

NANCY DE CAMPOS FREITAS ROQUE

**Sentidos de Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP) sobre seu papel como
formadores de professores**

Mestrado

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

NANCY DE CAMPOS FREITAS ROQUE

Sentidos de Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP) sobre seu papel como
formadores de professores

Mestrado

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2007

NANCY DE CAMPOS FREITAS ROQUE

Sentidos de Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP) sobre seu papel como
formadores de professores

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Professora Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2007

Banca Examinadora

Este trabalho é
dedicado a minha
querida filha,
Rafaela, que soube
esperar, muitas vezes,
pelo meu carinho e
pela minha atenção,
durante o tempo que

escrevi esta
dissertação.
Eu também sofri, por
não poder atendê-la
como gostaria.

Agradecimentos

À Maria Cecília Camargo Magalhães, minha professora e orientadora, pela amizade, atenção e estímulos para que eu confiasse mais em mim.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP, que me fizeram crescer e enxergar além da linguagem, especialmente, à Fernanda Coelho Liberali, pelo incentivo e pelas incríveis discussões das suas aulas e à Anna Rachel Machado, pelas exigências e pelos estudos que pude utilizar na minha análise de dados.

Às professoras doutoras da banca de defesa, Sueli Salles Fidalgo, Maria Otília Ninin e Lívia Maria Villela de Mello Motta, pela gentileza de aceitar o convite.

À Diretoria de Ensino, na qual tive toda orientação e apoio para a aquisição da Bolsa Mestrado, concedida pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo.

Aos meus queridos pais, Osvaldo e Madalena, pelo grande apoio em todas as horas.

Às queridas Denise, Amanda, Letícia, Érica, Mariana e Daniele pelo carinho e atenção dados à Rafaela na minha ausência.

Às queridas amigas Alessandra, Elaine e Luci, que me auxiliaram tanto quanto irmãs, quando estive fragilizada no último ano.

A James, que me incentivou a iniciar o curso de mestrado e me apoiou por um período.

Àqueles que começaram a fazer parte da minha vida.

Àqueles que torcem por mim.

E, acima de tudo, a Deus-todo poderoso, que me ilumina a cada dia e que possibilitou a execução deste trabalho.

Resumo

Esta pesquisa examina os sentidos que alguns Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP) atribuem ao seu papel nos contextos de formação de professores de escolas públicas e investiga a reflexão crítica nas sessões de discussões ou sessões reflexivas (SR) com esses profissionais. Esta pesquisa está embasada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, 1930/1999; 1934/2002; Leontiev, 1978; Engeström, 1999; Daniels, 2003) e enfatiza o papel fundamental da linguagem para: (1) a compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes aos seus papéis na formação de professores, (2) a verificação da organização, divisão de trabalho nas sessões reflexivas. Os princípios reflexivos desta pesquisa são baseados nos estudos de Paulo Freire (1970), Brookfield (1995), Magalhães (2004), Liberali (2004) dentre outros. A metodologia crítico-reflexiva de colaboração que considera o tempo disponível dos participantes e pressupõe questionamentos sobre a prática, embasa esta pesquisa. Os dados foram coletados em sessões de discussão e analisados com base em Bronckart (2003), com ênfase no conteúdo temático, vozes e os posicionamentos na enunciação. Kerbrat-Orecchioni (1996) embasou a análise da relação interpessoal e alguns marcadores conversacionais, segundo Marcuschi (2003). Os resultados mostraram que os sentidos do ATP são impregnados de significados prescritos ou institucionalizados, embora ele tente inovar sua prática. A análise dos discursos revelou, também, que na atividade reflexiva houve uma mudança do objeto inicial - a reflexão sobre os sentidos do ATP- para o desencadeamento de novas ações no contexto de formação de professores, com foco no material específico pensado para motivar os professores, e a responsabilização do ATP como formador. A reflexão crítica ocorreu em poucos momentos e o relacionamento entre ATP e pesquisadora foi sustentado pela polidez, o que proporcionou aos participantes a tranquilidade de colocação de suas compreensões como o repensar sobre elas e a introdução de novas preocupações sobre seu papel como formador.

Abstract

This research examines the senses that the Pedagogical Technical Assistants (ATP) attribute to their role in contexts of public schools teachers education and investigates the critical reflection in the discussion sessions or reflective sessions (RS) with these professionals. This research is based on the Socio-Historical-Cultural Activity Theory (Vygotsky, 1930/1999; 1934/2002; Leontiev, 1978; Engeström, 1999; Daniels 2003) and emphasizes the fundamental role of language for: (1) the understanding of senses attributed by participants to their roles in teacher education, (2) the verification of the organization, division of working in the reflective sessions. The reflective principles of this research are based on studies by Paulo Freire (1970), Brookfield (1995), Magalhães (2004), Liberali (2004), among others. The collaboration reflective-critical methodology, which regards participants' availability and presupposes questions about the practice is the basis of this research. Data were collected in discussion sessions and analyzed based on: Bronckart (2003), with emphasis on thematic content, voices and status in the enunciation. Kerbrat-Orecchioni (1996) based the analysis of interpersonal relations and some conversational markers were looked at as per Marcuschi (2003). Results showed that ATP's senses are impregnated of institutionalized or prescribed meanings, even though one of them tries to innovate his practice. Discourse analyses also showed that in the reflective activity there was a change from the initial object, which was the reflection about the ATP's senses, to unleashing of new actions in the context of teacher education centered in specific material for motivating the teachers, and the ATP's responsibility as teacher educator. The critical reflection occurred in very few moments and the relationship between ATP and researcher was supported by politeness, which provided participants with tranquility for putting forward their understandings, as well as for reminding them of their roles as teacher educators.

Capítulo 4 - Discussão dos resultados.....	49
4.1 Os sentidos atribuídos pelo ATP a seu papel de formador de professores.....	49
4.1.1 O ATP como transmissor de conhecimentos.....	50
4.1.2 O ATP como executor de ações específicas.....	53
4.1.3 O ATP como promotor de troca de experiências que deram certo.....	55
4.1.4 O ATP como avaliador do desenvolvimento de projetos e de ações propostas pelos professores.....	57
4.1.5 O ATP como promotor de reflexão com base nos indicadores (Saresp, etc) e de responsabilização da escola para inovação da prática.....	58
4.1.6 O ATP como amigo.....	60
4.1.7 O ATP como responsável pela motivação do professor.....	61
4.1.8 O ATP como aprendiz.....	62
4.2 As sessões reflexivas como espaços propiciadores da reflexão crítica	63
4.2.1 A constituição das regras e da divisão de trabalho.....	63
4.2.1.1 Sessões reflexivas – descrição e comentários	67
Considerações finais.....	88
Referências bibliográficas.....	92
Anexos.....	97

Sumário das figuras

Figura 1 - Estrutura de mediação das ações pelo artefato.....	13
Figura 2 - Estrutura de um sistema de atividade humano.....	23

Sumário dos quadros

Quadro 01 - Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.....	41
Quadro 02 - Modalização – funções e unidades de marcação.....	45
Quadro 03 - Desenho da Pesquisa.....	48
Quadro 04 - Sinais produzidos pelo falante/ouvinte.....	64
Quadro 05 – Participação nas Sessões Reflexivas.....	67

Introdução

A formação de professores vem sendo o foco de atenção de muitos pedagogos, tais como Paulo Freire (1970, 1979), Schön (1992), Giroux (1997), Kinchelöe (1997), McLaren e Giroux (2000), Pérez Gomez (1992,1998) e, também, de lingüistas aplicados como Celani (2000; 2003), Magalhães (1999, 2004), Liberali (1999, 2004), dentre outros, que com bases teóricas e formas diferenciadas salientam a importância dos espaços de formação não serem vistos como momentos de transmissão de conhecimentos científicos pelo formador, mas como situações de reflexão sobre a relação dialética entre as práticas e a teoria que as embasa. Como aponta Mercer (1998), é necessário que os contextos de formação sejam investigados e que o formador de professores reflita sobre suas ações; em suas palavras: *é preciso ver de que forma isso também acontece* (Mercer 1998:18).

Como apontam os autores acima, a prática discursiva tem um papel central para a possibilitação da reflexão e entendimento da qualidade dessas ações pelo profissional (professor, pesquisador, ATP) o que é fundamental, pois o ser humano é um sujeito-histórico, que encontra no mundo social um sistema de significações pronto e, em suas experiências sócio-culturais apropria-se dele, o interpreta, lhe atribui sentidos (Leontiev, 1978), os expressa na linguagem e os transforma, como resultado das interações.

Embasada nessas questões, esta pesquisa tem como objetivo investigar o trabalho do formador da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, denominado Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) em uma Diretoria Regional de Ensino (D.R.E.), e, mais especificamente, os sentidos que ele atribui ao seu papel de formador, frente às prescrições institucionais.

Os objetivos específicos são examinar: (1) os sentidos gerados por formadores (Assistente Técnico- Pedagógico –ATP) sobre o papel que desempenham na condução da formação de professores e (2) as sessões reflexivas como espaços propiciadores de reflexão crítica e de construção de novos significados.

Para alcançar os objetivos mencionados, são perguntas de pesquisa:

- (1) Como o ATP entende o seu papel de formador de professores?
 - 1.a Quais são os sentidos sobre ensinar-aprender nos contextos de formação?
 - 1.b Quais são os sentidos sobre a prática desenvolvida?

(2) Como as regras e a divisão de trabalho na atividade reflexiva entre pesquisadora e os ATP constituem espaço para a ressignificação de sentidos e para construção de significados?

A decisão de trabalhar com ATP foi motivada pelo contato que tive com Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP) na Oficina Pedagógica de uma Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo, no segundo semestre de 2004, quando fui designada para auxiliar esses profissionais, ao receber uma Bolsa Mestrado. Os ATP expressavam, inicialmente em conversas informais, posteriormente confirmadas nas sessões reflexivas, a necessidade de mudanças na prática de formar professores, pois reconheciam que o trabalho que executavam não surtia o efeito desejado. Paralelamente a essa situação, o curso de mestrado que iniciei em julho/2004, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), mostrava-me novos horizontes ao tratar da reflexão crítica como imprescindível às praticas pedagógicas, especialmente no contexto de formação de professores.

Dessa forma, com base no interesse dos ATP em repensar a prática e motivada pelos estudos no mestrado, convidei alguns desses profissionais a participarem de sessões de discussão (sessões reflexivas- SR) para comentarmos as ações e as intenções deles, e obtive a concordância de seis. A chefe dos ATP, que é encarregada de atribuir-lhes responsabilidades e de coordenar o trabalho na Oficina Pedagógica como um todo, também demonstrou interesse pela pesquisa, mas participou apenas de uma SR. Os discursos advindos dessas SR constituíram os principais dados deste trabalho, que buscou examinar os sentidos que os ATP atribuem ao seu papel como formador de professores e propiciar um repensar dos participantes desses encontros sobre a sua prática em relação ao mundo sócio-histórico ao qual pertencem.

Esta pesquisa insere-se no quadro de conhecimento da Lingüística Aplicada. Procura entender o posicionamento discursivo do Assistente Técnico Pedagógico (ATP) sobre o contexto de formação de professores em que ele age e pode favorecer o desenvolvimento da compreensão¹ das ações desse profissional sobre o seu papel de formador. A linguagem é o grande artefato mediador como aponta Vygotsky e tantos outros em suas discussões. Segundo Rojo (1999:12), a linguagem é considerada um dos

¹ A compreensão do papel de formador equivale ao conhecimento dos sentidos do ATP que é o objeto da atividade reflexiva desenvolvida pela pesquisadora e pelos ATP, com base na teoria da atividade (Leontiev, 1977/2003).

paradigmas contemporâneos das Ciências Humanas/Sociais como um todo e a Lingüística Aplicada trata dos problemas inerentes à linguagem e sua estreita vinculação com o contexto social (Celani, 2000:27).

Há poucas pesquisas sobre o trabalho dos ATP. Em uma delas, Albuquerque (2006) investiga a formação em serviço desses profissionais da educação na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo - SEE-SP - e discute as contradições entre o objeto construído em uma videoconferência e as necessidades declaradas pelos sujeitos da atividade de formação de educadores, na Oficina Pedagógica, ocorrida no Programa de Formação Ensino Médio em Rede. O foco de Albuquerque (2006) é na formação do ATP, por meio de videoconferências, para agir como formador em um projeto Ensino Médio em Rede, enquanto o enfoque deste trabalho é a construção dos sentidos do próprio ATP sobre seu papel de formador. A contribuição científico-acadêmica desta pesquisa está em possibilitar um repensar aos profissionais envolvidos com formação de professores, sobre as suas intenções e ações e, principalmente, sobre os sentidos inerentes a cada uma delas.

No primeiro capítulo, apresento textos prescritos sobre a formação do ATP e, no segundo capítulo, o arcabouço teórico desta pesquisa que inclui discussões da Psicologia Sócio-Histórico-Cultural, segundo Vygotsky (1930/1999; 1934/2002; 1934/2001), a Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC), segundo Leontiev (1977;1978), Engeström (1999), Daniels (2001/2003) e os estudos de Freire (1970;1979), de Brookfield (1995), Magalhães (2004), Liberali (2004) dentre outros, que norteiam os princípios crítico-reflexivos desta pesquisa. Finalizo o capítulo, apresentando as discussões de Bronckart (1997/2003), destacando o conteúdo temático, o contexto de produção, a distribuição de vozes e os posicionamentos do enunciador; Kerbrat-Orecchioni (1996), destacando a relação interpessoal e algumas características conversacionais, incluindo o emprego de marcadores verbais e da conversação, segundo Marcuschi (1986/2003), que embasam a análise dos dados.

No terceiro capítulo, apresento as razões de escolha da metodologia de pesquisa que é a crítico-colaborativa de cunho intervencionista, o contexto de pesquisa no qual as sessões reflexivas ocorreram, a descrição dos participantes, os procedimentos de coleta e análise dos dados. No quarto capítulo, procuro responder às perguntas de pesquisa na medida que discuto os resultados das análises e os exemplifico com excertos das sessões reflexivas.

Nas considerações finais, apresento reflexões sobre os resultados obtidos, possíveis contribuições para o desenvolvimento de formadores de professores e de todos os profissionais engajados nos processos reflexivos e de formação, esperando motivá-los e criar possibilidades para novas pesquisas.

Capítulo 1: O ATP como formador

Pensar na educação é ir além da prática em sala de aula, e, necessariamente, considerar todos os profissionais atuantes no âmbito educacional, em especial os formadores de professores como sujeitos históricos, que utilizam a linguagem nos seus posicionamentos e negociação de significados na atividade de formação – contextos sócio-culturalmente embasados.

Assim, considerando a historicidade (Vygotsky/1999; 1934/2002; 1934/2001; Engeström, 1999) do Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) apresento neste capítulo inicial textos prescritos sobre o agente formador de professores e sobre suas atribuições determinadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEE). No capítulo seguinte, discuto os princípios vygotskianos, reorganizados pela Teoria da Atividade, que resultaram na produção dos sentidos do ATP e no compartilhamento de significados.

1.1 Prescrições e realizações

Segundo Souza e Silva (2004), as prescrições estão na origem das atividades, que afastam-se das atividades conforme o contexto ou a necessidade de determinada situação. A ação do professor não consiste só na operacionalização de prescrições, mas “também em colocá-las à prova e delas reapropriar-se para a experiência pessoal” (Souza e Silva 2004:95). Segundo a autora: as prescrições constituem a tarefa esperada, mas não são externas ao ofício do professor. Para Clot & Faïta (2000), é necessário compreender o trabalho para transformá-lo e propõem a organização do coletivo e de seu meio, incluindo fracassos, sucessos; enfim, a questão sócio-histórica. Em suas palavras: “em que condições e com que instrumentos práticos e teóricos alimentar ou restabelecer o poder de agir de um coletivo profissional em seu meio de trabalho e de vida?” (Souza e Silva, 2004:96). Dessa forma, considerando relevante a compreensão do trabalho dos ATP, apresento a prescrição que norteia a prática desses profissionais.

1.1.1 Textos prescritos sobre assistência técnica – pedagógica e o agente formador (capacitador²), atual Assistente Técnico Pedagógico - ATP

Os textos de prescrição do trabalho ou trabalho prescrito são entendidos como “documentos produzidos pelas instituições sobre as tarefas que os professores/trabalhadores devem realizar” (Bronckart & Machado, 2004: 134). São textos que sugerem objetivos, rotinas, ações a serem desenvolvidas, etc. Assim, a consideração da legislação que trata da assistência técnico-pedagógica é relevante para esta pesquisa, pois ela pode favorecer a compreensão das ações do ATP e dos sentidos construídos por ele ao longo das sessões reflexivas.

A assistência técnico-pedagógica aos professores já era prevista pela Lei Complementar Paulista nº 444, de 27 de dezembro de 1985, no capítulo XI, seção I, no artigo 61, que expõe como direitos do integrante do Quadro do Magistério:

I – ter ao seu alcance informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos bem como contar com assistência técnica que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e a ampliação dos seus conhecimentos; e

II – ter assegurada a oportunidade de freqüentar cursos de formação e atualização e especialização profissional.

- Para que esses direitos fossem assegurados foi instituída a função de agente formador que na legislação recebe o nome de “agente capacitador”, para desenvolver as atividades de monitoria junto às Diretorias Regionais de Ensino (DRE) e Diretorias de Ensino (DE). Essas atividades foram regulamentadas pela resolução da SE – 168, de 7-8-89, que salienta: “considerando a necessidade de: implementar Propostas Curriculares para o Ensino de Primeiro e Segundo Grau do sistema estadual de ensino, assegurar condições que viabilizassem a formação de quadros de agentes capacitadores, em níveis regionais e locais, tendo em vista a reorganização curricular...”

Também com base no artigo 64 da Lei Complementar 444/85, foi regulamentado:

² Capacitador é a escolha lexical da Secretaria de Estado da Educação.

- Artigo 1º - A implementação das propostas curriculares para o ensino de 1º e 2º graus será desenvolvida, descentralizadamente, através da ação supervisora das DRE e DE e de atividades de monitoria (...);
Parágrafo único – Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas a coordenação geral e a formação, em nível central, dos agentes capacitadores previstos no “caput” deste artigo, ficando as DRE e DE responsáveis pela coordenação descentralizada dessas atividades.
- Artigo 3º - As atribuições do monitor são exclusivamente pedagógicas, a saber:
I – participação no processo de capacitação e aprimoramento técnico-pedagógico de docentes, no respectivo componente curricular e/ou campo de atuação;
II – atuação como elemento de mediação entre CENP/ DRE/ DE/ EU, na implementação das Propostas Curriculares.
- Artigo 4º - a indicação de professor para o exercício da monitoria resultará de processo seletivo (...)
- Artigo 5º - será concedido afastamento a docentes para as atividades de monitoria, junto às DREs e DEs, nos termos do inciso II e § 1º do artigo 64 da Lei Complementar 444/85 e obedecida a legislação regulamentadora.

Além da lei e resolução citadas, a Resolução SE – 12, de 11-2-2005 dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica, que integra a Assistência Técnico-Pedagógica da Diretoria Regional, e considera que esta tem papel relevante na implementação das ações de formação contínua e dos projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos da rede estadual. Assim, conforme essa resolução:

- Artigo 4º - Os Assistentes Técnico-Pedagógicos do Currículo da Educação Básica³ e de tecnologia Educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional desta Secretaria e de forma integrada com a Equipe de Supervisão, terão as seguintes atribuições:
I – elaborar e implementar o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica, de forma articulada com o da Diretoria de Ensino;
II – participar da formulação, do acompanhamento e da avaliação das atividades de natureza pedagógica presentes no Plano de Trabalho da Diretoria de Ensino;

³ Os docentes que atuam na Educação Básica.

III – identificar as demandas de formação continuada, a partir da análise de indicadores, propondo ações voltadas para as prioridades estabelecidas;

IV – desenvolver, dentro de sua área específica de atuação, ações descentralizadas de formação continuada, de acordo com o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica;

V – prestar assistência e apoio técnico-pedagógico às equipes escolares no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola;

VI – estimular a utilização de novas tecnologias na prática docente, nas diferentes áreas do currículo, favorecendo a sua apropriação;

VII – orientar as equipes escolares para a utilização e otimização dos ambientes de aprendizagem e dos equipamentos e materiais didáticos disponíveis;

VIII – promover ações que possibilitem a socialização de experiências pedagógicas bem sucedidas;

IX – divulgar e estimular o acesso dos professores ao acervo da Oficina Pedagógica e auxiliá-los na seleção de materiais disponíveis, incentivando-os a produzir outros materiais pedagógicos;

X – desenvolver ações a partir de demandas específicas das escolas e ou propostas pelos órgãos centrais.

Com base nesses textos, o ATP foi inicialmente chamado de agente formador, capacitador ou monitor. É uma função ocupada por um professor afastado de seu cargo, que deve atender às exigências estipuladas pela Resolução SE – 12, de 11-2-2005:

- ser titular de cargo ou ocupante de função-atividade do Quadro do Magistério;
- ter, no mínimo, três anos de experiência docente na rede estadual de ensino;
- ser portador de licenciatura plena, na área ou disciplina objeto da atuação;
- conhecer as diretrizes da política educacional desta Secretaria e os projetos que vêm sendo desenvolvidos;
- conhecer as características e as necessidades da região em que atuará, bem como as das escolas de sua área de abrangência;
- possuir liderança, habilidade nas relações interpessoais e capacidade para o trabalho coletivo; mostrar-se flexível às mudanças e inovações pedagógicas;
- ter domínio de conhecimentos básicos de informática; ter disponibilidade para desenvolver ações em diferentes horários e dias da semana, de acordo com as especificidades dos diversos projetos e ou áreas de atuação, bem como para ações que exijam deslocamentos e viagens.

Assim, de acordo com esses critérios, vários professores podem participar de seleção para as vagas disponíveis. O escolhido é designado ATP pelo Dirigente Regional de Ensino. É convocado para orientações técnicas dadas pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), lócus de discussões sobre os projetos a serem trabalhados com os professores. O ATP torna-se responsável pela “formação de professores” e co-responsável pelas ações a serem desenvolvidas nas escolas. Nesse contexto, o modo como ele compreende o material prescrito, incluindo os projetos a serem desenvolvidos, e as orientações técnicas que lhe são imputados, bem como os sentidos sobre a formação docente são centrais na condução da prática.

Para que seja possível entender os sentidos produzidos pelo ATP sobre o papel de formador discuto, no capítulo a seguir, os princípios teóricos vygotskianos que embasam as questões de ensino-aprendizagem e a compreensão do formador à luz da teoria da atividade.

Capítulo 2: Fundamentação Teórica

Este capítulo tem como objetivo discutir o arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa e que me permitirão responder as perguntas de pesquisa:

- (1) Como o ATP entende o seu papel de formador de professores?
 - 1.a Quais são os sentidos sobre ensinar-aprender nos contextos de formação?
 - 1.b Quais são os sentidos sobre a prática desenvolvida?
- (2) Como as regras e a divisão de trabalho na8(d)-0.29 [(oH0.295585(j)8)3.74(s)-(o)-0.293

Nesse quadro, a teoria de Vygotsky se contrapõe ao behaviorismo, que enfatiza o papel dos fatores externos no comportamento do homem e às proposições que não aceitam a interação físico-psíquica, como a teoria do inatismo, segundo a qual a constituição do ser humano ocorre a partir de fatores hereditários e maturacionais. O aspecto da maturação está associado com a teoria de Piaget; para ele o desenvolvimento centra-se em fatores internos, isto é, a aprendizagem se subordina ao desenvolvimento cognitivo que depende da maturação biológica. Contrariamente a Vygotsky, Piaget não privilegia a linguagem, mas a função simbólica, que refere-se à capacidade de representação de algo por um sinal, desenho, imitação, etc.

Vygotsky não separa o individual e o social e, *provavelmente, por sua leitura de Spinoza, insistiu que o individual e o cultural devem ser concebidos como elementos mutuamente formativos de um sistema único, interativo* (Duarte 2001:112). Essa discussão aponta o caráter dialético de todos os conceitos vigotskianos, o que enfatiza o foco na totalidade.

Vygotsky aponta que o desenvolvimento do indivíduo é o resultado de um processo sócio-histórico e salienta o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Para o autor, como salientei acima sobre os conceitos vigotskianos, não se pode ver desenvolvimento e aprendizagem como processos isolados, *pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer* (Vygotsky, 1930/1999:118-119). Enfatiza (2001:334) que *a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações*.

Na visão vygotskiana, o ser humano e o seu funcionamento mental são constituídos do exterior para o interior, ou seja,

um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (Vygotsky, 1934/2002:75).

Vygotsky (1934/2002) salienta que o ser humano na relação com outros se apropria dos modos culturais de ação. Nesse sentido, Smolka & Laplane (2005) afirmam que as formas de relação social, os meios e os produtos que resultam das

interações sociais afetam os homens em sua atividade prática e constituem o funcionamento mental, influem nos modos de sentir, pensar, agir e possibilitam “*que a experiência humana seja significada, refletida e conservada no nível social e individual*” (Smolka & Laplane, 2005:78) e são, logo, essenciais ao desenvolvimento humano.

Neste trabalho, tanto os pressupostos vygotskyanos da teoria sócio-cultural como a teoria da atividade a eles vinculada, embasam a construção dos sentidos construídos pelo ATP sobre o seu papel de formador na atividade de formação de professores, visto que tentam explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados (Daniels, 2003). Discuto, a seguir, os conceitos centrais da Teoria Sócio-Histórico Cultural (TSHC) para esta dissertação: a mediação, a zona de desenvolvimento proximal, os sentidos e significados⁴, os conceitos espontâneos e científicos na perspectiva da teoria da atividade.

2.1.1 A mediação

A compreensão do conceito de mediação só pode ocorrer dentro do quadro do materialismo histórico dialético, que entende que todo o psiquismo humano depende da atividade material do trabalho num processo sócio-histórico cultural de construção. Segundo a teoria marxista da produção o desenvolvimento humano é o resultado da atividade do trabalho e foi desenvolvida a partir do conceito de instrumento. De acordo com Marx, no trabalho o ser humano age sobre a natureza modificando-a, e, para agir, cria instrumentos, ou seja, ferramentas mediadoras, por exemplo o machado. Este instrumento mediador é também um objeto social, porque carrega consigo a função e o modo de utilização para o qual foi criado. A partir da constatação de que os instrumentos ou ferramentas são mediadores, orientados externamente para regular a ação do homem frente a natureza, Vygotsky estende este conceito mediacional para os signos (como por exemplo, a palavra machado), que passam a ser considerados instrumentos (ferramentas) psicológicos ou mediadores internos para a interação entre o psiquismo das pessoas.

Discutindo Vygotsky, Daniels (2001/2003) aponta que os meios auxiliares, artefatos, signos numa atividade têm papel mediador entre o(os) sujeito(os) e o objeto e propiciam a reconstrução de ações e operações. Assim, as idéias de estímulo e resposta,

do indivíduo sem o seu meio cultural, do objeto como matéria bruta para a formação de operações lógicas do indivíduo foram transcendidas pela idéia vygotskiana do ato complexo de mediação cultural das ações, conforme estrutura apresentada na figura 1:

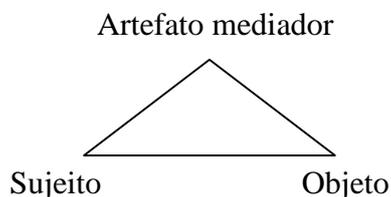


Figura 1: Estrutura de mediação das ações pelo artefato (Vygotsky, 1934/2002)

As características do psiquismo humano seriam o produto da interação do homem com os instrumentos de cultura e o desenvolvimento do pensamento consciente, segundo Leontiev (1978), é determinado diretamente pelas coisas e fenômenos ao redor das pessoas, pelo processo de vida.

Como o homem usa instrumentos para transformar a natureza que altera a própria natureza dele, o uso de signos, em especial a linguagem, serviu para organizar o pensamento humano, a construção da consciência, além de propiciar a comunicação (Vygotsky, 1930/1999). A mediação semiótica significa, assim, a intervenção de signos na relação do homem com o psiquismo dos outros homens.

Nas palavras de Vygotsky (1930/1999: 62),

o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem (...) O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, toda as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar.

A linguagem é entendida por Vygotsky como um instrumento mediador importante para o desenvolvimento do indivíduo que traz em si os conceitos generalizados culturalmente, os significados, a partir de experiências do contexto sócio-histórico e exerce papel fundamental na construção de sentidos.

Essas questões são discutidas por Wertsch (1991) que enfatiza o aspecto sociocultural, a função e a capacidade mediacional da fala nas formas particulares de ação e, também, que os agentes têm vários objetivos. Para Wertsch (1991:9), o conceito

⁴ Os termos sentido e significado serão discutidos numa sub-seção, posteriormente.

de agente/agência está associado ao conceito de ação teleológica: “*a noção de que os atores atingem seus objetivos por meio de decisões*”, alternativas, ou seja, escolhem os meios que prometem êxito para certas situações e os aplicam de forma que consideram conveniente. Wertsch considera questões de poder e de autoridade e descreve os meios mediacionais permeados de “valores cognitivos”, apontando que pode haver conflito entre os objetivos do agente e os objetivos embutidos nas ferramentas culturais (Daniels, 2001/2003).

A Teoria da Atividade (Leontiev, 1978) reconhece e reorganiza a possibilidade dos fatores sociais, humanos e históricos intervirem na aprendizagem e no desenvolvimento humano, e por isso, também contribui para a reflexão sobre trabalhos

2.1.2 A zona de desenvolvimento proximal (ZPD)

Segundo Vygotsky, “a aprendizagem é essencialmente social” (Newman & Holzman, 2002:83) e o desenvolvimento cognitivo ou a transformação do plano interpsicológico em intrapsicológico⁵ se dá na ZPD. Vygotsky (1930/1999) utiliza o conceito de ZPD como uma zona de conflito em que ocorre uma relação dialética do desenvolvimento do próprio indivíduo com o seu meio social. Isto implica em constante reorganização das funções psicológicas superiores para uma adaptação do indivíduo ao meio. Também salienta que a ZPD sugere uma zona de ação colaborativa visto que o desenvolvimento potencial é determinado pelas relações com o outro e “*pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou pares mais competentes*” (Vygotsky, 1934/2002:86).

Segundo Newman & Holzman (2002:96), “a ZPD não é de modo algum um lugar: é uma atividade, uma unidade histórica, a essencial socialidade dos seres humanos expressa como atividade revolucionária”, a base para aprendizagem e desenvolvimento e a expressão da síntese indivíduo-em-sociedade (Newman & Holzman, 2002). Para Engeström (1987:174), ZPD é “a distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e a forma historicamente nova da atividade societal que pode ser coletivamente gerada”.

Nesta pesquisa, esse conceito é fundamental, pois na zona de ação colaborativa das sessões de discussão pode ocorrer uma transformação expansiva⁶ ou reconceituação do objeto da atividade reflexiva (Daniels, 2001/2003), que inicialmente é o exame dos sentidos do ATP sobre o seu papel de formador. À medida que o ATP discute a atividade de formação de professores, bem como o uso das ferramentas institucionais, ele pode ampliar a concepção do significado convencional delas, e até mesmo, transformá-las, construindo novos instrumentos e formas de atividade de formação. E, dessa forma, manifestar os seus sentidos.

A seguir, discuto a questão dos sentidos e significados.

⁵ Os planos interpsicológico e intrapsicológico referem-se aos processos de desenvolvimento interpsicológicos (nível social) e aos intrapsicológicos (nível individual) discutidas, posteriormente, na sub-seção “formação de conceitos”.

2.1.3 Os sentidos e os significados

Para Vygotsky (1934/2001:398), *O significado é um traço constitutivo indispensável da palavra (...) é um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento.* Além disso, nas palavras de Vygotsky (1934 / 2002:465),

o sentido de uma palavra é a soma de todos fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”(...)é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada (...) o significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso (...) é uma zona mais estável, uniforme e exata.

Em outras palavras, os significados interferem na criação de formas e padrões de sentido pessoal e podem ser vistos como uma forma sócio-cultural histórica relativamente estável (Daniels, 2001/2003).

Para Vygotsky (1934/2002:181), os sentidos são vistos como aspectos da consciência *que podem ser estabelecidos historicamente, internalizados e externalizados por cada indivíduo*, moldados pela cultura e apropriados pela interação social.

Para Bakhtin (1929/2004:129), *é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação, e vice-versa (...) o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que segue (...) perderia, em suma, o seu sentido.* Bakhtin (1929/2004) chama o sentido da enunciação⁷ de tema ou de unidade temática, *que é individual (...) se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação* (Bakhtin,1929/2004:128). Da mesma forma, a interpretação dos sentidos construídos pelos ATP está vinculada aos aspectos sócio-histórico-culturais que interferem nas intenções e na ações desse profissional, já que sem eles não seria possível compreender o papel desse formador de professores.

O ATP apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem das prescrições próprias à sua função, e, mais especificamente, dos projetos que lhe são atribuídos para serem desenvolvidos, confere- lhes um sentido próprio, um sentido

⁶ O conceito de “transformação expansiva” é um dos princípios da Teoria da Atividade (Engeström,1999), que será tratado em seções posteriores a esta.

⁷ Segundo Bakhtin (1929/2004:98), a enunciação constitui-se numa inscrição (ou num elemento de comunicação verbal) *que é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, do contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante.*

pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos.

As significações representam as formas como o homem apropria-se da experiência humana generalizada. Segundo Leontiev (1978: 94):

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. A sua esfera de representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais nada, ao mundo dos fenómenos objectivamente históricos.

As significações são fenômenos da consciência⁸ social, mas quando são apropriadas pelos indivíduos passam a fazer parte da consciência individual. Ao nascer, o homem encontra um sistema de significações pronto, apropriar-se ou não dessas significações depende do sentido pessoal que tenham para o sujeito. O sentido pessoal, é produzido na vida do sujeito, em sua atividade.

Segundo Leontiev (1978), a sociedade de classes é fragmentada, desintegrada; nela há uma relação de exterioridade nos significados e sentidos, pois as significações e os sentidos não só deixam de ser coincidentes, como se tornam contraditórios. Para o trabalhador, embora o significado social de seu trabalho seja produzir determinados produtos, muitas vezes o sentido de trabalhar é outro, é obter um salário para poder sobreviver. Esta contraposição entre significado e sentido é chamada de alienação. Assim, na atividade humana, aquilo que mais fortemente caracteriza a vida do homem, aliena o conteúdo de sua própria vida. Leontiev (1978), fala também que os sentidos são vistos como formas particulares de realidade objetiva da pessoa o que pode ocasionar a alienação do trabalhador. A criação dele não atende ao todo, mas a uma instância individual, ligada minimamente “ao todo”. Sendo assim, segundo visão spinosana, sem a forte ligação com “o todo” a liberdade é quase inexistente. De forma semelhante, na atividade formação de professores o ATP pode construir sentidos tão impregnados de significados institucionalizados e tornar-se unicamente um transmissor de conhecimentos ou de uma realidade objetiva cristalizada. Uma das possibilidades desse formador evitar a alienação é compreendendo os seus próprios sentidos profissionais.

⁸ A consciência refere-se à possibilidade humana de compreender o mundo social e os objetos como passíveis de análise. A consciência não se reduz a um mundo interno, isolado, ao contrário, se está intimamente vinculada à atividade, só pode ser expressão das relações do indivíduo com os outros homens e com o mundo circundante, sendo social por natureza (Leontiev, 1978)

Ao considerar a influência da significação sócio-histórico-cultural na constituição dos sentidos do ATP, discuto a construção/produção dos sentidos desse profissional sobre o seu papel de formador nas sessões reflexivas.

2.1.3.1 A compreensão/produção de sentidos e de significados do ATP numa atividade reflexiva

A atividade, entendida neste trabalho como uma formação coletiva, um sistema que produz ações, que é realizado por meio de ações, mas não se reduz a elas, pois se desdobra no tempo sócio-histórico-cultural. (Daniels, 2001/2003). Da mesma forma, as ações utilizadas nas sessões reflexivas não esgotaram-se em si mesmas, mas contribuíram para a compreensão/produção de significados sobre o papel de formador do ATP.

Cada necessidade humana requer a compreensão de sua construção histórica, sendo que as atividades humanas distinguem-se, principalmente, pelo objeto "o objeto da atividade, seu motivo real" (Leontiev, 1983). Uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto, e, o que impulsiona uma atividade e articula uma necessidade a um objeto é o motivo. Objetos e necessidades isolados não produzem atividades, a atividade só existe se há um motivo coletivo, pois a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Como a necessidade encontra a sua determinação no objeto (direciona-se a ele), o objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (Leontiev, 1978). Necessidade, objeto e motivo são componentes estruturais da atividade.

O ATP, insatisfeito com o resultado do seu trabalho, sente a necessidade de mudanças e pode satisfazer essa necessidade com a compreensão do seu trabalho (objeto). Encontra-se motivado para a atividade de busca dessa compreensão, pois sente a necessidade de mudanças e, assim, idealiza um objeto que possa satisfazê-lo, como a participação das sessões reflexivas. Propõe-se, então, a atingir objetivos e pensa no que poderá fazer (ações) para satisfazer sua necessidade. Como as ações dependem das condições concretas de vida do indivíduo, são engendradas historicamente, muitas vezes elas são prejudicadas pelos acontecimentos, como a sobrecarga de trabalho do ATP e a falta de base teórica para embasar novas ações. Eles podem querer inovar o seu trabalho, mas acabam sujeitando-se às significações que lhes são impostas numa

tecnificação da ação que, em geral, realiza-se automaticamente nas operações. Assim, os componentes da atividade podem adquirir diferentes funções, e a atividade pode tornar-se ação ao perder seu motivo originário.

Nesta pesquisa, focalizo o ATP para examinar os posicionamentos discursivos dele como um sujeito histórico e levantar os sentidos construídos sobre os significados constituídos institucionalmente ou socialmente. A partir da apropriação de significações, constituídas sócio-histórico-culturalmente, segundo princípios vygotskyanos, pode ocorrer a formação de novos conceitos, como discuto a seguir.

2.1.4 A formação de conceitos

A formação de conceitos se dá num processo sócio-histórico-cultural, que de forma dialética, parte do interpessoal para o intrapessoal em meio a um universo de significados. Como já apontei, os sentidos produzidos pelo ATP estão relacionados aos contextos de formação e de ação (CENP, DRE, DE). Vygotsky (1934/2002:75) aponta que

um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Vygotsky considera toda generalização, toda formação de conceitos como um ato autêntico de pensamento e, conseqüentemente, o significado da palavra como um fenômeno de pensamento, em que o pensamento está relacionado e materializado na palavra e vice-versa. Já “o sentido (...) pode ser separado da palavra que o expressa (...) ser facilmente fixado em outra palavra” (Vygotsky, 1934/2001:467). Dessa forma, segundo Vygotsky (1934/2001:387), “o significado de uma palavra é uma generalização”; é também a “unidade que reflete (...) a unidade do pensamento e da linguagem” (Vygotsky 1934/2001:398) que se materializa na palavra.

Considerando esses pressupostos, no ambiente educacional, especificamente no de formação de professores, a intervenção pedagógica do ATP ao se apoiar nos conceitos generalizados, significados já estabelecidos sócio-historicamente, e materializados nos discursos, pode criar espaço para despertar processos internos de desenvolvimento que resultem na produção de novos significados. Essa discussão está

estritamente relacionada à constituição dos concei

Nos contextos de formação de professores, o papel do ATP é propiciar inter-relações de conceitos espontâneos e científicos, de sentidos e significados dos participantes, visto que todo o conhecimento adquirido pelos professores em formação acadêmica ou ao longo de sua experiência pode estar rotinizado e, de tal forma, influenciado pelo senso comum, que necessita de um “entrelaçamento” com novos conceitos científicos, novos significados. Além disso, é necessário que os formadores repensem as ações de linguagem nos contextos de formação e por meio delas propiciem aos participantes a relação entre teoria e prática e um distanciamento das práticas rotineiras, que favoreçam a reflexão crítica (Magalhães, 2004).

Nessa direção, segundo McLaren e Giroux (1997/2000:39) *a linguagem é sempre construída em relação às especificidades da audiência a que se dirige e deve ser julgada não apenas em termos pragmáticos, mas também com relação à viabilidade teórica e política do projeto que articula.*

Nesta seção, apresentei discussões sobre alguns conceitos vygotskyanos fundamentais para esta pesquisa. Na seção seguinte, será abordada, mais especificamente, a Teoria da Atividade, que propicia um outro olhar sobre os conceitos já discutidos, pois reconhece dois níveis da atividade humana: um que reproduz a cultura e outro que cria novos significados e, que, portanto, pode transformar a atividade, numa relação dialética (Engeström & Miettinen, 1999).

2.2 A Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC)

A teoria da atividade é utilizada neste trabalho tanto como uma forma de entender a construção dos sentidos dos ATP sobre sua atividade de formador de professores, como para a compreensão das regras e da divisão de trabalho dos participantes das sessões reflexivas, pois enfatiza os impactos psicológicos da atividade organizada num sistema em condições sociais (Daniels, 2001/2003).

Continuando as discussões de Vygotsky (1930/1999), já citadas na sub-seção que trata de mediação, Leontiev (1978) afirma que a atividade de cada ser humano obedece ao sistema de relações da sociedade e, conforme os meios, determina o desenvolvimento. Amplia, assim, a concepção de significado da palavra com base na análise da dupla função da linguagem, comunicativa e de meio de pensamento, como discutido por Vygotsky, e estabelece “*uma relação entre a estrutura da atividade humana e a estrutura da consciência humana*” (Duarte, 2001:164).

Leontiev aponta a posição de Vygotsky:

A análise da atividade compreende o principal método do estudo científico da consciência. No estudo das formas de consciência social, é a análise da vida social, os meios característicos de produção, e os sistemas de relacionamentos humanos. No estudo da psique individual, é a análise da atividade de indivíduos em dadas condições sociais e circunstâncias concretas que são o quinhão deles (Leontiev, 1978:175).

Para Daniels (2001:114), “Leontiev (1978) retomou o conceito de atividade e formulou uma distinção entre os conceitos de “atividade” e “ação, que não foram suficientemente desenvolvidos por Vygotsky” e a estrutura hierárquica da atividade composta por: atividade, ação e operação. Segundo Duarte (2004), para Leontiev (1978), uma ação é um processo no qual não há uma relação direta entre o motivo e o conteúdo (ou objeto) dessa ação. Ela só existe como integrante de um todo maior que é a atividade. A ação só não se distingue da atividade na situação na qual a atividade é composta de uma única ação, como quando um indivíduo produz fogo para se aquecer. Mas, na grande maioria das situações, as atividades humanas são constituídas por um conjunto de ações. Quando a ação está motivada por uma meta consciente, ela impulsiona a ação individual (ou grupal), que, por sua vez, é definida pelas operações. Em outras palavras, a atividade humana existe como ação ou uma cadeia de ações que a realizam, embora nem sempre sejam coincidentes, pois uma ação pode realizar várias atividades, passar de uma atividade a outra, ter motivos diferentes. Da mesma forma, um motivo pode gerar várias metas e diferentes ações (Leontiev, 1978).

Posteriormente, Engeström (1999) retomou os conceitos de Vygotsky e a discussão de Leontiev e expandiu a representação dos sistemas de atividade. Buscou “representar os elementos sociais/coletivos num sistema de atividade, pela adição dos elementos da comunidade, regras e divisão de trabalho, enquanto enfatizou a importância de analisar suas interações” (Daniels, 2001:118), como demonstrado, a seguir, na figura 2:

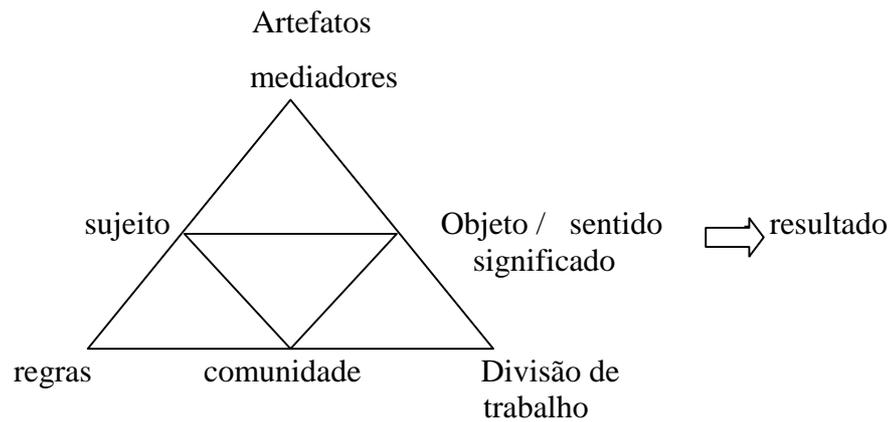


Figura 02: Estrutura de um sistema de atividade humano (Engeström, 1987, p.78)

Daniels (2001) salienta que Engeström (1999) define um sistema de atividade no qual as ações individuais e coletivas, direcionadas a um objetivo, são interpretadas com base nos sistemas de atividades inteiros. Estes se reproduzem e geram ações e operações (Daniels, 2001/2003). *Há o desenvolvimento de ferramentas conceituais para a compreensão de diálogos, as múltiplas perspectivas e as redes dos sistemas de atividade interativa* (Daniels, 2001:121). Nesse sistema de interações, segundo Engeström (1999:382):

a construção de objetos mediada por artefatos (...) é um processo colaborativo e dialógico, em que diferentes perspectivas (...) e vozes (...) se encontram, colidem e se fundem. As diferentes perspectivas estão enraizadas em diferentes comunidades e práticas, que continuam a coexistir no mesmíssimo sistema de atividade coletivo.

Conforme discutem Cole e Engeström (1993), há uma relação cíclica entre interiorização e exteriorização na atividade, chamada de ciclo expansivo, que muda constantemente, pois o pensamento dos sujeitos reflete uma teoria cultural cuja cognição é redistribuída. A interiorização é relacionada à reprodução de cultura e a exteriorização à produção de novos artefatos culturais. Neste trabalho, discuto com os ATP sobre as situações concretas de formação de professores, que evidenciam significados instituídos por órgãos governamentais ou simplesmente pelo senso comum e alguns sentidos construídos pelo ATP sobre o seu papel de formador. Engeström (1999) ressalta que um ciclo expansivo, nem sempre total, começa com os questionamentos das práticas convencionais, pode resultar em transformações e na

construção de novos instrumentos e formas de atividade. Aponta que a teoria da atividade pode ser resumida em cinco princípios.

O primeiro princípio aponta como um sistema de atividade coletivo é assumido como unidade primária de análise, é mediado por artefato e orientado para o objeto e relaciona-se a outros sistemas de atividade. Já o segundo princípio salienta a multivocalidade dos sistemas de atividade. Como Daniels (2001) aponta, pode-se observar nesses sistemas diferentes pontos de vista, pois cada participante carrega suas histórias e interesses, e, com a divisão de trabalho surgem novas posições. Podemos dizer que esse sistema interativo de atividade, que exige negociações, é fonte de problema, mas também de inovação.

O terceiro princípio dos sistemas de atividade refere-se à historicidade, visto que deve ser considerada a história local da atividade e de seus objetos e os conceitos, procedimentos e ferramentas que moldaram a atividade, que contribuíram com as transformações do sistema ao longo do tempo (Daniels, 2001).

Engeström (1999) sugere como quarto princípio a análise da prática conjunta e do processo de transformação social; vê as tensões internas e, principalmente, a contradição como força básica para mudança e desenvolvimento, que gera conflitos e proporciona renovações nas tentativas de mudar a atividade. Esse quarto princípio é representado pelas contradições, que equivalem às fontes de mudanças, desenvolvimento, e não a problemas. São elas: a contradição primária, que refere-se às diferenças de valores básicos⁹ dos elementos dos sistemas de atividade; a contradição secundária provocada pela adoção de novo elemento, um artefato ou um novo objeto que gera conflitos, mas renova a tentativa de mudar a atividade (Daniels, 2001/2003).

À medida que as contradições se agravam numa atividade específica, surge o quinto princípio da teoria da atividade que Engeström (1999) chamou de transformação expansiva. Há nos sistemas de atividade: questionamentos, afastamento de normas pré-estabelecidas, e, em alguns casos, uma evolução para um esforço de mudança coletiva. Com isso, o objeto e o motivo da atividade são reconceituados para se atingir um novo horizonte, mais amplo da atividade do que anteriormente. Nessa direção, as transições e reorganizações nos sistemas de atividade abrangem não apenas o sujeito, mas o ambiente modificado pela atividade mediada (Cole e Engeström, 1993). O ciclo

⁹ Valores básicos equivalem ao valor de uso e o valor de troca das mercadorias, no capitalismo (Daniels, 2001/2003)

expansivo pode ser entendido, também, *como uma jornada coletiva pela zona de desenvolvimento proximal da atividade* (Engeström, 1999), na construção do objeto.

Relaciono essa discussão à atividade de formação reflexiva que pode possibilitar evoluções, mudanças e transformação expansiva para os sujeitos participantes das sessões de discussão, principalmente quando ocorre a reflexão crítica, que propicia um repensar do micro em relação ao macro. Para surgirem processos reflexivos nos contextos de formação, é imprescindível que o uso da linguagem envolva o conceito de colaboração, já que não se pode separar a colaboração da reflexão crítica nos contextos de formação, como discuto a seguir.

2.3 O papel da colaboração na formação reflexiva

Os conceitos de colaboração e de reflexão crítica são entendidos com base na teoria sócio-histórico cultural (Vygotsky, 1930/1999) como processos de produção de novos significados para teorias, ações na ZPD. Magalhães (2004) salienta a necessidade dos conceitos de colaboração (negociação) e de reflexão crítica embasarem a formação de professores, para que ocorra negociação de significações sobre a prática, avaliação crítica desta e propostas de reconstrução. Dessa forma, há a possibilidade dos professores e dos formadores (ATP) entenderem os sentidos de suas ações e os interesses a que servem, transformarem a sua prática e de terem papel relevante no contexto sócio-político da cultura escolar.

Neste trabalho, o conceito de colaboração envolve “dar voz” aos participantes de uma interação, permitir que os agentes expressem suas compreensões, concordâncias e discordâncias em relação aos discursos, que coloquem suas experiências e representações referentes a suas identidades, papéis, conhecimento particular e questões de poder (Magalhães, 2004). Implica também em *conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes* (Magalhães, 2004:76).

A colaboração não deve ser vista como um processo de cooperação, nem como igualdade de participação, mas como igual possibilidade de negociação de responsabilidades através de mútua concordância (Cole e Knowles, 1993) numa atividade interativa. A colaboração pela colaboração não é desejável nesse quadro, pois a verdadeira colaboração é mais provável ocorrer quando o objetivo não é igual em todos os aspectos da pesquisa, há envolvimento negociados, conflitos e acordos

mútuos, em que experiência e tempo disponível comprometido ao processo são respeitados (Cole e Knowles, 1993). Contrariamente a isso, a cultura escolar, de um modo geral, em relação às ações dos professores, *fortalece um hábito de práticas individualistas, propiciando insegurança nos modos de organizar seus discursos e argumentar para sustentar pontos de vista* (Magalhães, 2004; Hargreaves, 1994), o que dificulta a prática colaborativa nos contextos escolares.

Como já apontado, anteriormente, a colaboração é essencial para a construção de um contexto em que a reflexão crítica tenha lugar, pois quando não há colaboração, o discurso é imposto e autoritário. As negociações podem caracterizar a colaboração e possibilitar a reflexão crítica, assunto que discuto a seguir.

2.3.1 A reflexão crítica

Os conceitos de reflexão e de reflexão crítica vêm sendo discutidos por inúmeros pesquisadores que estabeleceram que as ações rotineiras permitiam variações para o alcance de objetivos pelas atividades; enquanto que a ação reflexiva sugeria a consideração de crenças e conhecimentos subentendidos na ação (Liberali, 1999). Em outras palavras, *“a reflexão era vista como um processo cognitivo deliberado e ativo, envolvendo seqüências de idéias interconectadas, que dessem conta das crenças e conhecimentos subjacentes às ações”*(Liberali, 1999:13). Vários conceitos foram repensados e abordados por vários autores, como explicito, a seguir.

O conceito de reflexão é ligado a diferentes tipos de ação e é discutido de diferentes formas: reflexão-na-ação, reflexão sobre-a-ação e reflexão na ação-sobre-a-ação, que permitem um *pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua* (Liberali,1999:14) ou posteriormente à ação, com possibilidade de mudanças por parte do praticante. A ação reflexiva pode ser relacionada à ação do professor, que se permita estar confuso e incerto de sua prática (Liberali, 1999) e, também, à ação do formador (ATP), bem como ao seu discurso.

Com base nessas discussões, Brookfield (1995), como Schön e outros pesquisadores que têm como objetivo a formação profissional reflexiva, sugerem que o professor deve entender a razão do outro (colega, aluno ou formador) ouvi-lo ou procurar conhecer o sentido de suas colocações. A reflexão-na-ação permite que o agente seja surpreendido pela fala do outro, reflita sobre o fato e seu acontecimento, reformule o problema, teste nova hipótese.

Diferentemente, a reflexão-sobre-a-ação seria “a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e os procedimentos de sua própria ação. É o uso do conhecimento para descrever, analisar e avaliar ações anteriores (Pérez Gómez, 1992). Schön (1992) aponta que refletir sobre a reflexão-na-ação, posteriormente a ela, leva o agente a pensar no significado do que aconteceu, na adoção de sentidos, de descrição da ação, o que exige o uso da palavra.

No mesmo sentido de Schön, Liston & Zeichner (1987) abordam questões práticas ao salientar que reflexão é o que o agente faz quando olha para o ensino e aprendizagem que tem ocorrido, retoma os acontecimentos, age de forma diferente e aprende da experiência.

Para Celani e Collins (2003), a instância crítica não prevê um conjunto de recomendações, métodos ou “jeito certo de ensinar”, o que seria incompatível com um contexto de formação em que uns privilegiem o depósito de idéias em outros ou local de intercâmbio de idéias, mas é uma situação *onde se encontram a reflexão e a ação, onde se detecta o que precisa de mudança e por quê* (Celani e Collins, 2003: 80).

Nessa direção, pesquisadores como Paulo Freire (1970,1979), Giroux (1997), Kemmis (1987), Smyth (1989), Liberali (2004), Magalhães (2004), dentre outros, propõem uma reflexão voltada à uma ação crítica. Para Kemmis (1987), a reflexão crítica pressupõe um processo de auto-avaliação do participante de uma atividade social, em que ele se comprometa e tome partido. E, portanto, contribua com transformações, com base numa visão da prática como *práxis*, ou seja, que valorize tanto a teoria formal como a prática. Em relação ao contexto educacional, para Kemmis (1987) refletir criticamente é localizar-se num quadro de ação, explorar conscientemente a natureza social e histórica dos nossos relacionamentos e ações, como atores no processo educacional, com as instituições sociais de educação e com o nosso próprio pensamento.

Salientando a diferença entre reflexão e reflexão crítica, Liberali (1999, 2004) e Romero (1998) comentam os diferentes tipos de reflexão: a técnica, a prática e a crítica. Para as autoras, a reflexão técnica se apóia em conhecimentos específicos (técnicos), que proporcionam ao educador, ou ao formador, uma previsão e controle do mundo, para checar se determinados fins estabelecidos e decididos por outros foram atingidos, sem abrir espaço à crítica, à mudança. A mudança seria imposta pelas prescrições. A reflexão prática apóia-se em conhecimentos que favoreçam o entendimento e busca de soluções para as práticas sociais, e refere - se aos problemas não resolvidos de forma prática. O formador que recorre a esse tipo de reflexão procura

relacionar os seus objetivos de trabalho e os problemas da ação à prática pedagógica, com base no senso comum; assim, considera as justificativas educacionais para sua maneira de agir e para os resultados alcançados. Já a reflexão crítica, além de englobar os dois tipos de reflexões citados anteriormente, dá valor aos critérios éticos e morais presentes nas ações, “*localiza as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos*” (Liberali, 2004:89). É estabelecida uma relação do micro contexto de formação com o macro, que leva o educador a repensar a sua prática em relação ao mundo e à sociedade na qual está inserido e que atua.

Nesse sentido, “*um profissional reflexivo aceita a fazer parte do problema. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias (...) tanto quanto sobre o modo de superar ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes*” (Perrenoud, 1999: 10). A atitude reflexiva possibilita aos professores a libertação do trabalho prescrito, para que eles ajam de acordo com as próprias realidades e necessidades (Perrenoud, 1999), sem deixar de estabelecer interações.

Dessa forma, o formador que recorre à reflexão crítica busca a compreensão dos objetivos, analisa as experiências, parte das implicações na instituição onde atua até o contexto histórico-social mais amplo e busca proporcionar mais autonomia e emancipação aos sujeitos envolvidos na ação.

Nesse quadro, Freire (1970/1979:32) afirma que a educação não deve pretender acomodar o homem, mas estimulá-lo e diz que: *uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação*”. E, para isso não ocorrer, diz que a educação deve estimular a opção, transformar. O caráter de transcendência do homem o faz capaz de relacionar-se não só com os outros, mas com o mundo e pelo mundo.

Smyth (1989), com base nos estudos de Freire (1970) propõe aos educadores um trabalho de formação crítico-reflexivo que pode ser visto como expressão da história, de valores, que considera quatro formas de ação que compõem o processo reflexivo: descrever, informar, confrontar e reconstruir. O ato de descrever implica em observação e em um apanhado de evidências que compõem um relato escrito sobre a ação. Este pode propiciar reflexão e, conduzir o participante à busca dos princípios, bases teóricas das ações (Informar), o que permite a contextualização histórica das mesmas. Assim, o informar promove o confrontar das ações mediante entendimento consciente delas “e não na simples sugestão de novos procedimentos” (Liberali,

2004:91). Essas ações levam às ações do “confrontar”, segundo Smith (1989) e Liberali (2004), quando o participante submete “as teorias formais que embasam suas ações a algum tipo de interrogação e questionamento” em relação ao aspecto social, o que extrapola a sala de aula. Segundo a autora, confrontar envolve a busca de inconsistências da prática, levando-se em conta preferências pessoais e modos de agir em relação ao contexto maior. Já o “reconstruir” relaciona-se com a proposta de emancipação do participante que conclui se está agindo de acordo com aquilo em que acredita e se isto não pode ser transformado, ou seja, “através do entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis, e que o poder de contestação precisa ser exercido. A partir da confrontação de nossas visões e práticas e da compreensão de sua relevância e consistência com nossas perspectivas, com valores morais e éticos, definimos a reconstrução de nossas ações” (Liberali, 2004). Essas ações não são hierárquicas e podem ocorrer, às vezes, concomitantemente.

Giroux (1997), dentre outros autores (Kinchelöe, 1997; Mc Laren, 2000, etc) no quadro da Pedagogia Crítica, pressupõe uma concepção teórica de linguagem que favoreça a formação de profissionais críticos que busque analisar e interpretar concepções políticas, éticas, que possam aliar teoria e prática, para desconstruir ações alienadas e reconstruí-las com novas significações. Nesse sentido, Magalhães (2004),

sendo que a perspectiva de educação behaviorista é a predominante. Nesse quadro, os professores aprendem

conhecimentos, habilidades e competências que são pensadas como sendo as mais relevantes pelas definições produzidas pelos especialistas do que é um bom ensino...os defensores da educação behaviorista agem como funcionários não-reflexivos que trabalham para os interesses do estado, e vêem seu papel social como neutro em relação ao status quo... professores behavioristas são executores de axiomas de ensino efetivo, são entregadores de conteúdo predeterminados por pesquisadores empíricos (Kinchelöe, 1997:199).

O paradigma personalístico é baseado na teoria cognitiva psicológica e privilegia tornar o professor hábil em reorganização de crenças e percepções sobre conhecimentos específicos e habilidades, no sentido de um desenvolvimento pessoal. Tanto a educação personalista como a behaviorista são descontextualizadas social e politicamente. O paradigma artesanal tradicional, mede a competência do professor em quadros individuais e não sociais, num aprendizado tipo-experiência (Kinchelöe, 1997). Já o paradigma orientado para a pesquisa não valoriza a técnica, mas sugere a problematização e a investigação sobre ensinar, trata de questões de propósitos, de contextos multidimensionais, que abordados na formação de professores cultiva habilidades de ensino para ensinar e de pesquisa para os professores analisarem o que estão fazendo com os alunos e com a sociedade.

Nesse quadro, como aponta Giroux (1997), o papel da escola tem sido aquele de agência de reprodução social e cultural, que supõe uma estrutura teórica específica e legítima significados políticos e ideológicos específicos nas relações sociais. Para ser crítica e libertadora, a escola necessita de um discurso vá além da conformidade: *revelando-se mitos, mentiras e injustiça no cerne da cultura escolar dominante, e construindo-se um modo crítico de ensino que empregue, e não exclua, a história e prática crítica (Giroux,1997:39)*. Um novo discurso deveria analisar e indiciar os fracassos e as deficiências próprias à escolarização tradicional.

O conhecimento crítico pode ensinar estudantes e professores sobre o seu *status* dentro da sociedade e as relações de subordinação e de dominação. A partir daí, desenvolver um discurso e um questionamento que levante não só as condições reais de subordinação, mas também as possibilidades futuras de uma nova sociedade, novas forma de relações sociais (Giroux, 1997).

Segundo Pérez Gómez (1998:25),

tanto o mundo das relações sociais (...) como a esfera dos meios de comunicação que transmitem informações, valores e concepções

ideológicas, cumprem uma função mais próxima da reprodução da cultura dominante do que da reelaboração crítica e reflexiva da mesma.(...) as organizações políticas, sindicais ou religiosas (...) orientam-se em outras direções mais próximas da inculcação, persuasão ou sedução do indivíduo a qualquer preço do que da relação racional e da comparação crítica de pareceres e propostas.

Ainda, conforme Pérez Gómez (1998:24), *a organização da aula, da escola, e a formação profissional do docente, devem garantir o tratamento educativo das diferenças trabalhando com cada aluno (“professor-aluno”) desde a sua situação real, e não do nível homogêneo da suposta maioria estatística de cada grupo de classe.* Para esse autor, os contextos de formação de professores não são apolíticos e aponta que o espaço educacional tem relativa autonomia e pode se opor às tendências conservadoras de reprodução do *status quo*.

Com base nas discussões apresentadas, o ATP pode evitar a reprodução de ações com objetivos específicos que expressem significados aceitos como eficazes pelo senso comum, mas possibilitar a reflexão crítica através da negociação para questionar, repensar e compartilhar conceitos em lugar da transmissão destes nos contextos de formação de professores.

A seguir, apresento o referencial utilizado para a análise dos dados, que possibilitou as respostas às perguntas desta pesquisa.

2.4 O referencial teórico para análise

Nesta última seção, apresento os fundamentos teóricos para a análise dos dados desta pesquisa, segundo estudos de Bronckart (1997/2003), Kerbrat-Orecchioni (1996) e Marcuschi (1986/2003). Dessa forma, apresento as relações do conteúdo temático-mecanismos enunciativos, a questão relacional das interações (sessões reflexivas), a questão da polidez e algumas características conversacionais.

2.4.1 O conteúdo temático e os mecanismos enunciativos

Segundo Bronckart (1997/2003:97), *o conteúdo temático (ou referente) de um texto pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas (...) pela língua utilizada.* Conforme os critérios desse autor não podemos formular senão hipóteses sobre a situação do agente, pois metodologicamente não é possível ter acesso às representações específicas que o agente dispõe sobre si mesmo ou sobre o tema abordado.

Já o contexto de produção, segundo Bronckart (2003), exerce influência sobre a organização de um texto, pois este resulta de um contexto físico que compreende o lugar e o momento de produção, o emissor (ou produtor) e o receptor do texto. Além disso, a produção de todo texto vincula-se ao contexto sócio-subjetivo, que pode ser decomposto em: 1) lugar social ou modo de interação (formal, informal, etc), 2) posição social ou papéis assumidos pelo emissor e receptor, constituídos respectivamente, como enunciador e destinatário e 3) objetivo (s) da interação ou o efeito que o enunciador queira causar. A noção de enunciador que designa as propriedades sociosubjetivas do autor podem ser apreendidas pela análise da situação de ação, mas também, por outra acepção: a do texto produzido e vozes postas em cena, que atribui o caráter de responsividade ao autor, numa posição sociosubjetiva, ou que mobiliza outras vozes (Ex: ciência, partidos políticos, etc).

Nesse sentido, a análise dos mecanismos enunciativos num texto empírico, segundo Bronckart (1997/2003), permite uma explicitação de julgamentos, opiniões sobre o conteúdo temático e das próprias fontes que avaliam determinadas instâncias. Segundo Bronckart (1997/2003:326), *as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado.*

Bronckart (2003) defende a concepção de que *a instância de enunciação pode pôr em cena uma ou várias vozes “outras”, (...), vozes infra-ordenadas em relação ao narrador ou ao expositor* (Bronckart, 2003:326) que podem ser reagrupadas em: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto. As vozes de personagens são procedentes de seres humanos ou entidades humanizadas, implicados como agentes nos acontecimentos ou ações do conteúdo temático de um texto. A voz de personagem pode ser mostrada pelo emprego de marcador de identidade mesmo na fusão da voz do autor com a voz em cena (conjugação de verbo ou uso de pronome na 1ª pessoa do plural), ou pela manutenção da distinção entre o expositor e a voz em cena (conjugação de verbo ou uso de pronome na 3ª pessoa do singular, como nos exemplos:

S3: (...) mas é porque nós trabalhamos com projetos diferentes... (fusão da voz do autor empírico com a voz em cena – em vermelho) (SR IV)

N8: a gente vai ter como acompanhar esse grupo escola (SR I)

As vozes sociais procedem de personagens, grupos ou instituições que não

intervêm no tema de um texto, mas são mencionados como instâncias avaliativas do conteúdo.

Por outro lado, a voz do autor é procedente da pessoa que dá origem, intervém, comenta ou avalia aquilo que é dito (o uso da 1ª pessoa do singular **eu**). O autor fala e assume sua intenção ou responsabilidade (modalização pragmática, em laranja), como no exemplo:

D84: **eu** tava pensando sobre a nossa última conversa que foi lá no núcleo (Núcleo Regional de Tecnologia em Educação)... a motivação do professor... então **eu** pensei é algo que **eu preciso trabalhar** um pouco mais sobre isso visto que os professores estão desmotivados...

Bronckart (1997/2003) afirma que geralmente um texto é polifônico¹⁰, quando nele se fazem ouvir várias vozes distintas.

As formas que concretizam a realização dos posicionamentos enunciativos são as modalizações que traduzem pelas vozes os comentários ou avaliações formuladas a respeito do conteúdo temático.

2.4.2 A questão relacional das interações (sessões reflexivas)

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1996) a primeiraiaai9so(s)o(s)o(s)vs s srsr s987-0.6952

estrutural da interação e regras das relações interpessoais. Neste trabalho serão enfocadas as regras de relações interpessoais: a relação horizontal e a relação vertical.

A relação horizontal é representada num eixo que compreende de um lado a distância e, do outro, a proximidade ou familiaridade entre os interactantes. Esse tipo de relação depende de dados externos ou contextuais, uma situação que pressupõe vínculos afetivos. Além disso, nesse quadro há os dados internos, referentes aos eventos trocados como certo número de sinais verbais, paraverbais e não-verbais.

A relação vertical tem como princípio que numa interação os participantes nem sempre estão em pé de igualdade, ou seja, pode ser percebido entre eles um contraste de posições, poder, hierarquia ou dominação, em que um adota posição de dominante e o outro de dominado. A relação de posições é influenciada não só pelo contexto dos participantes, como idade, sexo, papel interacional (entre adultos e crianças, mestre e aluno, entrevistador e entrevistado, etc) como também pelo uso de estratégias de resistência ou oposição do dominado às imposições (poder) do dominante.

Assim, nesta pesquisa considero não só os dados contextuais das sessões reflexivas, mas as ações de linguagem proferidas durante a interação, para verificar os atos ameaçadores de face tanto de L1¹¹ como de L2 (pedido, ordem, zombaria, crítica, auto- crítica, etc.) e, fundamentalmente, as relações de poder entre os participantes das sessões de discussão. Além disso, verifico nos discursos dessas sessões o uso da polidez, aspecto que discuto a seguir.

2.4.3 A questão da polidez

A noção de face, segundo o modelo da polidez lingüística proposta por Brown & Levinson (1978) e aprofundada por Kerbrat- Orecchioni (1996) me levou a verificar questões importantes na interação entre os ATP e esta Pesquisadora.

Segundo a teoria da polidez lingüística, os atos de linguagem produzem efeitos sobre a face dos participantes da interação e podem ser ameaçadores como a ordem, a crítica, a desaprovação, etc. Esses atos são conhecidos por Face Threatening Acts (FTA), que perturbam a tranqüilidade do destinatário.

Nesse sentido, para cada participante proteger a sua face das ameaças nas interações, ele precisa preservar a face do outro, adota comportamentos específicos,

¹¹ L1 refere-se ao locutor 1 e L2 ao locutor 2, participantes da interação, que nesta pesquisa chamo de sessões reflexivas.

recorre a formulações lingüísticas indiretas que beneficiam o destinatário e o próprio locutor, por exemplo, pelo uso de atenuadores, como vemos nos termos grifados do trecho a seguir:

P25: D...eu queria saber se você se importaria da gente assim retomar as intenções isso aí o que foi colocado aqui hoje como sendo assim o início de um novo trabalho? se a gente pudesse...assim...você se incomodaria da gente retomar isso aí... é::: é:::de tá pensando... de estar pensando nas possibilidades de trabalho você se incomodaria?

D19: ...não podemos ...

D24:... a gente aprende com isso e todos nós saímos enriquecidos então eu vejo que:: o que depender de mim ou da Oficina Pedagógica pode contar comigo ...

P31:... obrigada D obrigada mesmo viu?

Brown & Levinson (1978) apontam que a visão de polidez é negativa, porque quase todos os atos de linguagem são ameaçadores à face, como o elogio, que quase sempre é interesseiro, visa obter algo em troca. Também para esses autores, os atenuadores ajudam a evitar um ato que é ameaçador.

Segundo Kerbrat (1996) a polidez diz respeito à atitude do locutor em relação ao seu interlocutor e a polidez negativa realiza-se para se evitar de cometer um ato ameaçador para a face do destinatário ou atenuar uma crítica feita a ele.

Os atenuadores verbais podem ocorrer por procedimentos substitutivos e por acompanhadores. Os procedimentos substitutivos distanciam a realização do ato que se constitui um problema. São representados pelos desatualizadores modais, temporais, pelo uso de futuro do pretérito, de passado “polido”, frase impessoal, e, também pela utilização de desatualizadores pessoais com o emprego de determinados pronomes pessoais: “vocês” em vez de você, “nós” em vez de você/eu, “você” em vez de eu. Há ainda os procedimentos retóricos como o uso de eufemismo.

Ex:

1. P1: ... eu gostaria, assim, hoje se você puder, dizer um pouco para mim a respeito daquele início de trabalho¹² tão esperado por todos nós... (SR VIII)
2. P1: ...E, eu queria se você puder me dizer aquele objetivo que vocês tinham de ir, ah, de encontrar essas escolas, a escola pólo, né? Seria para diagnosticar a realidade da escola...? (SR III)
3. S71: você sugere caminhos que você já conhece que deram certo... daí você entra com a sua bagagem cultural... (ATP “S” - SR II)

¹² O trabalho ao qual a Pesquisadora se refere trata-se do projeto “Escola: espaço de formação e construção de saberes” que os ATP, juntamente com os supervisores da Diretoria de Ensino à qual são vinculados, iniciaram numa escola- pólo, como uma nova alternativa de dar formação aos professores.

Os atenuadores por procedimentos acompanhadores constituem-se em enunciados preliminares que configuram pedidos, perguntas, críticas, convites. Além destes, ocorrem as reparações como as desculpas e a justificação que visam consertar uma interação fragilizada por uma ofensa, os minimizadores, os modalizadores, os desarmadores, os adutores.

Exemplos retirados da Sessão Reflexiva (SR)VIII:

- 1 P62: ...mas... assim... eu só queria te fazer mais uma perguntinha...
(uso de modalizador e de minimizador para reduzir o ato ameaçador)

- 2 P112: se você ainda puder escrever pra mim aquele texto eu agradeço... tá?
(uso de modalizador)

- 3 P50: então só fazendo um paralelo praticamente só uma pergunta não quero te prender muito não é só a gente fazendo um paralelo da da da O.T. você como professor e os professores como alunos né? ah::: numa sala de aula professores e alunos é:: uma aula ao seu ver uma aula no seu caso é como se fosse uma aula né? você é um ATP [D34 é...sabe] mas você estava no lugar de um professor [D35 mas sabe Nancy que:::] como você se vê na posição de ATP? Se se vê como professor ou não? como você se vê?
(uso de desarmador)

Obs: o uso de modalizadores estabelece uma certa distância entre o sujeito da enunciação e o conteúdo do enunciado e, por isso, lhe dá um ar mais polido.

Já a polidez positiva produz atos antiameaçadores, vistos como valorizadores de face e denominados como Face Flattering Acts – FFA (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Estes atos além de atenuar os atos ameaçadores das faces, aumentam os enunciados polidos e se constituem de manifestação de acordo, oferta, convite, agradecimento, acolhida, etc.

Ex:

- 1 P1: ...obrigada mais uma vez... né... por estar aqui atendendo ao meu pedido...
(agradecimento)

- 2 P111:... então tá bom “D”...obrigada... viu... pela atenção [D86:...imagine...] mais uma vez e... (agradecimento)

2.4.4 Algumas características conversacionais

Segundo Marcuschi (1986/2003), a análise da conversação tenta responder como as pessoas se entendem ao conversar, como resolvem conflitos interacionais, etc, e não emprega as mesmas unidades sintáticas que a língua escrita. Os marcadores do texto conversacional podem ser vistos como recursos verbais, não verbais e supra-segmentais que operam como iniciadores ou finalizadores de turnos e podem ter funções específicas.

Neste trabalho, verifico a ocorrência de alguns sinais verbais do falante e do ouvinte, utilizados pelo ATP e pela Pesquisadora como uma forma de analisar a sustentação de turnos (ex: “então”, “aí”) e a relação de assentimento (concordância) do ouvinte em relação ao falante (ex: “mhm”, “ahã”) para estabelecer um paralelo com os estudos de Kerbrat (1996), sobre a relação interpessoal.

Abordo, no próximo capítulo, a metodologia de pesquisa para tratar do contexto, dos participantes, dos procedimentos de coleta e de análise dos dados.

Capítulo 3: Metodologia de Pesquisa

Neste capítulo discuto: a) a escolha da metodologia; b) o contexto de realização da pesquisa c) os participantes, d) os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

3.1 A escolha da Metodologia

Vygotsky (1930/1999:65), discute a centralidade do método para o desenvolvimento seja da pesquisa, seja da ação e diz:

a procura do método torna-se um dos mais importantes problemas de todo o trabalho da compreensão de formas unicamente humanas da psicologia da atividade. Neste caso, o método é simultaneamente pré-requisito e produto, a ferramenta e o resultado do estudo.(...) O resultado do desenvolvimento será a forma qualitativamente nova que aparece no processo de desenvolvimento.

Reconhecendo o caráter fundamental do método e considerando os objetivos desta pesquisa crítica em criar espaço para reflexão do ATP, recorri a discussões que se organizaram pela colaboração, questionamentos e pelo repensar de sentidos voltados à produção de significados compartilhados. A análise de regularidades linguísticas e temáticas das transcrições dessas discussões me levaram a entender os sentidos do ATP sobre o seu papel como formador.

A metodologia de pesquisa escolhida é, assim, crítica de colaboração em sessões de reflexão¹³, das quais participamos eu, alguns ATP (formadores) e a chefe destes¹⁴, com o objetivo de questionar o processo de formação de professores e contribuir para a construção e transformação do conhecimento dos sujeitos envolvidos (Magalhães, 2004). Busco intervir nas colocações do ATP com a intenção de propiciar um contexto para reflexão crítica sobre seus sentidos e sua prática, e, para a produção de novas compreensões. O cunho colaborativo é evidenciado pela negociação de papéis, responsabilidades e disponibilidades dos sujeitos envolvidos nas interações discursivas e atitude responsiva. (Cole & Knowles, 1993).

O interesse e a disponibilidade dos participantes das sessões reflexivas em entender seus sentidos varia de um ATP para outro, mas, de maneira geral, todos

¹³ O termo “sessão reflexiva” será explicado no trecho dos procedimentos de coleta de dados.

¹⁴ A chefe dos ATPs é a coordenadora dos trabalhos da Oficina Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino (DRE) e costuma fazer reuniões com os ATPs para discutirem novas ações, ou mesmo, a rotina de trabalho. Ela “presta contas” aos supervisores e à Dirigente Regional.

parecem dispostos a unir teoria formal e prática, supondo, inclusive, mudanças emancipatórias. Além disso, todos participantes das sessões reflexivas adotam uma postura política de abertura, que considera os direitos de participação e de argumentação de todos nas discussões (Magalhães, 2004; Liberali, 1999, Cole e Knowles, 1993).

3.2 O contexto de pesquisa

Os dados desta pesquisa foram coletados de fevereiro a novembro/2005, em dois contextos: 1) inicialmente, nas sessões reflexivas realizadas em grupo, tendo como participantes eu e vários ATP. Essas sessões tiveram duração média de trinta minutos, foram realizadas após o expediente de trabalho, na sala de trabalho dos ATP, denominada de Oficina Pedagógica, em uma Diretoria de Ensino no interior do Estado de São Paulo, ou em outra sala disponível, no mesmo prédio; 2) posteriormente, nas sessões reflexivas que fiz com o ATP “Daniel” (focal), nas dependências da Oficina Pedagógica, ou em local negociado, de acordo com as disponibilidades da pesquisadora e do ATP. Essas sessões tiveram duração aproximada de trinta minutos. O participante focal esteve interessado em discutir tanto a prática, em si, quanto textos teóricos propostos por mim. Ocorreram negociações quanto aos horários disponíveis de ambos para as sessões reflexivas, chamadas, às vezes, de “bate-papo”. Além dos contextos citados, foi gravada e transcrita parcialmente uma Orientação Técnica¹⁵ do ATP Daniel.

3.3 Os participantes

- **A Pesquisadora**

Como professora de inglês, formada pela Faculdade Padre Anchieta/Jundiaí, há muitos anos, participei de capacitações e observei o trabalho dos ATP, com admiração e respeito, como se eles soubessem muito mais que eu. Ao entrar para o curso de mestrado, optei por pesquisar os sentidos do ATP sobre o seu papel de formador e acabei assumindo o papel de pesquisadora do trabalho daquele que, a meu ver, “sabia mais que eu”. A situação hierárquica me constrangeu bastante, apesar do clima amigável dos ATP na Oficina Pedagógica, onde fui trabalhar conforme prescrição da Resolução que trata do Projeto Bolsa-Mestrado da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Durante os momentos de trabalho na Oficina Pedagógica, eu não tinha papel específico. Atendia telefone, corrigia ou digitava ofícios, auxiliava o ATP na organização de material para as capacitações, encapava caderno para os ATPs, enfim eu fazia o que me pediam. Enquanto apenas atendia aos pedidos, sentia a afeição de todos por mim. Ao propor a pesquisa aos ATP, apesar do interesse de alguns, outros me olhavam de forma diferente, como um incômodo. Apesar da situação constrangedora, vários momentos das discussões, nas sessões reflexivas, me fizeram repensar e mudar as minhas ações como professora e como formadora.

- **Os Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP)**

De maneira geral, apesar da concordância dos ATP em participar da pesquisa, todos estavam, quase sempre, muito ocupados. Quando não estavam organizando material para um novo encontro de professores, participavam de alguma capacitação ou Orientação Técnica, tinham sido convocados para fazer curso na Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) ou estavam ajudando um colega na Oficina Pedagógica.

O critério usado para convidar o ATP “D” para ser “focal” foi, basicamente, sua maior disponibilidade ou boa vontade, mas ressalto o interesse dele pela pesquisa e a cordialidade dele para comigo.

Em seguida, relaciono quadro 01 com o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro 01 - Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa	
ATP Focal: Daniel “D”	
Tempo de atuação no magistério -	10 anos
Cargo/ Função (anterior)	PEB II/ Prof. de Matemática
Idade/ sexo	38 anos/ masculino
Tempo de atuação como ATP -	3 anos
OBS: Participou de algumas sessões reflexivas em grupo e individualmente. Tem muito interesse em discutir sua prática e boa vontade em participar das discussões.	
Vilma “V”	
Tempo de atuação no magistério -	11 anos
Cargo/ Função (anterior)	PEB II/ Professor Coordenador
Idade/ sexo	42 anos/ feminino
Tempo de atuação como ATP -	4 meses
OBS: Não participou de nenhuma sessão reflexiva gravada. Apenas me entregou um relato sobre o seu trabalho.	
Nina “N”	
Tempo de atuação no magistério -	10 anos
Cargo/ Função (anterior)	PEB II/ Prof. de Ed. Física
Idade/ sexo	33 anos/ feminino
Tempo de atuação como ATP -	11 meses
OBS: Participou de apenas uma sessão reflexiva.	
Maria “M”	
Tempo de atuação no magistério -	17 anos
Cargo/ Função (anterior)	PEB II/ Prof. Coordenador
Idade/ sexo	48 anos/ feminino
Tempo de atuação como ATP -	4 anos
OBS: Participou de apenas uma sessão reflexiva e escreveu um relato sobre a sua prática.	

Sara “S”	
Tempo de atuação no magistério	- 25 anos
Cargo/ Função (anterior)	PEB II/ Prof. de Ed. Física
Idade/ sexo	44 anos/ feminino
Tempo de atuação como ATP	- 4 anos
OBS: Participou de apenas duas sessões reflexivas. Numa delas era a única ATP.	
Zeca “Z”	
Tempo de atuação no magistério	- 07 anos
Cargo/ Função (anterior)	PEB II/ Prof. de Geografia
Idade/ sexo	41 anos/ masculino
Tempo de atuação como ATP	- 24 meses
OBS: Participou de apenas uma sessão reflexiva.	
Elisa “E” (Chefe da Oficina Pedagógica)	
Tempo de atuação no magistério	- 30 anos
Cargo/ Função (anterior)	Chefe de setor/ PEB II/ Prof. de Ciências/Biologia
Idade/ sexo	50 anos/ feminino
Tempo de atuação na Oficina pedagógica	18 anos
OBS: Participou de apenas uma sessão reflexiva.	
Pesquisadora “P”	
Tempo de atuação no magistério	17 anos
Cargo/ Função	PEB II/ Prof. de Inglês
Idade/ sexo	44 anos/ feminino
Tempo de atuação na Oficina Pedagógica	6 meses

3.4 Os procedimentos de coleta dos dados

Estive trabalhando na Oficina Pedagógica no segundo semestre de 2004, acompanhei várias “capacitações” (formações) de professores e percebi que várias mudanças estavam prestes a acontecer na forma de trabalho dos ATP. Devido às

relações mútuas de simpatia e amizade por alguns ATP, ou apenas profissional por outros, convidei alguns a participarem do meu trabalho de pesquisa.

A proposta de trabalho que apresentei aos ATP foi repensar o trabalho já realizado e aquele a ser implementado, com base nas inovações que estavam sendo introduzidas nos encontros de formação de professores. Assim, expliquei aos ATP que pretendia levantar os sentidos que atribuíam ao seu papel na condução da formação de professores e, para isso, procuraria criar espaço de reflexão crítica nas sessões reflexivas.

Coletei os dados em oito sessões de discussão, que denomino sessões reflexivas (SR), da qual participamos eu, alguns ATP, ou, apenas, o ATP focal e a chefe da Oficina Pedagógica. Essas sessões foram gravadas em

suas intenções e ações como ATP. Esse instrumento de coleta de dados pôde dar pistas de alguns sentidos dos ATP sobre o seu papel de formador de professores, serviram para nortear as sessões reflexivas e para mostrar um pouco do contexto sócio-histórico desses profissionais.

3) Orientação Técnica (O.T.)

Como já citado anteriormente, Orientação Técnica é a terminologia usada para o encontro de formação de professores. Segundo Daniel, os encontros de formação dos ATP na Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) também recebem esse mesmo nome.

Acompanhei dois dias de Orientação Técnica dada pelo ATP focal a professores de Matemática, mas devido ao deslocamento constante dele durante a O.T., a gravação foi prejudicada e há muitas falas incompreensíveis. Assim, transcrevi apenas alguns trechos dos discursos do ATP, que serviram para confirmar alguns sentidos levantados nas sessões reflexivas.

3.5 Os procedimentos de análise dos dados

Para responder a primeira pergunta de pesquisa *Como o ATP entende o seu papel de formador de professores?*, analisei a transcrição das oito sessões reflexivas a partir do contexto sócio-subjetivo (Bronckart, 2003). Identifiquei: a) os conteúdos temáticos predominantes nas várias sessões reflexivas (vide quadros 1, 2 e 3 de conteúdos temáticos frequentes, que constam no anexo), e, com base nos exemplos de conteúdos temáticos, b) os posicionamentos enunciativos (vide quadro de vozes que assumem a responsabilidade do dizer, nos anexos), ou seja, as vozes que assumem aquilo que é enunciado, expressas nas escolhas lexicais:

- pronomes de primeira pessoa do singular (**eu**), do plural (**nós**);
- pronomes possessivos (**nosso**);
- termos como “**a gente**”, “**gente**”
- tempos verbais correspondentes aos pronomes;
- unidades de marcação de modalização (tempos verbais, metaverbos, advérbios, etc).

Cada tipo de modalização foi marcado com uma cor: a lógica-**marrom**, quando as unidades de marcação expressam fatos referentes ao mundo objetivo, a pragmática-

laranja, quando as unidades de marcação expressam a responsabilidade, intenção, razão do agente, a deôntica-**azul**, quando as unidades expõem valores ou regras do mundo social, e a apreciativa-**verde**, quando as escolhas procedem do mundo subjetivo e expressam julgamentos do conteúdo temático. A análise das unidades de marcação foi feita para a verificação do tipo da modalização predominante, (Bronckart, 2003) baseada no quadro 02, a seguir:

Quadro 02 - Modalização: funções e unidades de marcação			
Tipos de modalização	Função	Verbos usados	Unidades de marcação
Lógica (marrom)	Apoiada em critérios, conhecimentos do <u>mundo objetivo</u> . Expressa fatos certos, possíveis, necessários.	pensar, considerar;	<ul style="list-style-type: none"> - tempos verbais (futuro do pretérito - produziria); - auxiliares (deve, etc); - advérbios (talvez); - orações impessoais que regem uma oração completiva nominal (é evidente que...; sem dúvida que...)
Deôntica (azul)	Apoiada em valores opiniões ou regras que constituem o <u>mundo social</u> .	ter, dever;	
Apreciativa (verde)	Procede do <u>mundo</u> sub*01(r)-4.15810sial o		

Para responder a segunda pergunta de pesquisa “Como as regras e a divisão de trabalho na atividade reflexiva entre pesquisadora e os ATP constituem espaço para a ressignificação de sentidos e significados?” utilizei a Teoria da Atividade (Engeström, 1999), que com base na pesquisa sócio-histórico-cultural, é contextual e orientada para a compreensão de práticas locais historicamente específicas (...) é baseada numa teoria dialética do conhecimento e do pensamento (...) que busca explicar e influenciar mudanças qualitativas nas práticas humanas ao longo do tempo (Engeström, 1999, p.378). Dessa forma, foi analisado o contexto da atividade de discussão e a relação dialética entre os sujeitos-participantes, com vistas a possíveis mudanças na prática deles. Para entender como as regras e a divisão de trabalho nas sessões reflexivas constituíram espaço para a ressignificação de sentidos e significados, analisei as escolhas lingüísticas dos participantes presentes nas transcrições das gravações que delineiam a relação interpessoal e explicitam aspectos da polidez entre a Pesquisadora e ATP e produzem ou compõem o objeto. Assim, verifiquei:

a) as relações de distância/proximidade (horizontalidade) - as unidades lingüístico-discursivas que apontam a distância e a proximidade ou familiaridade entre os interactantes (Kerbrat & Orecchioni, 1996) tais como:

1) os pronomes de tratamento,

2) as indicações referentes aos destinatário (Ex: caro colega, senhor, Nancy);

b) as relações de poder (verticalidade) - os fatores externos (contexto da interação) e os internos: o uso de taxemas (marcadores verbais) que apontam contraste de posições, poder, hierarquia ou dominação. Além disso, analisei alguns atos de linguagem de “ameaça ao território” alheio ou de “ameaça à própria face” (Kerbrat & Orecchioni, 1996);

c) o uso da polidez, mais especificamente o uso de: procedimentos substitutivos, como os desatualizadores modais (fut. do pretérito), temporais (passado polido) e pessoais (voz passiva ou or. impessoal, artigo indefinido) e de procedimentos acompanhadores- uso de ato ameaçador preliminar constituído por perguntas, pedidos, críticas, convites; reparações para neutralizar a ofensa, com pedido de desculpas e justificação de forma explícita ou implícita; minimizadores, modalizadores, desarmadores, adutores (Kerbrat & Orecchioni, 1996).

Com base em Marcuschi (2003), verifiquei a presença de marcadores conversacionais, mais especificamente, os sinais do falante e do ouvinte, como uma forma de verificar a relação Pesquisadora-ATP, ou seja, quem utiliza mais sinais

(determinadas palavras) para sustentar a própria fala e quem ouve mais, emitindo sinais de concordância. Para analisar a postura do ATP em relação a mim e vice-versa, fiz uma quantificação dos sinais utilizados na sessão reflexiva VIII¹⁷, o que discuto no capítulo quatro.

¹⁷ O critério para escolha da sessão reflexiva VIII foi a participação individual do ATP focal, na última discussão.

3.6 Desenho da Pesquisa

De acordo com os objetivos desta pesquisa que são: examinar: (1) os sentidos gerados por formadores (Assistente Técnico- Pedagógico –ATP) sobre o papel que desempenham na condução da formação de professores e (2) as sessões reflexivas como espaços propiciadores da reflexão crítica, elaborei o quadro 03 com o desenho da pesquisa.

Quadro 03 – Desenho da Pesquisa				
Perguntas de pesquisa	Justificativa	Fundamentação teórica	Proced. de coleta de dados	Procedimentos de análise
Como o ATP entende o seu papel de formador de professores?	Permite um repensar sobre: a) o que é ensinar-aprender nos contextos de formação; b) a própria prática.	- Conceito de mediação, - ZPD, - Ensino-aprendizagem, - Sentidos e significados, - Formação de conceitos, (Vygotsky, 1930/1999; 1934/2002); - Responsabilização pelo agir, - Vozes (Bronckart,2003)	Sessões reflexivas e transcrições das áudio-gravações.	- Conteúdo temático e - Mecanismos enunciativos (Bronckart)
Como as regras e a divisão de trabalho na atividade reflexiva entre pesquisadora e os ATPs constituem espaço para a resignificação de sentidos e significados?	Permite um repensar sobre: a) as relações entre a Pesquisadora e ATP ; a constituição das regras e da divisão de trabalho na atividade; b) a ocorrência ou não de reflexão crítica.	- Teoria da Atividade (Leontiev, 1978; Engeström,1999) - Conceito de colaboração (Magalhães,2004) - Reflexão crítica (Magalhães,2004;Liberali, 2004)	Sessões reflexivas e transcrições das áudio-gravações	Relação interpessoal (Kerbrat & Orecchioni, 1996) Marcadores conversacionais (Marcuschi, 2003)

Capítulo 4 - Discussão dos resultados

Neste capítulo, discuto os resultados da análise dos dados coletados, considerando os pressupostos especificados no capítulo teórico e os objetivos desta pesquisa que são examinar: (1) os sentidos dos formadores (Assistentes Técnico-Pedagógicos–ATP) sobre o papel que desempenham na condução da formação de professores e (2) as sessões reflexivas como espaços propiciadores da reflexão crítica. Este capítulo, foi organizado para responder as perguntas de pesquisa e, portanto para discutir (a) os sentidos atribuídos pelo ATP a seu papel de formador de professores com foco nos sentidos sobre ensinar-aprender nos contextos de formação e sobre a prática desenvolvida e (b) o papel das regras e a divisão de trabalho na atividade entre pesquisadora e os ATP como espaço para produção de novos significados.

4.1 Os sentidos atribuídos pelo ATP a seu papel de formador de professores

Os resultados sobre os sentidos que o ATP atribui ao seu papel de formador de professores e a sua prática foram encontrados, como já apontei no capítulo anterior, com base na análise das escolhas lexicais (grifadas em preto), nos posicionamentos enunciativos (as vozes de personagens em **vermelho** e a voz do autor em **rosa**) e na análise das modalizações (modalização lógica em **marrom**, modalização pragmática em **laranja**, modalização deontica em **azul** e modalização apreciativa em **verde**).

Inicialmente, discuto os sentidos produzidos pelo ATP sobre o seu papel na condução da formação de professores, constituídos no decorrer das sessões de discussão ou sessões reflexivas (SR) e os levantados numa Orientação Técnica dada pelo ATP focal Daniel. Esses sentidos parecem não mudar muito no decorrer da pesquisa, mesmo após discussões (sessões reflexivas) em que questionávamos a formação em foco e os papéis dos envolvidos na compreensão de ensinar-aprender nas escolas da rede oficial. Nessa direção, os sentidos do ATP sobre o seu papel de formador se revelaram presos a uma concepção tradicional de formação com base na transmissão de conteúdos e práticas didáticas que, como apontadas no capítulo teórico, são vistas nas escolas oficiais hoje em dia, o que não é uma novidade, uma vez que revelam a inserção sócio-cultural-histórica de educadores em contextos de alienação (Leontiev, 1978), questão

essa bastante discutida por Freire (1970), Giroux (1997), Kinchelöe (1997), Mc Laren (2000), Pérez Gómez (1998).

Assim, a constituição dos vários sentidos do ATP mostrou-se intrinsecamente ligada à transmissão de conhecimentos, pois ele se apresenta como transmissor de conceitos ou significados, que age segundo prescrições, ao executar ações específicas, promover troca de experiências, avaliar o desenvolvimento de projetos e de ações propostas pelos professores, buscar a reflexão e inovação da prática com base nos indicadores, ser amigo, responsável pela motivação do professor e aprendiz. Discuto, a seguir, cada um dos sentidos.

4.1.1 O ATP como transmissor de conhecimentos

No papel de transmissor de conhecimentos, o ATP fornece conceitos científicos ou significados estáveis, com objetivos pré-determinados, mas não parece ter uma preocupação em criar condições para que haja uma relação entre teoria e prática (Paulo Freire, 1970; Giroux, 1997; Kemmis, 1987; Liberali, 2004; Magalhães, 2004, dentre outros) e a geração de novos conceitos (Vygotsky, 1934, 2001).

A ação de formar professores não poderia se restringir à transmissão, numa relação direta entre o motivo e o conteúdo dessa ação, mas existir dentro de um todo maior que é a atividade (Leontiev, 1978). Nesse sentido, uma atividade impregnada de significados institucionalizados aliena o conteúdo da própria vida dos ATP, atende a instância individual, mas não “ao todo” e a liberdade é quase inexistente, segundo visão spinosana. Os trechos, a seguir, revelam a preocupação dos ATP em transmitir idéias práticas, que deram certo parecendo escolher meios que prometem êxito para certas situações (Wertsch, 1991), e em utilizar materiais ou projetos prescritos pela Secretaria Estadual de Educação.

S9: ... eu construí o material/ então... na escola que existe deficientes auditivos eu vou... assim... que nem... com um manualzinho básico... como deve ser o tratamento com o deficiente auditivo na sala de aula... são coisas práticas que a gente tira do dia-a-dia... (SR II)

S71: o que a gente faz como ATP ou como supervisão... você sugere caminhos que você já conhece ((crença)) que deram certo... daí você entra com a sua bagagem cultural... (SR II)

A ATP Sara (S) revela a influência do mundo social (modalização deôntica – em azul), dos conhecimentos práticos, de como deve ser o tratamento com o deficiente auditivo segundo critérios do mundo objetivo (modalização lógica – em marrom) na construção do manual que utiliza para sugerir caminhos aos professores. Sua voz (como autora - em rosa) parece impregnada da historicidade, experiências da cultura escolar embasada na transmissão de conhecimentos; e, além disso se funde à voz de personagem coletiva (em vermelho), assumindo como seu o Projeto em foco.

Os excertos acima revelam a compreensão de que cabe ao formador transmitir ao professor as questões prescritas, diferentemente do que é apontado por Souza e Silva (2004). A autora salienta, com base em (Clot & Faïta, 2000) que é papel do professor não só operacionalizar prescrições, mas reapropriar-se delas para compreensão e transformação do trabalho. Nesse sentido, parece não ocorrer a reapropriação do material pelo ATP para a transformação do seu trabalho nos encontros de formação de professores. Também se referindo ao professor, Davis e Krajcik (2005) apontam que a aprendizagem dos professores é baseada na prática, o que dificulta a conexão entre teoria e prática. Salientam que os materiais utilizados na formação deles deveriam propiciar a autonomia e não guiar as ações deles, mantendo-os passivos.

Outras situações revelam como o ATP assume a voz de autor (em rosa), a responsabilidade pelo que enuncia ao falar sobre sua ação com os professores. Por exemplo, numa orientação técnica o ATP focal Daniel assume a responsabilidade pelo que enuncia e pelo material que apresenta aos professores.

D40: (...) **eu falei** pra eles oh pessoal é:: essa orientação técnica né **eu selecionei** um material **eu trouxe** material eu pesquisei e **apresentei** para vocês

Também, posteriormente, na SR VII, Daniel reforça que a finalidade ou objetivo de seu trabalho era dar amostras de material a ser utilizado pelos professores, como no trecho, a seguir:

D21: pensando na última capacitação que houve é:: a minha finalidade era fazer uma amostra daquilo que a secretaria da educação colocou disponível para os professores pra que? pra que eles não ficassem naquele único modelo no qual eles estavam vivenciando...

P18: que foi o ensinar e aprender? foi (D22: não:: foi::) a capacitação do ensinar e aprender ou não?

D22: foi a capacitação do reforço recuperação paralela e reforço essa foi a minha última capacitação.

De forma semelhante, na SR IV a ATP Maria demonstra ser incumbida de passar, e ou, transmitir ao professor o que ele deve fazer, o que é confirmado pela ATP Sara em outro trecho da mesma sessão reflexiva.

M2: (...) a gente tá com o projeto que é da classe mista... e então para passar isso para o professor... falar pra ele... olha **você vai ter que achar os alvos...pontuar...** (SR IV)

(...)

S4: (...) a Maria... ela trabalha como uma multiplicadora de uma coisa que vem de S. P. que **ela tem que passar...** né Maria? os projetos... o material...

M17: isso... isso tudo!!! (SR IV)

Assim, os ATP revelam, várias vezes, que, como formadores transmitem ao professor o conteúdo dos projetos como lhe são passados pelos superiores ou, na falta dessa orientação, embasam suas ações no conhecimento adquirido na prática. Baseiam-se, assim, nos significados cristalizados e os retransmitem.

O sentido de transmissor de conhecimento aos professores sugere uma concepção behaviorista, um papel neutro em relação ao *status quo* (Kinchelöe, 1997). Nessa direção o ATP passa o conteúdo sem analisar os pressupostos estruturantes e paradigmáticos, hegemônicos que guiam e limitam a ação (Brookfield, 1995), sem refletir sobre como suas ações não favorecem a formação de profissionais críticos, que interpretem concepções políticas, éticas, que possam aliar teoria e prática, para desconstruir ações alienadas e reconstruí-las com novas significações (Giroux, 1997).

Também, como discutido por Vygotsky, o papel de transmissor de conhecimento contraria a visão sócio-histórico-cultural, com base na qual o sujeito se constitui à medida que tem contato com o meio e com outros indivíduos, de forma a questionar, problematizar suas ações na relação teoria-prática. Também, essa compreensão de formador é incompatível com o papel do mediador, como pensado por Vygotsky, que promove ações de formação capazes de funcionar como instrumento-e-resultado (Newman & Holzman, 2002), de forma a construir espaços de produção de conhecimento – ZPD, que possibilitem desenvolvimento. Conforme aponta Magalhães (2004), os cursos de formação devem ir além de um espaço cultural de transmissão de conhecimentos, mas ser local de reflexão e negociação por meio da linguagem para a constituição de profissionais críticos e reflexivos.

Para Mc Laren e Giroux (2000:39) *a linguagem...deve ser julgada não apenas em termos pragmáticos, mas também com relação à viabilidade teórica e política e*

segundo Magalhães (2004:69), é fundamental que os espaços de formação de professores propiciem *contextos para a confrontação entre os conceitos provenientes da cultura popular e os conceitos científicos, construindo um quadro para reflexão e crítica dos conhecimentos anteriores e de apropriação de novas significações*. Para isso, é necessário que os formadores repensem as ações de linguagem nos contextos de formação e por meio delas propiciem aos participantes a relação entre teoria e prática e um distanciamento das práticas rotineiras, que favoreçam a reflexão crítica (Magalhães, 2004).

Conforme a própria prescrição que trata da assistência técnico-pedagógica, a ser dada pelos ATP, estes devem promover a socialização de experiências pedagógicas bem sucedidas ou desenvolver ações propostas pela Secretaria de Estado da Educação. No entanto, falta-lhes uma formação necessária para atuarem como formadores, para possibilitarem contextos que favoreçam a apropriação e a produção de novos conceitos aos professores. Apenas repetindo significados, os ATP contribuem para uma cadeia de transmissão, e, dificilmente, para um trabalho eficaz, que depende de propostas de reconstrução e produção de novos significados, embasados na colaboração e na reflexão crítica.

4.1.2 O ATP como executor de ações específicas

Muitas vezes, o discurso dos ATP mostra-se impregnado de idéias cristalizadas sobre como agir. No próximo trecho, a ATP Nina “N” revela como pretende ou deve agir quer seja na sua própria voz (em rosa) ou naquela que funde-se à voz de personagem (em vermelho), usa várias vezes a modalização deôntica (em azul) e mostra as prescrições do mundo social (trechos grifados) que busca seguir. A possível mudança da forma de trabalho parece estar associada ao conhecimento ou não da metodologia, o que mais uma vez revela o caráter de transmissão, já discutido anteriormente. Além disso, no final do excerto, essa ATP julga como deve ser a postura do professor.

N3: é nós temos que usar os conteúdos de Ed. Física / Ed. Física está até vindo de SP nesse PCN a gente vai tá formulando novo PCN pra Ed. Física porque Ed. Física tem tido várias mudanças principalmente no Estado né? porque Ed. Física já não é mais só esporte né? ele trabalha o movimento consciente/ então a gente vai tá trabalhando essa metodologia estar desenvolvendo com os professores... em 1º lugar a gente vai tá conhecendo o público alvo que vai tá lá...(P5: tá...)

N4: quem é esse professor...

P6: e o conteúdo é pré-estabelecido () já vem pronto o que você vai discutir com eles ou não? os professores...

N5: os conteúdos sim eles vêm formulados no PCN agora de que maneira que clientela que vem de que forma que você vai trabalhar...**eu só vou ver** a partir do momento que tiver minha clientela...

P7: ah::...

N6: **tem que fazer o levantamento da clientela fazer o diagnóstico** né? qual é a clientela que vai trabalhar se ele já foi capacitado ou não se ele já passou por capacitação...

P8: o que eles precisam não?

N7: o que eles precisam...sentidos verificar se ele tem a ciência dessa nova metodologia se é um professor novo da área/ se não é a gente dá valor a isso aí ...

(...)

N8: ...o professor **tem que ser ativo ele tem que tar aqui** ele vinha ser capacitado e tá trazendo depois o retorno/ agora **nós vamos** lá para verificar o que tá acontecendo

Em outras palavras, o exemplo acima revela que, seguindo a normatização estabelecida pela Lei 444/85, pela Resolução 12/2005 e decisões da Oficina Pedagógica, a ATP preocupa-se com o fazer-agir (Bronckart, 2003), ou seja, em executar as ações (visão pragmática) que lhe são impostas, prescritas pelo mundo social. Muitas vezes, a voz da ATP Nina (autora) se funde à voz de personagem (em vermelho), mostrando , qual seu papel como formadora em verificar a “aplicação” do que foi trabalhado e como pretende agir (termos grifados) para que isso aconteça, parecendo seguir orientações, critérios (vide modalização lógica – em marrom) para checar o trabalho dos professores, como no trecho a seguir:

N8: **a gente vai** ter como acompanhar esse grupo escola (...) **a gente não tinha** como tá diagnosticando se ele (...) **realmente tava aplicando** aquilo (...) agora **nós vamos fazer** esse trabalho **a gente indo lá/ aí de dois em dois meses a gente vai tá voltando** nesse grupo-escola para verificar o que tá acontecendo (SR I)

Porém, a fala dos ATP, muitas vezes, revela sentidos sobre seu papel como possibilitadores de transformações nas escolas. Assim, no excerto a seguir, o ATP Daniel se mostra envolvido com o projeto pólo da Diretoria de Ensino no sujeito coletivo “nós”, uso do verbo na primeira pessoa do plural “estamos” e pronome “nossa”. Usa a modalização pragmática (em laranja), e expressa a intenção coletiva de não haver acomodação. Em seguida, fala sobre a proposta da D.E. como um fato e usa a modalização lógica (em marrom).

D28: (...) **nós não podemos realmente nos acomodar** com a situação agora a proposta da **nossa D. E. realmente é o projeto...** é o projeto pólo né que está... **estamos** convidando o grupo escola para essa para essa reflexão (SR V)

Em excerto da SR VIII, o ATP Daniel revela a importância que dá à prática. Parece assumir (em rosa) uma discordância e avaliar o enunciado, apoiado em critérios, conhecimentos do mundo objetivo, de que logo no início do encontro de formação, já iria para a parte prática. Também, coloca-se como voz coletiva dos ATP. Ele assume aquilo que enuncia (em rosa), parece avaliar o enunciado, apoiado em critérios, conhecimentos do mundo objetivo, que logo no início do encontro de formação, já iria para a parte prática, sugerindo que transmitiria conhecimento, e usa a modalização lógica.

D49: só que... **eu imaginava que** logo no início **já iríamos** para a parte prática...
(risos)

(...)

D52: ... **ficamos** todos né ouvindo...

P68: mas... vocês não estavam lá pra ouvir? (risos)

D53: mas... não eram aqueles projetos que **nós queríamos** ouvir
(SR VIII)

4.1.3 O ATP como promotor de troca de experiências que deram certo

Como uma continuidade do que estamos discutindo, muitas das falas dos ATP revelam sentidos sobre seu papel de formadores como propiciadores de trocas de experiências como os professores. Por exemplo, o ATP Daniel (SR V) associa a troca de experiências ao conteúdo recebido (ou transmitido), que deve ser aplicado, sem propiciar uma reflexão daquilo que precisa ser mudado e o porquê. Inicialmente, a voz do produtor empírico do texto, ATP Daniel, não aparece como sujeito coletivo na primeira pessoa do plural, mas marcado pelo índice de indeterminação do sujeito “se” quando diz que “se espera” que os professores apliquem as experiências trocadas na Orientação Técnica. Posteriormente, avalia, num sujeito coletivo (“nós”) no qual ele se enquadra, provavelmente, segundo critérios do mundo objetivo (modalização lógica – em marrom), que o seu trabalho é proporcionar a troca de experiências. Aponta essas ações como uma possibilidade de transformação das ações no contexto escolar. Ex:

D28: (...)o que **se espera** após uma orientação técnica que aquilo que eles receberam nesses dois dias essa troca de experiências que houve é que eles apliquem (...) porque **nós não podemos realmente nos acomodar** com a situação [P34 é...] e esse é **realmente é** o trabalho **nosso** nessa linha...

Todavia, a possibilidade de transformação fica distante, pois nesse tipo de “troca de experiência” relatada ocorre apenas a transmissão de determinadas experiências. Pesquisadores como Liston & Zeichner (1987) e Schön (1992) salientam que se pode aprender com a experiência, apenas quando ela desencadeia o repensar e a reconstrução da ação e Brookfield (1995) quando a partir dela surgem questionamentos sobre os pressupostos que a limitaram, ou seja sobre os fatores que dificultaram o seu bom desenvolvimento, o que parece não ocorrer nos contextos de formação de professores.

A compreensão de que a transformação ocorre a partir da transmissão de experiências que deram certo fica claro na fala de Daniel, nos próximos trechos retirados da Orientação Técnica, como tradicionalmente acontece na escola. Essa visão representa, é importante salientar, o que comumente se faz nos encontros entre professores nas escolas. No excerto, a seguir, a voz do autor funde-se à voz de personagem (em vermelho), num sujeito coletivo ao enunciar (em rosa) o procedimento da formação e faz escolhas lexicais enfatizando como se refere aos professores para partilharem experiências que revelem como mudaram sua prática. Em suas palavras:

D: a gente marca o próximo encontro aí a pessoa apresenta uma atividade diferenciada que teve e deu sucesso (Trecho de Orientação Técnica).

D: eu gostaria era ver...vocês estarem trocando experiências... mesmo aquilo que eu fiz que deu certo (Trecho de Orientação Técnica).

A troca de experiências proposta pelo ATP pode ocorrer num paradigma, cujos procedimentos analíticos produzem ações específicas e levam a resultados mensuráveis, com base num pensamento prático desvinculado do contexto sócio-político. Estabeleço uma relação dessa situação, com paradigmas (Kinchelöe, 1997), dentre os quais predomina o behaviorístico que baseia-se na psicologia behaviorista e no cientificismo. Como aponta Kincheloe, entende-se que o ensino efetivo fundamenta-se em conhecimentos, habilidades e competências, enfim, em verdades universais, que podem ser transmitidas e apropriadas pelos professores, independentemente das especificidades

dos contexto de ação, dos objetivos a serem alcançados e das necessidades específicas. Nas palavras do autor (Kinchelöe, 1997:199), *Questões do propósito ou conseqüências do ensino não são importantes para os defensores da educação behaviorista (...) eles agem como funcionários não reflexivos.*

Quando o ATP propõe troca de experiências, estas podem ajudar o professor a inovar a prática, mas não garantem o repensar de ações anteriores, nem reconstruções mais profundas, que levem em consideração questões sócio-histórico-culturais. Nesse sentido, segundo Celani e Collins (2004), mais do que uma troca de experiências ou depósito de idéias, os programas de formação de professores devem propiciar a verificação daquilo que precisa ser mudado e o porquê.

4.1.4 O ATP como avaliador do desenvolvimento de projetos e de ações propostas pelos professores

No primeiro excerto da SR I, que cito abaixo, o ATP Daniel afirma que busca o conhecimento da realidade da escola, o que é um aspecto relevante. Mas, por outro lado demonstra que pretende determinar o que seria melhor para a escola e ter um certo domínio. A voz dos ATP Nina e Daniel aparecem no sujeito coletivo “nós” ou “a gente” e mostram implicação nos atos constitutivos do conteúdo temático, manifestam a disposição para conhecer a realidade das escolas e pelas escolhas lexicais “acompanhar”, “verificar revelam intenção pragmática, como exemplifico:

D3: nós vamos ver qual realmente é a realidade da escola e o que seria o melhor para a escola... (SR I)

N8: (...) e assim só colocando o que você falou que era um grupo de passivos... na verdade não era... o que a gente vai fazer essa mudança é porque a gente vai ter como acompanhar esse grupo escola/ porque aqui eles vinham né? e aí a gente não tinha como tá diagnosticando se ele realmente tava aplicando aquilo ou tá acompanhando/ e agora nós vamos fazer esse trabalho a gente indo lá/ aí de dois em dois meses a gente vai tá voltando nesse grupo-escola para verificar... (SR I)

No trecho citado anteriormente, apoiando-se em critérios do mundo objetivo, Nina recorre à modalização lógica (em marrom) para fazer um contra-argumento ao meu e afirma que os professores não eram passivos. De forma semelhante, Daniel

expressa um fato certo, mesmo num sujeito coletivo, com o mesmo tipo de modalização.

Em outros trechos, além do ATP Daniel apresentar-se como interlocutor implicado nos acontecimentos ou ações do conteúdo temático, mostrar a influência do mundo social no seu papel de formador (vide modalização deôntica – em azul), fazer avaliação se os objetivos foram atingidos (vide modalização lógica – em marrom), ele manifesta a intenção de verificar a execução de projetos propostos pelos próprios professores e utiliza modalização pragmática (em laranja), como nos exemplos:

D9: *na verdade... nós temos que começar com pequenas ações...*

D12: *isso...nós vamos é fazer uma retomada em cima das ações que eles se propuseram a trabalhar durante esse um mês ((nós)) vamos ver se conseguiram atingir os objetivos..... daqui a um mês nós vamos estar retornando com os professores e (nós) vamos querer saber deles né... como é que ficou? (SRVIII)*

D13: *... nós vamos querer saber... realmente... se o projeto saiu... se ficou só na discussão daquele dia...(SR VIII)*

Dessa forma, o ATP revela a intenção coletiva pragmática de querer se envolver com o contexto sócio-histórico-cultural para avaliar o que os professores estão enfrentando, mas, ao mesmo tempo, para cobrá-los quanto a execução ou não de determinados projetos. Assim, apesar da boa intenção, o ATP acaba sendo incumbido de cobrar ações em vez de propiciar contextos que operacionalizem a reflexão crítica (Smith,1989) que discutam o que é feito, no domínio do informar, para confrontar e, possivelmente reconstruir sua prática.

4.1.5 O ATP como promotor de reflexão com base nos indicadores (Saesp, etc) e de responsabilização da escola para inovação da prática

O ATP entende que ao apresentar dados, índices concretos (critérios do mundo objetivo), realmente, pode promover a reflexão (vide modalização lógica- em marrom) sobre as escolas aos professores, como no trecho:

D7: (...)... levar a escola a fazer essa análise desses indicadores... e agora como grupo- escola... todos os docentes juntos... então **era... realmente...** pra um momento de reflexão (SRVIII)

Apoiados em valores e/ou opiniões que constituem o mundo social (vide modalização deontica – em azul), os ATP responsabilizam a equipe de professores para analisar os indicadores e buscar saídas para os problemas, desenvolver ações inovadoras, conforme exemplos:

Z5: e como a E colocou... vai haver a reflexão... e a própria equipe **tem que descobrir...**

E11: é a escola que **tem que procurar essa saída...** né? (SR III)

D8: eles ficaram de fazer uma análise desses indicadores que **eu** já citei... teve ocasiões que **nós tivemos** dois grupos analisando o mesmo indicador e em cima disso... o grupo... naquele momento... estava propondo ações para que... a partir da próxima semana... **já colocasse em prática visando melhorar... reverter aquele quadro...** que foi apresentado... (SRVIII)

A modalização pragmática (em laranja) contribui para explicitar a responsabilidade dos professores em reverter a situação da escola.

O ATP Zeca julga que a escola pode não enxergar a sua situação (vide modalização apreciativa – em verde) e a Chefe da Oficina Pedagógica expressa certamente o que farão no encontro de formação (vide modalização lógica – em marrom) e admite que poderão apontar saídas (vide modalização lógica – em laranja), como nos exemplos:

Z6: (...) **talvez** a escola **não consegue enxergar...** e acaba deixando algumas ações que podia...

E12: **nós** de fora... **nós só vamos provocar mesmo () podemos até apontar** algumas saídas... mas **eu não acredito** que de fora pra dentro **você resolva o problema...** (SR III)

O tipo de reflexão que se propicia parece mais próximo da reflexão técnica que se apóia em conhecimentos específicos (técnicos), ou para checar se determinados fins estabelecidos e decididos por outros foram atingidos e da reflexão prática que apóia-se em conhecimentos que favoreçam o entendimento e busca de soluções para as práticas sociais. O formador que recorre a esse tipo de reflexão procura relacionar os seus objetivos de trabalho e os problemas da ação à prática pedagógica, com base no senso comum; assim, considera as justificativas educacionais para sua maneira de agir e para

os resultados alcançados; ele manifesta o tipo de reflexão discutido por Schön (1992) e Zeichner & Liston (1987) que abordam questões práticas ao salientar que reflexão é o que o agente faz quando olha para a sua experiência, reconstrói e age novamente.

Segundo autores como Paulo Freire (1970/1979), Giroux (1997), Kemmis (1987), Smith (1989), Liberali (2004), Magalhães (2004) dentre outros, a reflexão mais voltada à uma ação crítica valoriza critérios morais (Liberali, 2004), estabelece uma relação do micro contexto de formação com o macro, que leva o educador a repensar a sua prática em relação ao mundo e à sociedade na qual está inserido e que atua.

Para Kemmis (1987), a reflexão crítica pressupõe um processo de auto-avaliação do participante de uma atividade social, em que ele se comprometa, tome partido, contribua com transformações, com base numa visão da prática como *práxis*, ou seja, que valorize tanto a teoria formal como a prática no contexto educacional. Para Leontiev (1978), o espaço de formação impede a alienação quando promove um repensar sobre a participação no contexto educacional, como uma atividade social.

Segundo Kinchelöe (1997:200) que trata da educação do professor sob vários enfoques, os momentos de formação do professor podem produzir “profissionais com habilidades de ensino para ensinar, com habilidades de pesquisa para eles analisarem o que estão fazendo com os alunos, com as escolas e com a sociedade.” O cultivo de habilidades de investigação crítica da própria ação, dos impedimentos sociais e institucionais promovem a reflexão crítica.

4.1.6 O ATP como amigo

No excerto da SR II, as escolhas lexicais da ATP Sara manifestam o papel daquela que se dispõe a dar o ombro, apoiar o professor no momento que ele necessitar, e a voz da autora se funde à de personagem (em vermelho), como nos trechos:

S71: o que **a gente** faz como ATP ou como supervisão... **você** dá o ombro na hora que você precisa... que o professor precisa... **você** vai ali... **você** apóia...

No excerto da Orientação Técnica, a voz do autor empírico (em rosa), o ATP Daniel, assume claramente que está à disposição e manifesta a intenção de ser um amigo (modalização pragmática- em laranja) e diz:

D: ...**eu estou** na oficina pedagógica e se vocês precisarem **podem contar** com um amigo como um apoio (...) e se vocês precisarem de alguma coisa **eu estou** lá... tá bom? (Orientação Técnica)

Segundo Leontiev (apud Duarte, 2004), os aspectos emocionais e afetivos do agir humano dependem do sentido da ação, mas essa compreensão de *amigo*, bastante comum na cultura escolar, sugere uma atitude de não questionamento do papel do professor quanto às suas responsabilidades e dos dirigentes quanto ao seu papel também. Passar a mão na cabeça do professor é tirar dele o papel de lutar por transformação da situação, o que mostra alienação. Essa circunstância sugere uma espécie de apoio emergencial, que não chega a solucionar o problema, nem promove uma compreensão crítica da situação (Liberali, 2004), mas parece gerar uma acomodação, pois segundo Freire (1979:32) adaptar é acomodar, não transformar. De acordo com a resolução 12/2005, realmente, o ATP tem a atribuição de prestar assistência e apoio técnico-pedagógico aos professores, mas até que ponto a tranquilização, o apoio e o suporte garantem a formação do professor?

Em seguida, apresento discussão de outro sentido construído sobre o papel do ATP como formador.

4.1.7 O ATP como responsável pela motivação do professor

Apesar do ATP Daniel expressar a grande influência dos critérios do mundo objetivo, quando comenta que o professor pensa que está sozinho e que a Matemática está ligada a outras disciplinas ao utilizar a modalização lógica (em marrom), como no trecho:

D34: é... **na verdade... o professor ele pensa que ele está sozinho... ele não vê o seu trabalho como parte de um grupo... porque a aprendizagem... o aluno que vem aprender Matemática só depende dele naquele momento... naquele ano... com aquela série... mas na verdade isso está associado com outras disciplinas... porque a Matemática não é uma área... é uma ciência exata.**(SR VI)

Em outro trecho a voz do autor (em rosa) assume a sua intenção em motivar o professor, baseada num fazer-agir (modalização pragmática-em laranja) e, em seguida, julga (vide modalização apreciativa- em verde) num sujeito coletivo “nós” que se não houver motivação não haverá reflexão. Nas suas palavras:

D35: ...só que falta... exatamente... essa troca e...uma coisa que eu gostaria de acrescentar é que na minha outra capacitação eu estive pensando foi a questão da motivação... eu já iniciei a capacitação como assim tá falando sobre a motivação... se nós não estivermos motivados...nós não acreditamos naquilo que nós estamos fazendo... não vai refletir... não vai haver mudança... não vai ter reflexão... depende de como nós estamos pra alcançar os nossos objetivos (SR VI)

(...)

D84: eu tava pensando sobre a nossa última conversa que foi lá no núcleo (Núcleo Regional de Tecnologia em Educação)... e lá no núcleo nós comen, eu achei que eu comen contei pouco sobre a motivação do professor, então eu pensei é algo que eu preciso trabalhar um pouco mais sobre isso visto que os professores estão desmotivados... (SR VI)

No excerto da sessão reflexiva VII, o ATP Daniel fala da motivação também, mas aliada às amostras de materiais, para que os professores melhorem o trabalho na sala de aula, quando diz:

D23: então...eu tentei na questão da motivação do professor estar motivando e estar dando amostras de todos aqueles materiais né que:: a secretaria tem produzido...

Newman & Holzman (2002:77) mostram um outro sentido vygotskiano para “motivação” e afirmam *a volição e a autoconsciência são vistas tipicamente como tendo uma relação crucial com a motivação...*; a relação entre os conceitos espontâneos e os científicos mostra que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento na ZPD, propicia o envolvimento volitiva e conscientemente e, conseqüentemente, a motivação. Com base nesses conceitos e segundo Kinchelöe (1997), que trata da educação do professor sob vários enfoques, mais do que preocupar-se com determinadas ações ou tratar de determinados temas, os contextos de formação poderiam produzir *profissionais com habilidades de ensino para ensinar, com habilidades de pesquisa para eles analisarem o que estão fazendo com os alunos, com as escolas e com a sociedade* (Kincheloe, 1997:200). Poderiam cultivar habilidades de investigação crítica das ações, dos impedimentos sociais e institucionais e desencadear, assim, a reflexão crítica.

4.1.8 O ATP como aprendiz

Na última sessão reflexiva, o ATP Daniel admite que ser professor é interessante, mas que como ATP seu aprendizado é maior, pois tem contato com muitas pessoas e faz muitos cursos.

Esse sentido parece revelar a necessidade de estudo e/ou de formação do próprio ATP, que parece afirmar que aprende não só nos cursos que faz, mas também na prática, como no trecho:

D77: como ATP **a gente tem** a oportunidade de...estudar muito mais... então aqui... é ... na oficina pedagógica...né... o que **nós aprendemos** aqui... a **nossa** prática é algo...assim... é grande mesmo o aprendizado... então os cursos que são oferecidos pela Secretaria da Educação são de excelente qualidade... então... **nós temos** contato com pessoas de todo o Estado de São Paulo...(SR VIII)

Dessa forma, se o ATP, ainda se preocupa com a aquisição de estudos e, ou aprendizado baseado na prática, será que ele já pensou “a quem a suas ações servem”, como Smith (1989) propõe na questão do confrontar da reflexão crítica?

O Quadro 04, a seguir, revela como, na da Sessão Reflexiva VIII¹⁸, os sinais ou marcadores conversacionais (Marcuschi, 2003) utilizados pelo ATP Daniel, apontam que este parecia querer sustentar o turno, dar tempo à organização de pensamento, parece mostrar uma certa tentativa de domínio (poder) por parte de Daniel, querendo impor-se a mim, sua interlocutora.

Quadro 04- Sinais produzidos pelo falante/ouvinte)		
Sinais produzidos pelo falante (Pesquisadora “P”)		
	Quantidade	Exemplos
Orientação ao ouvinte	09	Então
	00	Aí
	08	né
Total	17	
Sinais produzidos pelo falante (ATP Daniel “D”)		
	Quantidade	Exemplos
Orientação ao ouvinte	46	Então
	06	Aí
	13	né
Total	65	
Sinais produzidos pelo ouvinte (Pesquisadora “P”)		
	Quantidade	Exemplos
Concordância	36	P3 (Certo!), P6 (Tá), P9 (Ah, tá...), P11, P12, P13 (Mhm), P16, P24, P25, P27, P28, P33, P35, P36, P41, P45 (Nossa, ah...), P56, P57, P59, P60, P61, P63, P70, P78, P80, P81, P82, P87, P88, P89, P90, P96, P97, P98, P99, P108.
Sinais produzidos pelo ouvinte (ATP Daniel “D”)		
	Quantidade	Exemplos
Concordância	12	D2 (É...), D13 (Isso!...), D24, D28, D33, D39, D49, D50, D59, D62, D87, D88.

Fonte: Marcuschi (2003)

Por outro lado, eu (pesquisadora) utilizo apenas 17 sinais de orientação ao ATP. Esse resultado é coerente e, praticamente contrário a meu objetivo de criar espaços de discussão, uma vez que, como revela o quadro, apresento uma postura passiva. Por outro lado, a maior quantidade de sinais de concordância que emiti (36), contra os 12 do ATP, podem marcar a minha posição pessoal de encorajamento do ATP, para que ele continuasse a expressar-se. É importante lembrar meu papel subalterno em

¹⁸ Utilizei a Sessão Reflexiva VIII, que foi a última, para a elaboração desse quadro, como uma forma de retratar a posição assumida tanto pelo ATP (focal) como por mim, após as várias sessões anteriores.

relação ao do ATP naquele contexto, bem como meu objetivo em coletar dados para esta dissertação, e, não perder um participante, era um motivo bastante presente, como apontam outros excertos nesta dissertação. Logo, quem falou mais, ouviu menos e vice-versa.

A verticalidade das posturas nas interações descritas nesse capítulo nas sessões reflexivas IV e VI mostram, segundo Kerbrat & Orecchioni (1996), a verticalidade das posições, as zombarias e os os risos parecem confirmar isso. Por outro lado os risos muitas vezes ajudaram a negociação (temática) entre mim e os ATP e atenuaram as perguntas indiscretas, respostas ou colocações constrangedoras, como nos excertos a seguir.

P34: e... eu vejo na relação nossa... na relação com os alunos... na relação com os professores acho que isso também ocorre... né? e todos os estudiosos que se basearam em Vygotsky sempre estão retomando isso aí... né? a questão da imporTÂncia dessa troca... para propiciar... meio que naturalmente... às vezes em dúvida ((risos))... essa reflexão com os próprios valores... as próprias intenções... tudo mais... (SR II)

E13: o problema tem que ser resolvido pela escola, pela equipe da escola... é a mesma coisa que se eu for lá na sua casa e falo pra você: olha N...eu tô achando que a sua casa não está muito bem arrumada ((risos)) tá?... (SR III)

P22: que fala que às vezes uma pessoa tem uma representação... mas ela nem SABE que ela tem aquela representação... então ela PENSA que ela tá fazendo do jeito que ela se propõe... mas aí quando ela se afasta... provoca um distanciamento... ela vai olhar sobre o que ela tá fazendo aí ela fala “puxa vida... eu achava que eu fazia diferente... né?”... a gente acha que tem determinado ... sentido para alguma coisa e às vezes no no agir sem querer a gente faz de uma forma ((risos)) diferente... (SR IV)

E3: é que nem Juruna agora? ((risos – ironia em relação à pesquisadora)) (SR IV)

P25: então e esse momento que você tem contato com o grupo cê acha que não daria para aproveitar esse momento também pra estar assim atijando (riso) pra que eles olhem não só não reflitam só sobre a prática dele... (SRV)

D80: vou ficar devendo esse dever (risos) até o próximo encontro eu deixo tudo anotado... (SR VIII)

Tentei adotar um paradigma crítico para intervir na ação do ATP, mas, em geral, motivada por meu papel na hierarquia do contexto e pela importância da historicidade nos contextos culturais e nas relações sociais, como discutido por Engeström (1999), recuava, ouvia e concordava com o parecer do ATP, com raras exceções, como nos excertos, a seguir:

D28: [eles tem esse é o único parâmetro que eles têm é o único referencial então é isso que eles estão transmitindo então a proposta era que nesse primeiro momento [P34 mhm] mostrar pra eles o que é possível ser feito com um material assim de custo acessível com recortes com dobraduras pra que eles possam estar construindo algumas atividades da matemática então num segundo momento a proposta era começar trabalhar sobre as representações... nós não podemos realmente nos acomodar com a situação [P34: é...] e esse é realmente é o trabalho nosso nessa linha agora a proposta da nossa D. E. realmente é o projeto... é o projeto pólo né que está... estamos convidando os o grupo escola para essa para essa reflexão (SR V)

P62: que os professores se acomodam [D42 é...] só em receber é isso?

D43: é exatamente que quando eles vem eles já vem pedindo as coisas e eles não tem esse hábito de estar compartilhando

P63: então mas cê não acha que isso cria uma dependência?

D44: no professor?

P64: no professor...

D45: sem dúvida eu sou totalmente contra isso

P65: você é contra não é?

D46: por isso [P66 eu também...] que eu tenho tenho chamado a atenção olha você tem alguma coisa você fez algo de diferente você não gostaria de compartilhar? e realmente a grande maioria dos professores eles na verdade eles querem receber mas dizer como ele vê como ele aplicou é um ou outro [P67: é né D] então tem esse lado também...

P68: então tá bom D... (SR V)

Com base nos excertos apresentados e no resultado da análise lingüística posso concluir que a polidez contribuiu, e muito, para a preservação das faces durante as interações e na divisão de trabalho. Apesar de eu, na maior parte das vezes, abrir, tentar conduzir e encerrar a interação, o ATP, algumas vezes, me questionou, introduziu novos tópicos e dominou a interação com turnos longos. Além disso, os assuntos tratados ou conteúdos temáticos mostram que tanto para a pesquisadora como para o ATP o significado do “poder institucional” é incisivo, tanto que o ATP apresentou convicção no material/projeto que utiliza, naquilo que expressa e eu me constrangi demais ao procurar promover um contexto de reflexão crítica. Assim, muitas vezes me calei ou concordei com os ATP.

Também, antes de fazer uma descrição e comentários sobre os posicionamentos de cada sujeito nas sessões reflexivas, relaciono o quadro de participação deles, a seguir:

Quadro 05 - Participação nas Sessões Reflexivas							
SR - Tema	Pesquisadora	Daniel (ATP)	Nina (ATP)	Sara (ATP)	Maria (ATP)	Zeca (ATP)	Elisa (chefe da Oficina Pedagógica)
I- Nova forma de trabalho dos ATPs (intenção)	X	X	X				
II- Nova forma de trabalho dos ATPs (intenção)	X			X			
III- Nova forma de trabalho dos ATPs (intenção)	X					X	X
IV- Nova forma de trabalho dos ATPs (intenção)	X	X		X	X		X
V- Orientação Técnica	X	X					
VI- Discussão sobre dados coletados	X	X		X	X		
VII- Texto de Kemmis sobre Reflexão Crítica	X	X					
VIII- Nova forma de trabalho dos ATPs (ação)	X	X					

4.2.1.1 Sessões reflexivas – descrição e comentários

a) Sessão reflexiva (SR) I

Após perguntar a todos os ATP que tinham concordado em participar da pesquisa quem poderia participar dessa primeira discussão, apenas dois disseram que poderiam: Daniel e Nina (ela me disse que só poderia participar por um tempo, porque teria consulta médica). Eu estava apreensiva com a primeira SR que foi, na verdade, mais introdutória que reflexiva, motivada como já apontei por uma insegurança no relacionamento com os ATP e pela necessidade de manter os participantes da pesquisa.

Nessa sessão inicial, procurei, com um certo constrangimento, obter algumas informações (significados) sobre o novo trabalho dos ATP e levantar as intenções e sentidos dele num clima de cordialidade, principalmente porque eu desejava formar um grupo para as discussões desta pesquisa. Assim, houve manifestações linguísticas de polidez (Kerbrat, 1996), quando usei atos anti-ameaçadores de face, expressos por

atenuadores verbais que ocorreram por procedimentos substitutivos (futuro do pretérito - negrito em amarelo), como no trecho:

eles vinham né? e aí a gente não tinha como tá diagnosticando **se** ele **realmente** tava aplicando aquilo ou tá acompanhando/ e agora nós vamos fazer esse trabalho a gente indo lá/ aí de dois em dois meses a gente vai tá voltando nesse grupo- escola para verificar o que tá acontecendo/ se há dúvida, pra tá auxiliando ele/ então nas duas ele...o professor tem que ser ativo ele tem que tar aqui ele vinha ser capacitado e tá trazendo depois o retorno/ agora nós vamos lá para verificar o que tá acontecendo...

P13: ah...tá...pra ver o que...

D3: **na verdade**...é que quando o professor vinha para a capacitação...então ele esperava algo de **nós** P13: ah...tá...pra ver o que...

Nos trechos exemplificados, as escolhas lexicais “a gente”, “gente”, “você”, “vocês” mostram familiaridade na interação entre mim e os ATP. Além disso, a ATP responde questões, assumindo uma obrigação coletiva demonstrada pelo uso de “nós”

Agradeço a atenção da ATP que sugere que precisa sair. Ela procura negociar o próximo “papinho”, impondo novamente a condição para a sua participação, mas usa atenuador (em azul) como ato anti-ameaçador de face.

N11: ...aí **se** você **puder** chegar umas dez para as cinco alguma coisa::né?

Após algumas colocações do ATP “D” sobre as intenções do novo trabalho, verifico a aceitação dele sobre como pretendo agir na próxima SR recorrendo a linguagem indireta (procedimentos acompanhadores – em azul), para estabelecer um compartilhamento de significados e mútua colaboração. Procuro, assim, reduzir o ato ameaçador dado pela posição autoritária dada pela historicidade dos papéis como formadores. Além de ser favorável, Daniel admite que sairíamos enriquecidos, e preserva ambas as faces, recorrendo também a atenuadores (modalizações – em azul), como nos trechos:

P25: D...eu **queria** saber se você se **importaria** da gente assim retomar as intenções isso aí o que foi colocado aqui hoje como sendo assim o início de um novo trabalho? se a gente **pudesse**...assim...você se **incomodaria** da gente retomar isso aí... é::: é:::de tá pensando... de estar pensando nas possibilidades de trabalho você se **incomodaria?**

D19: ...não **podemos** ..

D24:... a gente aprende com isso e todos nós saímos enriquecidos então eu vejo que:: o que depender de mim ou da Oficina Pedagógica **pode** contar comigo ...

P31:... obrigada D obrigada mesmo viu?

O meu agradecimento exagerado, no trecho citado, parece constituir um ato anti-ameaçador de face ao ATP e, ao mesmo tempo um ato ameaçador para a face negativa do ATP, pois de uma certa forma crio nele a obrigação de continuar participando das discussões.

Essas discussões sobre a SR I, mostram que a divisão de trabalho resultou de uma relação assimétrica, pois organizei a interação abrindo, conduzindo e encerrando-a. Eu via o meu papel de organizadora e construtora de um contexto de discussão de maneira constrangedora, pois apesar de eu tentar criar um espaço colaborativo que propiciasse a reflexão crítica nas discussões, muitas vezes eu concordava com os ATP. Por outro lado, várias vezes eles tiveram voz e negociaram comigo a forma de trabalho e horário da próxima sessão de discussão, como no excerto:

P18: obrigada gente.. aí um outro dia eu passarei aqui de terça ou sexta-feira e o dia **se** vocês tiverem disponibilidade a gente bate um papinho / então... **pode** ser?

D9: ok sem problema...

N11: aí se você **puder** chegar umas dez para cinco alguma coisa:: né?

P19: combinado...obrigada N...obrigada D...até mais querido...você vai falar mais alguma coisinha D?

D10: eu vejo agora que adotando essa nova modalidade de capacitação por parte de nossa D.E. eu vejo que é::o trabalho será bem maior do que antes porque nós tínhamos os encontros bimestrais com cada grupo e desenvolvíamos o trabalho e não dava tempo de fazer um acompanhamento com esses professores...agora não...agora que vamos estar com o grupo- escola..

b) Sessão reflexiva (SR) II

Para essa sessão, perguntei a todos os ATP que tinham concordado em participar da pesquisa quem poderia participar da segunda discussão e apenas uma ATP (Sara) disse que poderia; os outros estavam muito ocupados ou ausentes nesse dia. Vale ressaltar a questão da historicidade (Engeström,1999; Daniels,2001) de cada um dos participantes, que influenciou na postura de deles. Procuramos um lugar para conversarmos, e, como as salas estavam ocupadas, conversamos no próprio corredor da oficina pedagógica. Sentamos lado a lado.

Nessa sessão reflexiva há uma relação de posições que mostra que ambas as participantes querem exercer domínio, uma sobre a outra, pelo questionamento ou pelo conteúdo que é enunciado. Eu executo várias vezes atos ameaçadores à face da ATP, quando faço perguntas diretas ou dou sugestões, mas poderia ter desencadeado mais espaços para discussão, conflitos. No entanto, não dou continuidade aos questionamentos e mais uma vez, os atenuadores (modalizadores – em azul - e o verbo ser no futuro do pretérito – em amarelo) auxiliam na constituição de atos anti-ameaçadores às faces, como nos exemplos:

P1: ...em relação ao novo trabalho que vocês vão ter com os professores é...**se** você **já** tem alguma idéia alguma coisa estruturada desse novo trabalho?

P25: falando na importância de ser crítico... então... **de repente**... vocês **poderiam** estar incluindo esse tipo de coisa... ou não? levantando um questionamento?

P38: será que não **seria talvez**... então... o momento de retomar alguma coisa assim que é significativa... para a aprendizagem... para a educação?

O próximo trecho revela que em resposta às minhas colocações a ATP executa atos ameaçadores a sua própria face positiva ao fazer uma auto-crítica, mas também ameaça o meu território ao manifestar autoridade ou superioridade assumindo tudo o que é capaz de fazer ao usar várias vezes “eu”; parece me ver como uma professora que depende de seus ensinamentos.

P6: então... com o trabalho com Ed. Especial... você... de uma certa forma... se obriga a ter que compreender ...(S6: todas as áreas...) todas as áreas para poder estar atendendo...

S7: eu me obrigo...eu descobri que eu **preciso** conhecer todas as áreas... mas que eu **preciso** ter a humildade de perguntar sobre o conhecimento do outro para poder ajudar...eu não... eu não ...eu **não** entendo o Português até o ponto que você entende de linguagem e tal... mas eu **posso** te ajudar na Língua Portuguesa porque eu conheço o processo de conhecimento da criança.....eu nunca vou resolver o seu problema.... eu vou ajudá-lo a enxergar este problema... e... a gente **pode** estudar a forma de resolver mesmo...

No final do trecho citado, quando a ATP usa “a gente” ela estabelece novamente uma proximidade e atenua a relação de poder, pelo uso de modalizador (em azul).

No próximo excerto, quem passa a questionar é a ATP, que parece fazer questão de me mostrar que sabe mais; e eu me disponho a responder as questões dela. Mas, para a ocorrência da reflexão crítica eu deveria ter tomado partido e relacionado a teoria formal à prática (Kemmis,1987).

S50:... então... eu percebo... assim... que nem voc

No próximo excerto, a ATP Sara demonstra certa impaciência e executa um ato ameaçador para a minha face positiva, visto que refuta aquilo que acabo de dizer e eu, mais uma vez, aceito o que ela fala. Passivamente ouço a história que conta, e, recorro à polidez positiva. Concordo em tudo com ela e produzo atos de caráter, fundamentalmente, anti-ameaçador para a minha destinatária.

P38: será que não seria talvez... então... o momento de retomar alguma coisa assim que é significativa... para a aprendizagem... para a educação?

S40: eu já falei para você... ele só vai se interessar por mudança... a hora que ele ver que tudo que ele sabe... tudo que ele aprendeu... tudo que ele acredita não serve mais... então... daí ele vai atrás de alguma coisa...

P39: rejeitam isso...

S41: eu fiz a faculdade lá na USP... cê sabe disso... e eu lembro que quando eu contestava alguma coisa... o professor só me faltava colocar para fora da sala de aula... porque “eu sou o doutor”...

P40: era o senhor absoluto... né?

S42: eu sou o detentor do saber.../eu tinha até um vizinho... eu vou contar isso... ((risos))

fazia aula na mesma faculdade que eu fazia... ele era o senhor do saber...

E ele tinha sido formado numa escola militar... então... ele não admitia a

pedagogia:065.4051(n)29872(r)87(t)6.0992(i)-4.77687419qf6 -12.6 Td [(E)1.9 [(p)-0.29872(e)-1.91845(d)-

vezes a ATP assume o comando da interação, me questionando ou introduzindo assuntos. A empolgação da ATP em expôr suas idéias era muito grande e foi difícil encerrar o nosso papo.

c) **Sessão reflexiva (SR) III**

Nessa sessão, compareci à Oficina Pedagógica no dia combinado, no entanto só o ATP “Z” (que permaneceu no grupo por poucos minutos) e a Chefe do Setor “E” puderam participar da discussão, que ocorreu na própria sala de trabalho destes, no final do expediente. Conversamos amigavelmente, mas com um certo constrangimento.

A relação de posições dos participantes desta SR é praticamente assimétrica. Eu me dirijo ao ATP Zeca e a Elisa no papel de questionadora e uso várias vezes atenuadores (verbo no fut. do pretérito, modalizações e minimizadores), o que reduz o ato ameaçador da nossa discussão, para garantir a continuidade do meu trabalho de pesquisa. Posteriormente, faço uma intervenção que indica uma oposição àquilo que foi falado, introduzida pela palavra “mas” e invado o território de Elisa (Chefe da Oficina Pedagógica). Ela completa a minha idéia e aponta a necessidade de embasamento teórico, como uma forma de manifestar o seu conhecimento, para preservar a sua face positiva. Ela também usa atenuadores.

P1: hoje eu estou aqui reunida com E da Oficina Pedagógica e Z... ATP de Geografia/ eu só queria comentar... assim... com vocês uma coisa que

desatualizador pessoal “você” que sugere uma certa impessoalidade, ou seja, ela não deixa claro quem deve ter referencial teórico.

- P28: ...eu havia falado com vocês do Smith... a questão do descrever...
informar... reconstruir... porque assim... inclusive... sei lá...
sugestão... porque vocês estão elaborando... estruturando ainda ...
E32: não há como... se você não tiver o referencial teórico... não vai dar em nada lá...
E33: ...mas para eles valorizarem ... você precisa primeiro partir de
situações problemas... concretas...
P30: concretas...
E34: concretas...a nossa escola tá passando por estas dificuldades... onde
nós podemos buscar ajuda? tem alguns teóricos que estudaram essa
questão? o que você pensa sobre esse problema? então eu vou pegar o
que você pensa... vou pegar o que o teórico pensa... vamos pegar as ações
que já fizeram...
P31: fazer um paralelo com uma outra situação...também né?
E35: isso... senão você não... não é consistente uma discussão que você não tenha
isso...
P32: lógico...

No final da SR, faço agradecimentos exagerados e uso atenuadores como atos anti-ameaçadores às faces (modalizadores –em azul e minimizador – em verde)

- P37: ...obrigada E...até... é isso então...eu só queria um parecerzinho seu... assim...
obrigada...
(...)
E41: você que ajudou...claro que ajudou...
P41: podemos retomar alguma coisa... depois?
E45: podemos
P44: obrigada pela atenção... viu?
E48: de nada...

Percebo que as regras e a divisão de trabalho estão intimamente ligadas às relações de posições. Eu abro a maior parte das interações, faço ameaças ao território de “E” o que indica a minha posição elevada. Por outro lado, “E” expõe aquilo que não concorda e também se impõe. Assim, procuro dirigir a interação, mas, também dou espaço a Elisa para que ela opine.

d) Sessão reflexiva (SR) IV

Para esta sessão, me reuni numa sala vazia da Oficina Pedagógica com os ATP Daniel, Maria e Sara (que chegou quando a sessão já havia começado) para continuarmos as discussões. A Chefe do Setor Elisa chegou no final para verificar se Maria estava saindo e se lhe daria uma carona.

Após o início da SR, comecei a fazer perguntas diretivas e a dar sugestão de trabalho aos ATP e, assim, ameacei o território deles. Recorri a atenuadores (modalizações- em azul) e ao termo “a gente” para reduzir o ato ameaçador.

P1 – hoje é dia 4 de abril...eu estou na Oficina Pedagógica ...com os ATP... “M” e “D” e... provavelmente... “S” chegue daqui a pouco...

P5: você já pensou na forma de tá passando isso aí para o professor... a maneira de trabalhar com o professor?

P15: ...você falou da necessidade... né? então eu penso... assim... que às vezes... a gente pode despertar essa necessidade... não é?

No próximo trecho, novamente, eu tento dar uma sugestão de trabalho e ameaço a face dos ATP. Recorro ao pronome de tratamento “você”, que demonstra proximidade, e aos atenuadores “se” e “pudessem”.

P26: se vocês pudessem estar levantando isso ((referindo-se ao chavão: A comunidade não participa)) inclusive para a própria...coordenação... direção... tá repensando isso né?...

No trecho, a seguir, a chegada de “E” provoca rumores e desperta brincadeiras. As ATP “S” e “E” fazem sarcasmo sobre mim e executam atos ameaçadores para a minha face positiva. Mesmo assim, agradeço várias vezes a atenção de todos e executo ato anti-ameaçador, uso atenuadores e busco a preservação das faces.

S13: ela tá gravando tudo...viu “E”... tudo o que você falar será usado contra você ((várias vezes))

M24: é...

E2: tudinho? tá gravando tudinho?

M25: tudo...

E3: é que nem Juruna agora? ((risos))

M26: já acabou “E”...já...

P37: gente obrigada então mais uma vez pela atenção de vocês viu? e assim que começar o trabalho ...então... aí a gente pode tá acompanhando um pouquinho né?

D15: tá bom...

P38: cês permitem? ((risos))

M27: lógico...

P39: obrigada gente...

O trecho apresentado mostra a relação de posições semelhante a um jogo de poder, que muitas vezes evidencia a superioridade dos ATP e a minha submissão a eles. Os ATP colocam-se em posição elevada quando zombam de mim e, dessa forma, executam um ato potencialmente ameaçador ao meu território ou a minha face. Após a

zombaria “é que nem Juruna agora?” feita por Elisa parece ocorrer uma inversão de papéis, pois a ATP “M” diz “já acabou E” e essa informação deveria ser dada por mim, que normalmente finalizava as sessões reflexivas. Por outro lado, considerando a relação interpessoal dialética, sem um rigor absoluto, de formação colaborativa, ao fazer o agradecimento recorro, novamente, à polidez e ao uso de atenuadores por procedimentos substitutivos e acompanhadores para a preservação mútua das faces.

e) Sessão reflexiva (SR) V

Nessa sessão, me reuni numa sala do Núcleo Regional de Tecnologia (NRTE) com o ATP focal Daniel, pois ele não voltaria para a Oficina Pedagógica nesse dia. Enquanto conversávamos, após o curso que ele tinha dado, fomos interrompidos algumas vezes por outra ATP que não participa desta pesquisa e escutávamos os ruídos da Escola Estadual, pois o NRTE localiza-se em uma parte da escola. Conversamos sobre a Orientação Técnica (O.T.)¹⁹ que ele tinha dado há alguns dias e que eu assistira.

Recorro várias vezes à polidez negativa, uso atenuadores verbais por procedimentos substitutivos (fut. do pret. – linguagem indireta) e por procedimentos acompanhadores (modalizadores, minimizadores), pois quero garantir a cooperação do ATP “D”. No primeiro trecho executo ato de linguagem fundamentalmente anti-ameaçador para o ATP. Nos trechos seguintes executo vários atos ameaçadores para a face do ATP quando faço perguntas diretas (após um elogio ou após a palavra “mas”), dou sugestão de trabalho, faço elogio, para atenuar a pergunta que vem em seguida. Apesar dessas ameaças há familiaridade entre mim e o ATP, pois além do uso do pronome “você”, nos tratamos pelo nome .

P6: eu **gostaria** assim de saber assim da sua parte né...essa questão do material em si...ele é bom é... **realmente parece** que ele ((ruídos)) que as atividades são muito interessantes né? **mas** assim...como você vê esse trabalho agora sob esse outro prisma que você ia desenvolver um trabalho diferente...como você se vê desenvolvendo esse trabalho ... um pouco mais antigo

P13: você acha assim que o trabalho né... a maneira com que são colocadas as metodologias você acha que esse trabalho está **de uma certa forma** levando à reflexão também ou não?

P25: então e esse momento que você tem contato com o grupo você acha que **não daria** para aproveitar esse momento também pra estar assim

¹⁹ Segundo “D” o termo é usado pelo pessoal da Secretaria da Educação de São Paulo, quando ele é capacitado e diz “que...na verdade... nós estamos lá para uma orientação técnica”.

atizando (riso) pra que eles...não reflitam ■

D61: olha é::: na próxima semana eu vou ter a capacitação dos Números em Ação na outra semana eu tenho a capacitação do da recuperação paralela e reforço [P87: ah tá] dias 23 e 24

(...)

P103:ah então e daí o próximo encontro **poderia** ser daqui a três semanas então

D77: é...

P104:pra gente conversar

D78: isso...

f) Sessão reflexiva (SR) VI

Nessa sessão, me reuni numa sala (vazia) da Oficina Pedagógica com os ATP Sara, Daniel e Maria para mais uma sessão reflexiva. Expus a eles o resultado de análises iniciais deste trabalho de pesquisa, que eu havia apresentado numa comunicação do INPLA-2005 para verificar se eu estava compreendendo alguns sentidos deles ou não. Por outro lado, eu queria provocar a autoconfrontação dos ATP com suas próprias frases, ditas em outras sessões, e verificar a reação deles. Mas, logo no início a ATP Sara já executa uma ameaça ao meu território e se impõe com a afirmação (zombaria), seguida de risos, como no trecho:

S1: Juruna em ação... ((risos))

Para preservar as faces, demonstro não me importar com a zombaria e procuro organizar a interação com atenuadores substitutivos (em amarelo), acompanhadores (em azul) e uso escolhas lexicais para procurar me aproximar dos ATP como “nosso”, “a gente”, “vocês”

P1: desde o começo do nosso trabalho... da tentativa desse nosso trabalho era...de que fosse colaborativo como uma necessidade... uma coisa importante... talvez tá conhecendo o sentido do trabalho de vocês porque a “E” ((chefe da Oficina Pedagógica)) tinha falado assim... que **seria** interessante a gente tá pensando nessa nova forma de trabalhar da Oficina Pedagógica...

Dirigindo-me de forma semelhante aos ATP, uso procedimentos substitutivos, numa linguagem indireta (em amarelo), com desatualizadores modais (“queria”- fut. do pretérito) e procedimentos acompanhadores, com o minimizador “só”(em verde) e modalizadores (em azul). O ATP Daniel usa várias modalizações e desatualizadores pessoais: “você” em lugar de “eu”, e preserva a própria face, como no trecho:

P3: eu **queria** assim... antes de continuar a mostrar isso ((o trabalho em transparências usado na comunicação do INPLA)) para vocês **só** saberem assim... se isso é... se torna uma coisa interessante porque **a meu ver** é interessante... mas... eu **queria** saber de vocês se isso se constitui assim

um interesse... se há interesse em () de cada um de nós... de vocês... de estar enxergando essa prática...

M3: é vê o que a gente tá fazendo? ah é...

D1: eu **acho** que... **sem dúvida**... porque a partir do momento que **você pode**... refletir sobre a sua prática... **você** vai fazer mudanças que serão necessárias...

A visão da prática, que é comentada anteriormente como uma forma de refletir e levar a transformação, parece não ter sido suficiente para provocar mudanças no trabalho dos ATP. Já que muitas ações deles foram relatadas, mas não de forma crítica.

O ATP D mostra-se interessado pelo meu trabalho, chega até a me questionar, mas de maneira familiar, me chamando pelo nome, como no seguinte trecho:

D11: Nancy... então uma pergunta: quando você usou esse termo “ATP”...esse termo eles ((refere-se às pessoas que participaram do INPLA)) conheciam?... pra eles saberem...

(...)

D20: a gente **procura** pelo menos dar algumas orientações...alguma dicas... alguns caminhos... porque... muitas vezes... o professor... Nancy... ele não acredita na própria capacidade de criação dele...

No próximo trecho, eu me dirijo aos ATP e os questiono, usando o termo “acham” e ameaço o território ou a face deles. A ATP “S” não só completa a minha frase como contra-argumenta, usa “acha” e, também, ameaça meu território fazendo

gravador na cara dele... ele gravava... daí quando o deputado tinha uma ação contrária ao que foi dito... ele falava: “não... mas o senhor disse isso... espera aí...”

P76: nossa... **mas** eu não enfio na cara de ninguém (várias vezes)...

S24: ele gravava... daí quando o deputado tinha uma ação contrária ao que foi dito... ele falava: “não... **mas** o senhor disse isso... espera aí...”

P77: mhm.

S25: ele voltava a fita no ponto que ele tinha dito e mostrava... olha...como o senhor disse isso... (risos) entendeu? (risos)...

Como na SR IV eu já havia sido chamada de “Juruna”, reagi a essa zombaria que ameaçou o meu território. Assim, nesse trecho questiono a ATP Sara sobre o termo “Juruna” e ela, para responder, usa escolhas lexicais como “esse gravadorzinho”, “enfiava o gravador na cara dele” que apontam o quanto ela estava sentindo-se ameaçada com os meus questionamentos. Nesse momento, introduzo minha refutação com **mas** e ameaço a face positiva dela ao repetir as suas próprias palavras:

P76: ... “**mas** eu não enfio na cara de ninguém” (várias vezes)...

Parece ocorrer uma batalha, uma disputa de poder, sendo que a palavra **mas** marca várias oposições nas falas, como no trecho:

P78: **mas** isso daí se chama autoconfrontação... porque... inclusive... agora quando o D voltar tenho uma entrevista aqui com ele e... eu vou ver...se ele quiser... se ele tiver tempo de ele ouvir o que ele falou para ele refletir... refletir sobre o que ele falou pra mim.

S26: é tranqüilo...**mas** é que o fato do gravadorzinho é interessante.

P79: **É... né?**

S27: ahã...

P80: então gente... então obrigada pela atenção mais uma vez... viu... e depois... se vocês quiserem daí eu **posso**... ((vozes- outros assuntos)) apresentar pra vocês mais alguma coisa ((risos)).

S28: sim.

P81: tá bom meninas... obrigada pela colaboração...viu?

Com “é né?”, acabo concordando com Sara que o “fato do gravadorzinho é interessante” para reduzir o ato ameaçador que a minha explicação poderia ter causado. Para a preservação das faces, acabo agradecendo às ATPs várias vezes, uso termos como “gente”, “vocês” e “meninas” que atenuam os atos ameaçadores executados e encerro a discussão.

Posteriormente, com a saída dessas ATP da sala, continuo a discussão com o ATP Daniel que retorna. Eu me dirijo informalmente a ele, de forma aliviada, com o término da discussão anterior. Peço a opinião dele sobre o trabalho do INPLA, ferindo minha face positiva demonstrando que preciso da opinião dele e ele, gentilmente,

elogia. Conforme havíamos combinado, falo que vou pegar a gravação da sessão anterior, mas, antes, agradeço a colaboração dele, o que atenua o ato ameaçador da autoconfrontação.

P82: O que você achou Daniel... dessa apresentação inicial?

D32: é eu **achei** que a sua apresentação no power point... **acho** que ficou muito boa... foi excelente..a exposição pra nós... fico contente em **poder** participar desse projeto... (...)

P84: ah... obrigada... eu também... você tá colaborando...então eu vou pegar a entrevista que a gente fez outro dia pra você ouvir tá...

Faço perguntas diretivas, ameaço a face do ATP Daniel, mas uso atenuador, novamente com receio de perder o ATP focal, tão importante para o meu trabalho. Ele não se exalta, concorda com a importância da visão política, reflexiva e crítica, mas em relação ao aluno. Faço outras perguntas diretivas e afirmo-perguntando sobre a ocorrência do trabalho de formação “tanto nas escolas como em qualquer outro curso” e ameaço o território do ATP.

P94: e a questão política **D**... você não pensa... esse professor pensar a que interesses serve a prática dele é... se ele está sendo simplesmente o reprodutor do de do sistema educacional do Estado que gera uma submissão?... será que essa visão política do professor não **seria** interessante também?

D43: **Sem dúvida**... tem que tá passando isso para o aluno...tem que mostrar os dois lados da moeda pro aluno... pra que o aluno possa ser um aluno reflexivo e crítico também...

P95:...que tipo de postura do professor... pra ele chegar... será que ele consegue chegar a isso sozinho?

D44: não...aí que eu vejo que o grupo... o trabalho em grupo... trabalho em equipe... através das conversas... das reflexões **acho** que tem que ter um trabalho...

P:96 [trabalho de formação]

D45: Trabalho de formação **tem** que ser discutido sobre isso.

P:97 [tanto nas escolas como em qualquer outro curso, né **poderia** ajudar, né?

D46: exato... ajudar essa situação...

P98: e lá nas capacitações?

D47: também... **sem dúvida** nenhuma...

P99: você **acha** que **seria possível**?

D48: claro!

Faço mais uma pergunta diretiva e recorro a um minimizador (em verde) e trato o ATP pelo seu nome, com proximidade. Ele também responde polidamente, usa procedimento substitutivo (fut. do pretérito – em amarelo), e sugere uma autocrítica (um ato ameaçador à própria face) ao introduzir mudanças na capacitação que conduz, quando diz “já iniciei a capacitação... falando sobre a motivação” ou “já procurei

fitas...” e expressa a condição da falta de motivação pelo uso de “se...”. Ele atribui (ou confessa) seu repensar às nossas conversas, o que eu comemoro, e fere a própria face positiva.

P119: Com relação à **entrevistinha** que a gente ouviu você tinha alguma colocação a fazer Daniel?

D67: eu **gostaria** de acrescentar é que na minha outra capacitação eu estive pensando foi a questão da motivação... eu **já** iniciei a capacitação como assim tá falando sobre a motivação. **Se** nós **não** estivermos motivados, nós **não** acreditamos naquilo que nós estamos fazendo... **não** vai refletir... **não** vai haver mudança...

(...)

D84: pensando nisso... eu **já** procurei fitas para os professores e iniciei a orientação técnica falando sobre esse tema motivação, que temos que estar motivados e... isso veio devido a nossa conversa...

P137: que legal... fico feliz... obrigada D...

Concluindo, nessa sessão reflexiva em vários momentos, houve inversão de papéis, já que os ATP também me questionaram, impondo-se, numa relação de posição verticalizada. No entanto, a polidez garantiu a preservação das faces e a continuidade das sessões reflexivas.

g) Sessão reflexiva (SR) VII

Como sempre, me reuni numa sala (vazia) da Oficina Pedagógica com o ATP Daniel, e, conforme concordância dele, me dispus a ler um texto do Kemmis sobre reflexão crítica, para depois discutirmos. Utilizei atenuadores verbais em procedimentos substitutivos (fut. do pretérito – em amarelo) e acompanhadores (modalizador: em azul), que a polidez impõe.

P1: eu **achei** MUITO interessante sobre reflexão crítica... eu vou ler rapidinho e depois eu tenho umas questões aqui que eu **gostaria** de tentar objetivamente passar pra você fazer uma entrevista reflexiva hoje e mais objetiva...**pode** ser?

D: pode...

P2: então... (D2 **se** eu souber responder...)

P3: claro que sabe imagine... então eu vou ler aqui pra você rapidinho...porque ele fala muito de reflexão crítica que a gente comentou um dia que às vezes a gente pensa que reflete só que a gente muitas vezes não reflete criticamente...fala... eu achei muito interessante...então ele diz assim...

No trecho citado, o ATP concorda com a leitura e com as perguntas que serão feitas, no entanto, expressa a sua condição: “saber responder”, e usa o “se”, ferindo a própria face, ao admitir que pode não conseguir responder.

Posteriormente, quando pergunto o que ele achou do texto, ele diz que precisaria ler novamente, pois eram muitas informações e usa procedimento substitutivo (em amarelo), como a seguir:

P6: o que que cê achou D?

D7: eu achei que...como foi muita...(P6: muita coisa...) muitas informações ... **seria** um momento até de (rever)...((risos))

P7: porque é bem/ bem...profundo (D8 é:::) até né?

D9: você vai passar a limpo isso depois?

h) Sessão reflexiva (SR) VIII

Também nessa sessão, me reuni numa sala (vazia) da oficina pedagógica com o ATP focal para discutirmos o início do “novo trabalho” nas escolas, que tinha ocorrido há alguns dias. Fiz intervenções mais moderadas do que na sessão anterior, mas realizei ameaças à face do ATP ou ao seu território. Eu e ele recorremos, como nas outras sessões, às modalizações como uma forma de amenizar os atos ameaçadores. Nessa sessão ouvi bastante, mas também discuti um outro assunto: queixas de professores..

Apesar do ATP mostrar-se colaborativo, ele parece demonstrar uma certa obrigação, como vemos logo no início da sessão reflexiva e impõe-se ao procurar organizar a interação, dando o início:

D1: Vamos ao trabalho...

O uso do nome do destinatário e as escolhas lexicais “jura”, “nossa, que coisa não” num nível de língua informal apontam certa proximidade entre os interagentes, o que não ocorreria numa conversa do ATP com um desconhecido. Já o uso de “a gente” pode indicar a responsabilidade enunciativa compartilhada do ATP comigo, em função de discussões anteriores, como nos exemplos a seguir:

D15: Nancy.. o problema [P20- ou não?] com os professores está mais sério do que a gente possa imaginar...

P21: jura?

(...)

D26: e ... a maioria das escolas pelo menos nos grupos que eu participei... tenho certeza que não se conheciam... Nancy!

P33: [nossa ...que coisa não]

Apresento ao ATP, algumas queixas de professores e, em seguida o questiono, mesmo de forma não muito clara, sobre a possibilidade dos ATP requererem, na sua própria formação, assuntos que enriquecessem a parte pedagógica. O ATP, por sua vez, parece distanciar-se da problemática, com base nas escolhas lexicais (D36: ...mas a partir do momento... né...que a gente veja que há... há a necessidade disso..), incluindo os vários atenuadores por procedimentos acompanhadores (modalizadores – em azul), como apresento no próximo excerto. Ressalto algumas reativas negativas que indicam oposições (conflitos) com aquilo que foi falado, como nos exemplos de unidades conversacionais introduzidas pela palavra **mas**.

P45: então... nas minhas... minhas conversas... nos meus contatos com os professores... nas escolas... quando eu vou trabalhar na parte pedagógica...²⁰ eles sempre se queixam dizendo que a diretoria de ensino... os ATP...os supervisores que estão assim... vamos dizer... estudando essa parte mais pedagógica... que **poderiam... de repente...** estar sugerindo para órgãos superiores determinadas coisas... determinadas reivindicações... né... embora haja sindicatos tudo mais... o que você acha dessa função da Diretoria de Ensino ou a função...[D35:como o quê?]

P: da oficina Pedagógica? porque até que ponto vai essa possibilidade de de requerer... através desses cursos mesmo que vocês fazem do Ensino Médio em Rede e tudo mais... você acha que tem algum meio pra haver... ocorrer um vínculo maior pra tá sugerindo algumas coisas que beneficiem ... mesmo no plano pedagógico... solicitar coisas específicas?

D36: é... eu **acho** que tem... mas a partir do momento... né...que a gente veja que há... há a necessidade disso...[P47: Mhm...] Por ex. a questão... agora... nós vamos ser avaliados... né... os nossos alunos no Saresp de Matemática.[P48: tá] então nós... todo mundo tá preocupado...em relação como que vai ser... os resultados... não sei quê...

mas... no momento...nós não **podemos** fazer nada... **Nancy..** O que nós **precisamos...** após a avaliação do Saresp... nós vamos ter dados que nos permitirão fazer alguns investimentos em mais capacitações... mais orientações e ir atrás até de outros materiais [P49- Mhm]... de coisas assim... **mas...** nós **precisamos** ter isso **realmente** como é... a prova... a prova da nossa realidade.

P50: **mas...** e as provas que já fizeram... que **já** ocorreram? **já não** foram subsídios para dar esse direcionamento? (SR VIII)

Verifiquei, no trecho a seguir, rapidez de arrebatamento e um certo entrecocar-se de palavras entre mim e o ATP. Mais uma vez eu ameaço a face de Daniel e invado o território dele fazendo questionamentos ou afirmações. O ATP, por outro lado, chega até a completar uma frase minha, submetendo-se e ferindo a própria face positiva. O uso repetitivo da palavra “já” parece enfatizar fatos ocorridos que poderiam ter dado subsídios ao trabalho dos ATP; assim, ameaço a face do ATP.

P50: **mas...** e as provas que **já** fizeram... que **já** ocorreram? **já** não foram subsídios para dar esse direcionamento?

D37: [olha...]

P51: [até então... as avaliações externas e as avaliações internas...]

D38: [veja só...]

P52: [isso **já** não deu subsídio pra **poder** direcionar... talvez... por exemplo determinada escola... como você mesmo constatou... a diretora deu uma sugestão meio...]

D39: [equivocada]

²⁰ Seguindo prescrições do Bolsa mestrado, estive auxiliando coordenadores pedagógicos em três escolas estaduais e conversava com muitos professores. Assim, aproveitei para fazer essa discussão com o ATP.

P53: [equivocada! né? então...
determinadas escolas requerem um amparo maior nesse sentido... mesmo
teórico e de colocação de possibilidades de trabalh

No trecho a seguir, o ATP D fala das suas incumbências.

D37: então aí eles montam né são atribuídas aulas (...) então... são atribuídas aulas... aí...aí o supervisor diz “olha temos tantas turmas... precisam dar uma orientação”... então aí passa pra nós... muitas vezes desconhecemos esses professores... o nosso trabalho... devido a... muitas outras orientações...muitos outros afazeres da secretaria não nos permite dar um acompanhamento melhor... então fica realmente aquela falha às vezes apenas durante um ano...dois... três... quatro encontros no máximo... (SRVII)

Assim, os ATP se dispõem a transmitir aquilo que lhes é passado, questão já insistentemente apontada não só nos sentidos revelados sobre sua ação como formador, mas também nas relações nas SR. Assim, as SR não se constituíram como atividade coletiva, visto que não houve um objeto coletivo como proposto por Leontiev (1978). O que houve foi um objeto estabelecido por mim e não assumido pelos ATP, de uma maneira geral. Dessa forma, houve um aprendizado e desenvolvimento meu mas não deles. O movimento da Atividade no Sistema, como discutido por Engeström (1999), foi insignificante para os ATP, como revelei com os excertos discutidos. Assim, dentre os ATP, apenas D revelou uma preocupação em mudar algo nas suas ações como formador. Apesar de Daniel, em alguns momentos, apontar a necessidade de transformação (SRVI), em momentos posteriores (SRVIII) revela uma impossibilidade nessa direção, como já exemplificado anteriormente.

Como pesquisadora, não consegui mudar as regras que organizam, historicamente, as relações no contexto escolar quanto à formação. Elas se mantiveram, revelando o ATP como um profissional distante das discussões de Vygotsky quanto às possibilidades de propiciarem contextos de ensino-aprendizagem/desenvolvimento, uma vez que o foco está, como tradicionalmente vem sendo feito, na transmissão de conteúdos teórico-metodológicos ou em práticas a serem aplicadas nas escolas. Os excertos já citados anteriormente revelam isso.

Considerações finais

Antes de iniciar o mestrado, já me interessava pelo assunto “reflexão”, me achava uma professora reflexiva, mas não tinha visão crítica do papel do formador e da central importância da compreensão do professor sobre suas ações na sala de aula.. Durante o curso, à medida que conhecia as diversas abordagens sobre essa temática e discutia as suas implicações sócio-históricas, senti uma imensa vontade de desenvolver uma atividade reflexiva, de fato, por ser idealista e inconformada com o descrédito na educação, em várias situações que vivencio na escola pública, como um todo.

Considerando o relevante papel do formador para a vida profissional dos professores e a reflexão crítica como propiciadora da compreensão de sentidos e significados, decidi investigar o papel do (s) Assistente (s) Técnico-Pedagógico (s)-ATP- como formador (es). Acredito que o ATP está mais próximo dos órgãos governamentais que dirigem a Educação do que os professores e que ele pode opinar nas decisões de ações regionais, que podem repercutir nas estaduais e, quem sabe, nas nacionais.

Posso dizer que esta pesquisa me possibilitou contato e discussões com Assistentes Técnico-Pedagógicos -ATP- e que atingiu o objetivo de examinar os sentidos construídos por eles enquanto formadores; mas, como na prática nem tudo é fácil, reconheço que a reflexão crítica ocorreu apenas em alguns momentos das sessões reflexivas que compartilhamos. Houve uma espécie de jogo de poder na interação entre mim e os ATP, numa relação predominantemente assimétrica. O ATP, na maior parte do tempo, é questionado por mim, no entanto, várias vezes ele dirige-se a mim como uma professora (aluna) que precisa do seu suporte e, ainda confirma se entendi o que ele fala (como professor). Isso parece reforçar o caráter de “poder” (relação vertical – Kerbrat, 1996). Essa situação foi suavizada pela utilização de polidez, principalmente por mim, que parecia incomodar, mas queria continuar a pesquisa.

Além disso, esta pesquisa, só parece ter sido possível pelo meu grau de estudo (estatuto): mestranda, o que me trouxe, por um lado, uma certa aceitação e respeito pelo fato de eu ter trabalhado seis meses na oficina pedagógica, conforme opção que fiz pelo Inciso II do programa Bolsa Mestrado da Secretaria de Estado da Educação (SEE). Apesar disso, fui alvo de zombaria de alguns ATP ao longo das sessões de discussão, o que revela o modo como me viam – hierarquicamente inferior.

A teoria da atividade permitiu que eu percebesse a sessão reflexiva como uma atividade coletiva, que por meio dos discursos dos sujeitos participantes (eu – ATP – Chefe da Oficina pedagógica), revela como ocorreram as regras e a divisão de trabalho.

A divisão de trabalho dos participantes desta pesquisa pode ser vista como, parcialmente, colaborativa, pois negociamos os dias e horários das sessões de discussão, todos tiveram voz e vez para expressarem opiniões, desabafos. Além disso, os encontros reflexivos despertaram, principalmente no ATP focal Daniel e em mim uma grande preocupação quanto a reconstrução da prática. Procurei satisfazer a minha necessidade que era, de uma certa forma, provocar os ATP, questionando-os sobre a sua prática ou sobre textos que comentamos, mas deixei de aproveitar momentos significativos das discussões para me posicionar numa atitude ativa, política. Por outro lado, nos momentos que eu os questionava, pude refletir muito sobre a minha posição como professora. O que faço na minha sala de aula? Por quê? Em que contribuo para a vida do meu aluno? Etc... Sinto que já não sou a mesma pessoa. Percebo que mudei com o contato que tive com os ATP.

De maneira geral, os ATP respondiam as perguntas, mas também introduziram novos tópicos, fazendo descrição de fatos isolados das suas experiências como professores ou como formadores enquanto eu ouvia atentamente, concordava...

Quanto a relação interpessoal, entre mim e os ATP, a questão da historicidade foi marcante. Tive constrangimento para questioná-los, já que - em tese – eles poderiam ser meus formadores. Além disso, tive receio de perder o sujeito de pesquisa e a insegurança de uma mestrandia em discutir aspectos teóricos. Isso tudo me fez, em vários momentos, mais ouvir e concordar do que questionar. Talvez o excesso de polidez tenha dificultado o surgimento da reflexão crítica.

A análise dos dados mostrou que, de uma maneira geral, os ATP atribuem um macro-sentido ao seu papel de formador de professores: o de transmissor de conhecimentos, tanto de conceitos prescritos institucionalmente, como aqueles advindos da própria prática ou a de seus colegas.

Apesar de alguns ATP mostrarem-se dispostos a conhecer a realidade dos professores e a inovar a própria prática, eles são incumbidos, e muitas vezes sobrecarregados, com o desenvolvimento de projetos enviados pela Secretaria da Educação ou escolhidos pela Diretoria Regional de Ensino. Numa das sessões reflexivas

o ATP focal Daniel assumiu que precisaria mudar algo em suas capacitações, como utilizar material que motivasse os professores. Mas, na sessão reflexiva seguinte, ele se restringe a me contar como foi o último encontro de formação de professores e o que esperava que acontecesse, segundo as coordenadas da Oficina Pedagógica. Dessa forma, reconheço que o ATP rende-se às prescrições, fazendo parte de uma cadeia de transmissão e não de produção.

Mais uma vez a questão da historicidade é incisiva, pois se o ATP não tem tempo disponível para se reorganizar e nem mesmo uma formação adequada que o faça construir novos significados, ele continuará, apenas, transmitindo os já existentes. Conforme Albuquerque (2006), o programa EMR, que teve a função de formar os ATP, não atendeu as necessidades dos sujeitos da atividade e diz: *os ATP não conseguiram se apropriar da linguagem que o curso estava fornecendo* (Albuquerque 2006:144). Essa situação dificultou o trabalho de formação que os ATP fizeram com os professores coordenadores pedagógicos e, conseqüentemente, a formação dos outros professores.

Por experiência própria, constatei essa situação. A coordenadora pedagógica da escola onde trabalho, teve muita dificuldade em utilizar o material do ensino médio em rede (EMR). Eu era uma das poucas professoras a se interessar pelo material, pois conseguia estabelecer a relação entre teoria e prática, graças ao mestrado.

A análise das escolhas lingüísticas também me mostraram que, apesar de tentar investigar a atuação e os sentidos do ATP, muitas vezes recuo e me calo para preservar a relação pessoal cordial. Já o ATP, ao contrário de deixar-se ser investigado, muitas vezes impõe a sua maneira de trabalhar, resultante de um significado socialmente compartilhado. Verifiquei ainda que fiz, algumas vezes, o mesmo que o ATP: tentei impor algumas formas de trabalho. Será que tive a mesma dificuldade que o ATP tem nos contextos de formação? Afinal estamos no mesmo “barco”.

Quando apresentei parte dos resultados da análise desta pesquisa aos ATP Daniel, Maria e Sara, na sessão reflexiva VI, eles concordaram e, após as análises gerais, apresentei a discussão dos dados a Daniel que justificou o uso de “nós” nos discursos dos ATP por trabalharem em equipe. O uso do “eu”, segundo esse ATP, ocorre de acordo com a situação emergencial ou como expressão de liderança do ATP. Daniel também confirmou o macro-sentido apontado anteriormente no e-mail que me mandou, que consta dos anexos.

Reconheço que os ATP têm papel central na formação professores e, por isso, necessitam também de uma adequada formação profissional, pois eles só se apropriarão de suas ações, entenderão o que fazem, construirão novos significados e auxiliarão o professor a fazer o mesmo se tiverem base teórica. O que parece ocorrer é uma falha no sistema educacional macro, pois há excesso de projetos, tempo e formação imprópria, falta de relação teoria-prática. Com certeza, se os ATP forem formados como profissionais críticos quanto à sua ação, agirão de outra forma.

Ao finalizar essa pesquisa, sinto que há muito a ser analisado e discutido no âmbito da atuação de formadores de professores e nos sentidos produzidos pelos ATP. Procurei, com esta dissertação, contribuir para as pesquisas desenvolvidas com reflexão crítica em processos de formação profissional tanto em serviço como em pré-serviço (em nível educacional). Nessa direção, esta dissertação aponta a necessidade de transformações nos contextos de formação e de pesquisas para que a reflexão crítica tenha lugar.

Referências bibliográficas

- ALVES, M^a C. C. L. 2004. *Encontros de Formação: repensar e reconstruir*. Tese de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ALBUQUERQUE, Rosineide. 2006. *Oficina Pedagógica: necessidades e objeto da atividade em contradição*. Tese de mestrado em linguística Aplicada e estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- AU, K.H. 1990. "Changes in a teacher's views of interactive comprehension instruction". In Moll, L. C. (Org.). *Vygotsky and education*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 271-286.
- BAKHTIN, M. 1929/2000. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. 1929/1995. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BRONCKART, J. P. 1997/2003. *Atividade de Linguagem de textos e discursos*. Tradução de Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ.
- BROWN, Penelope & LEVINSON, Stephen. 1978. Universals in Language Use: Politeness Phenomena. In: GOODY, E. N., ed. *Questions and Politeness-Strategies in Social Interaction*. Cambridge, Canbridge Univ. Press.
- BROOKFIELD, S. D. 1995. *Becoming a critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey Bass Inc. Publishers.
- CELANI, M. A. A. 2000. A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. e TOMITCH, L. M. B. *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Insular, p.17-32.
- CELANI M. A. A. e COLLINS H. 2003. "Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios" in: BÁRBARA L. B. e RAMOS R. C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, Cap. 3, p.80.
- CHARLIER, Évelyne, PAQUAY, Léopold, ALTET Marguerite e PERRENOUD, Philippe. 2001. "Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas". In: CHARLIER, Évelyne, PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite e PERRENOUD, Philippe (Orgs.). *Formando professores profissionais*. Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman, 2^a edição. Porto Alegre: Artmed, p.216.

- CLOT, Y. e FAÏTA, D. 2000. *Genre et style en analyse du travail*. Travailler, n° 4. p. 7-42.
- COLE, M., ENGESTRÖM, Y. 1993. “A cultural-historical approach to distributed cognition”, in G.Salomon (org.). *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*, New York, Cambridge University Press.
- COLE, M. e KNOWLES, J.G. 1993. “Teachers development partnership research: a focus on methods and issues”. *American Educational Research Journal*, v.30 n°3.
- DANIELS, Harry. 2001/2003. Tradução de Milton Camargo Mota. *Vygotsky & a pedagogia*. São Paulo: Loyola.
- DAVIS, Claudia. 2005. “Piaget ou Vygotsky uma falsa questão” in *Coleção memória da pedagogia - Vygotsky- uma educação dialética*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento- Duetto.
- DUARTE, Newton. 2004. “Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev in *Cad. CEDES* , vol.24, n° 62; Campinas.
- DUARTE, Newton. 2000/2001. *Vygotsky e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós- modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 296 p.
- ENGESTRÖM, Yrjö. 1999. Activity Theory and Individual and Social Transformation. In: ENGESTRÖM, Yrjö, MIETTINEN, Reyö & PUSSAMÄKI, Raya Leena (orgs.). *Perspectives on Activity Theory*. New York. Cambridge University Press.
- FREIRE, Paulo. 1979. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. 1970/1987. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIROUX, Henry A. 1997. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HARGREAVES, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers’ work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- KEMMIS, S. 1987. Critical Reflection. In: M. F. WIDDEEN & I. ANDREWS (Eds.) *Staff Development for School improvement*. The Falmer Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. 1996. *La conversation*. Paris: Seuil.

- KINCHELÖE, J.L. 1997. *A formação do professor como compromisso político: Mapeando o pós-moderno*. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LEONTIEV, A. N. 1978. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte.
- LEONTIEV, A. N. 1977. Activity and consciousness.
- LEONTIEV, A. N. 1981. “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil” In:
- LEONTIEV, A. N. 1983. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- LIBERALI, F. C. 1999. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- LIBERALI, F. C. 2004. “As linguagens das reflexões”. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, Cap. 4, pp. 87-94.
- LISTON, D. & ZEICHNER, K. 1987. *Reflective teacher education and moral deliberation*. Journal of Teacher Education, 38.
- MCLAREN, P. e GIROUX, H. 1997/2000. “Escrevendo das margens: Geografias de identidade, pedagogia e poder”, in: MCLAREN, P. (org.). *Multiculturalismo revolucionário*. Tradução de Márcia Morais e Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed. pp. 25-49.
- MAGALHÃES, M.C.C.(org.). 2004. “A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos”. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*.Campinas:Mercado de Letras, Cap. 3, pp.59-79.
- MAGALHÃES, M.C.C. E CELANI, M. A. A. 2001. “Reflective sessions: a tool for teacher empowerment”. Comunicação apresentada no Congresso sobre Gênero. Oslo: Universidade de Oslo.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1999. La formation continue des enseignants: la séance de réflexion comme espace de negociation entre enseignants. Cahiers de la Section des Sciences de l’Éducation de la FAPSE, v.91. Genebra.

- MARCUSCHI, L. A. 2003. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.
- MERCER, N. 1998. As perspectivas sócio-culturais e o estudo do discurso em sala de aula. In: COLL, C. & EDWARDS, D. (org.) *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- NEWMAN, F. & HOLZMAN. L. 1993/2002. *Lev vygotsky – Cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola.
- OLIVEIRA, M. K. 2005. “Escola e desenvolvimento conceitual” In *Coleção memória da pedagogia - Vygotsky- uma educação dialética* . Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento- Duetto.
- OLIVEIRA, M. K. 1997. *Vygotsky- Aprendizagem e desenvolvimento- um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- PÉREZ GÓMEZ, A. 1998. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PÉREZ GÓMEZ, A. 1992. “O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo”. In: A. NÓVOA (Ed.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD P. 1999. “Formar professores em contextos sociais em mudança – Prática reflexiva e participação crítica”. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual ANPED. Caxambu.
- ROJO, R. H. R. 1999. “Perspectivas para os estudos sobre a linguagem na virada do milênio: o caso da Linguística Aplicada”. Palestra proferida durante o V Seminário de Teses em andamento, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas.
- ROMERO, T. 1998. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo*. Tese de doutorado. PUC-SP.
- SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. P. 1998. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. *Compreender e transformar o ensino* .Porto Alegre: Artes Médicas.
- SCALA, A. 2003. *Espinosa*. Tradução de Tessa Moura Lacerda. São Paulo: Estação Liberdade.
- SCHÖN, D. A. 1992. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

SMOLKA & LAPLANE, 2005. “Processos de cultura e internalização”. In *Coleção memória da pedagogia - Vygotsky- uma educação dialética* . Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento- Duetto.

SMYTH, John. 1989. “Developing and Sustaining Critical Reflection”. In *Teacher Education Journal of Teacher Education*. V.40, n°2, p.2-9.

SOUZA E SILVA, M. C. P. 2004. “O ensino como trabalho”. In MACHADO A. R. (Org.) *O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. 1988/2001. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/Edusp.

VYGOTSKY, L.S. 1934/2002. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L.S. 1934/2001. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L.S. 1930/1999. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WERTSCH, J. V. 1991. *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Anexo I – Quadros de análise

<u>Conteúdo temático (frequente)</u>		
Sessão Reflexiva	1) Concepções sobre metodologia	Localização/Escolhas linguísticas (exemplos)
I	A obrigação do uso de determinados conteúdos, trabalho e desenvolvimento de metodologias	N3:... <u>nós</u> temos que usar os conteúdos de Ed. Física ... <u>a gente</u> vai tá trabalhando essa metodologia estar desenvolvendo com os professores...
I	A valorização de ciência da metodologia	N7: ... verificar se <u>ele</u> tem a ciência dessa nova metodologia se ((ele)) é um professor novo da área/ se ((ele)) não é <u>a gente</u> dá valor a isso aí ...
IV	A recuperação de aluno com o projeto da classe mista	M2: ... <u>a gente</u> tá com o projeto da classe mista... que <u>a gente</u> visa tentar fazer com que o aluno recupere tudo aquilo que ele não aprendeu em quatro anos...
IV	A ineficácia da metodologia	M15:... às vezes... não adianta tanta metodologia ((risos)) né... diferenciada... <u>ele</u> não consegue atingir... ter o efetivo aprendizado do aluno...
V	A mudança de metodologia	D13: ...porque... só a mudança da metodologia também não num vem garantindo uma aprendizagem de sucesso...
VI	A motivação do aluno	D24:... essas atividades que são diferenciadas tem o objetivo de tá motivando esse aluno para ele tá participando e através dessa participação aí vem até seu envolvimento e a sua aprendizagem...

Os quadros A, B e C referentes ao quadro 1, que tem como conteúdo temático geral “Concepções sobre metodologia”.

Quadro A - Pronomes pessoais			
Sessão reflexiva	1ª pessoa do singular	1ª pessoa do plural	3ª pessoa do singular/plural (referente ao professor)
I	-	Nós (1x) A gente = nós (2x)	Ele (1x) e Ele -elíptico - (2x)
IV	-	A gente = nós (2x)	Ele (1x)

Quadro B – Vozes que assumem a responsabilidade do dizer		
Sessão Reflexiva	Tipos de vozes	Localização/Escolhas linguísticas (exemplos)
I	Personagem	N3:... <u>nós</u> temos que usar os conteúdos de Ed. Física ... <u>a gente</u> vai tá trabalhando essa metodologia estar desenvolvendo com os professores...
I	Personagem	N7: ... <u>a gente</u> dá valor a isso aí ...
IV	Personagem	M2: ... <u>a gente</u> tá com o projeto da classe mista... que <u>a gente</u> visa tentar fazer com que o aluno recupere tudo aquilo que ele não aprendeu em quatro anos...
V	Neutra (expositor)- “impessoal”	D13: ...porque... só a <u>mudança da metodologia</u> também não num vem garantindo uma aprendizagem de sucesso...
VI	Neutra (expositor) “impessoal”/ Social	D: ...e <u>isso tem a ver com a motivação</u> também... <u>essas atividades que são diferenciadas</u> tem o objetivo de tá motivando esse aluno...

Quadro C - Modalizações				
Sessão reflexiva	Lógicas	Deônticas	Apreciativas	Pragmáticas
I		N3:... <u>nós</u> <u>temos</u> que <u>usar</u> os conteúdos de Ed. Física .. ((uma regra))		
IV			M15:... <u>às vezes...</u> <u>não</u> adianta tanta metodologia ... ele <u>não consegue atingir</u> ... ter o efetivo aprendizado do aluno... ((julgamento))	M2: ... a gente visa <u>tentar fazer</u> com que o aluno recupere tudo aquilo que ele não aprendeu em quatro anos... ((explicitação da responsabilidade pela ação))
V			D13: ...porque... só a mudança da metodologia também <u>não não</u> num <u>vem garantindo</u> uma aprendizagem de sucesso...((julgamento))	

Conteúdo temático (frequente)		
Sessão Reflexiva	2) Redirecionamento do trabalho	Localização/Escolhas lingüísticas (exemplos)
I	Trabalho de verificação do que acontece no grupo	N8: ...agora <u>nós</u> vamos fazer esse trabalho <u>a gente</u> indo lá/ aí de dois em dois meses <u>a gente</u> vai tá voltando nesse grupo-escola para verificar o que tá acontecendo...
I	Verificação da realidade da escola	D3: ... <u>nós</u> vamos ver qual realmente é a realidade da escola e o que seria o melhor para a escola...
I	Mudança de estratégia	N9: ... <u>eu</u> acho... <u>a gente</u> vai tá mudando a estratégia para que dê certo mesmo...
III	Conhecimento dos problemas dos professores	E3: ... (nós) irmos até a escola... <u>nós</u> conversarmos com a equipe toda... procurar pelo menos saber os problemas que <u>eles</u> estão enfrentando...
III	Orientação pela realidade	E8: ... por que cada escola vai apresentar <u>pra gente</u> ... uma realidade... cada um vai falar... o nosso problema aqui é trabalhar a questão da avaliação...
III	Indefinição da temática	E9: ... a nossa temática vai para esse lado...por isso que <u>eu</u> acho que não tá tudo definido...
III	Surgimento de idéias coletivas	Z8: o nosso grande objetivo é que as idéias surjam... mas de uma forma coletiva mesmo... é importante que o grupo pense junto lá na escola...
III	Reflexão como técnica fundamental	E40: ...a técnica fundamental... né?...((referindo- se à reflexão comentada pela Pesquisadora))
IV	Visão de problema coletivo	D3: ...o problema deixa de ser apenas daquele pequeno grupo de professores...mas agora ...de toda a escola.
IV	Problema passa a ser da escola	D5: ...onde aquele problema ...então...não passa a ser maer

VIII	Critério para seleção das escolas	D4: ...tem que ter um critério para selecionar quais eram as que seriam atendidas... então... <u>nós</u> pensamos na questão dos indicadores...
VIII	Compreensão da realidade	D7: ...o nosso principal objetivo era que a escola pudesse compreender a sua realidade...
VIII	Momento de reflexão	D7:...então era... realmente... pra um momento de reflexão...
VIII	Análise de indicadores	D8: ...então... cada grupo... <u>eles</u> ficaram de fazer uma análise desses indicadores que <u>eu</u> já citei...
VIII	Retomada de ações propostas pelo grupo	D12 isso... <u>nós</u> vamos é fazer uma retomada em cima das ações que <u>eles</u> se propuseram a trabalhar durante esse um mês (nós)vamos ver se (eles) conseguiram atingir os objetivos... ou não... então... essa é... já foi o primeiro... primeiro foi o levantamento das questões...em seguida... o próprio grupo propôs uma mudança da prática pedagógica... em cima dessa mudança... daqui a um mês <u>nós</u> vamos estar retornando com os professores e (nós)vamos querer saber deles né... como é que ficou?

A seguir, relaciono os quadros A, B e C referentes ao quadro 2 sobre o conteúdo temático geral “Redirecionamento do trabalho”.

Quadro A - Pronomes pessoais			
Sessão reflexiva	1ª pessoa do singular	1ª pessoa do plural (nós/ a gente)	3ª pessoa do singular/plural (referente ao professor)
I	Eu (1x)	Nós (2x) ; a gente = nós (3x)	
III	Eu (1x)	Nós (1x) a gente = nós (1x)	Eles (1x)
IV		A gente (6x)	
V		Nós – elíptico- (2x) A gente (1x)	
VIII	Eu (1x)	Nós (3x) e nós (elíptico)2x	Eles (2x)e Eles (elíptico) 1x

Quadro B -Vozes que assumem a responsabilidade do dizer		
Sessão reflexiva	Vozes (entidades que assumem a responsabilidade do dizer: Social/Personagem/autor)	Localização/exemplo
I	Personagem	N8: ...agora <u>nós</u> vamos fazer esse trabalho <u>a gente</u> indo lá/ aí de dois em dois meses <u>a gente</u> vai tá voltando nesse grupo-escola para verificar o que tá acontecendo...
I	Autor	N9: <u>eu</u> acho ... <u>a gente</u> vai tá mudando a estratégia para que dê certo mesmo...
I	Personagem	D3: ... <u>nós</u> vamos ver qual realmente é a realidade da escola e o que seria o melhor para a escola...

III	Personagem/ social	E3: ... (nós) irmos até a escola... <u>nós</u> conversarmos com a equipe toda... procurar pelo menos saber os problemas que <u>eles</u> estão enfrentando...
III	Autor	E9:... eu acho que não tá tudo definido...
III	Neutra (expositor)	E40: ...a técnica fundamental... né?...((referindo-se à reflexão comentada pela Pesquisadora))
IV	Personagem	M12: ... <u>a gente</u> nesse momento <u>a gente</u> vai querer ouvi los... né? e nesse momento... também... estar falando (...) aqui está... você vai trocar por que que deu certo...
	Personagem	M12:...o nosso foco... <u>a gente</u> não... <u>a gente</u> não... <u>a gente</u> já viu que sozinha <u>a gente</u> não consegue nada... <u>tem</u> que ter o trabalho em equipe... e é o mais difícil você ter...
V	Personagem	D12:... <u>então</u> ... <u>a gente</u> tava pensando numa... discussão...numa reflexão por parte dos professores...por parte dos diretores...por parte de toda a comunidade escolar pra <u>tentar</u> re...ver é... <u>vermos</u> juntos o que <u>podemos</u> fazer...
VIII	Neutra (expositor) “impessoal”	D4: ...tem que ter <u>um critério</u> para selecionar quais eram as que seriam atendidas...

Quadro C - Modalizações

SR	Lógicas	Deônticas	Apreciativas	Pragmáticas
I	D3: ...nós vamos ver qual <u>realmente</u> é a realidade da escola... ((verdadeira x falsa))			
			N9: eu <u>acho</u> ...((julgamento)) a gente vai tá mudando a estratégia <u>para que dê certo mesmo</u> ...	
III	Z8:... <u>é importante que</u> ((é necessário)) o <u>grupo pense junto lá na escola</u> ...		E9: eu <u>acho</u> ((julgamento)) que <u>não</u> tá tudo definido... né Z?	
IV	M12: ... <u>tem</u> que <u>ter</u> ((é necessário)) o trabalho em equipe...			
IV				D13:...por isso que nós vamos na escola ouvir os professores... para que eles <u>possam fazer</u> o mesmo trabalho com os alunos... ((explicitação da responsabilidade pela ação)) *

V				D12: ... vermos juntos o que <u>podemos fazer...</u> ((explicitação da responsabilidade pela ação))
VIII	D4: ... <u>tem</u> que <u>ter</u> um critério ((é necessário)) para selecionar quais eram as que seriam atendidas...		D7:...então era... <u>realmente...</u> ((julgamento)) <u>pra um momento de reflexão...</u>	D7: ...o nosso principal objetivo era que a escola <u>pudesse compreender</u> a sua realidade ((explicitação da responsabilidade pela ação))

Sessão Reflexiva	3) Intenções e ações (papéis do ATP)	Localização/Escolhas lingüísticas (exemplos)
I	Trabalho depende da clientela	N6: ... ((referência a si próprio)) tem que fazer o levantamento da clientela fazer o diagnóstico né? qual é a clientela que ((ref. a si próprio)) vai trabalhar se <u>ele</u> já foi capacitado ou não se <u>ele</u> já passou por capacitação...
I	Autonomia para o professor	N10: ... na verdade... <u>nós</u> vamos dar mais autonomia para <u>eles</u> né? pra que <u>eles</u> trabalhem sozinhos...
II	Tranquilização do professor quanto ao que ele já sabe	S50: <u>eu</u> tou percebendo que o papel também não está só no capacitar... mas de tranquilizar o professor em relação do quanto <u>ele</u> já sabe a respeito do fazer dele...
II	Apoio conforme necessidade	S71: o que <u>a gente faz</u> como ATP ou como supervisão... <u>you</u> dá o ombro na hora que <u>you</u> precisa... que o professor precisa... <u>you</u> vai ali... <u>you</u> apóia... <u>you</u> sugere caminhos que <u>you</u> já conhece que deram certo... daí <u>you</u> entra com a sua bagagem cultural...
III	Ajuda na reflexão	E4: <u>eu</u> acho que a nossa ajuda vai ser só em termos mesmo de reflexão...
III	Uso de todos os referenciais	E5:... todos os referenciais <u>nós</u> vamos usar... né?
III	Impossibilidade de resolver problemas	E18: ...até ((eu)) posso opinar... mas <u>eu</u> não ((eu)) posso resolver...
IV	Passar idéias para o professor	M4: ...então para passar isso para o professor...falar pra <u>ele</u> ((professor))... “olha <u>you</u> vai ter que achar os alvos...pontuar...o que <u>ele</u> ((o aluno)) precisa aprender...”
IV	Maneira de ajudar o professor	M7:... <u>a gente</u> vai tentar atingir aquele...alguma maneira de ajudar esse professor a achar um caminho...daí para <u>ele</u> entender que todos os componentes <u>a gente</u> tem que trabalhar junto.

IV	Roteiro de trabalho	M10: ...aí o primeiro momento <u>a gente</u> vai unir todos os professores da escola...conversar com <u>eles</u> ...todos juntos...depois <u>a gente</u> vai separar por área...para tentar ver se <u>a gente</u> consegue atingir a todos...
IV	Proposta de troca de experiência	M12: ... <u>a gente</u> nesse momento <u>a gente</u> vai querer ouvi- los... né? e nesse momento... também... estar falando (...) aqui está... você vai trocar por que que deu certo.. ... como você conseguiu passar esse texto informativo de Ciências....
	Trabalho em equipe	M12 ...o nosso foco... <u>a gente</u> não... <u>a gente</u> não... <u>a gente</u> já viu que sozinha <u>a gente</u> não consegue nada... tem que ter o trabalho em equipe... e é o mais difícil você ter...
IV	Acompanhamento do trabalho do professor	M14: ...é... então nesse momento que <u>a gente</u> vai dar essa abertura para o professor... <u>a gente</u> não vai... <u>a gente</u> vai acompanhar... não policiar o trabalho... né?
IV	Abordagem sobre representações dos professores	D11 ... então <u>nós</u> vamos retomar estas representações que ali existem e mais... ((nós)) vamos estar utilizando também ééé outros pormenores que <u>eles</u> colocaram como algo negativo... mas que na verdade <u>nós</u> sabemos que são representações que ali estão contidas...
IV	“Espelho” para os professores	D13:...por isso que <u>nós</u> vamos na escola ouvir os professores... para que <u>eles</u> possam fazer o mesmo trabalho com os alunos...
VI	Reflexão sobre a prática leva a mudanças	D1: <u>eu</u> acho que... sem dúvida... porque a partir do momento que <u>você</u> pode... refletir_sobre a sua prática... <u>você</u> vai fazer mudanças que serão necessárias...
VI	Caminho para o trabalho do professor e aprendizado do aluno	M13: ((completando a frase da pesquisadora que repete a frase desta ATP “o nosso objetivo é nortear o mat”))...o trabalho do professor com matéria... material... <u>dando</u> um caminho... para <u>facilitar</u> o aprendizado do aluno em sala de aula...
VI	Obrigação de passar conteúdos, projetos.	S4: a M... ela <u>trabalha</u> como uma multiplicadora de uma coisa que vem de S. P. que ela <u>tem</u> que <u>passar</u> ... né M? os projetos... o material...
VI	Necessidade de recorrer à experiência do professor	S6: então... <u>eu</u> preciso ((devo))

		não acreditarmos naquilo que nós estamos fazendo... não vai refletir... não vai haver mudança... não vai ter reflexão, depende de como <u>nós</u> estamos pra alcançar os nossos objetivos ...
VI	Uso de textos alertam professores	D49: as capacitações...além de serem uma amostra daquilo que <u>pode</u> ser feito... <u>geralmente</u> também tem muitos textos que vem alertando... né? o ... pra que <u>nós</u> não venhamos a ser pessoas acomodadas.
VI	Necessidade de abordagem do tema “motivação” surgida após conversa ((com pesquisadora))	D84: ... <u>eu</u> preciso <u>trabalhar</u> um pouco mais sobre isso visto que os professores estão desmotivados... <u>eu</u> já <u>procurei</u> fitas para os professores e <u>iniciei</u> a orientação técnica <u>falando</u> sobre esse tema motivação, que <u>temos</u> que estar motivados e isso veio devido a nossa conversa...
VIII	Critério para seleção das escolas	D4: ... <u>tem</u> que ter um critério para selecionar quais eram as que <u>seriam</u> atendidas... então... <u>nós</u> <u>pensamos</u> na questão dos indicadores...
VIII	Comentários sobre projetos Necessidade do começo de pequenas ações	D9:...começamos a <u>comentar</u> com <u>eles</u> ... só que... <u>às vezes</u> ... eles começam a <u>fazer</u> um projeto e um projeto que não era assim pé no chão mesmo... D9:...então... <u>na verdade</u> ... <u>nós</u> <u>temos</u> que <u>começar</u> com pequenas ações...
VIII	Verificação sobre execução do projeto	D13:... <u>nós</u> vamos <u>querer</u> saber... <u>realmente</u> ... se o projeto saiu... se ficou só na discussão daquele dia...
VIII	Momento para ouvir professores	D19: ... era um momento para <u>ouvir</u> .. né? o primeiro momento era para <u>ouví- los</u> ... só no final o que <u>nós</u> <u>fizemos</u> ? “Olha... então... quais as ações <u>nós</u> <u>podemos</u> colocar em prática lá na sala de aula a partir desse mês...
VIII	Dificuldade de avançar no momento de fala dos professores	D46- ... <u>nós</u> sabíamos que como o grupo <u>estaria</u> reunido e, o grupo <u>estaria</u> ali é...fortalecido... naquele momento e era o momento da fala dos professores, então, <u>a gente</u> não <u>conseguiria</u> avançar muito naquele momento.
VIII	Intervenções no segundo encontro	D20:...e aí no segundo encontro é que <u>nós</u> vamos estar puxando... é... <u>fazendo</u> algumas intervenções né... mais profundas...
VIII	Conhecimento da realidade antes de desenvolver projetos da SEE.	D73- então sem essa investigação, como você mesmo deu a sugestão... <u>não</u> <u>temos</u> como fazer nada... <u>não</u> <u>temos</u> como partir da Secretaria da Educação <u>não</u> ... <u>vamos</u> primeiro <u>fazer</u> esse estudo.
VIII	Suporte ao professor	D76- ...agora como o projeto- pólo tá em andamento... <u>nós</u> estamos procurando dentro desse projeto... <u>dar</u> suporte para o professor.

A seguir, apresento os quadros A, B e C sobre o quadro 3 referente ao conteúdo temático geral “intenções e ações” (papéis do ATP).

Quadro A - Pronomes pessoais			
Sessão reflexiva	1ª pessoa do singular	1ª pessoa do plural	3ª pessoa do singular/plural (referente ao professor)
I		Nós (1x)	Ele (2x)- Ele (1x)
II	Eu (1x) Você =eu (6x)	A gente= nós (1x)	Ele (2x)
III	Eu (2x) Eu – elíptico (2x)	Nós (1x)	
IV		Nós (3x) A gente=nós (14x)	Ele (2x) Eles (2x)
VI			Você=ele (2x)
Total	11	20	11

Quadro B -Vozes que assumem a responsabilidade do dizer		
Sessão reflexiva	Vozes (entidades que assumem a responsabilidade do dizer: Social/Personagem/autor)	Localização/exemplo
I	Neutra (expositor)- “impessoal”	N5: os conteúdos sim eles vêm formulados no PCN...
I	Autor	N5:...de que forma que <u>você</u> vai trabalhar... <u>eu</u> só vou ver a partir do momento que (eu) tiver minha clien minha clientela...
II	Autor	S50: <u>eu</u> tou percebendo que o papel também não está só no capacitar... mas de tranquilizar o professor em relação do quanto <u>ele</u> já sabe a respeito do fazer dele...
II	Autor	S71: o que <u>a gente faz</u> como ATP ou como supervisão... <u>você dá</u> o ombro na hora que <u>você</u> precisa... que o professor precisa... <u>você</u> vai ali... <u>você</u> apóia... <u>você</u> sugere caminhos que <u>você</u> já conhece que deram certo... daí <u>você</u> entra com a sua bagagem cultural...
III	Autor	E4: <u>eu</u> acho que a nossa ajuda vai ser só em termos mesmo de reflexão...
III	Personagem	E5:... todos os referenciais <u>nós</u> vamos usar... <u>né?</u>
III	Autor	E18: ...até ((eu)) posso opinar... mas <u>eu</u> não ((eu)) posso resolver...

IV	Autor	M4: “olha você ((o professor)) vai ter que achar os alvos...pontuar...o que ele ((o aluno)) precisa aprender...”
IV	Autor	M12: ...a <u>gente</u> nesse momento a <u>gente</u> vai querer <u>ouví-los</u> ... né? e ... estar falando (...) “aqui está... você vai <u>trocar</u> por que que deu certo.. ... como você conseguiu <u>passar</u> esse texto informativo de Ciências...”
IV	Personagem	M14: ...é... então nesse momento que a <u>gente</u> vai <u>dar</u> essa abertura para o professor... a <u>gente</u> não vai...a <u>gente</u> vai acompanhar... <u>não</u> policiar o trabalho... né?
IV	Personagem	D11 ... então <u>nós</u> vamos retomar estas representações que ali existem e mais... ((nós)) vamos estar utilizando também ééé outros pormenores que <u>eles</u> colocaram como algo negativo... mas que na verdade <u>nós</u> sabemos que são representações que ali estão contidas...
VI	Autor	D1: <u>eu</u> acho que... sem dúvida... porque a partir do momento que <u>você</u> pode... refletir sobre a sua prática... <u>você</u> vai fazer mudanças que serão necessárias...
VI	Autor	M13: ((completando a frase da pesquisadora que repete a frase desta ATP “o nosso objetivo é nortear o mat”)) “...o trabalho do professor com matéria... material... dando um caminho... para facilitar o aprendizado do aluno em sala de aula”...
VI	Social	S4: a M... ela trabalha como uma multiplicadora de uma coisa que vem de S. P. que ela tem que passar... né M? os projetos... o material...
VI	Autor	S6: então... <u>eu</u> preciso ((devo)) tirar da experiência deles a forma de lidar com a inclusão para conseguir atingir a todos...
VI	Autor	M29 então... a <u>gente</u> não sabe se tudo isso que a <u>gente</u> tá passando é a forma mais correta... a <u>gente</u> procura um caminho pra <u>eles</u> ... pra facilitar o trabalho deles...
VI	Autor	D35: ... na minha outra capacitação <u>eu</u> estive pensando foi a questão da motivação... <u>eu</u> já iniciei a capacitação como assim tá falando sobre a motivação... “se <u>nós</u> não estivermos motivados... <u>nós</u> não acreditarmos naquilo que nós estamos fazendo... não vai refletir... não vai haver mudança... não vai ter reflexão, depende de como <u>nós</u> estamos pra alcançar os nossos objetivos”...
VI	Neutra (expositor)- “impessoal”	D49: as capacitações...além de serem uma amostra daquilo que pode ser feito... geralmente também tem muitos textos que vem alertando... né? ...

VI

Autor

D84: ...eu preciso trabalhar um pouco mais sobre isso visto que os professores estão desmotivados... eu já procurei fitas para os professores e iniciei a orientação técnica falando sobre esse tema motivação, que temos que estar motivados e isso veio devido a nossa conversa...

			vai <u>ser só</u> em termos mesmo de reflexão...((jul-gamento))	
IV	M7:...daí para ele entender que todos os componentes a gente <u>tem</u> que ((é necessário)) <u>trabalhar</u> junto...			
IV				M10: ... a gente vai separar por área...para <u>tentar ver</u> se a gente <u>consegue atingir</u> a todos... ((explicitação da responsabilidade pela ação))
IV	M12 ...o nosso foco... <u>tem</u> que ((é necessário)) <u>ter</u> o trabalho em equipe...			
IV	D11 ... <u>na verdade</u> nós <u>sabemos</u> que são representações que ali estão contidas... ((é verdade))			
VI			D1: eu <u>acho</u> que... <u>sem</u> <u>dúvida</u> ... porque a partir do momento que você <u>pode</u> ... <u>refletir</u> sobre a sua prática... ((jul-gamento))	D13:..por isso que nós vamos na escola ouvir os professores... para que eles <u>possam fazer</u> o mesmo trabalho com os alunos... ((explicitação da responsabilidade pela ação)) (*)
VI				S4: a M... ela trabalha como uma multiplicadora de uma coisa que vem de S. P. que ela <u>tem</u> que <u>passar</u> ... né M? os projetos... o material...((explicitação da responsabilidade))
VI	S6: então... eu <u>preciso</u> <u>tirar</u> ((é necessário - crença)) da experiência deles a forma de lidar com a inclusão...			
VI			M29:... a gente <u>não sabe</u> se tudo isso que a gente tá passando é a forma mais correta... ((jul-gamento))	

VI			D35: ... <u>se</u> nós <u>não</u> <u>estivermos</u> <u>motivados</u> ... nós <u>não</u> <u>acreditarmos</u> <u>naquilo</u> <u>que</u> <u>nós</u> <u>estamos</u> <u>fazendo</u> ... <u>não</u> <u>vai</u> <u>refletir</u> ... <u>não</u> <u>vai</u> <u>haver</u> <u>mudança</u> ... <u>não</u> <u>vai</u> <u>ter</u> <u>reflexão</u> ... (julgamento))	
VI	D49:...as capacitações.. amostra daquilo que <u>pode</u> <u>ser</u> <u>feito</u> ... (crença))		D49: ...as capacitações... <u>geralmente</u> <u>também</u> <u>tem</u> <u>muitos</u> <u>textos</u> <u>que</u> <u>vem</u> <u>alertando</u> ... <u>pra</u> <u>que</u> <u>nós</u> <u>não</u> <u>venhamos</u> <u>a</u> <u>ser</u> <u>pessoas</u> <u>acomodadas</u> ... (julgamento))	
VI	D84:.. que <u>temos</u> que <u>estar</u> <u>motivados</u> ... ((é necessário))			D84: ...eu <u>preciso</u> <u>trabalhar</u> <u>um</u> <u>pouco</u> <u>mais</u> <u>sobre</u> <u>isso</u> ... eu <u>já</u> <u>procurei</u> <u>fitas</u> <u>para</u> <u>os</u> <u>professores</u> ... ((explicitação da responsabilidade pela ação))
VIII	D4: ... <u>tem</u> que <u>ter</u> um critério para selecionar quais eram as que seriam atendidas ((é necessário))			
VIII	D9:... <u>na</u> <u>verdade</u> ... nós <u>temos</u> <u>que</u> <u>começar</u> <u>com</u> <u>pequenas</u> <u>ações</u> ... (crença))			
VIII	D13:...nós vamos <u>querer</u> <u>saber</u> ... <u>realmente</u> ... se o projeto saiu... (verdade x falso)			D13:...nós vamos <u>querer</u> <u>saber</u> ... <u>realmente</u> ... se o projeto saiu... (explicitação da responsabilidade da ação))
VIII				D19: ...quais as ações “nós” <u>podemos</u> <u>colocar</u> <u>em</u> <u>prática</u> <u>lá</u> <u>na</u> <u>sala</u> <u>de</u> <u>aula</u> <u>a</u> <u>partir</u> <u>desse</u> <u>mês</u> ... ((explicitação da responsabilidade pela ação)) - (*)
VIII	O46- ...como o grupo			

	estaria <u>reunido</u> e, o grupo <u>estaria</u> ali é... <u>fortalecido</u> ... a gente não <u>conseguiria</u> <u>avançar</u> muito naquele momento... ((descrença))			
VIII			O73:... <u>sem essa</u> <u>investigação</u> ... <u>não temos como</u> <u>fazer</u> nada... <u>não</u> <u>temos</u> como partir da Secretaria da Educação... ((julgamento))	

OBS: Os exemplos de modalização pragmática com (*) indicam a transferência da responsabilidade aos professores pela execução de ações na escola e (**) impessoalidade quanto à responsabilidade

Anexo II – Sessão reflexiva VIII

Sessão reflexiva VIII– Participantes: Pesquisadora “P” e ATP “D”

- 1 D1: vamos ao trabalho ...(risos)
- 2 P1: hoje é dia 6 de... setembro... eu sempre tenho esquecido de falar a data no começo... né... da nossa... de nossas conversas... e aí depois eu fico lembrando que data foi para marcar... né? bom... então D... obrigada mais uma vez né... por estar aqui atendendo ao meu pedido e... eu gostaria... assim... hoje se você puder... dizer um pouco para mim a respeito daquele início de trabalho tão esperado por todos nós... né... por você... por mim também... e... eu queria se você puder me dizer aquele objetivo que vocês tinham de ir... ah... de encontrar essas escolas... a escola pólo... né? seria para diagnosticar a realidade da escola... a princípio foi esse objetivo que eu entendi que você tinha me dito no encontro anterior...
- 3 D2: é... foi esse mesmo... né?
- 4 P2: é esse foi o objetivo mesmo de diagnosticar... né? de diagnosticar a realidade das escolas que que foram avaliadas tendo uma certa... se houve problemas em termos de aproveitamento de alunos... tudo o mais... né? é... então com base nesse objetivo você achou assim que ações foram desenvolvidas lá? você poderia me dizer? que tipo de ação teve nesse dia?
- 5 D3: então veja só... primeiro nós... na nossa diretoria são setenta e cinco escolas e... já era um pedido por parte dos diretores... dos coordenadores pra que o professor ele não saísse de sala de aula para vir a nossas capacitações... então... aí... nós pensamos em mudar a nossa estratégia de capacitação... indo... né... a supervisão com os ATP até a escola... aí criamos o... a escola pólo... só que como são setenta e cinco escolas... nós não teríamos condições de atender a todas elas... então... nós selecionamos...
- 6 P3: certo...
- 7 D4: então... nesse primeiro momento... nós pudemos atender cinquenta por cento das nossas escolas... mais ou menos em torno disso (P4: mhm) então... nós temos setenta e cinco... nós estamos atendendo... se eu não me engano... são trinta e três escolas com esse projeto... e o início do projeto... é realmente... () nós apresentamos o projeto como sendo um fortalecimento da equipe escolar... mas... como atender setenta e cinco? tem que ter um critério para selecionar quais eram as que seriam atendidas... então... nós pensamos na questão dos indicadores...
- 8 P5: é... você tinha me falado dos problemas de evasão...(D5 evasão, retenção, o Saresp 2003, 2004 e também a auto- avaliação, que as escolas realizaram ao término de 2004) retenção...
- 9 P6: tá...
- 10 D6: esses foram os indicadores...(P7 parâmetros)
- 11 D7: a partir disso... nós reunimos a... o trabalho... né... com as escolas... as escolas- pólo... em cima desses indicadores... o nosso principal objetivo era que a escola pudesse compreender a sua realidade... porque muitas vezes as escolas estão trabalhando... estão desenvolvendo ações para melhorar a qualidade do ensino... só que muitas vezes isso não está atendendo o objetivo da escola... então... levar a escola a fazer essa análise desses indicadores... e agora como grupo- escola... todos os docentes juntos... então era... realmente... pra um momento de reflexão (P8 e... assim... que tipo de ação foi feita...na escola?) por parte da unidade escolar... e por isso mesmo...
- 12 D8: então... nós dividimos em grupos... né... então... cada grupo... dependendo do número de... da... de professores da escola foram divididos (P9 ah... tá...) em oito

grupos ... então... cada grupo...eles ficaram de fazer uma análise desses indicadores que eu já citei... teve ocasiões que nós tivemos dois grupos analisando o mesmo indicador e em cima disso... o grupo... naquele momento... estava propondo ações para que... a partir da próxima semana... já colocasse em prática visando melhorar... reverter aquele quadro... que foi apresentado...

13 P10: e as ações propostas eram... eram viáveis ?

14 D9: era isso que nós começamos a comentar com eles... só que... às vezes... eles começam a fazer um projeto e um projeto que não era assim pé no chão mesmo... então... na verdade... nós temos que começar com pequenas ações...

15 P11: certo...

16 D10: e... a partir disso...ficou bem claro que haveria... realmente... uma mudança da prática pedagógica dos professores....

17 P12: certo...

18 D11: a questão da motivação... estar motivando o aluno... confiar na educação e todos os professores procurarem trabalhar com a mesma linha de raciocínio... com a mesma metodologia com o mesmo propósito visando essa qualidade de ensino...então... essas foram algumas novas ações propostas... então... para o nosso 2º segundo (P13 mhm)

encontro...

19 P14: que ainda não ocorreu...

20 D12: isso...nós vamos é fazer uma retomada em cima das ações que eles se propuseram a trabalhar durante esse um mês (P15 Mhm) vamos ver se conseguiram atingir os objetivos... ou não... então... essa é... já foi o primeiro... primeiro foi o levantamento das questões...em seguida... o próprio grupo propôs uma mudança da prática pedagógica... em cima dessa mudança... daqui a um mês nós vamos estar retornando com os professores e vamos querer saber deles né... como é que ficou? (P16 Mhm)

21 D13: teve um caso... por exemplo... de uma escola... na (cidade)... queeee que eles falaram que eles poderiam melhorar é... se os alunos se envolvessem num projeto horta... então... a escola vai tentar implantar esse projeto dentro desse um mês...então...nós vamos querer saber... realmente... se o projeto saiu... se ficou só na discussão daquele dia...(P17:mhm] né... como é que vai ser... então... pequenas ações (P18 certo) que as escolas vão estar pontuando nesse momento para tentar reverter o quadro né... da... da retenção... do Saesp... da prática da sala de aula... a questão da leitura (problema técnico na gravação)

22 P19: do tipo de concepção da aprendizagem que eles entendem como necessária para aquela escola... por exemplo?

23 D14: Nancy... o problema (P20: ou não?) com os professores está mais sério do que a gente possa imaginar...

24 P21: jura?

25 D15: é... porque... na verdade eles tem outra visão (P22: Hmm)... da situação... eles estão colocando a culpa na família... na sociedade... no governo (P23: no baixo salário...) no baixo salário e em vários outros fatores... mas não a questão da própria prática pedagógica... e não a questão da aprendizagem... daquilo que se ensi/ do que se ensina (P24: certo) na escola...

26 D16: então... na verdade... foi... um verdadeiro muro de lamentações...

27 P25: certo...

28 D17: nós ouvimos... ouvimos e ouvimos...

29 P26: e quando eles faziam uma lamentação... o que vocês diziam em resposta... o que vocês falavam?

30 D18: então... aí depende... né?((risos)... depende de... de cada questão que era levantada... era um argumento que você tava usando ali... mas era um momento para ouvir... né? o primeiro momento era para ouví- los... só no final o que nós fizemos? Olha... então sabendo o levantamento que vocês fizeram, as dificuldades que vocês estão enfrentando, pensando agora nos recursos que a escola tem, quais as ações nós podemos colocar em prática lá na sala de aula a partir desse mês.

31 P27: certo...

32 D19: e aí no segundo encontro é que nós vamos estar puxando, é, fazendo algumas intervenções né, mais profundas

33 P28: mhm...

34 D20: ... porque até o momento nós fomos para ouvir... e eles tinham muito a nos dizer...

35 P29: foi um desabafo... né... na verdade... assim... pra eles?

36 D21: foi... foi começou com esse desabafo... e... muitas escolas... né... na avaliação que fizeram colocaram que isso foi muito legal... que era o momento que eles precisavam disso...

37 P30: em algumas escolas?

38 D22: isso...

39 P31: disseram que foi bom?

40 D23: que foi bom... por quê? porque nunca se reuniu todo o...(P32: o corpo docente?) grupo e a maioria das escolas pelo menos os grupos que eu participei... tenho certeza que não se conheciam... Nancy...

41 P33: nossa ...que coisa não...

42 D24: porque ele leciona no período da manhã... ele no da noite... e eles não se viam...

43 P34: da mesma escola...

44 D25: é... às vezes eles estavam é...lecionando a mesma disciplina... então... eles não se viam... cada um tava trabalhando de uma forma... pra...a, proposta pedagógica de algumas escolas não era clara... nada definida para o corpo docente...

45 P35: mhm...

46 D26: então... esse era um momento da escola parar... rever... discutir... e muitos projetos que a escola estava desenvolvendo... alguns professores também não conheciam. Então... pelo menos eles avaliaram esse momento como um momento realmente válido... né... na questão de que a realidade era deles... que tava discutindo a escola deles... eram eles que tavam falando...

47 P36: mhm...

48 D27: ah... e a nossa intervenção foi só tentando no final do dia... após... as explorações que foram feitas... as explanações pelos colegas... as sugestões que foram dadas... agora pensando na tua escola... o que que nós vamos fazer para tentar melhorar esse quadro... aí...

49 P37: então... nesse segundo momento que vocês vão ter contato com o grupo de professores é... além de vocês analisarem para ver se aquilo a que eles se propuseram a desenvolver ocorreu ou não... vocês pensaram levar alguma, alguma base de estudo pra gerar maior reflexão sobre o que existe em termos de aprendizagem ou vocês não pensaram nisso?

50 D28: veja só... nós...

51 P38: pra dar um suporte teórico... vamos dizer assim... porque os professores falam que não tem tempo de estudar... acho que a gente já falou sobre isso... né? o que que você acha? você acha que isso é importante ou não D?

52 D29: sem dúvida... acho que se o professor não tem tempo pra estudar fica muito complicada a situação... ele precisa estudar... precisa conhecer... precisa ampliar a visão de mundo do aluno também...

53 P39: porque a gente mesmo...você vê... você faz curso... né... eu também estou estudando...cada vez mais que a gente estuda... vai ampliando... não vai?

54 D30: sem dúvida nenhuma...

55 P40: o horizonte vai ampliando... você vai vendo as coisas com outros olhos... né? então é...

56 D31: [é... e uma...]

57 D32: tem até o exemplo de uma diretora... a vice- diretora comentou conosco nesse... nesse próprio (incompreensível) que nós realizamos... que o aluno foi mal na avaliação do Saesp... porque a avaliação do Saesp pedia pra fazer uma redação sobre a praia e como ele não conhece a praia... não é a realidade dele... ele não tinha nada para escrever... por isso ele foi

58 P41: [Nossa, ah...] mal, então veja só...

59 P42: [mas... não tem meio de comunicação na casa dele?... na vida dele...

60 D33: [então veja só] se partiu essa fala de um gestor que está à frente de um corpo docente pra... na questão como educador com o professor... como profissional... [P43: Hmm] levantamento como esse ... nós podemos ver que a qualidade do ensino é... realmente ... preocupante...

61 P44: [é... com certeza]

62 D34: então... na verdade qual é o papel da escola? o papel da escola é ampliar...tem que dar essa visão de mundo pra o aluno...não é só porque a nossa clientela é uma clientela pobre que nós vamos oferecer uma qualidade de ensino pobre para eles...

63 P45: então... nas minhas... minhas conversas... nos meus contatos com os professores... nas escolas... quando eu vou trabalhar na parte pedagógica... eles sempre se queixam dizendo que a diretoria de ensino... os ATP...os supervisores que estão assim... vamos dizer... estudando essa parte mais pedagógica... que poderiam... de repente... estar sugerindo para órgãos superiores determinadas coisas... determinadas reivindicações... né... embora haja sindicatos tudo mais... o que você acha dessa função da Diretoria de Ensino ou a função...

64 D35: [como o quê?]

65 P46: da oficina Pedagógica? porque até que ponto vai essa possibilidade de de requerer... através desses cursos mesmo que vocês fazem do Ensino Médio em Rede e tudo mais... você acha que tem algum meio pra haver... ocorrer um vínculo maior pra tá sugerindo algumas coisas que beneficiem ... mesmo no plano pedagógico... solicitar coisas específicas?

66 D36: é... eu acho que tem... mas a partir do momento... né...que a gente veja que há... há a necessidade disso...[P47: Mhm...] Por ex. a questão... agora... nós vamos ser avaliados... né... os nossos alunos no Saesp de Matemática.[P48: tá] então nós... todo

mundo tá preocupado...em relação como que vai ser... os resultados... não sei quê... mas... no momento...nós não podemos fazer nada... Nancy... o que nós precisamos... após a avaliação do Saresp... nós vamos ter dados que nos permitirão fazer alguns investimentos em mais capacitações... mais orientações e ir atrás até de outros materiais [P49: mhm]... de coisas assim... mas... nós precisamos ter isso realmente como é... a prova... a prova da nossa realidade...

67 P50: mas... e as provas que já fizeram... que já ocorreram? já não foram subsídios para dar esse direcionamento?

68 D37: [olha...]

69 P51: [até então... as avaliações externas e as avaliações internas...]

60 D38: [veja só...]

61 P52: [isso já não deu subsídio pra poder direcionar... talvez por exemplo determinada escola... como você mesmo constatou... a diretora deu uma sugestão meio...]

62 D39: [equivocada]

63 P53: [equivocada! né? então... determinadas escolas requerem um amparo maior nesse sentido... mesmo teórico e de colocação de possibilidades de trabalho... de aprendizagem é... levando... levando a uma (incompreensível) maior... para que eles possam... de repente... sei lá... criar uma nova possibilidade de trabalho...né?]

64 D40: então... veja só...

65 P54: [como vocês estão fazendo é muito legal... deixá- los sugerir... só que... de repente... falta material... falta alguém e... sei lá... que dê uma dica da... mais abrangente... vamos dizer assim... apresente um material que... não pronto... mas que... fala assim... olha... vamos todos conhecer todas as teorias de aprendizagem que já ocorreram né... é...qual será... em qual será que a gente se encaixa... qual será que é mais adequada para a realidade... né... hoje em dia... o que que é necessário... provocar assim um clima mesmo de [D41-de discussão]

de discussão... mas mas como base...baseada num parâmetro existente... pré- existente.

66 P55: porque é assim...por mais que a gente vá lá e fale ou dê espaço para reclamar e tudo o mais...vocês têm sido solícitos... estão abrindo espaço para troca entre eles mesmos... mas não estão acrescentando um estudo... uma coisa... vamos dizer... mais abrangente...vamos dizer assim...

67 D42: é... o bloco pólo foi pensando nisso... né? na necessidade não só de um ou dois professores... mas da própria equipe escolar. [P56: mhm] tá?

68 D43: então... e porque nós já começamos com algumas atividades por área... né... nós pensamos nisso também... mas nós sabíamos que como o grupo estaria reunido e... o grupo estaria ali é...fortalecido [P57:mhm] naquele momento e era o momento da fala dos professores... então...a gente não conseguiria avançar muito naquele momento...

69 P58: [nesse primeiro momento?]

70 D44: isso! então nós pensamos... num segundo momento já estar levando alguns textos do Ensino Médio em Rede que leva a essa reflexão...por parte do professor,

71 P59: [é muito interessante]

72 D45: [com a questão da sua formação... aquilo que ele está realmente... oferecendo para os seus alunos como ensino- aprendizagem... [P60: mhm.] então... é no segundo momento... no segundo encontro nós vamos dar retorno para esses professores quanto à avaliação que eles fizeram do 1º encontro... vamos querer saber como se...

como que... o que aconteceu nesse um mês depois daquela primeira discussão e... em seguida... nós estamos pensando dividir por área...[P61: mhm.] aí começar a fazer um trabalho de discussão por área... usando o mesmo material do Ensino Médio em Rede...

73 P62: então... é bonito você falar sempre nós... né... nós vamos e tal... a gente percebe que vocês estão bem entrosados [D46: é] nesse trabalho coletivo como era a proposta... né? mas... assim... eu só queria te fazer mais uma perguntinha... você... D né... como é que você tá se sentindo nesse trabalho? você acha que tá... é... é aquilo que você pretendia? é aquilo que você acha que tava certo?[D47: eu acho] ou você tem algumas idéias?

74 D48: eu acho que as reclamações foram além do que eu imaginava (risos)

75 P63: ah..

76 D49: só que... eu imaginava que logo no início já iríamos para a parte prática... (risos) e... de repente...nós ficamos naquela questão de ouví-los e eles pediram esse momento...teve uma determinada escola que ela queria comentar projeto por projeto... o que que ela estava desenvolvendo... então... a supervisora permitiu... nesse espaço... bom tudo bem!...

77 P64: você permitiria?

78 D50: eu não permitiria (risos) porque eu já conheço aqueles projetos...

79 P65: [você já conhece?]

80 D51: eu já conhecia os projetos...

81 P66: e a supervisora não conhecia...

82 D52: como ela não conhecia e queria... talvez... é talvez até conhecesse [P67: mhm] mas aí ela permitiu (incompreensível)... ficamos todos né ouvindo...

83 P68: mas... vocês não estavam lá pra ouvir? (risos)

84 D53: mas, não eram aqueles projetos que nós queríamos ouvir.

85 P69: claro que eram (incompreensível)

86 D54: na verdade... nós queríamos saber sobre a proposta pedagógica da escola...

87 P70: ah...tá... mas... esses projetos não faziam parte da proposta da escola? porque...normalmente são... é pra fazer parte... não? no começo do ano os professores falam quais os projetos vão desenvolver... aí a coordenadora já inclui naquele projeto da escola?

88 D55: é... então... eles queriam esmiuçar cada projeto e o que cada professor fazia... só que... na verdade nós não tínhamos... nós queríamos ouví-los para verificar se aquele projeto realmente estava... realmente... suprindo as necessidades deles... então... eles tinham que fazer uma comparação e...

89 P71: [e a que conclusão eles chegaram?]

90 D56:que eles estão trabalhando muito com poucos resultados...

91 P72: com poucos resultados...

92 D57: com poucos resultados...

93 P73: quer dizer que não adianta a quantidade de projetos se... não tá tendo muitos bons resultados?

94 D58: é...então... olha... tantos projetos que vocês estão desenvolvendo... talvez não haja a necessidade de tantos projetos assim [P74: mhm] porque além dos da Secretaria da Educação eles tinham muitos outros projetos...

95 P75: entendi...

96 D59: então... vejam só... estavam fazendo que eles estavam trabalhando muito... então... estavam... realmente...sobrecarregados...

97 P76: [e essa escola especificamente... estava dentre aquelas que tem problemas de rendimento de aprendizagem... de alunos-problemas... problemas de rendimento?!]

98 D60: então... na verdade... nós queríamos neste meio... uma avaliação desses projetos... né? quais deles... realmente... é... seriam pertinentes dar continuidade... quais deles precisariam rever... que for o caso né... encerrar... e a partir daí... colocar coisas mais pontuais... mais precisas... né? porque... de repente... a escola desenvolve um projeto tão longo... tão tenso... que foge um pouco da realidade do aluno... da necessidade do aluno e do próprio professor... às vezes... o próprio professor também ele está trabalhando alguma coisa que não tá atendendo as necessidades dos alunos... mas... esse trabalho de ouví- los... né...então foi bom que eu conheci muitos professores... muitos projetos... a maneira como eles estão trabalhando... mas ao mesmo tempo eu pude perceber que as dificuldades persistiam... embora eles estivessem trabalhando projetos [P77: mhm] então... a proposta para esse segundo momento é fazer um encontro por área... tá trabalhando em cima do PCN+

99 P78: mhm... e esse encontro por área... aí cada ATP vai ficar com uma área? ou não? cada ...

100 D61:

[Estamos pensando agora como é que nós vamos fazer... porque...]

101 P79: ...ATP vai orientar sua área?

102 D62: por exemplo... eles chegam... eu sou o ATP de Matemática... eu estava lá no (nome da escola)... por exemplo [P80: mhm] ... e a outra escola... né... vai ficar sem o ATP de Matemática... então... isso que nós vamos estar pensando... como é que nós vamos fazer nesse segundo momento? Mas... é algo que nós estamos pensando... vamos fazer algo por área [P81: mhm] exemplos de projeto interdisciplinar... porque na verdade... fala- se muito sobre isso... mas pelo que nós ouvimos... né... tem muita confusão... porque na verdade existe o tema gerador e o projeto interdisciplinar... eles tão confundindo isso com projeto interdisciplinar...então... tem essa confusão que nós já percebemos... então vamos rever...

103 P82: tá...o tema. o tema pode estar incluído no projeto... né? o tema gerador... o tema que eles acham como sendo relevante... né?

104 D63: isso... faz sentido para a comunidade... eles colocam lá “Projeto Água” Matemática, o que vai trabalhar? [P83: tá...] Ciências o que vai trabalhar? História o que vai trabalhar? Geografia o que vai trabalhar? na verdade esse projeto água... então... se tornou o quê? apenas um tema gerador...diferente de um projeto interdisciplinar [P84: tá.] para o qual a espontaneidade da disciplina não aparece dentro do projeto [P85: mhm] então quando se tem um tema gerador... então você acaba sendo obrigado...dentro da sua disciplina você acaba prejudicando determinado conteúdo para atender aquele projeto e o interdisciplinar não... ele acontece conforme você está trabalhando... o seu conteúdo vai... acontece naturalmente [P86: mhm]... então... é o que nós precisamos deixar bem claro para eles que a maioria das escolas tem essa dificuldade de entendimento... acaba sacrificando o projeto...

105 P87:

[Mhm]

[acaba, né?]

106 D64: ... e depois aparece uma lista de tantos projetos... aí o professor fica preocupado “agora não consigo trabalhar o meu conteúdo”... mas... não consegue mesmo... porque se você analisar... Nancy... pelo menos na Matemática... os alunos estão muito bons... agora... na leitura de gráficos [P88: ah, é?] de gráficos... estatísticas...

107 P89: ah... que bom né?

- 108 D65: porque em todos os projetos quando eles incluem Matemática... fica apenas no gráfico e na Estatística.
- 109 P90: pois... é... interessante né... quer dizer... dependendo do foco que se dá... se desenvolve a necessidade do aluno... né? por isso que tem que conhecer bem a necessidade da clientela para agir [D70: é]...para propor atividade... né?
- 110 D66: o Ensino Médio em Rede tem esse...[P91: enfoque]... é... a vivência educadora 1... ele fala sobre a questão da investigação... investigar a comunidade... investigar o aluno...investigar o corpo docente da escola...fazer perguntas mesmo...levantar esses dados... essas informações e... a partir daí...
elaborar a sua proposta pedagógica,
- 111 P92: [a partir daí, elaborar a]
- 112 D67: a partir daí você elaborar o seu projeto voltado para o protagonismo juvenil
- 113 P93: [É muito interessante]
- 114 D68: então sem essa investigação... como você mesmo deu a sugestão... não temos como fazer nada... não temos como partir da Secretaria da Educação não... vamos primeiro fazer esse estudo...
- 115 P94: é... o estudo do contexto é muito importante mesmo... então...o que eu ia te falar... e aquele projeto Ensinar e Aprender... vocês pararam... ou vai continuar esse...
- 116 D69: não... esse ano ele... não daremos continuidade né?
- 117 P95: [não darão?]
- 118 D70: não.
- 119 P96: ah tá...
- 120 D71: é ... foi só no 1º semestre (de 2005)... [P97- Mhm] onde ainda houve algumas orientações técnicas... porque não havia sido...o projeto-pólo ainda não tava em andamento... agora como o projeto- pólo tá em andamento... [P98- ah tá] nós estamos procurando dentro desse projeto... dar suporte para o professor...
- 121 P99: Mhm. Bom, de uma certa forma, é muito mais abrangente agora, né?
- 122 D72: [Agora]
- 123 P100: o que vocês estão fazendo... né?
- 124 D73: nós estamos com todos os professores...
- 125 P101: é muito mais interessante inclusive...né? então tá bom “D”... e... você ficou de fazer para mim (risos) escrever para mim o... sobre a sua formação... né?
- 126 D74: fiquei...
- 127 P102: sobre a sua... você chegou a escrever ou não?
- 128 D75: vou ficar devendo esse dever (risos)...até o próximo encontro eu deixo tudo anotado...
- 129 P103: [Cê me entrega?] pra eu ter... um né um uma parte escrita sobre você... sobre o seu trabalho... tá bom?
- 130 D76: tá bom...no próximo encontro...
- 131 P104: tá bom...como você se sente como ATP... né... só pra finalizar... você acha que ser ATP é mais interessante que ser professor ou não?
- 132 D77: olha... eu sinto falta dos alunos... [P105: eu também] eu sinto falta dos alunos... sala de aula... outro dia eu estava com a minha sobrinha tirando dúvidas... né..[P106: mhm] (incompreensível) eu ensinava isso de outra maneira... então... eu sinto falta dos alunos... é o tal do contato com os alunos... com os jovens... acho que isso é muito interessante... mas como ATP a gente tem a oportunidade de...estudar muito mais... então aqui... é ... na oficina pedagógica...né... o que nós aprendemos aqui... a

nossa prática é algo...assim... é grande mesmo o aprendizado... então os cursos que são oferecidos pela Secretaria da Educação são de excelente qualidade... então... nós temos contato com pessoas de todo o Estado de São Paulo...

133 P107: os cursos que vocês fazem... vocês fazem onde “D”?

134 D78: bom os de (disciplina do ATP) nós tivemos encontro na USP... né? com professores da da USP... os de (disciplina do ATP)... também tem os cursos que são oferecidos pela EGIP, que é a gerência de informática do Estado de São Paulo... esses cursos são oferecidos na cidade (nome da cidade)

135 P108: mhm ... então... você tava viajando pra fazer...

136 D79: [é eles nos afastam...uma semana de encontro... pra gente não ficar preocupado com outros afazeres... pra gente se concentrar lá... e ali não é parte então da informática... mas sim também... da (disciplina) em si... a questão de da recuperação paralela e reforço... então... vem toda matéria de orientações que na sala de aula você não tem... que o seu coordenador pedagógico da sua escola... ele não tem isso para te passar [P109- mhm] para ampliar o seu conhecimento... então nesses cursos são oferecidos né! e todo esse respaldo para nós é muito bom...

137 P110: e é melhor ser ATP que ser professor?

138 D80: eu prefiro (risos)

139 P111: então tá bom “D”... obrigada... viu... pela atenção [D81- Imagine...] mais uma vez e... num próximo encontro a gente só finaliza com o grupo de professores... grupo de ATP né? que são professores designados... né? pra gente fechar as nossas conversas... tá bom?

140 D82: tudo bem... Nancy... combinado...

141 P112: se você ainda puder escrever pra mim aquele texto eu agradeço... tá?

142 D83: tá bom... tá...

143 P113: Obrigada!

Anexo III

A título de exemplo das ações dos participantes nas SR, apresento quadro que mostra como ocorreu a abertura e o encerramento das sessões reflexivas.

Quadro de Abertura e encerramento das Sessões Reflexivas		
Sessão reflexiva	Abertura	Encerramento
I	P1: eu estive conversando com a E há uns dias atrás né? e aí a gente tava comentando as mudanças que estão ocorrendo na oficina pedagógica né? e aí eu tava comentando com ela...falei assim o que seria do interesse né? do pessoal ou da oficina pedagógica como um todo para tá:: de repente ah::eh:: conseguindo atuar de uma maneira diferente...disseram que tá mudando o padrão né?	P23: então tá bom D/ então vamos aguardar o começo do trabalho...quando (D15: é...vamos aguardar) vai ser esse trabalho? D16: é...em março... não março não abril (P24: em abril?) D17: é em abril (...) P31: obrigada D obrigada mesmo viu?...
II	P1: hoje eu vou estar conversando com outro ATP "S" e:: vamos comentar... comentar o mesmo assunto que foi tratado na última reuniãozinha entre mim... "D" e "N" é ... eu queria saber "S" de você...assim em relação ao novo trabalho que vocês vão ter com os professores é...se você já tem alguma idéia alguma coisa estruturada desse novo trabalho...	P72: vou rever isso bastante...obrigada... viu S... por hoje tá? S74: amanhã 6 horas no CAPE... P73: então tá...
III	P1: hoje eu estou aqui reunida com E da Oficina Pedagógica e Z... ATP de Geografia/ eu só queria comentar... assim... com vocês uma coisa que eu já comentei com D... com N... com S esse novo trabalho que vai ser iniciado agora em abril... provavelmente... né E?	P44: obrigada pela atenção... viu? E48: de nada...
IV	P1:hoje é dia 4 de abril... eu estou na Oficina Pedagógica novamente pra bater um papo com os ATP...estão aqui comigo M... D e... provavelmente... S chegue daqui a pouco e...ela tava terminando um trabalho e a gente vai tá discutindo alguma coisa... retomando algumas falas que a gente teve... a gente discutiu há uns dias atrás... né? e... antes disso... eu só queria comentar com M... que é a 1ª vez que ela vai estar participando desse nosso bate papo... né M ?	P37: gente obrigada então mais uma vez pela atenção de vocês viu? e assim que começar o trabalho então... aí a gente pode tá acompanhando um pouquinho né? D15: tá bom... P38: cês permitem? ((risos)) M27: lógico... P39: obrigada gente...
V	P1: então "D" eu gostaria de agradecer MAis uma vez...de você estar se disponibilizando né...a tá batendo um papo comigo e::: com base assim... no que eu assisti...a capacitação ou orientação técnica né? como você chamou...	P102: tá bom D obrigadão viu D76: NADA P103: ah então e daí o próximo encontro poderia ser daqui a três semanas então D77: é (...)

		P107: obrigada viu D D81: nada
VI	S1: Juruna em ação... ((risos)) P1: é...bom...gente... é o seguinte... então... eu vou contar para você aqui o resuminho do trabalho que eu apresentei que conta algumas falas de vocês e... pra gente tá questionando... né?	P133: certo D... obrigada mais uma vez... D82: imagine Nancy foi um prazer. P134: foi legal... D83: eu gostaria de ouvir também a fita viu? P135: ah então tá bom obrigadão viu!!
VII	P1: então...hoje é dia sete de julho e faz um bom tempinho que a gente não conversa... né "D"? e aí hoje eu trouxe aqui pra gente... se você é...tiver a possibilidade de me ouvir...eu trouxe um textinho pra gente ler porque é...a princípio nosso trabalho... assim a nossa discussão é::é:: PRA gente conhecer os sentidos e significados...do trabalho e:::a gente precisa ta refletindo né? então eu trouxe um texto que eu estou traduzindo do Kemmis Ke... Kemmis e eu estou traduzindo e eu trouxe pra mostrar pra você porque eu achei MUITO interessante sobre reflexão crítica... eu vou ler rapidinho e depois eu tenho umas questões aqui que eu gostaria de tentar objetivamente passar pra você fazer uma entrevista reflexiva hoje e mais objetiva...pode ser?	P: eu ligo pra você pra gente marcar um horário
VIII	D1: vamos ao trabalho ...(risos) P1: hoje é dia 6 de... setembro... eu sempre tenho esquecido de falar a data no começo... né... da nossa... de nossas conversas... e aí depois eu fico lembrando que data foi para marcar... né? bom... então D... obrigada mais uma vez né... por estar aqui atendendo ao meu pedido e... eu gostaria... assim... hoje se você puder... dizer um pouco para mim a respeito daquele início de trabalho tão esperado por todos nós...	P111: então tá bom "D"... obrigada... viu... pela atenção [D81- Imagine...] mais uma vez e... num próximo encontro a gente só finaliza com o grupo de professores... grupo de ATP né? que são professores designados... né? pra gente fechar as nossas conversas... tá bom? D82: tudo bem... Nancy... combinado... P112: se você ainda puder escrever pra mim aquele texto eu agradeço... tá? D83: tá bom... tá... P113: obrigada!

OBS: Conforme quadro exposto, eu abri e encerrei a maioria das sessões.

Anexo IV

E-mail enviado pelo ATP focal Daniel, após ele ter lido os resultados desta pesquisa, o que confirma alguns sentidos levantados.

Nancy, após ler seus comentários gostaria de acrescentar algo que é muito relevante na Oficina Pedagógica: o trabalho em equipe. Quando há um projeto, uma oficina, ou até mesmo algumas orientações para serem transmitidas aos professores, tudo é discutido com todos os ATPs, em seguida estabelece os responsáveis que cuidarão dessa tarefa. Por isso, usamos muito o termo “nós”, pois as decisões/ações são tomadas pelo grupo. Quando estamos diante de um grupo de professores, procuramos enfatizar a importância do trabalho em equipe; e de certa forma deixamos transparecer em nosso trabalho como exemplo possível de parceria, às vezes parceria de diferentes componentes disciplinares. É possível para a escola estabelecer parcerias entre professores/gestores/funcionários, procuramos ser exemplos neste sentido.

Para demonstrar o sucesso dessa forma de trabalho procuramos trilhar todos os caminhos possíveis. Todas ações/planejamento e alternativas possíveis são discutidos com a equipe da Oficina.

Quando aparecem os imprevistos, aquilo que foge da regra, que exigem uma mudança ou uma nova estratégia, o ATP responsável tem autonomia para sugerir outra forma de trabalhar; é quando ele usa o “eu”. Geralmente, o “eu” tem se sobressaído em muitas de nossas ações na Oficina, devido ao grande número de descaminhos necessários para situações emergenciais. Por outro lado, o “eu” também é necessário para o ATP como líder. Liderança é algo essencial no trabalho do ATP.

Nancy, além da motivação para realizar qualquer trabalho o professor necessita acreditar em seu trabalho. E isso é algo que o ATP pode ajudá-lo, no entanto a mudança na prática pedagógica, na sua postura em sala de aula deve partir de sua necessidade. O professor precisa sentir isso, querer isso. Tem que partir dele.

Espero que tenha contribuído de alguma forma com o seu trabalho. Um abraço.

Até mais.

Oswaldo

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)