

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

CACILDA APARECIDA DA SILVA

**OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR EVENTUAL:
CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA COM LEITURA**

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

**SÃO PAULO
2010**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

CACILDA APARECIDA DA SILVA

**OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR EVENTUAL: A
CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA COM LEITURA**

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

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães

SÃO PAULO

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA.Cacilda Aparecida da.*Os sentidos e significados compartilhados sobre o trabalho do professor eventual:A construção de uma proposta com leitura.*São Paulo. s.n.2010.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Profa. Dra.Maria Cecília Camargo Magalhães

Palavras-Chave: Formação de Professores, professor eventual, Pesquisa Crítica de Colaboração e leitura crítica

BANCA EXAMINADORA

Em especial, quero dedicar este trabalho a toda a minha família.

Ao meu pai, Sebastião, e à minha mãe, Adélia, com a qual gostaria de compartilhar este momento, mas ela deve estar muito feliz, onde quer que esteja.

Às minhas avós, Geralda e Antonia, que, junto à minha mãe, olham por mim.

Aos meus irmãos, Carlos, Cleber e Alexandre e aos meus sobrinhos queridos: Priscila, Mariana, Alessandra, Miccaela e Thiago.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães, pela persistência e paciência comigo. Pelas orientações feitas em relação ao meu trabalho e pelo início da minha constituição como pesquisadora. Obrigada.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pelo apoio financeiro.

Aos professores e coordenador pedagógico do período noturno: pelo empenho e pelo desejo de buscar mudanças na escola.

Aos professores do LAEL com os quais tive um contato mais direto ao frequentar as disciplinas do mestrado e àqueles que indiretamente também contribuíram para o meu crescimento como pessoa e pesquisadora.

Agradeço ao Prof^o Dr^o Wellington, por dividir comigo seu tempo corrido, cheio de responsabilidades e por dividir seu conhecimento - ainda como doutorando - com meus colegas mestrandos, nos momentos mais conflituosos dessa nossa jornada. E agora, como doutor, muito obrigada por ter aceitado participar da minha banca. Não teria como ser diferente.

A imagem que guardo da Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali é o momento em que ela, num dos corredores do III Bilinglatam, me cumprimenta com a sua mão em meu ombro, seguido de um sorriso.

Agradeço à Mônica Galante Guerra por ter aceitado participar da minha qualificação e pelas observações relevantes feitas ao meu trabalho, as quais contribuíram para o aprofundamento de questões importantes..

Agradeço às professoras, Dr^a Sueli Fidalgo e Dr^a Alzira Shimoura, por serem as primeiras a terem contato com o meu desejo de tratar da questão do professor eventual e valorizarem a minha proposta de pesquisa.

À Silvia M. Toreli que conheci ao entrar no mestrado e esteve sempre presente nos momentos difíceis e felizes, como este agora, para nós duas. Pouco choro e muita risada.

À Márcia que, mesmo durante o seu processo de conclusão do mestrado, arrumava um tempinho para me ouvir e compartilhar as suas experiências. Agora como mestre, não foi diferente. As nossas conversas, noite afora, foram as mais ricas e estão representadas nesta dissertação.

À Jane Cícero que me fazia rir muito, que sempre arrumava um espaço para me ouvir. Quando o desânimo tentava se aproximar, ficávamos animando uma à outra. “Viu? deu certo. Conseguimos vencer as nossas dificuldades. Um grande abraço.”

À Elvira que, mesmo sem precisar me expressar verbalmente, percebia o meu desespero, em algumas situações e sempre tinha uma palavra de conforto. Agradeço pelas sugestões, pela paciência em discutir o meu trabalho e por dividir o seu conhecimento comigo.

À Edna, minha chefe, uma pessoa esforçada, responsável, gentil, uma excelente organizadora de eventos, pesquisadora e amiga. “Valeu!”

À Mestre Paula Cristina Pedrosa: pelas revisões feitas em meus trabalhos, durante o mestrado e pelo material que dividiu comigo nestes dois anos e meio.

A todos os colegas que fiz no LAEL, nestes dois anos e meio de mestrado. Um abraço a Rose Moraes, a Lu , a Bela Manoel, a Vivi, ao Hélio.

Às minhas amigas de dança: Andréia, Camila (professora), Nana (professora) , Leda, Silmara e Laís.

Um grande abraço para Ivanilde: pela ajuda valiosíssima durante os períodos mais delicados pelos quais passei e agora pelo período mais feliz por que estou passando.

Agradeço às funcionárias do LAEL, Maria Lúcia e Márcia, pela atenção recebida.

À Jaqueline pela revisão realizada nesta dissertação.

Agradeço, especialmente, aos professores participantes desta pesquisa, sem os quais não teríamos chegado a este resultado: Marcos, Robson, Cláudio, Tarcísio, Jorge, Marisa, Sonia, Mara, Beatriz, as eventuais, Carla e Caroline e o coordenador pedagógico Pedro.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender criticamente o processo de construção de significados compartilhados por um grupo de professores de uma escola da Rede Pública Estadual de São Paulo, quanto ao trabalho/papel do professor eventual. Mais especificamente, descreve e discute a atividade do professor eventual, com foco em dois sistemas de atividade: a compreensão do trabalho desse profissional na escola e a produção de uma proposta com leitura como apoio para o trabalho do professor eventual. Para tanto, foram realizados encontros com um grupo de participantes voluntários: professores titulares (entre os quais esta pesquisadora), OFAs e professores eventuais. Nessas ocasiões, cada participante pode expor a sua visão sobre o trabalho/papel do eventual. Esta pesquisa está organizada com base na Metodologia Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2006), para criação de *lócus* de colaboração crítica, voltada à reflexão crítica sobre as ações dos participantes na negociação de compreensões e propostas que trouxessem transformação à realidade do professor eventual, no contexto da escola. O estudo sobre a formação contínua desse professor, como profissional colaborativo e crítico na relação com seus pares, está apoiado nas discussões de Vygotsky (1934), Leontiev (1978), de Freire (1970/2005); Engestrom (1999), LIBERALI (2004 e 2008) e MAGALHÃES (2004 e 2006), entre outros. Como resultado das discussões iniciais, foi principiada a produção de uma proposta de trabalho em leitura, com base nos pressupostos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) e no Projeto de Leitura nas Diversas áreas do Conhecimento (LACE- fase 1,2002). O foco na leitura foi decidido pelo grupo de professores participantes, uma vez que esta é uma questão central da escola, em que a grande maioria dos alunos apresenta dificuldades em ler e escrever. Os resultados apontam que: a) os sentidos iniciais dos participantes sobre o professor eventual sofreram transformações, exceto para um dos professores efetivos participantes; b) as relações, entre o grupo de professores, levaram à constatação da relevância das sessões de HTPC direcionadas para discussão das teorias que envolvam as práticas do professor na escola, em lugar de discussões utilitárias; c) as propostas discutidas apresentam características de um ensino tradicional; d) o material inicial produzido não está voltado para a proposta curricular (2008) do Estado de São Paulo.

Palavras-Chave: Formação de professores, Professor eventual, Pesquisa Crítica de Colaboração, leitura crítica.

ABSTRACT

This research aims at understanding critically the construction process of meanings shared by a group of teachers from a public school of São Paulo concerning the job/ role of the substitute teacher. More specifically, this paper describes and discusses the substitute teacher activity, having as focuses two activity systems: understanding this professional's job at the school and developing a reading proposal as a support to the substitute teacher's job. To do so, meetings among the voluntary participants were carried out among titular teachers (this researcher among them), temporary teachers (OFAs), and substitute teachers. During the meetings, each participant expressed their point of view about the job/ role of the substitute teacher. The organization of this paper is based on the collaborative critical methodology (MAGALHÃES, 2006), in order to set a locus of critical collaboration aimed at a critical reflection about the actions of the participants on negotiating understandings and proposals which could provide transformation to the substitute teacher's reality in the context of the school. The study of the continuous academic background of this teacher as a collaborative and critical professional in the relationship with their partners is supported in the discussions of Vygotsky, Leontiev, Freire (1996); Engestrom (2009) LIBERALI(2004 and 2008) and MAGALHÃES, (2004 and 2006), among others. As a result of the initial discussions, a proposal based on reading was begun, based on the Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) and on the Projeto de Leitura nas Diversas areas do Conhecimento (LACE- fase 1,2002). The focus on reading was decided by the group of participant teachers, since one of the main focuses of the school in which most students have difficulties in reading and writing. The results show that: a) the initial meanings of the participants about the substitute teacher underwent some transformations except for one of the titular teachers who attended this research; b) the relations among people in the group of teachers led to a recognition of the importance of the HTP sessions use to discuss the theories which involve the teacher's practice; c) the discussed proposals have features of traditional teaching; d) the material initially developed isn't complied with the curricular proposal (2008) of São Paulo.

Key-words: teachers' academic background, substitute teacher, collaborative critical research, critical reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1. A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)	18
1.1.2. A atividade na constituição do ser humano	23
1.1.3. Sentidos e significados	24
1.1.4. ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento): mediação e desenvolvimento	27
1.1.5. A linguagem na produção de sentidos e significados	30
1.2. Colaboração e argumentação no processo de construção do conhecimento	31
1.3. Professor eventual: um histórico de insucessos	35
1.3.1. O eventual na escola: SEE (Secretaria de Estado da Educação) e PPP (Plano Político Pedagógico)	35
1.4. Leitura nas diversas áreas do conhecimento	38
1.4.1. Conceito de leitura com base nos gêneros do discurso: PAC (Programa Ação Cidadã)	39
1.4.2. Conceito de leitura: sob a ótica dos PCNEM (2000) e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008)	42
1.4.3. Leitura e os PCNEM	42
1.4.4. Conceito de leitura: Proposta Curricular do Estado de São Paulo	46
1.5. Leitura: Competências e Habilidades na Proposta Curricular do Estado de São Paulo	50
1.5.1. Química e Biologia: competências e habilidades em leitura	50
1.5.2. Língua Portuguesa: competências e habilidades em leitura	51
1.5.3. Geografia: competências e habilidades em leitura	51
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	53
2.1. Pesquisa Crítica de Colaboração	53
2.2. Contexto de pesquisa	58
2.3. Descrição do processo de condução do projeto	61

2.4. Participantes da pesquisa	64
2.5. Produção de dados	68
2.6. Seleção dos dados	71
2.7. Categorias de análise dos dados	72
2.8. Categorias de interpretação	78
2.9. Confiabilidade dos resultados desta pesquisa	80
CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	81
3. 1 Sentidos e significados sobre o trabalho do professor eventual na escola: o início das discussões/concepções iniciais	82
3.1.1. Formação de um aluno crítico que saiba ler e escrever	83
3.1.2. O eventual neste contexto	93
3.2. A proposta de construção de um material para o professor eventual	101
3.2.1 A proposta criada neste processo discursivo	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modelos de ações no ciclo expansivo (Engeström,1999)	21
Quadro 2	Protótipo da seqüência argumentativa (Bronckart)	34
Quadro 3	Categorias de professores/atribuição de aulas	37
Quadro 4	Organização do Currículo do Ensino Médio	44
Quadro 5	Competências de leitura e escrita na Proposta Curricular de São Paulo (2008)	49
Quadro 6	Competências e habilidades das disciplinas de Ciências, Biologia, Física e Química	50
Quadro 7	Competências e habilidades na disciplina de Língua Portuguesa	51
Quadro 8	Competências e habilidades na disciplina de geografia	52
Quadro 9	Período de atuação dos participantes	67
Quadro 10	Síntese das datas e duração dos encontros	68
Quadro 11	Exemplo das ações	73
Quadro 12	Modalizações.....	74
Quadro 13	Conteúdo temático: responsabilização enunciativa	75
Quadro 14	Tipos de perguntas	76
Quadro 15	Processo de co-construção do conhecimento	77
Quadro 16	Categorias para análise da interação no grupo	77
Quadro 17	Categorias de interpretação	79
Quadro 18	Desenho geral da pesquisa	79
Quadro 19	Tipos de Pergunta 2.....	108

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender, criticamente, o processo de construção de significados compartilhados de um grupo de professores, sobre o trabalho/papel do eventual em uma escola da Rede Pública Estadual.

O interesse em discutir a função do professor eventual¹ surgiu, depois de um período em que fui substituída por um desses profissionais e, ao retomar o trabalho com os alunos, encontrei alguma dificuldade em dar continuidade ao programa proposto para as séries com as quais eu trabalhava. Procurei, então, entender o que havia acontecido e, conversando com o professor eventual compreendi que ele tivera certa dificuldade para ministrar as aulas, por desconhecer o conteúdo da disciplina e tivera que, inclusive, modificar o material de apoio usado na época para poder desenvolver algumas atividades em sala. Esse profissional era de uma área do conhecimento diferente da minha – professora de língua portuguesa.

A partir desse episódio, compreendi o difícil trabalho do professor eventual e decidi discutir na escola uma proposta de trabalho que possibilitasse ao eventual um espaço seu, no contexto escolar, com a colaboração de profissionais das várias disciplinas.

Esse professor eventual não tem, pelo menos até o momento, um vínculo empregatício permanente em uma escola específica da Rede Estadual, ganha pelas aulas que ministra e está ligado a várias escolas. Há, nas escolas, vários desses profissionais que são chamados para substituições, quando necessário, o que ocasiona uma rotatividade grande nas Unidades Escolares (U.E.). Em vista disso, seu trabalho como professor não é fácil, uma vez que nem sempre substitui professores de sua especialidade, conforme já apontei.

Em geral, as escolas pedem aos professores que, caso venham a se ausentar, deixem material para que o professor eventual possa continuar o projeto em andamento, o que nem sempre acontece; seja porque o professor não deixa o material pedido, seja porque o eventual não entende da área que está substituindo.

¹ O professor eventual é discutido na página 18.

Interessada na problemática do eventual, passei a compartilhar com colegas a necessidade de pensarmos um modo de possibilitar que o trabalho do professor eventual fosse mais produtivo para professores e alunos, bem como para ele mesmo.

Essa insatisfação, causada por esse dilema que vivencio, levou à discussão e construção de uma proposta coletiva para a ação desse professor no contexto da escola em que sou professora efetiva – foco desta dissertação.

Em busca de pesquisas que abordassem a problemática que envolve o professor eventual nas escolas da Rede Estadual, verifiquei que praticamente não existiam pesquisas que tratassem dessa questão especificamente. A única discussão localizada foi um trabalho de graduação, realizado em Piracicaba/UNIMEP, por Marafon A.C.M. (2003); Ariano G. (2003); Gomes J. (2003); Angelieri L. (2003); Ignácio M. (2003); Rodrigues M. (2003); Dos Reis M. (2003); Fiori, R.C. (2003); Marin M. (2003); Machado R. de Q. (2003) e Moraes R. (2003), alunos da Educação Matemática da Lmat² – Unimep-FCMNTI³. Esse trabalho discute o percurso legal e administrativo que permite a atuação do professor, muitas vezes não habilitado, para a disciplina que substituirá em sala de aula. Nesse período do referido trabalho, ainda não existia a lei que trata da contratação do eventual, mas já era possível perceber a presença efetiva desse profissional nas escolas.

Esta pesquisa não se propõe a defender a existência do eventual, tal qual se encontra hoje, mas sim direcionar o olhar para este profissional, a fim de que se dê uma atenção especial ao seu papel e sua função na organização, no planejamento pedagógico das aulas e na sua relação com o corpo de profissionais da escola. Mas para que isso ocorra, torna-se fundamental que o eventual seja considerado um profissional com um espaço próprio, como parte do corpo docente e que sua ação seja pensada colaborativamente com toda a escola.

A necessidade de buscar conhecimentos para entender esta estrutura de trabalho, em que o professor eventual está inserido na Rede Pública, e como resolvê-la, levou-me à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mais especificamente, ao Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), à Linha de Pesquisa Linguagem e Educação e ao grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), sob a liderança das Prof^{as} Dr^{as} Maria

² Lmat – Licenciatura em matemática.

³ Faculdade de Ciências Matemáticas, da Natureza e Tecnologia da Informação.

Cecília Camargo Magalhães e Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali. Este último é um grupo que desenvolve pesquisas com a realidade do espaço escolar, a partir de projetos de intervenções crítico-colaborativas, para a formação de professores e alunos crítico-reflexivos.

Dentre as atividades desenvolvidas pelo LACE, uma delas chamou a minha atenção: o Projeto LDA (Leitura nas Diversas Áreas do conhecimento), parte integrante do Programa Ação Cidadã (PAC), realizado nos anos de 2005 e 2006 em escolas da Rede Pública, pertencentes à Diretoria de Ensino em Carapicuíba.

O objetivo específico do referido projeto estava no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, com base nos gêneros textuais (Schnewuly, 1994), como instrumento para o ensino-aprendizagem-desenvolvimento nas diversas áreas do conhecimento. Assim, esse projeto de leitura surgiu como uma possibilidade para criação de um trabalho/papel para o eventual, uma vez que a dificuldade com leitura é, também, uma questão central na escola em que trabalho.

Assim, o desenvolvimento da proposta de um projeto para o professor eventual, nesta pesquisa, surgiu para intervir na realidade deste professor, com base nos trabalhos produzidos no projeto LDA, bem como para criar um novo espaço para o trabalho com leitura. O foco nesta atividade possibilitaria que o eventual, mesmo não dominando os conteúdos das áreas em que não é especialista, desenvolvesse atividades com base na proposta do LDA, para a disciplina que substituísse.

Localizada na Linguística Aplicada (LA), esta pesquisa enfoca a centralidade da linguagem nas práticas sociais, como possibilitadora da relação entre teoria e prática, na construção do conhecimento. Nesse contexto, a linguagem nas ações-discursos da sala de aula, com base nas mudanças sociais, culturais e linguísticas pelas quais a sociedade passa, é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Esta discussão tem por base a compreensão de que os modos de agir-falar das pessoas criam processos colaborativos e auto-reflexivos para todos os envolvidos, a fim de que estes possam reavaliar as suas ações em direção a algo melhor para suas vidas e para a sociedade. Dessa forma, este trabalho procurou desenvolver um espaço colaborativo crítico para professores de diferentes

disciplinas que dividem um mesmo ambiente de trabalho, mas que pouco se conhecem. Assim, nesse espaço, professores com experiências pessoais e profissionais diversas quanto a ensino-aprendizagem e compreensões de linguagem podem expressar seus pontos de vista coletivamente e discutir uma questão de todos para inserir uma transformação na escola.

A Linguística Aplicada fomentou esta pesquisa na medida em que entende a linguagem como prática social, transdisciplinar, que envolve diversas áreas do conhecimento (Liberali, 2006; Moita Lopes, 2006), de forma transgressiva, (Pennycook, 2006) e intervencionista, uma vez que identificar um problema é apenas o início, pois é preciso intervir para transformar a realidade (Liberali, 2006; Rajagopalan, 2006; Signorini, 2006; Rojo, 2006).

A LA também apoiou a compreensão do papel do linguista aplicado na organização da linguagem nas negociações para entender, questionar e repensar comportamentos já cristalizados na prática docente. Além disso, com base na perspectiva sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1924 e Voloshinov, 1929), a interação social foi compreendida e trabalhada como uma reflexão sobre como ações-discursos [individual e social] reproduzem e/ou transformam os contextos de ação (Pennycook, 2006) em situações espaço-temporais particulares. Nessa direção, entender a historicidade dos sujeitos participantes, em um contexto cultural, é fundamental para compreender sua atuação na cultura que se quer focar, pois, como aponta Vygotsky, os indivíduos se constituem biológica, psicológica, social e discursivamente. Assim, hoje entendo que a linguagem envolve muito mais do que a descrição do seu uso, posto que, envolve: escolhas, poder, valores e questões de cidadania, ideologias e ética, que vão influenciar o nosso modo de agir e falar nas comunidades em que estamos inseridos.

Por fim, esta é uma pesquisa que objetiva intervir no contexto escolar, criar a possibilidade de transformação das ações do professor eventual, com base em um diálogo colaborativo e crítico entre este profissional e os demais colegas de trabalho. E mais ainda, envolver outros professores nessa discussão. Dessa forma, não poderia deixar de estar inserida no paradigma crítico de pesquisa (Magalhães, 2006 e Liberali, 2006). Para esse contexto de pesquisa, colaboração e criticidade são as bases para que questões em discussão sobre o trabalho do eventual sejam investigadas e analisadas na realidade do contexto escolar em foco. A partir disso, o envolvimento dos participantes é

fundamental para que esta intervenção seja construída em um contexto de reflexão crítica sobre a ação de cada um dos sujeitos que fazem parte desta comunidade escolar.

Com base na discussão acima, essa pesquisa propõe responder as seguintes questões:

1. Quais os sentidos e significados dos professores, produzidos em um grupo de discussão sobre o trabalho do professor eventual?
2. Que proposta foi criada para as ações do eventual e como ?

A partir dos pressupostos apresentados e para buscar responder as questões deste estudo, esta pesquisa está organizada para discutir, no Capítulo 1, a fundamentação teórica, com base na Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). No Capítulo 2, discuto a metodologia que fundamenta esta pesquisa: o contexto de pesquisa, os participantes, a produção de dados e as categorias de análise. O Capítulo 3 apresenta a descrição e discussão dos dados e as Considerações Finais, em que apresento a importância desta pesquisa para o contexto escolar.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo discute a base epistemológica da formação docente, quanto ao papel do professor eventual no ambiente escolar.

Os conceitos centrais que fundamentaram a organização e condução do levantamento dos sentidos e significados sobre o trabalho/papel do eventual, que gerou a produção de uma proposta de leitura crítica em todas as áreas do conhecimento, como suporte ao trabalho deste professor.

Com base nas discussões de Vygotsky (1927/2004) e Leontiev (1978), discuto a formação docente como atividade. Assim, a TASHC, Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, propicia a compreensão crítica do trabalho desenvolvido e os conceitos centrais que o organizam quanto à produção de novos significados compartilhados por um grupo de professores. Discuto também a proposta de Leitura para todas as áreas do conhecimento com base nos gêneros do discurso (Bakhtin, 1953, Schneuwly e Dolz, 2004, Bronckart, 1999), no Projeto Ação Cidadã (2006) e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), que tem base nos PCNEM (2006-2007), a fim de discutir as teorias que fundamentaram a proposta de trabalho para o eventual, sugerida pelo grupo de professores neste estudo.

1.1. A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)

Para Vygotsky (1934/2001), as ações sociais do homem estão ligadas às suas experiências sócio-históricamente construídas em espaços-tempo, não são desvinculadas de contextos políticos e éticos familiares e/ou do trabalho nas comunidades das quais faz parte, por meio de interações mediadas por instrumentos. São essas atividades sócio-histórica e culturalmente organizadas que constituem os sujeitos como mantenedores e/ou reprodutores dos modos de agir, pensar e falar, social nos contextos particulares de ação.

Vygotsky buscou em Marx a compreensão da base que fundamentou seu trabalho, no que diz respeito à constituição do indivíduo em sociedade com base no materialismo histórico-dialético, para o qual a relação do homem com o meio social em que vive é produzida pela contradição, a partir das necessidades de sobrevivência deste homem, diante de uma realidade que se apresenta em

constante transformação. Marx (1845-1846/ 1999:39), ao discutir a questão da existência humana, aponta a necessidade como ponto central para a ação humana desde o momento em que o ser humano passa a agir em sociedade, principalmente no trabalho, junto a outros indivíduos. Esta relação com seus pares, constituída na atividade, possibilita que o homem transforme o objeto de sua ação e seja transformado pela ação, no meio sócio-cultural e histórico em que vive. Nas palavras de Marx (1845-1946/1999:39):

“[...] O primeiro ato histórico é,[...] a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico,[...]”

A linguagem nesse contexto de interação entre o homem e o contexto sócio-histórico-cultural é, de acordo com Vygotsky (1934/2005), o instrumento mediador central da interação, na medida em que traz consigo as características humanas e culturais, construídas ao longo da história pelos homens e possibilita a compreensão de sentidos e significados, bem como seu questionamento, transformação e uso em novas produções.

As discussões iniciais do conceito de atividade ocorreram entre os anos de 1920 e 1930 com os fundadores da escola russa de psicologia histórico-cultural: L.S Vygotsky, A.N. Leontiev e A.R. Luria, entre 1920 e 1930 (Engeström,1999). E assim, Vygotsky desenvolveu o conceito de atividade para contrapor-se às discussões dualistas e passivas quanto ao desenvolvimento humano e formação da consciência. Ambos, Vygotsky e, posteriormente, Leontiev, que liderou o grupo de psicólogos de Kharkov, desenvolveram o conceito de atividade ao relacionar a atividade humana ao social, mas também à prática concreta. Daniels (1995), ao discutir as diferenças entre os dois pesquisadores, direciona o seu enfoque para o conceito de atividade e aponta que, para Leontiev, “a ênfase da análise passou a ser a da mediação da realidade, para o indivíduo, mais pela atividade prática do que pelos meios semióticos, foco de Vygotsky. [...]” (Daniels, 1995, p.94). Salientou, portanto, a ênfase na compreensão das diversas ações dos sujeitos envolvidos em uma atividade coletiva concreta, na consecução de um objeto que satisfizesse as necessidades dos participantes.

Dimitri A. Leontiev (2005), funda suas discussões sobre as bases teóricas de Teoria Sócio-Histórica e da Teoria da Atividade, com foco para a mediação na constituição da atividade humana, aponta que ambas as teorias são complementares e convergem, na medida em que as discussões de Vygotsky sobre mediação, interiorização, controle, e autodomínio das funções mentais encontram-

se presentes nas discussões de Leontiev. De fato, Vygotsky (1934/2001), ao tratar da atividade, dirige seu foco à mediação, pela utilização de ferramentas culturais e de signos (instrumentos psicológicos), entre os sujeitos participantes de interações, na constituição da consciência do homem. Leontiev (1978) relaciona a atividade à ação e a operações que podem levar à transformação do objeto que, na atividade, representa seu motivo real e pode ser reproduzido materialmente ou em pensamento. Dessa forma, o objeto da atividade está organizado de forma a suprir uma necessidade que gera continuamente outras necessidades. O referido teórico toma o conceito de “trabalho” apresentado por Marx (1999) como modelo, para discutir essa necessidade ao construir o conceito de atividade. Para Leontiev (1978), a atividade humana é constituída pelos seguintes elementos básicos: sujeitos, objeto e instrumentos de mediação. Para suprir uma necessidade, os sujeitos recorrem ao uso de instrumentos (materiais ou ideais). E, para se entender como se processa o desenvolvimento dos sujeitos na atividade, é preciso que se analise as ações e operações que organizam a atividade no contexto em que está inserida (Leontiev, 1978). Essas ações estão direcionadas a uma meta que se procura atingir e as operações representam a maneira como estas ações são realizadas, restritas pelas características do contexto da atividade. Ações e operações são relacionadas às questões sócio-históricas que envolvem os sujeitos, portanto estão presentes em toda atividade humana. As questões são:

1. Engeström (2004), ao discutir a Teoria da Atividade, com base no trabalho de Leontiev (1978), coloca em cena o conceito de sistema de atividade, em que esta é constituída por cinco princípios: a atividade envolve ações coletivas mediadas por um artefato e dirigido para o objeto observado em sua relação com outros sistemas.
2. A atividade refere-se à multivocalidade, definida pela sua constituição por diferentes vozes, em que se observa diferentes pontos de vista, tradições e interesses dos participantes.
3. A historicidade permite que sejam identificados os ciclos passados de um sistema de atividade. Isto significa que a própria história propicia a compreensão da estrutura e transformação do sistema.
4. A contradição pode ser vista por meio de conflitos ou tensões originadas historicamente e responsáveis pelas transformações e desenvolvimento de uma atividade.

5. As possibilidades de transformações no sistema são geradas pelo surgimento das contradições na atividade, promovendo mudanças qualitativas em seu sistema. .

Esses sistemas, segundo Engeström (1999), propiciam uma visualização de momentos de colaboração e interação, na atividade e seriam constituídos dos seguintes elementos dela: dos sujeitos que a desenvolvem; o objeto que representa o motivo real; a comunidade que envolve os participantes que compartilham o objeto; os instrumentos, ou seja, os meios utilizados pelos participantes para atingirem o objeto desejado; as regras e padrões que a orientam e a divisão de trabalho, quer dizer, as divisões das funções que cabem a cada um dos membros da comunidade. Os referidos sistemas são compreendidos com base na compreensão da expansão do objeto da atividade.

Entender a atividade como sistema, segundo Engeström(1999), nos permite a observação dos ciclos de transformação do objeto (ciclos expansivos⁴) que revelam aprendizagem-desenvolvimento dos sujeitos, na condução dessa ação.

A presença de contradições e tensões verificadas no sistema é o elemento chave do processo de desenvolvimento e mudança. Por isso Engeström (1999b) aborda a relevância da contradição, que envolve o contexto sócio-histórico-cultural do sujeito, nestes ciclos, na produção de conflitos com o objetivo de intervir, transformar a realidade, produzindo novos significados para o trabalho do professor eventual.

O quadro a seguir apresenta o sistema de atividade proposto por Engeström (1999) e o processo colaborativo-crítico que o organiza:

Quadro 1:

Modelo de ações no Ciclo Expansivo – Engeström (1999)	
1. Questionar	Envolve questionamentos, desafios e rejeição de práticas existentes.
2. Analisar	Envolve a análise destas práticas já existentes ligadas à constituição dos sujeitos sócio-historicamente em uma atividade.
3. Modelar	Envolve a colaboração entre sujeitos na construção de novos modelos, conceitos e artefatos para transposição de situações problemáticas.
4. Examinar	Envolve a observação e o debate de modelos, conceitos, artefatos ou padrões de gestão sugeridos para transposição de situações problemáticas.
5. Implementar	Envolve a implementação e a apropriação de novos modelos, conceitos, artefatos ou padrões de gestão para transposição de situações problemas.

⁴ “[...] an expansive cycle is a development process that contains both internalization and externalization. [...]” (Engeström, 1999:33)

6. Refletir	Envolve a reflexão e avaliação dos aspectos que necessitam ser modificados.
7. Consolidar	Envolve a consolidação de uma nova prática com base nos resultados alcançados

Engeström (1991/2002: 195) apresenta um modelo de aprendizagem que denomina como ‘expansivo’. Segundo este autor, todos os envolvidos no processo de aprendizagem e participantes efetivos na escola precisam discutir e, juntos, buscar soluções para a transformação dos seus problemas, tornando assim, a escola um “instrumento coletivo”. O foco desta pesquisa não é a aprendizagem e sim a construção conjunta, colaborativa de novos significados a respeito do trabalho do professor eventual. Essa atividade, que girou em torno do levantamento dos sentidos e significados compartilhados dos participantes, atribuídos ao trabalho/papel do eventual, envolveu posições e interesses diversos, contradições, a constituição sócio-histórica de cada um no grupo que, de certa forma, fez com que essas pessoas juntas pensassem agora no coletivo: o problema não era só ou do eventual, mas um problema de todos ali presentes.

A estrutura e as relações presentes na atividade apresentada por Engeström (1999) permitem que se compreenda, neste estudo, de que maneira as questões sócio-histórico-culturais promovem o entendimento das contradições surgidas, como base para o avanço da atividade. E nela, os elementos que compõem sua estrutura, de acordo com Engeström (1999), e que mantém uma relação mútua, referem-se aos sujeitos representados pelos indivíduos que tomam parte da atividade.

Nesta pesquisa, a Atividade de discussão do trabalho do eventual, para produção de uma proposta que embasa a sua ação na escola, proporcionou o desenvolvimento de um processo de compartilhamento possibilitou que os sujeitos envolvidos (professores titulares e eventuais, coordenador pedagógico, diretor, aluno) se entendessem, por meio de suas ações e discursos (Pennycook, 2006) na produção de conhecimento.

As regras estão ligadas às normas que regulamentam a atividade. Mas a comunidade compreende os sujeitos que participam da atividade de uma forma direta ou não. A comunidade envolve um coordenador pedagógico, os professores titulares, OFAs, professores eventuais, esta pesquisadora e os integrantes do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE).

A partir das regras implementadas na atividade, pode-se compreender as regras de divisão de trabalho neste estudo, isto é, compreender quem tem poder, qual fala é valorizada ou não e os sentidos iniciais dos participantes sobre a função do professor eventual na escola. Além disso, os artefatos/instrumentos são os recursos utilizados pelos sujeitos para alcançar o resultado a partir da

mudança do objeto da atividade. Com base nesta perspectiva, o modo como a linguagem é usada, a partir das escolhas das palavras utilizadas, reflete o pensamento do grupo dos professores participantes e o resultado da atividade, reflete na constituição de um novo papel para o professor eventual na escola.

O resultado almejado, pelo grupo de professores e pesquisadora, para esta atividade, envolve o surgimento das contradições que impulsionam o movimento do objeto no sistema de atividade (Engeström,1999). Para levantar as contradições presentes nas discussões com o grupo de professores e para entender todo o processo que envolve a atividade é essencial que sejam discutidos os conceitos de sentidos e significados no processo de mediação e a constituição da ZPD, como instrumento-e-resultado discutidos por Vygotsky (1934/1962/2004/2005);Leontiev (1978); Engeström (1999/2005).

1.1.2. A atividade na constituição do ser humano

A atividade e a consciência não podem ser estudadas separadamente. Por isso, Vygotsky, em seus estudos, trata da estrutura da atividade humana e do desenvolvimento dos processos mentais, evidenciando a relação concomitante entre ambos. Para ele, o primeiro está associado ao comportamento e o segundo, à consciência. Vygotsky buscou investigar a origem da consciência, com o intuito de diferenciar o funcionamento psicológico humano, do comportamento do animal, provando assim, que a consciência e o pensamento são características próprias do homem.

Como aponta Kozulin, “[...] a consciência é construída de fora para dentro por meio das relações sociais.” (2002), ou seja, é socialmente construída na atividade, na relação do homem com seus pares. É a partir da atividade humana que se busca explicar a consciência. Para Wertsch (1987/2007), a consciência “deriva da realidade material externa e não pode ser compreendida fora desse processo.” Asbahr (2005), ao discutir o trabalho de Leontiev, revela que para ele a consciência pode ser definida como realização social ou conhecimento partilhado, isto é, a consciência social proporciona a existência da consciência individual. Segundo Asbahr (2005), Leontiev também discute as contradições da consciência, segundo este denominadas “problemas da consciência” que surgem em uma atividade a partir das regras de divisão de trabalho.

A questão da complexidade da divisão de trabalho nas relações individuais e coletivas é discutida por Marx & Engels (1973: 47). Estes estudiosos salientam a existência de “contradição entre o interesse do indivíduo ou da família singulares e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam entre si; [...]”. A contradição de interesses pessoais e coletivos, revelada em um grupo, tem origem na divisão de trabalho, pois os participantes são dependentes uns dos outros, mas carregam dentro de si necessidades individuais que, por vezes, não estão de acordo com as necessidades dos outros.

Nesse sentido, entender e pontuar a contradição de interesses pessoais e coletivos que, em geral é revelada em um grupo de discussão, leva à compreensão de significados cristalizados e sentidos, quanto à divisão de trabalho, com relação ao papel do eventual na escola. É interessante salientar que a U.E. em questão, para manter a sua rotina diária, depende do eventual, mas discutir o trabalho/papel desse profissional significa entender a relação entre as necessidades individuais desse professor, e as necessidades do grupo de professores titulares e OFAs, quanto à função de um profissional que não é explicitada.

A discussão dos professores, em relação ao papel do eventual, permite que os participantes coloquem seus sentidos sobre o trabalho deste professor e discutam as regras de divisão de trabalho na escola. Assim, os conflitos surgidos entre os participantes geram o movimento e as mudanças pelas quais esta atividade passa e novos significados são construídos para o trabalho/papel do eventual e a expansão do objeto. A partir do que foi colocado acima, discuto a seguir as categorias sentido e significado.

1.1.3. Sentidos e significados

Entender como ocorreu o processo de desenvolvimento de um trabalho de intervenção, que envolveu diretamente professores titulares, professor eventual e pesquisadora em um contexto escolar, foi essencial para esta pesquisa. Para tal compreensão, foi necessário esclarecer algumas das categorias elaboradas, discutidas por Vygotsky, que fundamentam esta pesquisa, no sentido de entender a construção da atividade em foco: Atividade de discussão sobre a função do eventual para a produção de uma proposta que embase seu trabalho na escola.

Vygotsky (1934/1962: 146) salienta que sentido e significado são distintos, mas necessitam ser entendidos dialeticamente, uma vez que o significado está relacionado a um conceito generalizante (científico) e o sentido ao contexto sócio-histórico do indivíduo. Assim, o sentido é mais amplo, uma vez que “é a soma de todos os eventos psicológicos suscitados em nossa consciência pela palavra. Trata-se de um todo dinâmico, complexo, fluido, que tem diversas zonas de estabilidade desigual. O significado, por sua vez, é somente uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa, ou seja, uma palavra adquire seu sentido no contexto em que aparece; em contextos diferentes, ela muda seu sentido.”.

Daniels (2002), discutindo Vygotsky, considera que o sentido passa a existir, a partir dos significados sociais criados, pelos participantes, no grupo. Já Engeström (1999) aponta que os sentidos e significados sofrem transformações em relação ao objeto, uma vez que é constituído de diferentes vozes e pontos de vista dos participantes. Assim, ambos, sentido e significado, são constituídos socialmente na atividade. Para este autor, as significações estão relacionadas ao social, mas ao serem apropriadas pelo sujeito passam a constituir a sua consciência pessoal. Isto é, o sentido é constituído na atividade em que o sujeito está inserido (Engeström, 2005).

Ao discutir em seu trabalho a articulação existente entre sentido e significado, Oliveira (2009:34) coloca que o significado, para Leontiev (1978/1983: 96), “é o reflexo da realidade independente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento (...)”. Já o sentido está vinculado à vida do homem, quer dizer, é constituído na atividade do homem (Leontiev, 1978). O sentido, portanto, precisa ser compreendido como uma organização pessoal que está sujeita às situações objetivas e subjetivas, presentes na realidade do ser humano (Oliveira, 2009).

Para Vygotsky (1934/2004), sentido pode ser considerado como um produto que constitui o significado, quer dizer, uma não existe sem a outra. A partir dos significados é possível, ao nos comunicarmos, dividir com os nossos pares as nossas experiências pessoais e profissionais. Pode-se observar, também, como estes significados sociais e sentidos pessoais modificam-se no curso em que se constitui a história. Esse movimento de transformação dos significados ocorre a partir do

processo em que há “[...] A cooperação entre consciências.” (Vygotsky, 2004:187), isto é, a contribuição de uma diversidade de consciências.

Em “Teoria e Método” (2004) , mais especificamente no capítulo intitulado “O problema da consciência”, Vygotsky (1934/2004) considera que a mudança sofrida, com relação ao sentido das palavras, ocorre no momento em que o motivo do interlocutor se transforma.

Por outro lado, Aguiar (2006) discute que o sentido está ligado a necessidades e motivos não concretizados pelo indivíduo, mas que servem de mote para que este entre em ação e se constitua participante em uma atividade. A autora também salienta que não se pode desvincular a contradição existente entre o aspecto emocional e simbólico, quando se discute sentido e significado: a discussão e análise das necessidades e motivos são relevantes se a intenção é procurar compreender os sentidos que constituem um indivíduo. Para Aguiar (2006) a busca da solução para as necessidades só termina quando os indivíduos “[...] significarem algo do mundo social como possível de satisfazer as suas necessidades” (Aguiar: 17).

Na atividade em foco, nesta dissertação, o estudo de sentidos e significados é relevante na medida em que os sentidos dos participantes e os significados cristalizados são questionados e muitas vezes transformados ao longo das discussões, a partir da necessidade em se atribuir uma função para o professor eventual.

Nesse quadro, é necessário entender como os sentidos individuais de ser professor eventual cristalizaram-se na consciência dos participantes e, a partir dos significados compartilhados, observados em seus discursos, puderam ser ou não retomados, questionados e transformados.

Uma vez que esse processo ocorreu na relação mediada entre os participantes da atividade, é fundamental discutir estas categorias centrais que auxiliam a compreensão do papel real do eventual nesta escola. Na seção seguinte, abordarei a questão da ZPD, uma vez que, a partir da sua discussão, é possível compreender como ocorreu o processo de mediação e desenvolvimento nesta pesquisa.

1.1.4. ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento): mediação e desenvolvimento

A ZPD é um conceito central, criado por Vygotsky na discussão de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. A discussão mais comum de ZPD por Vygotsky está em Cole *at all* (1984) que a define como “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (: 97). Discussões mais recentes (e.g., Magalhães 2009p; Newman e Holzman,2002; John-Steiner,2000) discutem ZPD como: uma relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento; envolvida em uma relação de colaboração e contradições que fazem parte da realidade (Marx,1999) e uma relação dialógica (Bakhtin1979/2003) e dialética entre homem e contexto na produção de nova totalidade,, nas interações dos sujeitos em atividades sociais.

Nessa relação dialética e dialógica, de acordo com Magalhães (2007), a ZPD pode ser compreendida como um local em que os participantes aprendem a questionar sentidos e significados cristalizados, ao compartilhar outros novos, na tentativa de transformar a realidade. Essa transformação ocorre porque a ZPD, como espaço dialético de formação coletiva (Magalhães,2007), constitui-se em um espaço onde divergências e negociações são colocadas pelos participantes. Nas palavras de Magalhães (2007) ZPD é colocada como:

“[...] uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora “prático-crítica”, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de “novas trilhas” (desenvolvimento). O foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são “pré-requisito” (instrumento) e “produto” (desenvolvimento).[...]”

Engeström (1999), por sua vez, define a ZPD com base na capacidade de agir dos participantes na atividade e nos valores que estes expõem aos seus pares em um grupo, o que possibilita a produção de uma nova atividade. Em relação à perspectiva “coletivista” ou “societal”, para Engeström (1987:174) a ZPD é definida como a “distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e a forma historicamente nova da atividade social que pode ser gerada coletivamente” (*apud* Lave & Wenger, 1991:167). De acordo com Newman e Holzman (2002), essa perspectiva coletiva e colaborativa, nos estudos de Vygotsky, está presente nos processos que envolvem

aprendizagem e desenvolvimento. A ZPD é compreendida como a relação entre “*ser e tornar-se*” (Holzman,2002).

No quadro desta pesquisa, no momento em que o trabalho do professor eventual se evidencia como algo desprovido de uma função real, torna-se imprescindível observar, junto aos participantes da pesquisa, de que maneira estas pessoas colaboram umas com as outras para que a situação do eventual seja modificada. Em outras palavras, de que modo o eventual, o titular, o coordenador pedagógico e esta pesquisadora interferem neste problema, a fim de construir uma nova realidade para este professor. É preciso então entender o que é e como ocorreu esse processo de mediação entre os participantes neste estudo.

“[...] uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora “prático-crítica”, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de “novas trilhas” (desenvolvimento). O foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são “pré-requisito” (instrumento) e “produto” (desenvolvimento).[...]”

Como aponta Vygotsky (1934/2001), a relação do homem com o objeto não é direta, porque ocorre a partir da mediação simbólica, ou seja, tal relação é mediada pelos sistemas simbólicos, por ser a linguagem o signo relevante na constituição das características psicológicas do ser humano.

Vygotsky (1934/2007) ao tratar da questão da diferença entre os dois tipos de ferramentas (instrumentos materiais e psicológicos) estende a discussão sobre o conceito de mediação na interação homem-ambiente, por se dar com o uso de ambos os instrumentos: “Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos materiais, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. [...]”(XXVI).

A atividade humana é mediada, segundo Vygotsky (1934/2007), pelas ferramentas culturais e signos. Já para Leontiev (1978), a mediação ocorre por meio de ações práticas, isto é, em uma situação de trabalho. Isto não significa que a atividade humana, discutida nos trabalhos destes pesquisadores, deva ser analisada apenas pela linguagem ou somente a partir do trabalho. Para ambos, o sujeito encontra-se envolvido em atividades sociais mediadas pela linguagem e pelas relações sociais das quais ele faz parte.

A discussão sobre a mediação é expandida por Wertsch (2007), ao abordar dois tipos de mediação explícita⁵ e implícita⁶. De acordo com o autor, a mediação explícita envolve interferências externas intencionais no andamento de uma atividade. Essa interferência é proposital e visa propiciar que o sujeito reorganize suas ações no contexto em que se encontra inserido, o que levaria à expansão do objeto da atividade. Desta forma, os instrumentos necessitam ser explicitamente colocados como uma ação intencional e podem ser materiais ou psicológicos.

Já a mediação implícita, envolve o uso de instrumentos dos quais a linguagem falada é a principal, mas não explicitamente colocada na comunicação, posto que é utilizada em uma atividade, como, por exemplo, debates, que envolvem regras sociais culturalmente construídas e não explicitamente discutidas.

A categoria mediação, apresentada por Vygotsky (1934/2007), por Leontiev (1978) e rediscutida por Wertsch (2007), se apresenta, neste trabalho, em que a criação de um contexto colaborativo e a organização da linguagem para o compartilhamento de significados visa à constituição de um trabalho/papel para o eventual explícita e implicitamente.

Nesse sentido, a mediação implícita pela linguagem falada envolve muito mais do que apenas troca de informações. Envolve, por exemplo, a questão da própria atividade que nomeia este trabalho, a consciência que constituiu, de forma diferente, cada participante em uma determinada situação, os sentidos e significados compartilhados nesse processo. A mediação explícita aparece, muitas vezes, por meio das perguntas. Nesse sentido, discuto a seguir a relevância da linguagem na produção de sentidos e significados nesta pesquisa.

⁵ “[...]. Explicit mediation involves the intentional introduction of signs into an ongoing flow of activity. [...], the signs tend to be designed and introduced by an external agent, such as a tutor, who can help reorganize an activity in some way.[...]” (Wertsch,2007:p.185)

⁶ “[...], implicit mediation typically involves signs in the form of natural language that have evolved in the service of communication and are then harnessed in other forms of activity.[...]” (Wertsch,2007 :p.185)

1.1.5. A Linguagem na produção de sentidos e significados

Discuto, nesta seção, as questões colocadas por Bakhtin (1979/2003) e seu círculo, no que diz respeito à linguagem e aos conceitos de dialogia⁷ e polifonia, presentes neste processo que envolve os diferentes pontos de vista de cada um dos professores participantes desta pesquisa.

Como aponta Faraco (2009), o homem existe em uma sociedade na relação dialógica com o outro. É nessa relação dialógica diversificada e “complexa”, ou no diálogo face a face que se pode observar o “entrecruzamento” das diferentes “verdades sociais”. Assim, a linguagem, elemento central nas discussões de Bakhtin, é o que possibilita que o sujeito atribua sentido aos elementos “coisas” que o cercam (Freitas, 2007).

De fato, para Bakhtin e Vygotsky, a linguagem é o ponto-chave para a constituição social do homem (Freitas, 2007). Na concepção bakhtiniana a linguagem, como aponta seu conceito de dialogismo, permite que se estude “[...] o discurso interior, o monólogo, comunicação diária, os vários gêneros do discurso, a literatura e outras manifestações culturais.[...]” (Freitas, 2007:131). Para Vygotsky, a linguagem tem como foco o “[...] aspecto funcional, psicológico.[...] como constituidora do sujeito, enfocando, portanto, a relação pensamento-linguagem” (Freitas,2007:92).

É importante entendermos que a linguagem, para ambos os pesquisadores está inserida em um contexto sócio-histórico-cultural e político. Assim, Bakhtin (1919/1921) discute o enunciado como elemento real de um contexto específico, localizado sócio-historicamente, que se constitui de ações responsivas a enunciados de outros e estas estão embasadas em valores que cada sujeito, em um determinado contexto, tem diante da realidade social em que está inserido. O enunciado, para Bakhtin, é visto:

“[...] como um ato singular, irrepetível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva, isto é, uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas”. (Faraco, 2009:24).

⁷ “Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.[...] Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.” (Mikhail Bakhtin, *Estética da Criação Verbal*, trad, Paulo Bezerra, 4ª, ed., São Paulo, 2003, p.348)

Essa atitude valorativa frente à problemática, que envolve o professor eventual, é observada nas diferentes vozes que constituem a consciência de cada um dos participantes desse projeto. E todas elas, com base no conceito bakhtiniano de polifonia, são equivalentes “[...] a multiplicidade de vozes plenas e de consciências independentes e não fundíveis tem direito de cidadania – vozes e consciências que circulam e interagem num diálogo infinito.” (Faraco, 2009:77).

Segundo Bakhtin (1979/2003), para cada enunciado expresso o outro vai reagir com base em um posicionamento responsivo ativo. Nesse processo de responsividade ativa, “[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma posição ativa e responsiva: concorda ou discorda dele total ou parcialmente, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc, [...]” (p.271). É observado nos discursos dos participantes que eles estão permeados de outros discursos constituintes da vida profissional de cada um naquele grupo. De fato, cada indivíduo, ao construir seu discurso sobre os sentidos e significados compartilhados sobre o trabalho do eventual, assumiu uma “[...] responsabilidade, isto é, respondeu e responsabilizou-se pelos próprios atos, [...]” (Sobral, 2006:20), ao assumir novas ações. Assim, ao mesmo tempo, foi responsivo ao colega no processo de interação e responsável por suas escolhas.

A comunicação entre os participantes ocorre a partir do uso concreto da linguagem, observada nos enunciados produzidos por esses indivíduos. E é a análise desses enunciados que possibilita entender como esse grupo, ou melhor, como cada participante se posicionou em relação à relevância desse projeto: compreender de forma crítica o processo de construção de significados compartilhados de um grupo de professores, sobre o trabalho/papel do professor eventual. O diálogo crítico e colaborativo, neste contexto em que esse grupo de professores e a pesquisadora se encontram, abre possibilidades de discussão sobre o trabalho do eventual. É o que discuto na subseção a seguir.

1.2. Colaboração e argumentação no processo de construção do conhecimento

Nesta pesquisa, a presença dos conceitos de colaboração e de argumentação é essencial, na medida em que permite a observação do processo colaborativo crítico na construção dos significados compartilhados pelo grupo, sobre o trabalho do eventual, a partir da criação de um

espaço colaborativo e da análise das contradições e conflitos, observadas nos discursos dos participantes, no momento em que negociam possíveis soluções sobre o trabalho/papel do professor eventual nessa escola.

Alguns pesquisadores voltaram seus estudos para a análise da organização dos discursos de professores em contextos escolares, como por exemplo, Magalhães e Liberali (2004). A preocupação, presente nos trabalhos desenvolvidos nas escolas, dessas pesquisadoras, é discutir a escola como um ambiente em que coadunam questões sociais, culturais e políticas, e, deste ponto de vista, não faz sentido que ela seja apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas de produção criativa e de transformação da sociedade. Outro ponto que chama atenção nas discussões e atividades desenvolvidas por Magalhães e Liberali (2004), é o de que a linguagem pode ser compreendida “[...] como um espaço, ferramenta e resultado da negociação e da construção conjunta de novos conceitos” (:170).

Para analisar como a linguagem possibilita ou não a compreensão do processo de construção dos discursos dos professores, em um espaço colaborativo-crítico, é relevante a discussão de teorias que enfocam o estudo da organização da argumentação nas falas destes professores. Magalhães (1998:97), ao tratar da Formação Continuada de Professores, discute em seu trabalho a necessidade de se entender a argumentação nas práticas discursivas em que se encontram presentes professores e pesquisador, como um local que abre possibilidades de constituição do professor como um profissional. Este local é compreendido por Magalhães(1998), como um espaço em que os conflitos e tensões, expressos nos discursos dos participantes, embebidos de características histórico-culturais, institucionalmente situados, concorrem no momento em que se almeja constituir o professor como profissional. Com base nos estudos de Bronckart e Habermas a respeito do entendimento da linguagem como ação humana representada social e discursivamente, Magalhães (1998) considera que :

“[...] nas ações de linguagem, os agentes expressam julgamentos quanto à verdade dos conhecimentos em relação à eficácia da intervenção no mundo objetivo (ação teleológica); julgamentos quanto à conformidade das normas sociais (ação regrada por normas); julgamento quanto à autenticidade do que o agente revela de seu mundo (ação dramaturgica).[...]” (Magalhães,1998:99)

A argumentação nas práticas discursivas envolve: a defesa de opiniões, a discussão de diferentes visões em relação a uma questão controversa e a intenção de fazer com que o outro aceite

e modifique sua posição. Portanto, a presença da organização argumentativa da linguagem, na intenção de resposta para um conflito no processo colaborativo, deve ser entendida como um recurso do sujeito para expor seu ponto de vista, apresentando as razões para justificar sua opinião, abrindo espaço para que contra-argumentações surjam, visto que uma situação problemática é resolvida na medida em que cada participante respeita a posição do seu colega, para contradizê-la ou apoiá-la, com base em argumentos sólidos.

Nesse sentido, Liberali (2006/2007), ao discutir a argumentação no processo de produção criativa de significados criativos coloca a argumentação como:

“[...] essencial na restrição e ampliação que compõem o embate entre sentidos que, ao mesmo tempo, promove a manutenção de aspectos essenciais do significado partilhado em outros contextos, mas também expande esse significado no embate entre os vários sentidos que a compõem.[...]” (:183)

Por outro lado, Magalhães (,2007) aponta que a colaboração possibilita que os professores, em seu contexto de trabalho negociem soluções para questões problemáticas, como no caso deste trabalho: a situação do eventual. O que propõe a negociação é: escutem uns aos outros, questionem, completem avancem nas participações.

A observação da maneira como a argumentação foi utilizada pelo grupo de professores nesta pesquisa, pode mostrar se e como a construção dos significados sobre o trabalho/papel do eventual foi compartilhada entre os participantes de forma colaborativa, permitindo a todos a possibilidade de discutirem e refletirem sobre as questões em discussão.

Neste campo ainda, teóricos como Bronckart (1999/2007) e Pontecorvo (2005) discutem como a argumentação aparece organizada em contextos de interação. A argumentação ou raciocínio argumentativo, de acordo com Bronckart (1999/2007:226), envolve, a princípio, uma tese com base em um determinado assunto (*os seres humanos são inteligentes*), a partir da tese formulada, se obtém dados novos (*os seres humanos fazem guerra*). A estes dados novas inferências são feitas (*as guerras são uma idiotice*) e direcionam a tese para uma conclusão ou nova tese (*os seres humanos não são tão inteligentes*). A conclusão, neste processo que abarca o raciocínio argumentativo, está

sujeita ou ligada ao que Bronckart (1999/2007) coloca como suportes ou restrições⁸ que vão estruturar o modelo da sequência argumentativa com quatro fases apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 2:

<i>Protótipo da sequência argumentativa – Bronckart (1999:226-7)</i>	
Fase de premissas (ou dados)	Proposta de uma constatação de partida
Fase de apresentação de argumentos	Elementos que se orientam para uma conclusão provável, podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns (<i>topoi</i>), regras gerais, exemplo, etc.;
Fase de apresentação de contra-argumentos	Operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc.;

Segundo Pontecorvo (2005) é necessário ter claro os instrumentos utilizados para que se possa descrever e interpretar o que de fato ocorre nas situações de interações sociais em que se busca a construção do conhecimento. O processo que envolve a argumentação pode ser verificado a partir da análise da interação social em que se busca identificar de que maneira os discursos dos participantes contribuem para a construção de novos conhecimentos a respeito da problemática que perpassa o trabalho do eventual. Neste sentido, os estudos sobre a análise da conversação de Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005) serão utilizados. Mais especificamente, analisar a argumentação na interação entre o grupo de professores e esta pesquisadora neste estudo.

De acordo com os estudos de Pontecorvo (2005) duas dimensões presentes nos argumentos utilizados pelos participantes de um grupo no momento em que se constrói um conhecimento são: a dimensão do desenvolvimento e do não desenvolvimento⁹. Ela apresenta também o pensar em conjunto no discurso coletivo, processo em que os participantes, dentro de um mesmo contexto, têm uma proximidade tão grande que acabam criando situações de discussões sem a intervenção de um par mais experiente. Nesse processo que envolve o pensar em conjunto, a autora apresenta como categorias constituintes desse processo as interações elípticas, de complementação de uma asserção e a complementação.¹⁰

⁸ [...] esse movimento argumentativo pode ser apoiado por algumas justificações ou **suportes** (*as guerras trazem morte e desolação*), mas pode também, ser moderado ou freado por **restrições** (*algumas guerras contribuiram para o estabelecimento das liberdades individuais*.[...] – Bronckart(1999:226)

⁹ Estas dimensões serão discutidas no capítulo metodológico.

¹⁰ Estas categorias serão discutidas no capítulo metodológico.

Nesta atividade em que o foco é verificar criticamente a construção dos sentidos e significados compartilhados de um grupo de professores sobre o trabalho/papel do eventual, o processo que envolve a colaboração e a argumentação está presente na construção de uma ZPD que leva os participantes a discutirem as situações de conflito, no contexto escolar em que estão inseridos, propiciando a construção do conhecimento a respeito do trabalho do eventual.

1.3. Professor eventual: um histórico de insucessos

Nesta seção apresento uma descrição do professor eventual na Rede Estadual e, especificamente, na escola lócus dessa pesquisa. A intenção é procurar situar este profissional a partir das prescrições existentes na legislação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) e no Plano Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar em questão, mais especificamente o que consta sobre sua existência e ações a serem desenvolvidas em sala de aula nestes dois documentos.

1.3.1. O eventual na escola: SEE (Secretaria Estadual da Educação) e PPP (Plano Político Pedagógico).

O quadro do magistério é composto de séries de classes de docentes e classes de especialistas em educação (art. 5º / LC nº444/85). No primeiro caso, esse quadro é composto pelos professores titulares de cargo e os professores ocupantes de cargo e de função-atividade (OFA). Aqui não se fala especificamente do professor eventual, mas de substituições que podem ocorrer no quadro do magistério em casos de impedimento legal e temporário de docente. (Cap. V/ LC nº444/85).

Legalmente, o professor eventual não tem vínculo empregatício permanente com o Estado, pois não existe como categoria. Para justificar esta colocação busquei na legislação alguma informação referente às funções e formação deste professor na escola. Localizei na Resolução SE 90/05 dados que tratam apenas da admissão de professores em caráter eventual, nas escolas Públicas de São Paulo. A seguir transcrevo o conteúdo desta Resolução:

“Encerrada a atribuição da Etapa Complementar do processo inicial, a Comissão de Atribuição de classes e aulas divulgará e coordenará a atribuição de vagas para a admissão em caráter eventual, aos inscritos no referido processo, que tenham interesse e condições de suprir as unidades escolares com carência de professores para iniciar o ano letivo (...)” (parág. 18/art.10 da Resolução SE 90/05).

Ainda nesta mesma Resolução, obtém-se a seguinte informação:

“O candidato à admissão devidamente inscrito no processo, mas que não possua habilitação para a disciplina cujas aulas estejam sendo atribuídas (...), será admitido em caráter eventual, até que se apresente candidato habilitado (...) para o qual perderá as referidas aulas”. (parágrafo 7/ art. 12 da Resolução SE 90/05)

A Diretoria de Ensino da qual a escola - local da pesquisa - faz parte, em 2007, promoveu um curso para os professores eventuais justamente para melhorar a prática desse profissional. Mas a falta de vínculo do eventual com o Estado e pelo fato de estar trabalhando no período do curso dificultou que o objetivo proposto pela Diretoria de Ensino fosse alcançado.

Recentemente, foi decretada uma nova Resolução, a LC 1093 de 16 de julho de 2009 que acrescenta novos procedimentos para a contratação de docentes por tempo determinado, doze meses. No processo de contratação nessa Resolução LC 1093/09, os docentes devem participar de um sistema avaliativo apresentado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Assim, os docentes OFAs e eventuais, somente poderão participar dos procedimentos de atribuição de aulas após realizarem concurso estipulado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Para que fique mais claro, como são classificados os docentes a partir da regulamentação da LC 1093/09, segue o quadro abaixo:

Quadro 3 : Categorias de professores/atribuição de aulas

CATEGORIAS	
Antes da LC1093/09	Atual
Titular de Cargo	A
Estável	P
OFA (antes da LC 1.010/07 ¹¹)	F
OFA (depois da LC 1.010/07)	L
Eventual (após a LC 1010/07)	I
Eventual	S

O professor eventual continua participando do sistema de atribuição após as escolhas dos titulares de cargo, Estáveis e OFas. A diferença é que professores OFA, ou as categorias F ou L, caso percam as aulas durante o período de contratação podem assumir, como eventuais as mesmas na escola em que estiverem trabalhando.

No Plano Político Pedagógico, 2007, desta U.E.¹², no capítulo referente ao Histórico da Escola, mais especificamente, no item que diz respeito à composição do quadro dos funcionários apresenta quantitativamente o número de professores PEBI¹³, PEBII¹⁴ e OFAs:

“A escola tem toda equipe gestora completa, como também o corpo docente (16 professores PEBI sendo 16 efetivos e 41 PEBII, dos quais 27 efetivos e 14 OFA (Ocupantes de Função Atividade). Quanto ao quadro de funcionários da escola, está incompleto tanto no setor administrativo, quanto no operacional, e essa carência de funcionários sobrecarrega os demais” (p. 3)

De acordo com o exposto acima, observa-se que o professor eventual, apesar de presença constante nesta UE (Unidade Escolar) não aparece como pertencente ao quadro de funcionários e isto se justifica, como mencionado anteriormente, pela falta de vínculo empregatício com o Estado e a sua presença não ser fixa em uma mesma escola. O que se reflete nas tentativas de

¹¹ A LC 1010/07 determina que os docentes atuais para atuarem como temporários necessitam passar por um sistema avaliativo para participarem do processo de atribuição de aulas.

¹² Por esta escola ser o lócus desta pesquisa o seu nome não aparecerá por questões éticas.

¹³ Professor da Educação Básica Nível I que atua no Ensino Fundamental – ciclo I (1ª a 4ª série)

¹⁴ Professor da Educação Básica Nível II que atua no Ensino Fundamental – ciclo II (5ª a 8ª série)

reconhecimento do trabalho deste profissional pela DE, da qual a escola lócus desta pesquisa faz parte, bem como na promulgação da LC 1093 em que, pela primeira vez, ao eventual é atribuída categorias “L” ou “S”.

Como consequência disto, ainda, não fica claro o trabalho a ser desenvolvido por este profissional na escola. Percebe-se que as situações conflituosas que envolvem a presença do eventual na escola se mantêm. Por exemplo: o eventual deve ou não atuar somente na sua área de formação? Como seu trabalho é reconhecido pelos professores titulares, OFAs, coordenação, direção e alunos? Que tipo de atividades são desenvolvidas por e para o professor atuar em sala de aula? Este pontos problemáticos encontram-se presentes neste momento.

Observando a situação do professor eventual do ponto de vista legal e o que realmente ocorre na escola é que, nesta pesquisa, a relevância em se compreender os sentidos e significados que este grupo de professores apresentam sobre o trabalho do eventual é fundamental, na medida em que, a partir desta discussão se possa vislumbrar, então, uma possível proposta que fundamente o trabalho deste professor.

Discuto a seguir, a base teórico-prática que embasa as discussões do grupo e a organização de uma proposta, com foco na leitura para as diversas áreas do conhecimento – LDA, que embasou a reorganização da atividade em foco nesta pesquisa.

1.4. Leitura nas diversas áreas do conhecimento

Uma vez que a expansão da atividade levou à construção de um projeto para o trabalho do eventual com base na leitura nas diversas áreas do conhecimento, nesta seção, discutirei essa questão com base no Projeto LDA que faz parte do Programa Ação Cidadã (2002) e no trabalho com os gêneros do discursos como meio de constituição do papel social do professor eventual. A base teórica que envolve essa discussão está voltada para os trabalhos de Schneuwly & Dolz (2007) que defendem a idéia do gênero do discurso como um instrumento em que o objetivo é criar possibilidades de apropriação pelos alunos de conhecimentos sobre a organização genérica em

situações específicas. Estes autores colocam o gênero como “megainstrumento”, conceito esse que será discutido nas subseções seguintes.

Para que se possa compreender a importância dos gêneros dos discursos (Schneuwly&Dolz,2007) neste trabalho, a discussão sobre a concepção bakhtiniana se faz presente na medida em que para Bakhtin (2003) os gêneros dos discursos realizam-se nas diferentes áreas da atividade do homem e apresentam em sua estrutura tipos “relativamente estáveis de enunciados.[...]” (p.262) que envolvem de situações de comunicação cotidianas, reais da sociedade.

1.4.1. Conceito de leitura com base nos gêneros do discurso: PAC (Programa Ação Cidadã)

O PAC (Programa Ação Cidadã) teve seus trabalhos iniciados no ano de 2002 com um grupo de pesquisadores coordenados por Magalhães, Liberali e Cavenaghi-Lessa. O objetivo deste projeto era e é o de mudar a realidade de exclusão em que se encontravam e se encontram algumas escolas. De acordo com Liberali (2006), o foco do programa está em:

- ❖ formar grupos de apoio (Daniels e Parrila, 2004) de professores para atuarem com os problemas surgidos na comunidade;
- ❖ estabelecer um ambiente de cadeia de colaboração em que todos se sintam necessariamente responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de todos;
- ❖ ampliar os horizontes de conhecimento culturalmente acumulado pela ciência por toda a comunidade;
- ❖ aprofundar o conhecimento sobre a realidade circundante e a gama de possibilidades de sua transformação efetiva.

Em 2004, o PAC iniciou um trabalho, com a formação de professores em algumas Escolas Públicas da Diretoria de Ensino de Carapicuíba, de desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas à leitura nas diversas áreas do conhecimento. Nesse projeto, a partir das dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos no SARESP/2003, o grupo de pesquisadores do PAC foram convidados a desenvolver o projeto na DE de Carapicuíba. O projeto LDA tinha como proposta:

- a) a apropriação de formas de trabalhar a leitura crítica, nas diferentes áreas do saber, que permitissem o desenvolvimento de posturas críticas dos alunos frente a importantes questões de suas comunidades e do mundo ao seu redor;
- b) a própria constituição do grupo de participantes como Grupo de Apoio para o trabalho de formação do colegiado de sua escola na compreensão de como utilizar a leitura crítica em suas aulas;
- c) o trabalho de todo o grupo na criação de um espaço de partilha com a comunidade dos conhecimentos produzidos dentro da escola – evento Agir Cidadão.

Com o foco no desenvolvimento da ação crítica do aluno a partir de atividades de leitura nas diversas áreas do conhecimento, o grupo formado pelos pesquisadores, professores da Rede Pública e supervisores buscou nos gêneros textuais uma maneira de se trabalhar o conhecimento do aluno diante da realidade em que este se encontrava inserido. O trabalho com os gêneros textuais possibilitaria ao aluno participar de diferentes práticas sociais da vida em sociedade, avaliando e identificando soluções para situações práticas do dia-a-dia:

“[...] Esse tipo de trabalho pressupõe o engajamento do aluno como um leitor que interage com o outro pela leitura de textos que circulam em esferas comuns ao universo das diferentes áreas do saber.” (Liberali, Lessa, Fidalgo e Magalhães,2002:75)

Para que o trabalho com os gêneros fosse realizado de maneira a atingir a proposta do projeto intitulado LDA, o aporte teórico com base no trabalho de Schneuwly (1994 a) entre outros estudiosos que fundamentou a discussão sobre o conceito de gênero e leitura foi relevante. De acordo com Schneuwly (1994 a), com base na concepção vygotskiana de instrumento, o gênero é ferramenta psicológica entendida como produto da cultura humana desenvolvida pelo homem ao longo da história e passada de geração em geração. Segundo Schneuwly & Dolz (2007), o gênero é instrumento na medida em que propicia que as capacidades do indivíduo sejam desenvolvidas uma vez que os sujeitos se apropriem do instrumento, o que possibilita que situações reais vivenciadas sejam modificadas.

Ao apresentar o gênero como um instrumento que deve ser apropriado pelo indivíduo situado em uma sociedade, o autor retoma a discussão de Marx e Engels (1845-1846/1969), quando

sugerem que a apropriação do instrumento e do seu uso só é possível quando este indivíduo participou da sua produção.

“A apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos”. (p.67s)

Schneuwly e Dolz (2007), ao recorrerem à discussão de Marx e Engels (1845-1846/1969) sobre a apropriação de instrumentos para que o indivíduo possa desenvolver sua capacidade pessoal, têm como objetivo apresentar uma das teorias que vão embasar o conceito de gênero como instrumento defendido por eles. A relação entre o instrumento e o gênero é discutida por Schneuwly & Dolz (2007) na medida em que é a situação real apresentada é que vai determinar a escolha do gênero do discurso. Para apresentar esta ideia Schneuwly & Dolz (2007) buscam em Bakhtin (2003) os pressupostos que embasam a discussão gênero e instrumento. Bakhtin (2003) ao abordar os gêneros apresenta-os como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 279) e “[...] marcados sócio-historicamente, uma vez que estão atrelados a situações sociais específicas e são marcados por características discursivas relativamente fixas. [...]” (Magalhães, M.C.C. & Liberali, F.C. & Lessa, A. 2006:76).

Bakhtin (2003), ao discutir o uso da linguagem nas diversas áreas em que o homem desenvolve suas atividades, a partir do que ele chama de enunciados concretos, aponta que estes são realizados de formas diferentes, de acordo com o contexto sócio-histórico em que são pronunciados e acabam, conseqüentemente, por envolver gêneros discursivos diversos.

“todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.[...]O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem condições específicas de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem[...] mas [...] por sua construção composicional.[...]”. (p.261)

A escolha de um determinado gênero do discurso se dá, de acordo com a situação real apresentada (Bakhtin, 2003; Bronckart, 1997). Portanto, nesta pesquisa, o trabalho com base nos gêneros discursivos não pode estar desvinculado das atividades práticas do professor eventual no momento em que este vier a desenvolver junto aos alunos um trabalho de leitura. Trabalho este que reproduzirá questões sociais concretas nas quais todos estão incluídos. O desenvolvimento do

trabalho de leitura com base nos gêneros permite que essas atividades propostas para o professor eventual em sala de aula estejam diretamente vinculadas a textos com características específicas de produções de cada disciplina a que este venha a substituir na escola.

Dessa maneira, a compreensão da concepção que envolve os gêneros discursivos no trabalho de construção de um projeto de leitura nas diversas áreas é fundamental para que as atividades produzidas pelos participantes, nesta pesquisa, estejam articuladas com o objetivo focado sobre o papel da leitura presente no material oficial - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000) e Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) - assuntos apresentados nas subseções a seguir.

1.4.2. Conceito de leitura: sob a ótica dos PCNEM(2000) e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo(2008)

Este trabalho sobre a construção de um projeto de leitura é baseado nas habilidades e competências exigidas no Ensino Médio descritas no PCNEM (2000) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Nas subseções seguintes, serão apresentadas as normas prescritas nos PCNEM (2000) e na Proposta Curricular (2008) das Escolas Públicas do Estado de São Paulo no que diz respeito ao processo de leitura a ser desenvolvido em sala de aula e de competência de todos os professores.

1.4.3. Leitura e os PCNEM

Os PCNEM (2000), de responsabilidade do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, apresentam como proposta no que se refere à constituição do Currículo no Ensino Médio, que este envolva conhecimentos de todas as áreas e que os conteúdos desenvolvidos em cada disciplina sejam contextualizados. Para que isso ocorra houve a necessidade de se reformular o Currículo do Ensino Médio (LDB Lei 9394/96) que passa a ter como princípios gerais a “[...] formação geral em oposição à específica; desenvolvimento das capacidades de pesquisar; buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (PCNEM,2000:5)”.

Além da relevância dada a um trabalho que inclua todas as áreas do conhecimento e que este seja contextualizado, os PCNEM salientam, que os conteúdos trabalhados em cada disciplina estejam articulados a uma Base Nacional Comum¹⁵, ou seja, há uma preocupação no que diz respeito ao acesso que todo indivíduo deve ter aos processos de conhecimento das áreas consideradas centrais em sua constituição como cidadão ativo na sociedade.

A estruturação dessas competências e habilidades, que são o alicerce da Proposta Curricular (2008) a ser discutida na próxima seção, é descrita em três grandes áreas do conhecimento. Essa divisão das disciplinas no currículo do Ensino Médio está pautada nas orientações que se encontram na LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96):

“O artigo 26 da LDB determina a obrigatoriedade, nessa Base Nacional Comum, de “estudos da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino da arte [...] de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, e a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola”.

Ao destacar as diretrizes curriculares do Ensino Médio, a LDB tem como foco a constituição de um currículo no qual todas as disciplinas envolvidas estejam integradas em um processo inter e transdisciplinar contínuo. O Currículo desenvolvido a partir dessas áreas do conhecimento abrange Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa estrutura reforça o princípio norteador das normas referentes à proposta para o Ensino Médio contidas nos PCNEM:

“A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica.(PCNEM,2000:19).

Segue abaixo o quadro em que se observa as competências e habilidades, segundo as normas do PCNEM (2000:96-7) que devem ser trabalhadas no Ensino Médio:

[

¹⁵ De acordo com o artigo 21 da LDB 9394/96 a Base Nacional Comum é constituída pela Educação Básica formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quadro 4: Organização do Currículo do Ensino Médio

Organização do Currículo do Ensino Médio – Áreas do Conhecimento
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:
<ul style="list-style-type: none">• compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;• confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;• analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;• compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;• conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;• entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar;• entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias;• entender o impacto das tecnologias vida da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;• aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua.

Ciências da Natureza, Matemática e suas, objetivando a constituição de habilidades e competências que permitam Tecnologias ao educando:

- compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade;
- entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das Ciências Naturais;
- identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para produção, análise e interpretação de resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos;
- apropriar-se dos conhecimentos da Física, da Química e da Biologia, e aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural, planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural;
- compreender o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades;
- identificar, analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis, representados em gráficos, diagramas ou expressões algébricas, realizando previsão de tendências, extrapolações e interpolações, e interpretações;
- analisar qualitativamente dados quantitativos, representados gráfica ou algebricamente, relacionados a contextos sócio-econômicos, científicos ou cotidianos;
- identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade;
- entender a relação entre o desenvolvimento das Ciências Naturais e o desenvolvimento tecnológico, e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuseram e propõem solucionar;
- entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Naturais na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- aplicar as tecnologias associadas às Ciências Naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida;
- compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas, e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas.

Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

- compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros;
- compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos;
- compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticosociais, culturais, econômicos e humanos;
- compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;
- traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural;
- entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver;
- entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social;
- entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe;
- aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

O conhecimento das normas que regem o currículo do Ensino Médio, as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das áreas de conhecimento e a ligação que deve haver entre as três áreas do conhecimento são relevantes neste estudo em que o contexto de pesquisa é uma escola da rede Pública. Outro fator a ser observado é o de que em todas as áreas, as competências e habilidades a serem trabalhadas envolvem as ações de compreender, entender, identificar, analisar, confrontar, apropriar-se de conhecimentos adquiridos dentro e fora do contexto escolar, sendo que a linguagem oral e escrita deve estar presente nessas ações.

Diante disso, a proposta de construção de um projeto de leitura nas diversas áreas vai ao encontro do material oficial, tanto dos PCNEM (2000) como da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), uma vez que abrange o conceito de um trabalho que incluía todos os envolvidos na problemática que esta pesquisa se propôs a estudar.

A seguir, são apresentadas as concepções de ensino para as escolas da Rede Pública a partir da apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008). Em seguida, são apresentadas as competências e habilidades com foco na leitura solicitadas nas disciplinas de química, biologia, geografia e língua portuguesa.

1.4.4. Conceito de leitura: Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), implementada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foi criada a fim de intervir diretamente no currículo dos Ensinos Fundamental (Ciclo II) e Médio. O objetivo é que, a partir desse currículo, a aprendizagem dos alunos da escola Pública envolva mais qualidade do que quantidade nos conteúdos desenvolvidos. Para isso, a Secretaria de Educação teve como base, nesse projeto, o que ela define como duas iniciativas complementares:

- “[...]. A primeira delas é realizar um amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. [...]”.
- “[...].A segunda é iniciar um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo.[...]”.(:8)

Partindo dessas iniciativas, a Secretaria de Educação tem como preocupação que os alunos tenham respeitados o desenvolvimento dos seus conhecimentos e competências, a partir de uma base comum apresentada a seguir:

- “Este documento básico apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. [...] Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e articulação de competências e conteúdos disciplinares.
- Integra esta *Proposta Curricular* um segundo documento, de Orientações para a Gestão do Currículo na escola, dirigido especialmente às unidades escolares e aos dirigentes e gestores que as lideram e apóiam[...]
- [...] O ponto mais importante desse segundo documento é garantir que o *Projeto Pedagógico*,[...] seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nesta *Proposta Curricular*[...]
- A proposta Curricular se completará com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores. São os Cadernos do professor, organizados por bimestre e por disciplina.[...] [em que os] conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para gestão da sala de aula[...]" (:9)

A Proposta Curricular (2008) está pautada em um currículo que atribui ao ambiente escolar uma razão de ser. A escola precisa proporcionar ao aluno, a partir desse currículo, a sua inclusão em um mundo que vai exigir dele conhecimentos para ter uma atuação cidadã efetiva na sociedade em que vive. É necessário desenvolver os conhecimentos em que o aluno possa[...] trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive.[...]"(:9).

Com base nesses pressupostos, o currículo proposto no projeto da Secretaria de Educação apresenta alguns princípios centrais que norteiam os conteúdos a serem trabalhados na escola Pública. São seis princípios que se correlacionam, ou seja, que não podem ser considerados de forma estanque:

“[...] esta Proposta Curricular tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho” (:11).

Dentre estes princípios, o foco é direcionado ao desenvolvimento da competência leitora em todas as disciplinas que faz parte da Educação Básica . A relevância de um trabalho com a competência de leitura que envolve diretamente o conhecimento e uso das linguagens presentes no currículo da educação básica justifica-se, uma vez que é a partir dela que, segundo esse projeto da Secretaria da Educação, as competências e habilidades das demais disciplinas serão atingidas. E cabe a todas as áreas do conhecimento da Escola Pública responder pelo trabalho com leitura e escrita em suas disciplinas:

“Por esse caráter essencial da competência de leitura e escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender e consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação em cada uma delas. Tal radicalismo na centralidade da competência leitora e escritora leva a colocá-la como objetivo de todas as séries e todas as disciplinas.[...]” (:18)

Com base na apresentação da importância de um trabalho que desenvolva a competência leitora e escritora apresentado na Proposta Curricular (2008), o professor eventual poderia atuar na escola como um profissional que tem uma função, como os professores titulares das demais áreas, a de desenvolver junto ao aluno do Ensino Médio a competência de leitura.

Se levarmos em consideração que todas as disciplinas são responsáveis pelo desenvolvimento do seu conteúdo e se a leitura deve estar presente na discussão desse conteúdo em sala de aula; se considerarmos, ainda, que o professor eventual, como o profissional que substitui qualquer área pode vir a desenvolver atividade de leitura, independentemente de sua área de formação, entendemos que o projeto de leitura nas diversas áreas do conhecimento, proposto neste estudo iniciado há um ano, vai ao encontro do que sugere a Secretaria de Educação. (Proposta Curricular, 2008).

As competências de leitura e escrita apresentadas na Proposta Curricular (2008) para o Ensino Médio têm como parâmetros as cinco competências do ENEM¹⁶. A articulação das

¹⁶ Exame Nacional do Ensino Médio

competências de leitura e escrita as competências para aprender do ENEM é relevante na medida em que o seu desenvolvimento junto ao aluno do Ensino Médio visa preparar este aluno para acompanhar e interferir nas mudanças pelas quais a sociedade passa.

Quadro 5¹⁷: Competências de leitura e escrita na Proposta Curricular de São Paulo(2008)

Competências do ENEM	Articulação com a competência de ler[...] com base na Proposta Curricular (SEE, 2008)
I- Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	A constituição da competência de leitura e escrita é também o domínio das normas e dos códigos que tornam as linguagens instrumentos eficientes de registro e expressão, que podem ser compartilhados. Ler e escrever, hoje, são competências fundamentais a qualquer disciplina ou profissão. Ler, entre outras coisas, é interpretar (atribuir sentido ou significado) [...].
II- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	É o desenvolvimento da linguagem que possibilita o raciocínio hipotético-dedutivo, indispensável à compreensão de fenômenos. Ler, nesse sentido, é um modo de compreender, isto é, de assimilar experiências ou conteúdos disciplinares (e modos de sua produção)[...].
III- Selecionar, organizar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema.	Ler implica também – além de empregar o raciocínio hipotético-dedutivo, que possibilita a compreensão de fenômenos – antecipar, de forma comprometida, a ação para intervir no fenômeno e resolver os problemas decorrentes dele. [...].
IV- Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	A leitura, aqui, sintetiza a capacidade de escutar, supor, informar-se, relacionar, comparar etc. [...].
V- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	Ler, aqui, além de implicar em descrever e compreender, bem como em argumentar a respeito de um fenômeno, requer a antecipação de uma intervenção sobre ele, com tomadas de decisões a partir de uma escala de valores. [...]

¹⁷ Quadro adaptado de SOUZA, J.V. 2008. *Leitura no Ensino Médio: Uma experiência no contexto da escola pública*. Dissertação de Mestrado. LAEL/PUC-SP.

1.5. Leitura: Competências e Habilidades na Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Nesta seção são apresentadas as competências e habilidades, com foco na leitura, requisitadas para as disciplinas de química, biologia, geografia e língua portuguesa, que correspondem às disciplinas de professores envolvidos na discussão. A importância em se constatar como a leitura é abordada nessas áreas justifica-se, uma vez que a organização do projeto de leitura desse estudo, está presente também na Proposta do Estado(2008).

1.5.1. Química e Biologia: competências e habilidades em leitura

Na Proposta Curricular de São Paulo (2008), optou-se por elencar as competências e as habilidades de uma forma geral tanto no Ensino Fundamental, na disciplina de Ciências, como no Ensino Médio, em Química, Biologia e Física. Independentemente disso, as disciplinas deverão desenvolver essas competências e habilidades respeitando-se o conteúdo que cada uma apresenta. Na tabela abaixo “[...] cada conjunto de competências se expressa em termos de redes articuladas de habilidades.[...]”.(p.25):

O que ensinar em Ciências, Biologia, Física e Química

Quadro 6: Competências e Habilidades das disciplinas de Ciências, Biologia, Física e Química

Competências gerais	Habilidades gerais e específicas		
<ul style="list-style-type: none">• Representar• Comunicar• Conviver	<ul style="list-style-type: none">• Ler e Expressar-se com textos, ícones, cifras, gráficos, tabelas e fórmulas.• Converter uma linguagem em outra.	<ul style="list-style-type: none">• Registrar medidas e observações.• Descrever situações.• Planejar e fazer entrevistas.	<ul style="list-style-type: none">• Sistematizar dados.• Elaborar relatórios.• Participar de reuniões.• Argumentar.• Trabalhar em grupo.
<ul style="list-style-type: none">• Investigar e intervir em situações reais.	<ul style="list-style-type: none">• Formular questões.• Realizar observações.• Selecionar variáveis.• Estabelecer relações.	<ul style="list-style-type: none">• Interpretar, propor e fazer experimentos.• Fazer e verificar hipóteses.	<ul style="list-style-type: none">• Diagnosticar e enfrentar problemas, individualmente ou em equipe.
<ul style="list-style-type: none">• Estabelecer conexões e dar	<ul style="list-style-type: none">• Relacionar informações e	<ul style="list-style-type: none">• Identificar dimensões	<ul style="list-style-type: none">• Analisar o papel da ciência e da

contexto.	processos com seus contextos e com diversas áreas de conhecimento.	sociais, éticas e estéticas em questões técnicas e científicas.	tecnologia no presente e ao longo da História
-----------	--	---	---

1.5.2. Língua Portuguesa: competências e habilidades em leitura

Quadro 7: Competências e Habilidades na disciplina de Língua Portuguesa

Ensino Médio – Campos de Estudo – Língua Portuguesa	
Linguagem e Sociedade	Análise principalmente externa da língua e da literatura em sua dimensão social como instituições.
Leitura e expressão escrita	Estudo das características dos gêneros textuais desde um lugar de receptor e/ou produtor na materialidade escrita da linguagem verbal. Os gêneros textuais são concebidos como acontecimentos sociais em que interagem características específicas do gênero com elementos sociais e subjetivos.
Funcionamento da Língua	Análise principalmente interna da língua e da literatura como realidades (intersemióticas).
Produção e compreensão oral	Aspectos relacionados à produção e escuta do texto oral.

1.5.3. Geografia: competências e habilidades em leitura

Na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), as competências e habilidades em geografia não aparecem sistematizadas em quadros, como se observa nos dois quadros em que se têm as competências e habilidades de Química, Biologia e Língua Portuguesa. Apresenta a disciplina de Geografia quando cita a área de Ciências Humanas¹⁸, área esta que envolve outras disciplinas que devem trabalhar interdisciplinarmente, pois segundo a proposta Curricular (2008) “[...] o conjunto dessas ciências contribui para uma formação que permita ao jovem estudante compreender as relações entre sociedades diferentes; analisar os inúmeros problemas da sociedade em que vive e as diversas formas de relação entre homem e natureza, refletindo sobre as inúmeras ações e contradições da sociedade em relação a si própria e ao ambiente“(p.36).

¹⁸ A área de Ciências Humanas é composta das disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Psicologia, Política, Antropologia e economia (Proposta Curricular,2008)

Para explicitar quais são as competências e habilidades a serem trabalhadas em Geografia, juntamente com as das demais disciplinas da área das Ciências Humanas, optou-se, em relação à Geografia, colocar o quadro de competências e habilidades descritas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO
Ciências Humanas e suas tecnologias. Conhecimentos de Geografia (2006)

Quadro 8: Competências e Habilidades na disciplina de Geografia

Competências e habilidades para a Geografia no Ensino Médio	
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de operar com os conceitos básicos de Geografia para análise e representação do espaço em suas múltiplas escalas. • Capacidade de articulação dos conceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Articular os conceitos da Geografia com a observação, descrição, organização de dados e informações do espaço geográfico considerando as escalas de análise. • Reconhecer as dimensões de tempo e espaço na análise geográfica.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de compreender o espaço geográfico a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os espaços considerando a influência dos eventos da natureza e da sociedade. • Observar a possibilidade de predomínio de um ou de outro tipo de origem de do evento. • Verificar a inter-relação dos processos sociais e naturais na produção e organização do espaço geográfico em suas diversas escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio de linguagens próprias à análise geográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os fenômenos geográficos expressos em diferentes linguagens. • Utilizar mapas e gráficos resultantes de diferentes tecnologias. • Reconhecer variadas formas de representação do espaço: cartografia e tratamentos gráficos, matemáticos, estatísticos e iconográficos.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de compreender os fenômenos locais, regionais, e mundiais expressos por suas territorialidades, considerando as dimensões de espaço e tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar. • Compreender a importância do elemento cultural, respeitar a diversidade étnica e desenvolver a solidariedade. • Capacidade de diagnosticar e interpretar os problemas sociais e ambientais da sociedade contemporânea.
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o desenvolvimento do espírito crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de identificar as contradições que se manifestam especialmente, decorrentes dos processos produtivos e de consumo.

CAPÍTULO 2: ORGANIZAÇÃO E CONDUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. Em um primeiro momento, discuto a escolha da Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2004/2006). Em seguida, descrevo o local e contexto onde este trabalho foi realizado, os instrumentos, procedimentos de coleta e de análise de dados. Encerro este capítulo com a apresentação das normas e confiabilidade dos resultados deste estudo.

2.1. Pesquisa Crítica de Colaboração

Esta pesquisa intenciona, como colocado na introdução desta dissertação, compreender criticamente o processo de produção de significados, compartilhados por um grupo de professores, sobre o trabalho/papel do professor eventual em uma escola da Rede Pública Estadual.

Este trabalho está fundamentado na abordagem crítica, tendo em vista que um dos seus pontos importantes é criar contextos para o engajamento dos participantes em um diálogo colaborativo e crítico, que provoque transformações nas ações dos professores eventuais, titulares e OFAs, junto aos alunos e colegas de trabalho. A Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (Magalhães, 1998a; 2004; 2007) – pontua tais itens porque proporciona que os envolvidos neste estudo “[...] tenham voz para colocar suas experiências, compreensões, e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio” (Magalhães, 2004).

A colaboração crítica é entendida por Magalhães (1998a, 2003; 2004; 2007) como um processo que envolve a participação de todos, em uma produção compartilhada de conhecimento ao possibilitar que contradições geradoras de conflitos e questionamentos possam ocorrer nas relações entre os participantes. Nesse processo, o que se busca entre os participantes é: aprofundar as razões das discordâncias, refletir sobre elas e compreendê-las. Além disso, com base nessas discussões, transformar uma realidade que traz uma situação de desconforto na escola, diante do fato de que o professor eventual não tem uma função específica, como os demais professores. Para que uma transformação nessa realidade possa ocorrer, é importante que o conceito de colaboração esteja claro para o grupo de professores que atuam neste estudo, pois, de acordo com Celani (2003:27), a

colaboração envolve “[...] um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso”.

As ações de colaboração envolvem: descrição, discussão e avaliação de sentidos e significados quanto a teorias, valores, práticas didáticas compartilhadas com outros participantes (Magalhães, 2004). Para que isso aconteça, é necessário que os participantes aprendam a ouvir o outro, a levar em consideração o que é dito, a pedir esclarecimentos sobre o que significa e sobre suas bases teórico-práticas, bem como sobre a responsabilidade de todos na tentativa de encontrar soluções para uma situação problemática, neste caso, a do professor eventual. Segundo Cole e Knowles (1993:473-495), a colaboração não deve ser vista:

“[...] como cooperação, nem com base na igualdade de participação, mas com igual possibilidade de negociação de responsabilidades através de mútua concordância.”

Nesse processo de discussão e de análise do problema, que envolve a ação do professor eventual na escola, *locus* desta pesquisa, a teoria está presente à medida que permite aos participantes exteriorizar os sentidos e significados que, construídos ao longo das suas vidas profissionais, atribuem ao papel do eventual.

O desenvolvimento da colaboração e da reflexão crítica dos participantes aflora, nas ações descritas por eles, durante as discussões que envolvem o papel do eventual e o desenvolvimento de um projeto de leitura na fala do grupo de professores e pesquisadora. Para a compreensão do processo que parece ter possibilitado ao grupo de professores a reavaliação de sua prática e a do professor eventual, é importante analisar e compreender a relação que envolve colaboração e reflexão crítica entre todos os participantes.

Pesquisadores como Liberali (2006); Magalhães (2006); John-Steiner (2000); Smyth (1992;) discutem o conceito de colaboração como forma de possibilitar a reflexão crítica em espaços nos quais os sujeitos, em uma atividade coletiva e real (Leontiev, 1978), tentam suprir as necessidades do grupo. Isso posto, o processo colaborativo-crítico é mediação pela linguagem que se organiza pela práxis, em que o foco nas contradições reveladas nas interações impulsiona os participantes a transformar as suas práticas, uma vez que “[...] colaboração sem o processo de questionamento crítico traz o foco para a interação apenas, [...]” (Magalhães, 2007).

A colaboração crítica (Magalhães, 2003, 2004, 2007, 2009prelo) permite que o grupo de professores, neste estudo, desenvolva intencionalmente o comprometimento no processo de desenvolvimento da pesquisa. Então a construção de um espaço para que possam expandir as suas ideias a partir da fala do outro, permite a todos um papel ativo como construtores do conhecimento. Nesse quadro, John-Steiner (2000) discute o conceito de colaboração criativa, em que a relação colaborativa é entendida como um mecanismo de crescimento para os envolvidos em um contexto de produção, de forte intensidade emocional, onde o diálogo é elemento central.

Nessa compreensão, o afetivo, o cognitivo, o social, o cultural, o histórico e as condições biológicas não podem ser vistos separadamente, mas juntos, como constituintes do ser humano. Nesse processo que envolve a interação, os objetivos dos indivíduos em uma atividade, a duração, e a intensidade de participação e comprometimento são observados em grupos que desenvolvem um trabalho em colaboração, embora diversificados quanto ao padrão de colaboração (John-Steiner, 2000). Esses padrões, de acordo com a pesquisadora, constituem-se de regras, valores, métodos de trabalho e não seguem uma hierarquia de ocorrência nas interações nos grupos. De fato, as relações de colaboração podem ser iniciadas por um padrão e, ao longo do processo colaborativo, passar para outro. São quatro os padrões descritos por John-Steiner (2000):

- ❖ COLABORAÇÃO DISTRIBUÍDA: Neste padrão, os participantes de um grupo unem-se, a partir de interesses similares, em situações informais ou não. Dos grupos já formados, outros podem surgir quando as interações tornam-se calorosas e controversas.
- ❖ COLABORAÇÃO COMPLEMENTAR: Aqui a divisão de trabalho é constituída com base no conhecimento complementar e disciplinar, nas regras e temperamento. Os participantes negociam seus objetivos esforçando-se para chegar a uma visão comum.
- ❖ COLABORAÇÃO FAMILIAR: Caracterizada como um modo de interação em que as regras são flexíveis ou podem ser alteradas a qualquer momento.
- ❖ COLABORAÇÃO INTEGRATIVA: As parcerias, neste padrão, solicitam um período prolongado da atividade. Este padrão desenvolve-se a partir do diálogo, dos riscos assumidos e de uma visão compartilhada. Em algumas situações, os participantes constroem um cenário comum, de crenças ou ideologias, que os

fortalecem em situações de oposição ou insegurança. As parcerias integrativas são motivadas pela vontade de transformação do conhecimento.

Analisar os padrões de colaboração permite que se compreenda a participação dos envolvidos na pesquisa, por exemplo, em relação à responsividade (Bakhtin, 1979/2003), que é uma questão relevante nas relações colaborativas. Nesse sentido, segundo John-Steiner (2000), a responsividade está ligada ao desenvolvimento da colaboração. O sujeito, a partir das respostas do outro, aprende a lidar com as diferenças e estas servem de base para sua transformação pessoal. Nesse processo, com base em Vygotsky (1927/2004), Bakhtin (2003), Magalhães (2007) apontam que o comportamento do sujeito é responsivo à ação do outro, o que é central numa negociação que se propõe a inserir transformações nos contextos particulares: neste caso a escola.

Colaboração, nesse contexto, é aprender a questionar e a se manifestar em uma relação que vá de encontro a uma postura individualista e alienada (Magalhães, 2009p), em geral presente no ambiente escolar. A importância da reflexão crítica, neste estudo, está em promover as contradições nos sentidos e significados dos participantes como elementos inerentes ao processo social e à tomada de consciência de cada um dos envolvidos. Nesse contexto de colaboração e reflexão, estes participantes têm a possibilidade de desenvolverem um processo em que a crítica, a reflexão e a problematização, presentes nos discursos, possam levá-los à construção de sentidos diferentes daqueles associados ao senso comum, ao discurso dominante não questionado (Magalhães, 1998).

Portanto, a instauração de um movimento dialógico, que proporcione a reflexão crítica, entre pesquisadores e professores participantes, é fundamental na pesquisa colaborativa. Dessa forma, Schön (1989), (*apud* Magalhães, 1998) chama a atenção para a importância do pesquisador como aquele que tem a função de criar situações favorecendo a colaboração dos participantes entre si, para construir conhecimento a partir da reflexão sobre suas ações, e nas ações.

Schön (2000) foi um dos primeiros estudiosos a discutir o processo do conhecimento e reflexão, retomando as discussões de Dewey (1933). No trabalho de Schön (2000) o pesquisador está voltado para a reflexão do sujeito sobre a própria prática, sendo que o foco está no micro contexto profissional. Segundo ele, a prática e a teoria devem caminhar juntas porque só assim, o professor reflete e compreende a sua ação (Schön, 1985- *apud* Magalhães, 1998). Diferentemente,

para Freire (1970/2005) a reflexão está ligada, não só ao micro contexto, mas também ao macro contexto social. A ação, por conseguinte, é discutida no sentido de transformação da realidade. Segundo Freire (1970/2005), a prática é um agir crítico do homem, é reflexão e ação desse sujeito que deseja disseminar a contradição existente entre “opressor-oprimidos”.

Com base nas ideias de Freire (1970/2005), Smyth (1992) trabalha a autorreflexão a partir da compreensão dos sujeitos sobre o significado de suas ações, com foco em ações cidadãs que tragam transformação aos contextos de ação. O foco está em mapear o processo reflexivo e, para isso, utiliza verbos que indicam atos de reflexão em níveis diversos e não hierárquicos.

Assim, para a compreensão de nossas ações – que possibilita sua transformação – é necessário: *descrever* o que se faz, *informar* a base teórica do que se faz, *confrontar* o significado dessas ações no micro contexto profissional, mas também no macro contexto social, que está relacionado a questões de cidadania. Como resultado desse processo reflexivo, é possível *reconstruir a própria prática*¹⁹.

Nessa direção, Liberali (2008) defende que o processo colaborativo crítico, no ambiente de ensino, pode tirar o professor de uma prática individualista, transformando-a em ações coletivas que envolvam, de forma colaborativa: a comunidade, a escola e a sala de aula. Este é o espaço colaborativo de discussão em que se pretendeu que os participantes deste estudo estivessem inseridos, possibilitando a todos, desde o professor titular até o eventual, um processo de reflexão sobre suas ações, posturas e ideologias formadoras de suas identidades (Liberali, 2006).

A partir da perspectiva que contempla a pesquisa crítica de colaboração, definida como “[...] um método de investigação orientado para a ação que busca alternativa ao padrão de pesquisa convencional e que tem como objetivo dar a todos os participantes (pesquisador e grupos envolvidos) meios de responder eficazmente a problemas dos contextos particulares das atividades em foco, bem como diretrizes de uma ação que seja transformadora. [...]” (Magalhães, 2003:156), é possível chamar à responsabilidade os professores para que tomem posse de um espaço na escola,

¹⁹ “[...] descrever (*O que faço?*), informar (*Qual fundamentação teórica para minha ação?*), confrontar (*Como me tornei assim? A que interesses servem minhas ações?*), e reconstruir (*Como posso agir de forma diferente?*). [...]” (Liberali, F.C. *Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais*, Taubaté/SP, Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008, p.p.41-2)

no qual possam expor suas experiências pessoais e profissionais, seus valores e sentimentos, para serem trabalhados, com o intuito de constituir e formar um grupo que deseja produzir conhecimentos a partir do respeito e da voz dada ao “outro”.

A metodologia crítica de colaboração embasou a organização dos professores de áreas diversas, nesta pesquisa, no sentido de entender o trabalho/papel do professor eventual. Essa organização teve como espaço de desenvolvimento do projeto as HTPCs²⁰ do período noturno. As transformações, ocorridas ou não e que envolveram a construção de novos significados para o trabalho do professor eventual, devem ser construídas com a colaboração de todos os participantes e não apenas sob o ponto de vista do pesquisador.

Apresento, a seguir, o contexto em que esta pesquisa se realizou, a descrição do processo de condução deste estudo e quem são os participantes.

2.2. Contexto da Pesquisa

Este trabalho foi realizado em uma escola da rede pública de ensino estadual, na cidade de São Paulo, localizada na divisa entre São Paulo e São Caetano do Sul. A comunidade dessa região comporta pessoas de classe média e de pouco poder aquisitivo, como, por exemplo, a favela de Heliópolis.

Nesta escola, leciono como professora da Educação Básica, nível II, titular de cargo nos Ensinos Fundamental e Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, desde o ano de 2000, atuando na rede há dezesseis anos.

Esta escola foi construída com o intuito de acomodar as crianças de um conjunto habitacional, construído por volta de 1980. Como o acesso às escolas na região era difícil, pela própria localização do condomínio, a U.E. (Unidade Escolar) foi erguida em um espaço físico cedido pelo próprio condomínio.

²⁰ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

Em relação ao trabalho pedagógico, a U.E. prioriza a formação do aluno, tendo como princípios norteadores a ética, a solidariedade e a dignidade. O Plano Político Pedagógico (PPP) apresenta como objetivo:

“[...] buscar estratégias que facilitem e melhorem o processo de ensino-aprendizagem, garantindo assim, o pleno desenvolvimento do aluno, portanto ele deve ser atraente e motivador para que o aluno descubra-se construtor do conhecimento” (PPP, 2007:4).

O processo de ensino-aprendizagem é fundamentado no PPP²¹ da U.E., bem como os conteúdos a serem desenvolvidos são estabelecidos, de acordo com o PPP, e estes, por sua vez, são baseados na proposta curricular da SE (Secretaria da Educação)/CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas).

Essa escola é localizada na Zona Sul de São Paulo e oferece o Ensino Fundamental – Ciclo I, Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio Regular, funcionando no período da manhã (16 salas), tarde (16 salas) e noite (14 salas). Tem, aproximadamente: 1635 alunos, 40 professores efetivos, 16 professores OFAs, 04 professores eventuais, 01 diretora, 03 coordenadores, 02 assistentes de direção e 07 agentes escolares. Como recursos tecnológicos e pedagógicos, a U.E. conta com uma sala de vídeo, uma sala de informática em utilização, uma biblioteca, uma quadra coberta, um laboratório de ciências, uma sala de professores, uma sala de coordenação, uma sala de direção, uma para a vice-direção e um refeitório. No momento, a escola está em reforma estrutural, cujo propósito é a construção de um elevador de acesso para deficientes físicos e rampas para cadeirantes.

Observar como se apresenta, com base no PPP em questão, a organização de trabalho dos núcleos que fazem parte desta escola, pode auxiliar o entendimento sobre a dificuldade de se identificar claramente a função do professor eventual. A seguir, apresento o Plano de Trabalho dos Diferentes Núcleos da U.E.(Unidade Escolar):

²¹ Plano Político Pedagógico

- **DIREÇÃO**

A Direção da Escola dá suporte pedagógico e administrativo ao desenvolvimento do trabalho dos diferentes núcleos da unidade escolar, garantindo o cumprimento dos dias letivos e as ações educacionais e administrativas do cotidiano escolar.

A Direção orienta-se pela observação e análise dos fatos, comportamentos e resultados que transformam o cotidiano e após avaliação faz as intervenções necessárias. Todo trabalho volta-se para os princípios de uma gestão democrática, apoiando-se nos órgãos consultivos da Unidade Escolar, com representatividade dos diferentes segmentos da comunidade escolar, mas para que isso aconteça, deve haver interação entre os vários segmentos da escola.

Os maiores desafios dos gestores são: oferecer uma educação de boa qualidade aos alunos; conseguir reduzir cada vez mais as distâncias entre os níveis de desenvolvimento de aprendizagem; garantir o acesso e a permanência do aluno na escola e aumentar o índice de frequência. Todos estes desafios dependem do envolvimento da escola com o projeto pedagógico.

- **COORDENAÇÃO**

O projeto pedagógico é um compromisso assumido pela coordenação para garantir o pleno desenvolvimento do aluno. É o trabalho articulado dos coordenadores pedagógicos que irá impulsionar para os resultados desejados, pois é a coordenação que orienta, acompanha e reavalia todo o processo de ensino-aprendizagem.

A coordenação dinamiza, interage, investiga, interfere e busca estratégias junto com os professores, que facilitem o caminho para que o projeto pedagógico aconteça com sucesso.

- **NÚCLEO ADMINISTRATIVO OPERACIONAL**

Garantir a organização do trabalho na secretaria, o bom atendimento ao público, atendimento e orientação aos alunos, limpeza, higiene e conservação da escola, a boa qualidade da merenda, são

responsabilidade destes funcionários, cujos trabalhos irão também contribuir para que o aluno encontre um ambiente propício e adequado ao seu desenvolvimento.

- **CORPO DOCENTE**

O comprometimento dos professores em garantir situações de aprendizagem que propiciem a efetiva apreensão dos conteúdos pelo aluno, por meio de todos os recursos e estratégias variadas. A organização do trabalho e a dedicação da equipe de docentes são fundamentais para o bom desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. É o professor que garante na sala de aula, como mediador, abrangendo o saber e o fazer, enquanto o aluno interage e constrói o conhecimento num processo dinâmico, descobrindo-se como sujeito de sua ação, resgatando e fortalecendo sua auto-estima e sentindo-se capaz de exercer sua cidadania.

- **ÓRGÃOS COLEGIADOS**

Há participação ativa da comunidade na proposta pedagógica da escola, através da APM²²; Conselho de Escola e Grêmios que são os órgãos colegiados, os representantes da vontade da comunidade e da escola e estes deverão estar sempre ajudando à comunidade a crescer junto com ela.

A seguir descrevo o percurso seguido nesta pesquisa e como o grupo chegou a uma proposta de intervenção para o trabalho do eventual.

2.3. Descrição do processo de condução do projeto

Em meados de março de 2008, apresentei uma proposta para um grupo de professores atuantes no Ensino Médio, no período noturno em uma Escola da Rede Pública. O intuito desta proposta era, a princípio, que discutíssemos a relação existente entre o professor titular, OFAs e professor eventual nessa U.E. Alguns professores e o coordenador pedagógico do Ensino Médio (período noturno) estavam presentes nesse dia. Conversei com o coordenador pedagógico sobre a

²² APM : Associação de Pais e Mestres

possibilidade de desenvolver meu projeto de Mestrado na escola e este sugeriu que, em um HTPC²³, o projeto fosse exposto e, então, abriria a possibilidade para os professores que decidissem participar da proposta. Nesse ínterim, fiz contato verbal com alguns colegas e, na reunião de HTPC, conforme sugestão da coordenação, o projeto foi apresentado seguido do convite aos professores, incluindo os eventuais que atuavam no Ensino Médio, para participarem da elaboração da proposta. Após esse contato inicial, oito professores titulares de cargo, uma professora OFA²⁴, duas eventuais (*voluntárias*) e o coordenador pedagógico do período noturno se interessaram em participar desta pesquisa. Esse trabalho de elaboração da proposta previa encontros quinzenais com o grupo de professores, às sextas-feiras, no horário do HTPC noturno, sendo que tais encontros seriam gravados em vídeo, mediante autorização dos participantes.

A princípio, este estudo estava direcionado como uma atividade para investigar a relação existente entre o professor titular de cargo e o professor eventual nas diversas áreas específicas, a partir da proposta da criação de um Grupo de Apoio (GA) dentro da escola. Assim, seria verificado, por exemplo, o quê na relação entre estes profissionais dificultava a participação do aluno nas atividades propostas pelo eventual; como o papel deste profissional era visto pelo titular de cargo; qual era o espaço aberto para titular de cargo e eventual discutirem a melhor maneira de desenvolver suas atividades em sala.

O primeiro encontro ocorreu em 18 de abril de 2008, data em que iniciamos este estudo, a partir do conceito de GA, para trabalhar com o que via como uma necessidade da escola, em vista dos constantes problemas e discussões a respeito das aulas substituídas pelos professores eventuais. O projeto tinha como objetivo levantar os valores sentidos e significados sobre a prática profissional do professor eventual e de seu papel na escola. As demais reuniões ocorreram em meio a dificuldades que a rotina de uma escola pública apresenta, como por exemplo: o uso dos HTPCs para se transmitir recados, a rotatividade e ausência de um número expressivo de professores, suspensão de reuniões agendadas, entre outros. Por volta do terceiro encontro, que ocorreu em 27/06/2008 foi possível observar, a partir dos dados coletados até então – compartilhados com minha orientadora – que as discussões abordavam o papel do eventual nessa escola e que, no entanto, tal papel não estava claro. Estas foram questões que iam e voltavam, durante os encontros com o grupo de professores, revelando contradições em relação à função deste professor. Comecei,

²³ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

²⁴ Ocupante de Função Atividade

então a perceber que não saíamos do lugar. Senti a necessidade de colocar em discussão essa questão e buscar, junto com o grupo de professores, uma solução para resolvê-la, definindo uma função para esse profissional.

Nesse momento, a formação do GA já não fazia parte da proposta, pois não chegamos a participar as reuniões aos demais professores da escola, as discussões que o grupo vinha fazendo, pois tais discussões ainda não eram claras para os participantes. O grupo de pesquisa, nessa escola, permaneceu, mas como um grupo que, junto com o eventual, tentaria buscar soluções para a problemática que envolvia a ação desse último. O objeto da atividade passou a ser levantar no grupo os sentidos que se tinha sobre o trabalho/papel do eventual. Paralelamente, tentávamos buscar uma proposta que possibilitasse que o docente substituto passasse a ter uma função clara na U.E. Começamos nosso momento de descoberta como, por exemplo, discutindo aquilo que realmente sabíamos teoricamente sobre a prática professor. Durante um destes encontros, uma das professoras participantes, a Mara, propôs ao grupo que se pensasse em desenvolver um trabalho com leitura para o eventual.

A partir da sugestão da professora Mara, discutida no grupo, pensamos em tomar como base a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), em que o currículo nas escolas Públicas tem como foco o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos e que o eventual pudesse trabalhar com leitura nas aulas de substituição que ministrasse, o que após muita discussão foi aceito. Passamos a buscar as teorias que fundamentassem as atividades que pretendíamos desenvolver para o trabalho do professor eventual. Com base na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), no trabalho com gêneros textuais (Dolz & Schneuwly, 2004), nos trabalhos da LDA (leitura e escrita nas diversas áreas do conhecimento) e no projeto do PAC (Projeto Ação Cidadã, 2002), o grupo buscou teorias que auxiliassem na construção de uma proposta de leitura para o professor eventual.

A discussão da teoria citada acima foi realizada a partir do sétimo encontro, realizado em 18/04/2009, quando iniciamos a construção de um projeto de intervenção, com foco na leitura, para atribuição de um papel para o eventual nessa escola. Ficou, então, acertado com o grupo de professores que no próximo encontro, realizado em 07/06/2009, os participantes, dentro da sua disciplina, escolheriam alguns textos a serem utilizados nas atividades de leitura que o eventual

viesses a desenvolver em sala de aula e discutiríamos como ele poderia trabalhar o conteúdo da disciplina que substituíria, com base na leitura, presente na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, dos gêneros textuais (Dolz & Schneuwly, 2004) e no projeto LDA.

A construção das atividades com leitura, nas diferentes disciplinas, para o eventual trabalhar com os alunos, foi criada e apresentada pelos professores em, 11/06/2009, mas não concluída, pois não foi possível discutir este material com o grupo e avaliá-lo dentro da fundamentação teórica abraçada pelos professores.

É importante ressaltar que, por motivos que fogem ao controle da escola (exoneração de professores, mudança do docente de período e escola, entre outros) alguns participantes deixaram de fazer parte do grupo inicial. Ressalte-se, ainda, que em 2009, a escola passou por mudanças no seu quadro gestor, sendo a direção e a coordenação do período noturno totalmente reestruturada, o que dificultou, em alguns momentos, a continuidade do trabalho. Foi necessário um período de adaptação até que se pudesse dar sequência a ele, o que ocorreu por volta dos meses de maio e junho. Até então, as reuniões não estavam sendo realizadas.

Alguns encontros não foram realizados por outros motivos, dentre eles, professores que tiveram de realizar tarefas burocráticas, paralisações, reuniões para discutir a questão da segurança na escola, no período noturno e ainda, ausência dos eventuais.

2.4. Participantes da pesquisa:

Participaram desta pesquisa:

Esta pesquisadora é professora na escola. Sou formada em Letras Licenciatura Plena Português/Inglês, Professora PEB II²⁵ - na Rede Pública há dezesseis anos e efetiva na mesma Rede em Língua Portuguesa, na escola onde este projeto se desenvolveu, há oito anos.

Quando busquei em 2007 o curso “Projetos de pesquisa em Linguagem e Educação”, oferecido pelo LAEL/Cogea na PUC-SP, tinha como objetivo ingressar no mestrado em Linguística

²⁵ Professor de Educação Básica: envolve Ensino Infantil, Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Médio

Aplicada. Levei aos professores e colegas desse curso, na época, o dilema que me afligia por conta da dificuldade que o professor eventual enfrentava em ministrar aulas no Ensino Médio da escola onde lecionava e como isso afetava pedagogicamente, tanto o aluno como o professor efetivo, que era substituído por esse profissional. Tinha consciência do problema, mas não sabia como isso poderia ser solucionado. Salientei que meu objetivo ao ingressar no mestrado era o de aprofundar as discussões, com base nos estudos de teorias que pudessem me fazer compreender a prática que envolvia o trabalho do professor eventual e buscar soluções para o problema de um profissional que não tem uma atuação específica dentro da escola e, conseqüentemente, tem dificuldade em ministrar as suas aulas.

Diante da necessidade exposta acima, no segundo semestre de 2007, participei do processo de seleção no Mestrado e, no ano seguinte, iniciei meus estudos em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na PUC-SP. Mais especificamente, no grupo de pesquisa LACE (*Linguagem em Atividades no Contexto Escolar*) que trabalha com as seguintes temáticas: *Linguagem, Colaboração e Criticidade* (LCC), sob a liderança da Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães e *Linguagem Criatividade e Multiplicidade* (LCM) sob a orientação da Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali.

No LACE, tive a oportunidade de participar de alguns eventos realizados pelo grupo como, por exemplo, o 2º SIAC – Simpósio Ação Cidadã em dezembro de 2008; O 4º FÓRUM LACE realizado em junho do mesmo ano, dentre outros organizados pelo grupo. Nestes encontros foi possível expor a base teórico-metodológica que fundamentava o projeto de pesquisa que desenvolvia em uma escola Pública e compartilhar minha experiência junto a outros mestrands, doutorandos, pesquisadores e professores de diferentes Instituições que tinham em comum a preocupação em promover mudanças em realidades de exclusão presentes em escolas da Rede Pública Municipal e Estadual, creches, Universidades e ONGS.

A partir da situação descrita acima, que me levou a ingressar no Mestrado em Linguística Aplicada, decidi que entender a problemática que está por trás da presença do eventual na escola tornara-se essencial para mim e que a Pesquisa Crítica de Colaboração trazia a possibilidade desta compreensão da realidade do eventual, principalmente, pelo seu papel intervencionista e de transformação.

Professores²⁶ participantes:

Participaram desta pesquisa 10 professores, entre OFAs e titulares de cargo, um coordenador pedagógico e duas professoras eventuais. Sendo que, a diferença do tempo de trabalho entre estas professoras é um dado que chama a atenção, durante o processo de desenvolvimento deste projeto, porque a partir desta característica é possível construir um parâmetro, uma parte do histórico destas profissionais, nesta escola, e como elas estão inseridas na organização da U.E.

Houve, no decorrer deste trabalho, mudanças dos participantes por motivos de exoneração, mudança de horário e de Unidade Escolar (U.E.). Dos onze participantes permaneceram até o final da pesquisa os professores Tarcísio, Beatriz, Jorge, Marisa, Carla e Caroline.

Professores²⁷:

- Professora Mara: Professora PEBII efetiva em Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental e Médio. Atua na Rede Pública há mais de vinte anos.
- Professora Sônia: Professora PEB II efetiva em Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental e Médio. Atua na Rede Estadual há quinze anos.
- Professor Claudio: Professor PEBII, efetivo em matemática nos Ensinos Fundamental e Médio. Atua na Rede Pública há dez anos.
- Professor Marcos: Mestre em História Social, professor PEBII efetivo em história nos Ensinos Fundamental e Médio. Atua na Rede Pública há dezessete anos.
- Professor Tarcísio: Graduado em química tecnológica. Professor PEB II efetivo de química na Rede Estadual em São Paulo há 10 anos.
- Professora Beatriz: Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento. Área de atuação Educação/Ciências Biológicas. Professora PEB II, efetiva em Biologia. Trabalha na Rede Estadual de São Paulo há 10 anos.
- Professor Robson: Professor PEBII efetivo em Física no Ensino Médio. Atua na Rede Pública há um ano.
- Professora Marisa: Professora graduada em Letras e Filosofia. Atua na Rede Pública nas disciplinas de português e inglês há dezesseis anos.

²⁶ Os nomes dos professores participantes foram alterados por uma questão ética.

²⁷ Os nomes dos professores participantes foram alterados por uma questão ética.

- Professor Jorge: Professor PEBII efetivo em geografia nos Ensinos Fundamental e Médio. Atua na Rede Pública há quatro anos.
- Professora Carla: Graduada em Ciências Biológicas. Atua na Rede Pública como eventual há cinco anos.
- Professora Caroline: Graduada em Ciências Biológicas. Atua na Rede Pública como eventual há um ano.
- Coordenador pedagógico Pedro: Professor PEBII efetivo em matemática. Coordenador pedagógico há quatro anos. Atualmente aluno de mestrado em educação: currículo. Atua na Rede Pública há quatorze anos.

Apesar do número de participantes não ser mais o mesmo do início do projeto, todos serão enfocados neste estudo, devido às contribuições feitas durante a construção do projeto, o que permitiu que este fosse conduzido. O quadro 9 mostra o período de participação de cada integrante desta pesquisa.

Quadro 9: Período de atuação dos participantes

<u>Participantes</u>	<u>Período</u>
Professora Pesquisadora	18/04/2008 a 10/06/2009
Professora Mara	18/04/2008 a 27/06/2008
Professora Sônia	27/06/2008
Professor Jorge	18/04/2008 a 10/06/2009
Professor Robson	18/04/2008 a 27/06/2009
Professor Cláudio	18/04/2008 a 16/11/2008
Professor Marcos	18/04/2008
Professor Tarcísio	18/04/2008 a 10/06/2009
Professora Beatriz	18/04/2008 a 10/06/2009
Professora Marisa (OFA)	18/04/2008 a 10/06/2009
Professor eventual Carla	18/04/2008 a 10/06/2009
Professor eventual Caroline	18/04/2008 a 10/06/2009
Coordenador pedagógico Pedro	18/04/2008 a 16/11/2008

2.5. Produção de dados

Os dados foram produzidos no período de abril de 2008 a junho de 2009, como mencionado anteriormente, em reuniões de HTPC. Os instrumentos para a produção e coleta dos dados foram realizados a partir de gravações em vídeo e áudio, totalizando nove encontros. As informações sobre cada um estão no quadro 10, a seguir:

Quadro 10: Síntese das datas e duração dos Encontros

Nº	Datas	Duração de cada encontro	Objetivos
1º	18/4/2008	41h40min	Apresentar o projeto de pesquisa/discutir os conceitos de Grupo de Apoio, colaboração e Reflexão crítica.
2º	09//5/2008	45h46min	Levantar os sentidos de valores dos professores na escola e o conceito de ‘ensinar e aprender’
3º	27/6/2008	37h05min	Descrever a prática do professor eventual em sala.
4º	5/9/2008	38h42min	Descrever as ações dos titulares de cargo e professor OFA em suas aulas.
5º	19/9/2008	29h26min	Discutir a ação prática dos professores Titulares e OFas após a substituição do eventual
6º	16/11/2008	48h54min	Discutir ações práticas a serem tomadas em relação à ação do eventual em sala de aula.
7º	18/4/2009	27h33min	Discutir a proposta de construção do projeto de leitura nas diversas áreas do conhecimento.
8º	07/6/2009	24h59min	Discutir as competências e habilidades nas disciplinas de geografia, química, Biologia e Língua Portuguesa a serem trabalhadas no projeto de leitura a ser construído pelo grupo.
9º	11/6/2009	01h02min:51	Apresentar e analisar as atividades de leitura nas disciplinas de geografia, química e biologia a serem desenvolvidas pelo professor eventual.

As informações, constantes no quadro 11, permitem observar as dificuldades encontradas durante a produção de dados. A princípio, os encontros deveriam acontecer pelo tempo de 50 minutos, a cada quinze dias. Mas devido às adversidades anteriormente mencionadas, não foi possível manter esse cronograma com o grupo de participantes.

A partir do levantamento dos assuntos expostos pelo grupo de professores e dos objetivos descritos no quadro 11, para cada reunião, apresento a seguir, mais detalhadamente, quais foram os participantes, o que foi discutido e o material introduzido pela pesquisadora nesses encontros.

1º Encontro: Essa reunião foi realizada no dia 18 de abril de 2008. Participaram da mesma os professores Mara (Língua Portuguesa), Jorge (Geografia), Tarcísio (Química), Marisa (Língua Portuguesa), Robson (Física), Cláudio (Matemática), Beatriz (Biologia), Marcos (História), Carla (eventual/ Ciências Biológicas), Caroline (eventual/ Ciências Biológicas), Pedro (Coordenador Pedagógico). Neste dia foi Apresentada a proposta de pesquisa com base em um trabalho colaborativo e de reflexão crítica, cujo propósito envolvia a discussão sobre a relação existente entre professor eventual e titular. A discussão com o grupo de professores teve como base a apresentação dos conceitos de Grupo de Apoio, proposto por Parrilha & Daniels (2004) e de colaboração (Magalhães, 2004: 75-7).

2º Encontro: A realização dessa reunião ocorreu no dia 09 de maio de 2008 e estiveram presentes os professores Jorge, Marisa, Tarcísio, Robson, Cláudio, Beatriz, Carla, Caroline e o coordenador pedagógico Pedro. Nesse dia, a pesquisadora retomou alguns pontos discutidos no primeiro encontro, sobre os valores do grupo de professores que norteavam o trabalho de cada um em sala de aula. Em seguida, introduziu a questão para o grupo do que seria “*Ensinar e aprender*” com base nos valores apresentados. Nesse encontro foi utilizado o texto “*Deixe-se Querer! – Grupo de Apoio Entre Professores C.P. Blas Infante*” de Parrilha & Daniels (2004:215-6)

3º Encontro: Essa reunião ocorreu no dia 27 de junho de 2008 e estiveram presentes os professores Mara, Sônia, Tarcísio, Marisa, Beatriz, Jorge e o Coordenador Pedagógico Pedro. Com base no levantamento dos sentidos dos professores, sobre os valores que organizavam suas práticas e o conceito que expuseram sobre o que seria ensinar e aprender, a pesquisadora introduziu o seguinte questionamento ao grupo “*Como o professor eventual age quando substitui o titular da sala?*” e “*Como o professor eventual deve relacionar-se com o aluno, caso haja um desentendimento entre ele e o titular da sala?*”.

4º Encontro: A reunião foi realizada no dia 5 de setembro de 2008 e contou com a presença dos professores Jorge, Marisa, Tarcísio, Robson, Cláudio, Beatriz, Carla, Caroline e o Coordenador Pedagógico Pedro. A Coordenadora Pedagógica do período da manhã participou neste dia apenas

como ouvinte. O objetivo era o de que os professores eventuais pudessem acompanhar a prática do titular ou OFA em suas aulas. O texto utilizado como base para a discussão no grupo foi “A linguagem da reflexão crítica”, de Liberali (2008:46-8) em que esta pesquisadora apresenta a discussão sobre o processo de reflexão crítica que envolve as ações de descrição, informação, confrontação e reconstrução das práticas dos professores.

5º Encontro: A realização deste ocorreu em 19 de setembro de 2008. Estiveram presentes os professores Jorge, Tarcísio, Cláudio, Beatriz, Carla, Caroline e o Coordenador Pedagógico Pedro. Foi retomada a questão da posição do eventual ao substituir o titular e o retorno do titular com relação às atividades desenvolvidas pelo eventual. O objetivo foi o de compreender a ação realizada em sala de aula pelo professor titular e OFA, após a substituição do professor eventual. Para dar andamento a esse encontro, a pesquisadora tomou como base as questões sugeridas para a descrição das ações da aula apresentadas por Liberali (2004a:54-5). O objetivo era que os professores eventuais pudessem acompanhar a prática do titular ou OFA em suas aulas.

6º Encontro: Essa reunião foi realizada em 16 de novembro de 2008 e contou com a participação dos professores Jorge, Tarcísio, Marisa, Cláudio, Beatriz, Robson, Carla, Caroline e o Coordenador Pedagógico Pedro. Retomamos os conflitos colocados pelo grupo a respeito da problemática que envolve a ação do eventual na escola e as soluções propostas pelos participantes, a partir da discussão do artigo 12 da Resolução SE 90/05. Levantamos as ações práticas a serem tomadas, sendo que, a discussão voltou-se para uma proposta de intervenção para a função do eventual, a partir de um trabalho com leitura fundamentada nos gêneros textuais. Ficou combinado com o grupo discutir as teorias que abordam o desenvolvimento de atividades com leitura.

7º Encontro: Em 18 de abril de 2009 esse encontro realizou-se com a participação dos seguintes professores Jorge, Marisa, Tarcísio e Beatriz. Foi apresentada a teoria que embasa o trabalho de leitura a partir dos gêneros textuais e elaborada a proposta de um trabalho de leitura nas diversas áreas do conhecimento. O material utilizado foi a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), Projeto LDA – PUC São Paulo, Quadro do SARESP 2003 (Ação Cidadã: Por uma Formação Crítico-Inclusiva (2002:90)

8º Encontro: No dia 7 de junho de 2009 estiveram presentes os seguintes professores Jorge, Tarcísio, Marisa e Carla. Foi realizada uma análise de alguns textos que poderiam ser trabalhados

pelo eventual “A embalagem muda o gosto da bebida?” Maíra Termero, (SUPER/junho/2009:44), “O gelo está DERRETENDO” – *Aquecimento Global* – (GALILEU Especial Vestibular, 2009:76), “O Mundo embaixo d’água” (GALILEU Especial Vestibular,2009), “O dilema dos vírus” Babe, o viruzinho atrapalhado (SUPER/junho/2009:30). Discussão sobre as competências e habilidades de leitura do ENEM (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008:19-20). Analisar e escolher alguns textos de gêneros diversos para o desenvolvimento de atividades de leitura, nas disciplinas de química, biologia e geografia.

9º Encontro: Essa reunião foi realizada em 10 de junho de 2009. Estiveram presentes os seguintes professores Jorge, Tarcísio, Beatriz, Marisa e Caroline. Conhecemos os textos escolhidos pelos professores das disciplinas de química, geografia e biologia para o desenvolvimento da leitura pelo eventual. Os professores de cada disciplina apresentaram suas atividades de leitura, em parceria com o professor eventual, com base nas competências e habilidades contidas na Proposta Curricular (2008) para o Ensino Médio. Material utilizado: “Qual é o combustível que mais polui a atmosfera?: Biocombustíveis podem ser a solução para a poluição veicular” de Líria Alves (<http://www.brasilecola.com/quimica/qual-combustivel-que-mais-polui-atmosfera-htm>), “O dilema dos vírus: babe, o viruzinho atrapalhado” (SUPER/junho/2009:30), “A despoluição do rio Tamisa” Simone Maciel – 17/05/2006 (Informativo on-line do departamento de Ciências Sociais Comunicação e Arte da Uninove, http://www4.uninove.br/ulisses/inove/visualiza.php?id_not=619).

2.6 Seleção dos dados

O objetivo do trabalho foi identificar, compreender criticamente o processo de construção de significados compartilhados de um grupo de professores sobre o trabalho/papel do eventual em uma escola da Rede Pública Estadual. Mais especificamente, descreve e analisa a Atividade de discussão do trabalho do eventual para a produção de uma proposta que embase seu trabalho na escola. Para isto, a seleção dos dados foi feita a partir do recorte de alguns encontros em que as informações expressas pelos participantes relacionavam-se às perguntas deste estudo.

1. Quais os sentidos e significados dos professores produzidos em um grupo de discussão sobre o trabalho do professor eventual?
2. Que proposta foi criada para as ações do eventual e como?

Os recortes selecionados fazem parte dos seguintes encontros realizados junto aos participantes deste estudo que são: 1º reunião do dia 18/04/2008; 2º reunião de 09/05/2008; 3ª reunião de 27/06/2008; 4ª reunião de 05/09/2008 e 19/09/2008. Eles serviram para que pudesse fazer o levantamento dos sentidos e significados compartilhados dos valores de ensino e aprendizagem, que envolvem o trabalho dos professores nesta escola, a visão dos participantes sobre o trabalho/papel do eventual e as primeiras sugestões a respeito de se construir um material com leitura para o eventual atuar em sala de aula. Da 6ª reunião de 16/11/2008 e da 9ª reunião de 10/06/2009 foi possível fazer recortes sobre se houve construção de novos significados compartilhados sobre o papel do eventual, a proposta de um material de leitura nas diferentes áreas para atuação do eventual.

2.7 Categorias de análise dos dados

Para a análise dos dados coletados, as seguintes categorias serão utilizadas: Plano Geral do texto e o Conteúdo Temático (Bronckart, 1997/1999). Com base nessas categorias foi possível levantar, compreender os sentidos e os significados compartilhados pelo grupo de professores durante o processo de desenvolvimento desse estudo.

De acordo com Bronckart, 1997/1999 o Plano Geral do Texto “[...] refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo. [...]” (: 120) Já o conteúdo temático está ligado às “[...] representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de *conhecimentos* que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem.” (: 97-8). O quadro 11, a seguir, ilustra um exemplo do conteúdo temático levantado em um dos encontros realizados durante esta pesquisa:

Quadro 11: Exemplo das ações²⁸

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	EXCERTOS
Escolha de Histórias (como pano de fundo para realização de jogos)	Distribuição de aulas até o fim do curso	T1: People... a gente <i>tem que</i> conversar uma coisa super séria... até o final do curso, nós já vamos... nós vamos ter mais quatro aulas... até a prova nós vamos ter mais quatro aulas. H1: Por quê? T2: Por que são só mais quatro segundas-feiras que a gente tem... H2: Teacher, cadê seu material ()? T3: ...Só que, só que... hoje...hoje a gente já vai acabar... R1: O <i>Wordbird's</i> . ((nome de um dos livros utilizados como material didático))

Com base na discussão de Bronckart, 1997/1999, os conteúdos temáticos foram levantados, a fim de verificar os assuntos introduzidos e discutidos pelo grupo de professores participantes desta pesquisa, por exemplo, os sentidos e significados que os professores titulares de cargo, OFAs e eventuais têm sobre a função do eventual na escola. .

Os conteúdos observados foram analisados a partir das escolhas lexicais: verbos, adjetivos, pronomes (dêiticos), substantivos e operadores levantados para que fosse possível mostrar o posicionamento enunciativo, ou seja, como os discursos dos professores e pesquisadora são elaborados durante as discussões nos encontros realizados, bem como de que maneira são apresentadas as regras de divisão de trabalho na organização de uma proposta de intervenção para constituir um papel/trabalho para o eventual. A partir disto foram levantados os sentidos e significados.

➤ Levantamento das modalizações

A análise das escolhas lexicais, nesta pesquisa, envolveu também o estudo das modalizações utilizadas pelos professores participantes, no momento em que os sentidos destes são constituídos durante o processo de discussão sobre o trabalho/papel do eventual. O quadro abaixo apresenta as categorias de modalizações observadas neste estudo. A análise das modalizações serviu para

²⁸ Os excertos apresentados, neste quadro, foram retirados do trabalho de DELLOVA, C.C. *A mediação no ensino-aprendizagem de inglês para crianças: o papel didático*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, PUC-SP, 2009 (p.62).

verificar a questão da divisão de trabalho na escola, por exemplo, quando o tema em discussão refere-se à função do professor eventual na escola, o que os participantes consideram como obrigação do eventual e dos demais professores em relação à atuação deste professor na escola. Bronckart (1997/2007) apresenta quatro empregos para as modalizações que seriam: as deônticas, as lógicas, as apreciativas e as pragmáticas. Neste estudo mostrarei apenas a presença da modalização deôntica, conforme quadro abaixo:

Quadro 12: Modalizações

Categorias	Definição	Elementos lingüísticos presentes
Deônticas	Avaliação do que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc:	Uso de tempos verbais do condicional, auxiliares, advérbios, orações impessoais.
Apreciativa	Tradução de um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia.	Uso de tempos verbais do condicional, auxiliares, advérbios, orações impessoais.
Lógicas	Avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo e apresentam elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como condições de verdade como fato atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc. avaliação de alguns elementos do conteúdo temático apoiada em critérios (ou conhecimento).	Uso de tempos verbais do condicional Auxiliares, advérbios, orações, Impessoais.
Pragmáticas	Contribuição para a explicitação de alguns aspectos do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções e razões (causas, restrições, etc.) ou ainda capacidades de ação.	Uso dos auxiliares de modo em sua forma restrita ou ampliada.

➤ **Responsabilização enunciativa**

O uso de pronomes e de adjetivos, neste estudo, permitiu que se pudesse entender como os participantes expressaram suas opiniões, avaliações ou julgamentos em relação aos temas discutidos nos encontros na escola. Mas além da identificação das avaliações dos participantes, foi relevante, no momento de levantamento dos sentidos dos professores, verificar como estes se responsabilizavam pelas suas falas e ações descritas nelas. O quadro abaixo apresenta um excerto (18/04/2008) em que se observa a questão da responsabilização enunciativa:

Quadro 13: Conteúdo temático: responsabilização enunciativa²⁹

conteúdo temático	quem fala	como	excertos	Observações
Compreensão das razões e problemas envolvidos em situação da greve	Prof.23	Iniciativa/ Perg. solicita informação	Como o povo brasileiro vê a greve hoje	A pergunta estruturada na terceira pessoa exclui professora e alunos do conceito de povo.
	Aluno:Cha 51	Responsiva à Prof. Réplica simples Responsivo ao colega Réplica elaborada	Uma forma de conseguir o que quer , um salário mais alto. É uma maneira de se fazer ouvir , uma forma de expor sua opinião e seus anseios .	Apresenta greve com o uma exigência. Apresenta greve como uma forma de participação política e cidadã.

➤ **Tipos de perguntas**

As discussões realizadas nos encontros desta pesquisa partiram de questionamentos feitos tanto pela pesquisadora como pelos professores no grupo. A categoria de análise de perguntas, com

²⁹ O conteúdo temático do quadro 16 faz parte do trabalho de SCARRANARO.M.M. Aula de História: uma perspectiva colaborativa na produção de conhecimento no Ensino Médio. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, PUC-SP, 2010 (:69).

base nos trabalhos de Brookfield&Preskill(2005) e Mackay (2001) é relevante neste estudo para se verificar como os questionamentos da pesquisadora possibilitaram ou não aos participantes a transformação dos sentidos e significados sobre a função do eventual na escola. Permitiu também que se observasse o processo que envolveu a construção do conhecimento, com base na colaboração e na argumentação. Abaixo, observam-se alguns exemplos de perguntas feitas durante as reuniões com os professores:

Quadro 14: Tipos de perguntas

TIPOS	OBJETIVOS	CATEGORIAS
Abertas	Levar o interlocutor a construir uma resposta a um questionamento feito.	Hipóteses: Estas questões instauram hipóteses de trabalho permitindo aos participantes colocarem seus conhecimentos e experiência para produzir novos cenários.
		Evidências: Estas perguntas são utilizadas para os participantes expressarem opiniões contrárias aquelas já ditas anteriormente por outra pessoa no grupo e com as quais não concordam. Esta pergunta tem um caráter de um simples pedido para obter mais evidências.
		Clarificação: Estas perguntas permitem a expansão das ideias dos participantes a fim de que estas possam ser compreendidas pelos outros.
Fechadas	Levar o interlocutor a respostas restritas	Monossilábicas: sim/não

➤ **Análise dos Turnos**

Com o intuito de verificar como se desenvolveu o processo de colaboração entre os participantes deste estudo e esta pesquisadora, as categorias de análise dos turnos, discutidas nos trabalhos de Pontecorvo, Ajello e Zuchermaglio (2005), serão utilizadas, por exemplo, as interações elípticas, complementação de asserção e complementação. A interação nos discursos dos participantes será observada com base nas categorias de solicitação de esclarecimento e de explicação, espelhamento. Os quadros a seguir descreverem estas categorias de análise.

As categorias utilizadas, de acordo com Pontecorvo (2005), serviram para mostrar como o discurso entre pesquisadora e participantes, durante os encontros, foram sendo construídos e

transformados ao longo da pesquisa. Com o intuito de deixar claro como foi analisada, no discurso dos professores, a existência de um compartilhamento em relação ao sentido e significados atribuídos ao trabalho do eventual e ao processo de construção da proposta de um material que trabalhasse a leitura, as categorias abaixo procuram apresentar este pensar em conjunto que o grupo apresentou no decorrer desta pesquisa.

Quadro 15: Processo de Co-construção do conhecimento

PROCESSOS DE CO-CONSTRUÇÃO	
Categorias	Explicação
Interação elíptica	Apresenta: excesso de adjetivação, os interlocutores não completam necessariamente as falas uns dos outros, a complementação das falas dos participantes ocorre implicitamente.
Complementação de asserção	Cada participante completa uma parte da frase do outro
Complementação	Os participantes utilizam-se do que o outro colega falou e acrescenta informações (cada um diz uma parte do enunciado do colega); A frase é completada no final

As categorias dispostas no quadro a seguir foram utilizadas nesta análise, de acordo com Pontecorvo (2005), para que se pudesse mostrar como o discurso entre os participantes desta pesquisa foi construído e de que maneira a interação mediada pela pesquisadora e professores promoveu esta construção.

Quadro 16: Categorias para análise da interação do grupo

Dimensão	Categorias
<u>Concordância</u>	<u>Réplica Elaborada:</u> A informação introduzida por um falante precedente é continuada e elaborada com acréscimos de informações.
	<u>Réplica Mínima</u> Respostas simples: A informação solicitada pelo falante precedente é fornecida, mas não elaborada.
	<u>Réplicas Elaboradas/</u> <u>Oposição justificada:</u> A informação introduzida por um falante precedente é negada, com justificações

<u>Discordância</u>	<p><u>Contraposição justificada:</u> Uma oposição precedente é recusada, oferecendo justificações.</p> <p><u>Réplicas Mínimas/ Oposição Simples:</u> A asserção de um falante precedente é negada, sem justificações.</p>
Expansão	<p><u>Espelamento:</u> A informação introduzida por um participante é repetida, reformulada ou continuada.</p> <p><u>Pedidos de informações contingentes à contribuição do falante precedente</u></p> <p>1) Pedidos de esclarecimento 2) Pedidos de explicação</p>

2.8. Categorias para interpretação dos dados

Ao analisar os sentidos e significados expressos pelos participantes, com base nas transcrições dos dados coletados, sobre o trabalho/papel do professor eventual, temos a possibilidade de observar a ocorrência de contradições verificadas na fala destes participantes. Para que se possa compreender a presença destas contradições, quando se procura levantar o papel/trabalho real do eventual é necessário relacioná-las à constituição sócio-histórico-cultural das pessoas envolvidas nesta pesquisa.

Para isso, apresento a seguir as categorias de interpretação utilizadas a fim de se entender quais foram os sentidos conferidos, pelos professores participantes deste estudo, para o papel/trabalho do eventual. A realização desta análise fundamentou-se nos elementos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH), das discussões sobre responsividade (Bakhtin, 1929), da Proposta Curricular do Estado de São Paulo; dos PCNEM (1999/2000), das discussões sobre colaboração de Magalhães (2004;2007).

Quadro 17: Categorias de Interpretação

1. Historicidade	<ul style="list-style-type: none"> • Permite que se localize historicamente o surgimento do professor eventual na escola Pública, tendo como ponto de partida a necessidade, expressa pelos membros da escola de compreender o seu papel/trabalho real. • A partir da historicidade presente na atividade é possível tecer as alterações sofridas ao longo do tempo pelo eventual.
2. Necessidade	<ul style="list-style-type: none"> • Esta categoria possibilita relacionar as atitudes dos participantes na atividade às necessidades que aparecem.
3. Contradição	<ul style="list-style-type: none"> • Esta categoria permite observar como os sistemas de atividade avançaram e sofreram alterações.
4. Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Esta categoria permite entender como o contexto no qual está inserido o professor eventual reflete na sua presença e atuação na escola
5. Sentido e significados	<ul style="list-style-type: none"> • Esta categoria permite compreender o sentido atribuído para o trabalho/papel do eventual a partir dos significados sociais criados pelos participantes.
6. Colaboração	<ul style="list-style-type: none"> • Com base nesta categoria é possível compreender como se organizou o discurso dos participantes, nesta atividade, permitindo a descrição, avaliação e transformação compartilhada de suas práticas em relação aos sentidos e significados sobre o trabalho/papel do eventual

Apresento a seguir, no quadro 18, o desenho geral desta pesquisa com as perguntas de pesquisa, os objetivos destas perguntas, os instrumentos de coleta, procedimentos de análise e categorias de interpretação.

Quadro 18: Desenho geral da pesquisa

Desenho da Pesquisa	
Perguntas de pesquisa	1. Quais os sentidos e significados dos professores, produzidos em um grupo de discussão sobre o trabalho do professor eventual? 2. Que proposta foi criada para as ações do eventual e como?
Objetivos das perguntas de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar a visão que os participantes têm do trabalho/papel do eventual. • Investigar os significados compartilhados que levaram a construção colaborativa de uma proposta para o
Instrumentos de coleta	<ul style="list-style-type: none"> • Filmagem e transcrição de gravações feitas durante os encontros com os professores.
Procedimentos de análise	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo Temático, • Escolhas lexicais, • Responsabilização enunciativa. • Análise dos turnos; • Tipos de perguntas ; escolhas lexicais e operadores.
Fundamentação teórica para discussão dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Vygotsky: Estudo dos sentidos e significados, linguagem

	<ul style="list-style-type: none"> • Leontiev, Engeström e Daniels: Teoria da Atividade; • Bakhtin: Dialogismo e polifonia. • Proposta Curricular do estado de São Paulo, 2008; PCNEM, 1999/2000 • Pontecorvo: Análise da interação;
Categorias de interpretação	<ul style="list-style-type: none"> • Historicidade; • Necessidade; • Contradição; • Comunidade; • Sentido e significado

Ao término deste capítulo, apresento os passos ou ações realizadas durante o curso de mestrado que atestam a credibilidade deste estudo.

Todo o processo de coleta e análise dos dados foi realizado e discutido nas disciplinas cursadas durante o mestrado, particularmente, nos seminários de pesquisa e de orientação em que as discussões sobre o andamento desta pesquisa são colocadas em pauta com a minha orientadora e com meus colegas mestrandos e doutorandos.

2.9 Confiabilidade dos resultados desta pesquisa

Participei de congressos e fóruns nacionais e internacionais, por serem atividades que enriqueceram o meu trabalho de pesquisa, no sentido de, nesses espaços, ter a possibilidade de estar em contato com outros estudos, colegas e experiências diversas, envolvendo a Linguística Aplicada, o que muito contribuiu para a identificação de pontos em minha pesquisa que precisavam ficar mais claros. A seguir apresento:

- 4º Fórum LACE em 27/06/2008; do 2º SIAC – Simpósio Ação Cidadã em 06/12/2008;
- 17º INPLA – Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem nos dias 1 e 2 de maio de 2009;
- II Jornada de Psicologia Sócio-Histórica da PUC-SP em 03/06/2009 e,
- III Bilinglatam – International Symposium on Bilingualism in Latin América em julho de 2009.
- Seminários de Orientação, na PUC-SP, em que apresentei o andamento da pesquisa e análise dos dados em 2008 e 2009.

A discussão feita da análise dos dados, desta pesquisa, é apresentada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Padecemos à medida que somos uma parte da natureza, parte que não pode ser concebida por si mesma, sem as demais.

(SPINOZA, 1675/2008)

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados desta pesquisa. Ele está organizado em duas seções relacionadas às questões de pesquisa que organizaram esta dissertação: (1) os sentidos e significados dos professores sobre o trabalho do professor eventual e (2) a proposta criada para as ações do eventual e os modos como foi organizada, pelos professores no grupo de discussão.

Como já apresentado na introdução deste trabalho, esta pesquisa foi, a princípio, motivada pela necessidade de entender a relação entre o eventual e os demais professores (titulares de cargo e OFAs) na escola foco deste estudo. No início, não tinha muito conhecimento de como proceder junto ao grupo de professores para levantar as questões problemáticas que giravam em torno do trabalho do eventual, como por exemplo, os problemas causados pelas substituições, quanto a: escolha do material a ser utilizado ; como enfocá-lo, nas aulas de substituição; quem desenvolvia esse material, qual o contato entre o eventual e os demais professores na escola antes, durante e depois das aulas. Minha compreensão dessas questões restringiam-se ao que acontecera comigo, já descrito anteriormente.

Para entender melhor essas questões, as primeiras discussões realizadas no Grupo centraram-se na compreensão dos problemas e questões quanto ao eventual naquela escola. Iniciamos as discussões em reuniões da Hora de Trabalho Profissional Coletivo (HTPC), direcionando o foco para a compreensão dos valores e de papéis de professor e aluno que embasavam os sentidos e significados dos professores quanto ao ensino-aprendizagem na escola. O propósito estava na necessidade de criar critérios para a discussão da função do professor eventual, nos momentos de substituições.

O objetivo, nesse momento inicial, foi, dessa forma, a constituição de um grupo colaborativo (Magalhães, 2004/2007), em que todos os participantes colocassem para si e para os colegas suas compreensões a respeito do papel do professor eventual e suas questões quanto às

atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, por esse profissional. Como pesquisadora novata e aluna do Programa de Mestrado do LAEL – PUC/SP, procurei colocar em prática os conhecimentos construídos ao longo do curso, para examinar uma questão, que percebia, era um ponto de conflito e tensão na escola.

3.1. Sentidos e significados sobre o trabalho do professor eventual na escola: o início das discussões/ concepções iniciais

Como já aponte, o início das discussões viabilizou aos participantes a externalização de sentidos e significados quanto a ensinar–aprender na escola e o papel do professor e do aluno na sala de aula, bem como as ações do professor eventual, ao substituir qualquer dos professores regulares, em suas faltas, na escola . Essas discussões foram importantes, uma vez que possibilitaram que o grupo revelasse sentidos, que propiciaram o compartilhamento de novos significados, não só no que diz respeito ao papel do eventual nesta escola, mas também quanto à construção de uma proposta para o trabalho que esse profissional poderia desenvolver na escola.

A compreensão do desenvolvimento desse trabalho foi possibilitada pela análise do conteúdo temático e de escolhas lexicais com foco em pronomes, o que permitiu o entendimento da responsabilização enunciativa quanto aos papéis de cada um; de verbos, substantivos, adjetivos e alguns operadores e modalizadores que possibilitaram o entendimento de como cada participante via seu papel como professor e de sua ação na escola, o que colocava foco nas relações entre teoria e prática e em valores.³⁰

Nesse momento inicial, os professores participantes salientaram, como central, para a escola, a formação crítica dos alunos, que possibilitasse a constituição de bons profissionais. Há, todavia, nessas colocações, uma contradição entre uma compreensão idealizada, com base nas teorias enfocadas nos Referenciais Teóricos e a prática real em sala de aula. Este não é um fato novo, como revelam inúmeras pesquisas na formação profissional desenvolvidas por Magalhães

³⁰ Obs: Os verbos e pronomes estão marcados em negrito e sublinhados, os operadores em itálico, substantivos e adjetivos apenas sublinhados.

(1990,1994,1995,1999,2002,2003,2004,2006, 2008)³¹,Liberali (1992-1994, 2001,2003,1999-2004,2006, 2007,2008)³²³³. Discuto, a seguir essas questões.’

3.1.1. Formação de um aluno crítico que saiba ler e escrever

Neste primeiro encontro, foi meu objetivo, iniciar a discussão apresentando aos professores o conceito de colaboração (Magalhães,2006) que embasaria a produção de conhecimento no trabalho a ser desenvolvido pelo grupo de participantes. Tomava como base as discussões de Vygotsky sobre ensino-aprendizagem (Vygotsky,1934/2005) e os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo LACE, mais especificamente o projeto LDA (Leitura nas Diversas Áreas do Conhecimento), descrito na introdução desta pesquisa.

O foco inicial, como revelado pelo conteúdo temático, referia-se à discussão sobre os valores que de fato embasavam o trabalho dos professores na escola e que estavam ou necessitariam estar presentes nas práticas em sala de aula. Este momento foi relevante para que pudesse, com base nesta discussão, levantar e compreender os sentidos e significados do grupo sobre o trabalho do eventual nesta escola.

A compreensão dos sentidos e significados, de acordo com Vygotsky (1934/1962) e também por Bakhtin (1929) podem ser compreendidos na relação dialógica e dialética entre os indivíduos, uma vez que estão relacionados aos contextos sociais e históricos de ação. Assim, os diálogos iniciais revelam a contradição presente entre os sentidos expressos que mostram a constituição social, cultural e histórica dos professores, quanto à compreensão do aluno, de suas necessidades e do processo de ensino-aprendizagem. Esse espaço de discussão, a que Vygotsky denominou ZPD,

2.A Study of a Teacher/Reseacher Collaboration on Reading Instruction for Chapter One Reading Instruction(1990); Etnografia Colaborativa e Formação de Professor (1994); Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma Prática Crítica(1998);Formation Continue de Professeurs:Séance de Réflexion comme Espace de Négociation entre professeurs(1999); Sessões Reflexivas como uma Ferramenta aos Professores para a Compreensão Crítica das Ações em Sala de Aula.Trabalho apresentado no 5º Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade.Amsterdam:Vrije Universiteit.18-22 de junho.(2002);A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão.Campinas:Mercado de Letras,2004; O Método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de Colaboração e Criticidade Criativas (2009).

32

33 O Papel do Coordenador no processo reflexivo do professor(1992-1994); A Formação Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para Reconstrução da Prática(1999-2004); A Formação Crítica do Educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: Lucia ROTTAVA (org.) Ensino/Aprendizagem de Línguas: língua estrangeira. Ijuí:Editora da UNIJUI(2006); Formação Crítica de Educadores.:questões fundamentais.São Paulo:Cabral Editora e livraria Universitária.(2008).

foi um espaço de transformação em que novos significados foram constituídos pelo compartilhamento. Como aponta Engeström(2005), os sentidos e significados constituem-se na atividade e, no processo de compartilhamento na construção de conhecimento, podem trazer uma expansão do objeto, o que, pelo menos parcialmente ocorreu neste trabalho.

O excerto abaixo mostra os sentidos e significados desta primeira discussão realizada pelo grupo de professores. Como já apontei, nessa reunião, apresentei aos participantes a proposta deste estudo, isto é, salientei a base teórico-metodológica na colaboração para a organização das discussões em nossos encontros, bem como o foco no trabalho do professor eventual, iniciando pelo entendimento de nossos sentidos e significados sobre os valores que estavam presentes em nossas ações em sala de aula.

Excerto 1 – 18/04/2008

Cacilda1: [...]o conceito de colaboração pressupõe que **todos nós** participantes possamos colocar as **nossas** experiências, dúvidas, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de nossos colegas. Eu posso não concordar com uma posição do meu colega mas nem por isso eu vou me recusar a desenvolver uma atividade juntos. Mesmo que as posições sejam diferentes devemos buscar o que é principal pra gente [...] o objetivo que a gente tem dentro da escola, na sala de aula, no trabalho em conjunto ...isso tem que estar bem claro. [...] Então eu gostaria de começar por este item aqui. **Quais são esses valores que, nós, dentro da escola, dentro da sala de aula, com os meus alunos norteiam o desenvolvimento do nosso trabalho? [...]**

Apoiada no trabalho de Magalhães (2004,2006), inicio a discussão salientando ao grupo que, antes de abordarmos a questão dos valores que fundamentam o trabalho dos professores na escola, via a necessidade de estabelecer meu sentido sobre o trabalho em desenvolvimento como um trabalho coletivo, uma relação colaborativa entre os professores. Ainda com base nas discussões de Magalhães (2004,2006), apresento meu sentido quanto a colaborar como uma relação que vai constituir-se de momentos de contradições ou discordâncias, mas que isso não pode impedir que se busque soluções para os problemas que envolvem o ambiente escolar, no caso deste estudo, o problema que aborda o trabalho do eventual. Em minhas palavras:

“[...] Eu posso não concordar com uma posição do meu colega mas nem por isso eu vou me recusar a desenvolver uma atividade juntos. Mesmo que as posições sejam diferentes devemos buscar o que é principal pra gente [...] o objetivo que a gente tem dentro da escola, na sala de aula, no trabalho em conjunto ...isso tem que estar bem claro. [...]”.

Nesse momento queria enfatizar que as contradições são importantes em um contexto colaborativo, como salientam Magalhães(2004, 2008,2009) , Liberali (2009) e Engeström (1999, 2009), fundamentados nas discussões de Vygotsky que por sua vez está embasado nas discussões de Marx (Magalhães, 2009) e permitem que diferentes pontos de vista sobre um determinado assunto crie, aos participantes de um grupo de discussão, a possibilidade de questionamento e transformação quanto a seus sentidos em face de um conflito e uma situação desconfortável. Com base nessas discussões, para que transformações ocorram, todos os envolvidos no processo colaborativo precisam compreender que o conceito de colaboração, conforme discute Magalhães (1990,1992b,2000,2002,2003,2004,2006,2008,2009) em seus trabalhos, envolve ouvir mas também questionar o outro a fim de que cada participante seja responsável pela constituição de um espaço.No caso deste trabalho, a construção de zpds, em que o trabalho do professor eventual na escola pudesse ser discutido e responsivo às necessidades colocadas . Essa discussão justifica-se porque, percebe-se na escola que, em algumas situações, a colaboração é entendida como concordar com o que o outro diz sem justificar a sua posição. As ações de discutir parecem apresentar uma conotação negativa e não são entendidas como um dos elementos de “transformação do contexto escolar” (Magalhães, 2007).

Apresento, a seguir, os sentidos iniciais levantados, com base no discurso dos professores em relação formar alunos críticos e como agir para isso:

1. Formar alunos críticos

Como discutido por Engeström (1991/2002) no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem e desenvolvimento, os conhecimentos que o aluno aprende fora da escola nem sempre são levados em consideração. Com base nessa discussão, coloca a relevância das discussões de ensino-aprendizagem serem enfocadas como atividade, levando em conta os contextos vários de ação dos alunos (Leontiev,1978; Wertsch,1981), suas necessidades, seus conhecimentos, bem como a escolha dos artefatos a serem utilizados pelo professor , que levem em conta essa questões . Nessa direção, também as diretrizes curriculares do PCNEM (2000) salientam que é de competência de todas as áreas do conhecimento desenvolver junto ao aluno ações que visem a apropriação de conhecimentos adquiridos no e fora do contexto da escola. Salientam, também que, para que esse processo ocorra, a linguagem oral e escrita não podem estar ausentes.

Dessa forma, com o objetivo em focar o que entendíamos por ensino-aprendizagem, o assunto abordado na primeira reunião, em 18/04/2008, do qual o exemplo abaixo faz parte, envolvia os sentidos que atribuíamos aos valores que fundamentavam nossas práticas, na escola. Como já salientei, achei importante que essas questões fossem enfocadas, antes de discutirmos as questões referentes ao professor eventual.

Para discussão, o excerto abaixo foi dividido em três partes 1, 2 e 3.

Excerto – 18/04/2008

Cacilda1: [...]o conceito de colaboração pressupõe que **todos nós** participantes possamos colocar as **nossas** experiências, dúvidas, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de nossos colegas. Eu posso não concordar com uma posição do meu colega mas nem por isso eu vou me recusar a desenvolver uma atividade juntos. Mesmo que as posições sejam diferentes devemos buscar o que é principal pra gente [...] o objetivo que a gente tem dentro da escola, na sala de aula, no trabalho em conjunto ...isso tem que estar bem claro. [...] Então eu gostaria de começar por este item aqui. **Quais são esses valores que, nós, dentro da escola, dentro da sala de aula, com os meus alunos norteiam o desenvolvimento do nosso trabalho? [...]**
[...]

Pedro1: [...] Como coordenador pedagógico... é muito difícil esse trabalho com o professor eventual e o titular e o andamento da escola. No caso do Marcos, por exemplo, às vezes eu me sinto incomodado em interromper a aula dele devido a falta da professora Marili, vir o professor eventual e ter que pedir para o Marcos... “Marcos, por favor me ajude aqui...o eu posso passar pro 1º ano? Isso também noutros casos, quando algum professor falta e não avisa e não programa uma atividade. Para o eventual entrar naquela aula é difícil. [...]
[...]

Cacilda3: Eu acho assim que até esse questionamento vai surgir durante esses encontros. Mas para que isto não aconteça, nós não teríamos que trabalharmos com os mesmos valores? eu gostaria que vocês colocassem **quais são esses valores que a gente traz pra escola pra poder trabalhar com o aluno...pra poder trabalhar com o colega quais são esses valores que me guiam?**

Marcos1: Você está trazendo uma preocupação que é a relação efetivo e não efetivo. A minha primeira preocupação é assim. Você está partindo do pressuposto então que todos os efetivos da escola já conhecem e trabalham nessa mesma direção em termos de valores. E aí vem a minha pergunta. Esse ano, por exemplo, eu mudei de período e percebi que outros professores se removeram para cá...alguns assumiram um cargo...então existe sempre uma rotatividade na escola mesmo de efetivos...mesmo que seja pequena, mas existe essa rotatividade. Então você está partindo de um pressuposto que mesmo essas pessoas que estão chegando na escola esse ano...que chegaram o ano passado já se integraram e já conhecem esses valores? **Porque pra eu passar isso para o professor substituto, eu tenho que ter bem isso claro comigo e com a equipe que é constante.**

Cacilda4: Para você professor Marcos...professor titular. **Quais são os seus valores? Como você desenvolve o seu trabalho em sala de aula?**

Marcos3: É formar um aluno crítico mesmo para mim é essa preocupação. Como o Pedro manifestou dele se expressar... eu já nem me preocupo tanto com a questão formal da escrita me preocupo mais com o raciocínio. Então levantando essa questão do jornal³⁴...que a preocupação era ter alunos que

³⁴ Material, do aluno, referente à Proposta Curricular do Ensino Fundamental e Médio do Projeto São Paulo faz Escola implementada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2008.

soubessem ler e interpretar...ficou muito claro nas salas que eu trabalho que se ele não tem essa habilidade...mas alguns até conseguem oralmente trabalhar isso...conseguem se expressar... então, como professor a minha preocupação é desenvolver essa consciência crítica neles...chocando mesmo...mostrando a realidade de alguma forma. A realidade que eu vejo...que não é uma verdade, mas que é uma realidade para que...sei lá se der um choque...não sei...**mas aí vem a minha pergunta. Será que são os valores do grupo?**

[...]

Cacilda6: Então... seria interessante que os professores... como você falou...que estão entrando agora pudessem se colocar também. Se esta questão dos valores está relacionada à mudança de ambiente escolar [...]

Marcos4: Isso (*repete*) meus valores... eu como professor e não da escola...entendi. Meus? **então são meus esses valores?**

Robson1: [...] por exemplo eu estou ingressando aqui esse ano seriam os meus valores, princípios de educação que eu acho que convergem um pouco com a idéia do Marcos no sentido de **formar o aluno crítico que sabe interpretar**. É claro que varia de disciplina de disciplina na minha, por exemplo, eu procuro focar, trabalhar algumas habilidades matemáticas e possibilitar que eles vejam se querem seguir pra área de exatas para engenharia...os vários ramos que a Física proporciona... nessa linha. O foco principal mesmo seria a **formação crítica do aluno** ele saber se **posicionar perante a sociedade**... a questão da educação...eu dou uma importância muito grande...eu sempre bato na tecla...esse comportamento não pode ou não é assim...

Excerto 1 – 18/04/2008

[...]

Cacilda3: [...] eu gostaria que vocês colocassem **quais são esses valores que a gente traz pra escola parar trabalhar com o aluno...para trabalhar com o colega? quais são esses valores que nos guiam?**

Marcos2: É **formar um aluno crítico mesmo** [...] **eu** já nem **me** preocupo tanto com a questão formal da escrita. **Me preocupo mais com o raciocínio**. Levantando essa questão do jornal...que a preocupação era ter alunos que soubessem ler e interpretar ficou muito claro nas salas que eu trabalho que **se ele não tem essa habilidade**, mas alguns até conseguem oralmente trabalhar isso...conseguem se expressar... então, como professor a minha preocupação é desenvolver essa consciência crítica neles...chocando mesmo...mostrando a realidade de alguma forma. A realidade que eu vejo...que não é uma verdade, mas que é uma realidade para que...sei lá se der um choque...não sei...**mas aí vem a minha pergunta. Será que são os valores do grupo?**

A resposta de Marcos à minha pergunta revela contradição entre o papel de professor em formar um aluno crítico e a realidade do contexto da escola em foco que traz uma impossibilidade disso acontecer por causa da dificuldade dos alunos em ler e escrever. Em vista dessa dificuldade, Marcos, como professor de história, apresenta uma alternativa para o desenvolvimento da consciência crítica do aluno, não a partir da leitura, mas da oralidade. “[...]como professor de História, a **minha preocupação é desenvolver essa consciência crítica neles**[...]” . Marcos2 parece entender como função do professor de História desenvolver a consciência crítica, mas talvez não entenda como função dele desenvolver as habilidades leitora e escritora , uma vez que o

domínio da leitura e escrita são partes centrais na formação crítica. Pois, como constituir cidadãos se os alunos não se apropriaram da linguagem escrita? Marcos aponta que formar cidadãos críticos pode não ser a meta de todos os professores da escola e substitutos:

Excerto 2 – 18/04/2008

Marcos1: É assim...você está trazendo uma preocupação que é a relação efetivo e não efetivo. Aí a minha preocupação primeira é assim. **Você está partindo do pressuposto então que todos os efetivos da escola já conhecem e trabalham nessa mesma direção em termos de valores. E aí vem a minha pergunta. Esse ano, por exemplo, eu mudei de período e percebi que outros professores se removeram para cá...uns assumiram um cargo então existe sempre uma rotatividade na escola mesmo de efetivos...mesmo que seja pequena....assim, mas existe essa rotatividade.** Então assim você está partindo de um pressuposto que mesmo essas pessoas que estão chegando na escola esse ano...que chegaram o ano passado já se integraram e já conhecem esses valores? Porque **pra eu passar isso para o professor substituto, eu tenho que ter bem isso claro comigo e com a equipe que é constante.**

Percebe-se, no turno de Marcos 1, que talvez não haja uma diferença em relação ao papel dos professores titulares e o eventual, pois as questões de rotatividade e desconhecimento quanto aos valores e compreensões dos professores é a mesma. Para ele, é necessário que os professores discutam os valores que embasarão as práticas em sala de aula, como equipe e depois informem aos eventuais “[...] **pra eu passar isso para o professor substituto, eu tenho que ter bem isso claro comigo e com a equipe que é constante.**” A sua colocação parece mostrar a dificuldade dos professores discutirem os valores e teorias que apóiam suas ações na escola. Marcos justifica esta dificuldade quando coloca que “[...] **Esse ano, por exemplo, eu mudei de período e percebi que outros professores se removeram para cá...uns assumiram um cargo então existe sempre uma rotatividade na escola mesmo de efetivos...mesmo que seja pequena....assim, mas existe essa rotatividade.[...]”.**

A fala de Marcos1 chama a atenção para a realidade da escola em que, com raras exceções, os mesmos professores permanecem por um bom tempo na mesma Unidade Escolar. O professor Robson, recém chegado na escola, referido na fala de Marcos,, expõe o que para ele estaria ligado aos valores que fundamentam o seu trabalho em sala de aula. Sua fala mostra que ele concorda com o sentido colocado pelo professor Marcos, no que diz respeito à formação do aluno crítico que saiba ler e escrever, acrescentando a habilidade de saber interpretar. Em suas palavras:

Excerto 3 – 18/04/2008

Robson1: [...] por exemplo eu estou ingressando aqui esse ano seriam os meus valores, princípios de educação que eu acho que convergem um pouco com a idéia do Marcos no sentido de **formar o aluno crítico** que sabe interpretar. É claro que varia de disciplina de disciplina na minha, por exemplo, eu procuro focar, trabalhar algumas habilidades matemáticas e possibilitar que eles vejam se querem seguir pra área de exatas para engenharia...os vários ramos que a Física proporciona nessa linha. Os focos principais mesmo seriam a **formação crítica do aluno** ele saber se **posicionar perante a sociedade** ... a questão da educação....eu dou uma importância muito grande...eu sempre bato na tecla...esse comportamento não pode ou não é assim...

Os sentidos de Marcos e Robson envolvem uma visão do que seria ideal e que está presente nas normas prescritas na Proposta Curricular (2008); PCNEM (2000) que embasados na LDB lei9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases) aponta que o currículo na escola tenha como foco não a transmissão de conteúdos (entendido como determinante ao que deve ser ensinado ao aluno), mas a produção de conhecimento (que envolve a educação centrada no desenvolvimento das competências). Esta lei deixa claro que as disciplinas, na escola, ao desenvolverem as competências em sua área de conhecimento não desvinculem a teoria da prática (contextos reais ou simulados).

As colocações de Marcos e Robson apontam a dificuldade em criar situações para a formação de alunos críticos, quando alunos não sabem ler nem interpretar. Não há, todavia por parte de nenhum dos participantes uma colocação que apontasse para necessidade de se discutir ações concretas na escola em que a teoria (Proposta Curricular de São Paulo, 2008; PCNEM, 2000 e LBD) e a prática não estejam desassociadas (Magalhães,2004/2007) a fim de compreender e transformar a realidade do aluno que deveria, mas não sabe ainda ler e escrever, possibilitando um contexto que promova o desenvolvimento do conhecimento desses alunos.

Sentido2. Formação de um aluno crítico: construir situações para leitura e compreensão

A escolha dos excertos, nesta subseção, levou em conta a necessidade de se entender, com base nos valores levantados e discutidos com o grupo de professores, de que maneira a questão da formação crítica do aluno se converte em ações práticas com o aluno. Esta discussão tem como objetivo que os professores façam uma reflexão crítica (Magalhães,2004;2006 Liberali, 2006,2008) sobre as suas ações compartilhando-as com o eventual que estará substituindo os professores titulares e OFAs na escola.

Este segundo grupo de sentidos vai em direção do que apontam Magalhães e Liberali (2007), no que diz respeito à formação docente. Essas pesquisadoras apresentam uma proposta de trabalho em que se constitua na escola um espaço em que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem encontrem soluções para intervir em problemas que afetam a organização escolar. Organização esta, que envolve diretamente a ação do professor em sala de aula.

A professora Beatriz, conflitando com as declarações de Marcos e Robson, sobre a impossibilidade de formação crítica, na escola, embora ideal, parece mostrar uma preocupação em criar, de fato, possibilidades para que os alunos tornem-se melhores profissionais “ **se eles quiserem..**,” embora apresente uma descrição que, pelas escolhas lexicais, não leva em conta a historicidade na constituição dos alunos, por exemplo: “**eles não têm muitos objetivos, acham que o nosso papel é de ser autoritário.**”, Suas escolhas lexicais como pronome pessoal de primeira pessoa seguido do verbo “*acho*” sugerem o seu posicionamento diante do que ela entende por formação crítica do aluno. O uso das modalizações deônticas “**eles têm que aprender o valor que eles podem ser ótimos profissionais**” parece indicar para Beatriz aponta para uma necessidade, nesse processo de formação, de criar contexto para a contribuição do aluno, o que não coloca como impossível, como mostra o exemplo abaixo:

Excerto 4 – 18/04/2008

Beatriz1: Outra coisa que eu falo pra eles, porque a gente percebe que **eles não têm muitos objetivos**. Eles acham que o nosso papel é de ser autoritário e não é. Eu digo pra eles que **os valores que a gente quer que eles aprendam, que eles podem ser melhores profissionais que nós, melhores pessoas que os pais, porque eles têm que enxergar isso...**a gente não briga com eles pra eles serem piores. A gente briga com eles pra eles serem melhores, pra eles ocuparem o nosso lugar. [...] **eles têm que aprender o valor que eles podem ser ótimos profissionais se eles quiserem...por isso eles também tem que contribuir**. Contribuir com o quê...**eu estou fora, entra a Caroline ...entra a Carla elas estão no meu lugar. Primeiro porque elas são de Biologia, ou seja, eles têm que aproveitar porque às vezes elas sabem muito mais do que eu**. Eles podem tirar conteúdos que às vezes eu não sei...eu não aprendi...[...] **é isso que tem que se passar pra eles, que eles têm que dar espaço para os demais, porque eles vão querer este espaço depois**. A nossa função é que eles sejam melhores do que nós fomos... isso é um valor que eu acho que eles têm que aprender, que às vezes eles não têm em casa isso...

Analisando a fala de Beatriz acima, a utilização das modalizações deônticas de acordo com Bronckart (1999), sugere que a formação crítica envolve a participação do professor e do aluno nesse processo. A Proposta Curricular (2008), quando discute o currículo voltado para o trabalho,

coloca que este deve, entendendo sua importância na prática que permeia a realidade do homem, estar articulado ao cotidiano da escola, ao currículo. Quando Beatriz¹ traz à tona a responsabilidade o aluno nesta formação crítica parece relacionar a posição do aluno ao fato deste não se interessar em participar das discussões realizadas em sala pelo professor eventual, mesmo quando este profissional é da mesma área de formação do professor que está sendo substituído. Por exemplo, “[...] **eu estou fora entra a Caroline...entra a Carla, elas estão no meu lugar. Primeiro porque elas são de Biologia, ou seja, eles têm que aproveitar porque às vezes elas sabem muito mais do que eu.[...]**”. Parece que há uma preocupação em que o eventual ou qualquer outro profissional seja valorizado pelo aluno da mesma maneira que este aluno vai desejar ser valorizado em um momento posterior “[...] **isso é que se tem que passar para eles, que eles têm que dar espaço para os demais porque eles vão querer este espaço depois.[...]**” (Beatriz¹).

O excerto a seguir faz parte da segunda reunião realizada em 09/05/2008. Neste encontro, discutimos o sentido do grupo em relação a ensinar- aprender com base nos valores que envolviam a formação crítica do aluno, levantados na primeira reunião em 18/04/2008. O conteúdo temático, do qual o exemplo abaixo faz parte, mostra o momento em que apresentávamos sugestões de atividades a serem desenvolvidas nas disciplinas representadas, neste grupo de discussão, pelos professores titulares, eventuais e OFAs.

A questão da formação crítica do aluno observada na fala de Beatriz⁷ parece mostrar que para ela, além da discussão sobre a valorização do eventual que entra em sala para substituir um outro professor, a formação crítica do aluno pauta-se em situações concretas que fazem parte da inserção do aluno na realidade da sociedade em que vivemos. A sua fala está embasada em um trabalho que desenvolve junto às salas em que leciona no Ensino Médio, em que os alunos entram em contato com situações reais de pessoas portadoras de deficiências. É o que mostra o excerto⁵ em que Beatriz, no turno⁷, não descreve, mas apresenta com qual objetivo desenvolve este trabalho com seus alunos.

Excerto 5 – 09/05/2008

Beatriz⁷: Nos 2º anos, eles tem que ir até a APAE, eles tem que ir ao AMA, eles vão ter que ir em uma Casa de Davi, o grupo tem que ir até lá e eles tem que trazer experiências. Tanto que o Nélio falou que quando ele foi, até chorou. Ele falou “professora eu não sabia que era assim...”

No sentido de retomar e confirmar com o grupo de professores a questão referente à formação crítica do aluno levantada com um dos valores na escola, no Excerto 6, introduzo um questionamento com base na nossa discussão de valores. Mara responde minha questão com um exemplo do que para ela seria formar um aluno crítico.

Excerto 6 – 18/04/2008

Cacilda 10: [...] se eu estiver errada vocês me corrijam...**esses valores que os professores colocaram...um deles seria a formação crítica e a postura?**

Mara5: [...] Eu tive um caso de um menino que chegava na frente pra apresentar um seminário e ele começava a tremer, parecia que ia desmaiar e a classe satirizava eu até tive que trabalhar esses valores com eles de respeito, **tive um outro aluno que falava assim... ele foi falar sobre “Vidas Secas”...e disse “Ah sês não tem noção do que nós véve lá “ a classe caiu inteira [...] eu conversei com eles a respeito de...respeito. Desrespeitem ele inclusive porque ele vivia lendo muito mais do que os outros.** E eu percebi que no final do ano passado, que ele falava diferente, escrevia diferente. Nos últimos seminários se posicionou [...] dando um sermão para um público muito grande. Então ele conseguiu se esforçar e eu percebi pelas redações que ele estava escrevendo muito bem. Eu acho que isso aí é um objetivo que todo mundo tem. [...].

No enunciado da professora Mara5 verifica-se que o seu sentido, sobre formar um aluno crítico está ligado a um trabalho concreto em sala de aula, em que os alunos leem, escrevem, participam de atividades orais, em que há situações de conflito que são reais. Em suas palavras “[...] **tive um outro aluno que falava assim... “Ah sês não tem noção do que nós véve lá” a classe caiu inteira [...] eu conversei com eles a respeito de... respeito... desrespeitem ele inclusive porque ele vivia lendo muito mais do que os outros..**

A descrição de situações cotidianas para formação crítica do aluno, observada na fala de Mara5, permitem o desenvolvimento da reflexão crítica (Freire,1996; Liberali,2006/2008, Magalhães,2004/2006; John-Steiner,2000; Smith,1992) em ações desenvolvidas com o aluno em sala de aula. Sua descrição das ações realizadas em sala de aula, da resolução de conflitos com os alunos, revelam como cria a possibilidade de se observar os papéis de todos os envolvidos em uma atividade, o desenvolvimento da interação entre a professora e os alunos e se houve transformação da interação entre eles. (Magalhães,2003/2004/2007).

A partir dessa discussão e da observação dos enunciados dos participantes em relação a formar um aluno crítico (PCNEM,2000) percebe-se que, na escola, coadunam posições abstratas sobre este tema, o que sugere que, para alguns participantes a formação crítica do aluno permanece no âmbito da teoria e não se realiza na prática e para outros há uma preocupação concreta em realizar ações reais para a constituição de um aluno crítico, de acordo com os guias curriculares das escolas Públicas em São Paulo.

3.1.2 O eventual neste contexto

Nesse contexto em que se observa uma contradição entre desenvolver valores de criticidade, em situações de ensino- aprendizagem em que teoria e prática necessitam ser consideradas (Magalhães,2007), encontra-se o professor eventual. Nesta seção procuro mostrar os sentidos e significados dos participantes desta pesquisa sobre a presença do professor eventual no espaço escolar.

1. A presença do eventual está ligada a uma situação de emergência

Discuto, nesta seção, os sentidos dos participantes do grupo sobre o trabalho/papel do professor eventual na escola com base na discussão que ainda mantínhamos sobre os valores presentes na prática dos professores. Percebe-se que há uma dificuldade em se atribuir uma função para esse professor mesmo nas falas de alguns dos participantes, deste estudo, que tentavam valorizá-lo.

No sentido de insistir em que tentássemos compreender e esclarecer o que, na verdade, ocorre na escola quando o eventual está presente, achei que seria relevante compartilhar com o grupo minha compreensão sobre a problemática que envolve a presença do professor substituto.

Excerto 7 – 18/04/2008

Cacilda 1:[...] esse projeto [...] ...**eu senti** isso num momento...na época em que eu precisei me afastar.Eu tive pouco contato com o eventual. Na verdade **eu fui** conhecer os eventuais que me substituíram depois quando **eu voltei**. E eu senti que alguns alunos tiveram dificuldades em acompanhar a matéria eu observei que algumas coisas não foram dadas.Isso não por culpa do eventual...nem minha, porque houve um processo aí de impossibilidade de encontro mesmo...de estar

conhecendo...estar conversando com o eventual e o eventual também conversando comigo.Então...eu quis dentro do meu trabalho de mestrado estar...enfocando essa dificuldade que surgiu [...].

Minha fala, no excerto acima, revela que entendo os problemas causados pela difícil situação em que não se tem, um professor habilitado na disciplina do professor ausente para substituí-lo . A Resolução SE 90/05 dava esta abertura, quando colocava que, na falta de candidato habilitado na disciplina para aulas que estejam sendo atribuídas, outro profissional não habilitado, especificamente, na disciplina que venha a substituir pudesse ser admitido em caráter eventual.

O excerto abaixo faz parte do contexto em que, após, compartilhar com o grupo de professores o motivo que me levou a desenvolver esta pesquisa, algumas questões começaram a ser levantadas com relação à difícil situação de ação entre o eventual, o titular da classe e o coordenador pedagógico.

Excerto 8 – 18/04/2008

Cacilda1: [...] **Quais são os valores que, nós, dentro da escola, dentro da sala de aula, com os meus alunos, norteiam o desenvolvimento do nosso trabalho?"**
[...]

Pedro1: [...] Então **acho** que realmente tem uma **deficiência no nosso sistema, nessa integração do eventual e o titular. Até mesmo o eventual nesses nossos encontros é importante que ele não fique tão preso ao Coordenador, ao titular no sentido de esperar uma atividade específica de Matemática, de Química, de História.** Então eu acredito que a gente poderia desenvolver alguma **técnica, habilidade** e o **próprio eventual** quando acontecer uma emergência ele já ter alguma coisa programada para que a gente não precise pegar o professor no corredor.

A fala de Pedro sugere que o eventual precisa ter uma função própria na escola: “a gente desenvolver alguma **técnica, alguma habilidade**”. No mesmo enunciado Pedro relaciona a presença do eventual na escola a uma situação emergência, observada pelos substantivos sublinhados “deficiência do sistema” e “emergência”. Para Pedro, não há na escola um trabalho direcionado aos professores que atuam em caráter de substituição. O eventual entra em sala, em algumas situações, sem uma atividade correspondente à disciplina que substitui.

A compreensão sobre a relevância do trabalho do eventual leva Pedro a apontar a necessidade de que ele tenha atividades para desenvolver em sala de aula e que o seu trabalho seja reconhecido

pelo professor titular da sala. É importante lembrar que há no grupo de discussão, como apresentado no capítulo anterior, professores titulares, OFas e eventuais.

A seguir, apresento os sentidos dos participantes sobre o reconhecimento e valorização do trabalho do professor eventual.

2. Visão do titular de cargo e do coordenador pedagógico

Antes do grupo chegar à proposta de construção de um projeto de leitura nas diversas áreas para que o professor eventual tivesse subsídios materiais para desenvolver a sua aula em caráter de substituição, levantei junto ao grupo os sentidos e significados sobre quem era o eventual e qual seria a sua real atuação na escola. O conteúdo temático do excerto a seguir tratava das dificuldades decorrentes da ausência do titular, OFAs e da entrada em sala do professor eventual sem um material preparado.

Excerto 9 – 18/04/2008

Cacilda14: [...] é importante a gente ter claro quais são esses valores de tornar o aluno mais crítico [...] pra que nós e o eventual possamos seguir essa linha de formar o aluno crítico [...] que a nossa linguagem seja a mesma...**tanto quando você titular ou OFA entrar para dar aula ou quando esta for ministrada pelo eventual [...] em qualquer disciplina entenderam?** [...] para que o aluno não seja prejudicado e não trate diferentemente o professor eventual do efetivo ou OFA[...] *(nesse momento o professor Tarcísio pede a palavra, mas quem fala é o coordenador Pedro)*

Pedro6: Só um minutinho, eu acho que foi a Caroline ou a Carla essa semana [...] ah.. foi a Caroline que ao chegar na escola X a coordenadora torceu o nariz por ela ser eventual, **eu como coordenador, como gestor eu acho que isso não pode acontecer** e aqui *eu* não sinto essa discriminação...**porque ela** sendo professora eventual *ela é* professora... *ela faz parte da equipe... eu acho que* você ser eventual... OFA ou efetivo é uma *caracterização funcional*...uma conquista tua., mas o seu trabalho como intelectual...como professor é o mesmo... isso é que o aluno tem que sentir na sala de aula.
[...]

Tarcísio1: [...] **Esse título eventual é como o Pedro falou ele é funcional é algo administrativo. Eventual...titular...efetivo seja o que for é uma consequência administrativa. Isso não tem nada a ver.** O aluno não tem que saber. Ele é o professor. [...] “.

No exemplo acima, introduzo um questionamento solicitando dos participantes sua concordância ou não diante do que apresento ao grupo “ [...] **tanto quando você titular ou OFA entrar para dar aula ou quando esta for ministrada pelo eventual [...] em qualquer disciplina**

entenderam? [...]” (Cacilda4). Observa-se no turno de Pedro6, que este ao colocar o seu posicionamento fazendo uso do pronome em 1ª pessoa “...*eu* acho que você ser eventual...é uma *caracterização funcional*”, o uso do pronome “*eu*” sugere que, partindo da sua experiência profissional como coordenador não vê diferença entre os papéis do eventual e dos demais professores. Pedro6 responsabiliza-se pelo seu enunciado (Bakhtin 1929/1921) “[...]*eu como coordenador, como gestor eu acho que isso não pode acontecer*[...]” deixando transparecer a compreensão que tem a respeito do trabalho do eventual, em um contexto específico representado pela escola, compreensão está que tem como base não só o espaço escolar, mas a sua realidade como gestor que lida diretamente com este profissional.

O professor Tarcísio, em seu turno, parece compartilhar o sentido expresso por Pedro6 “[...] **Esse título eventual é como o Pedro falou ele é funcional é algo administrativo. Eventual...titular...efetivo seja o que for é uma consequência administrativa. Isso não tem nada a ver.** [...]” (Tarcísio1). As colocações de Pedro e Tarcísio sugerem que o compartilhamento dos significados (Vygotsky,1934/1962) sobre o trabalho/papel do eventual, nesta escola, há uma tentativa de se construir um sentido a respeito deste trabalho/papel que passe a fazer parte do contexto no qual esta escola está inserida.

Em contrapartida, o sentido que o próprio eventual atribuí ao reconhecimento do seu papel parece não ser o mesmo de Pedro. Apresento a seguir a fala do eventual a respeito desta questão.

3. Visão do professor eventual

Em um encontro realizado, algum tempo depois, o próprio eventual coloca em discussão a questão da diferença ou não sobre o seu trabalho e dos demais professores na escola, quando passamos a tratar da preparação das suas aulas e o retorno dado pelos professores que tiveram suas aulas substituídas. Essa discussão teve início com um questionamento que fiz a uma das eventuais que participavam do grupo sobre o reconhecimento, pelo professor efetivo ou OFA, do seu trabalho, em uma situação de substituição em que não havia um material para que o professor eventual atuasse seguindo o conteúdo da disciplina que este professor substituía.

Excerto 10 - 05/09/2008

Cacilda2: No caso como você falou às vezes o professor não aceita muito... você está falando independente... pode ser o titular como pode ser um OFA?

Carla2: Pode ser o titular como pode ser o OFA, porque já aconteceu comigo de ... *eu* às vezes passar atividade... às vezes de não ter o que dar e *eu* passar uma atividade, escolher um texto alguma coisa que esteja inserida dentro da matéria e se você está com uma sala trabalhosa que *eu* **percebo** assim... que se for para eles fazerem no caderno eles não vão fazer... então *eu* peço como atividade “Ah o professor vai contar como um pontinho ou um positivo”(fala da professora Carla para os alunos em aula) “*deixa aí que depois eu pego*” (refere-se ao professor que teve sua aula substituída pela professora Carla).

Introduzo o excerto acima com uma pergunta fechada (Mackay,2001) em que tentava focar se havia ou não uma diferença entre o titular, OFA e eventual na prática destes professores: “[...] você falou que às vezes o professor não aceita muito[...] pode ser o titular como pode ser um OFA?” (Cacilda2). A resposta de Carla revela não haver diferença nos comportamentos entre titulares de cargo e OFAs porque ambos não deixam material para que o eventual trabalhe, quando se ausentam da escola “já aconteceu comigo[...] de às vezes não ter o que dar e eu passar uma atividade [...] *deixa aí que depois eu pego*”. Na mesma reunião, mais adiante, a professora Carla expande a sua justificativa como se verifica no excerto a seguir.

Excerto do 11 - 05/09/2008

Carla5: É porque hoje se o professor de geografia falar “Ah Carla eu vou faltar amanhã...você pode ficar no meu lugar?” “o que você vai deixar para eu estar passando?” porque o que percebo às vezes do **eventual também é que às vezes ele tem medo de se aproximar do professor entendeu?** *eu...* como o que já aconteceu... já levei atividade para o professor aqui na escola e o professor falou assim “Não passa isso porque eu não conto” *eu* poderia então dizer “não vou fazer mais” mas *eu continuo fazendo*...já levei uma.. duas.. três dessas mas continuo fazendo [...] porque é interessante realmente o eventual entrar em sala com uma seqüência...

Carla5, no exemplo acima, ao utilizar-se do pronome em primeira pessoa responsabiliza-se pelas suas ações em sala na ausência do titular da classe ou professor OFA “...*eu* poderia então... não vou fazer mais...mas eu continuo fazendo...” Para a professora Carla5 seu papel é o de ministrar a sua aula independente da aceitação do seu trabalho pelo professor titular. A sua fala sugere que a prática que ela descreve é freqüente em situações em que não há um material para que ela ministre as aulas em caráter de substituição.

A fala de Carla⁵, revela a dificuldade de seu trabalho, uma vez que é esperado que ela continue o trabalho do professor, mas este, muitas vezes não deixa atividades para que ela continue esse trabalho. Carla salienta que se não há uma atividade para ser desenvolvida em sala, a responsabilidade em relação à situação é dela “[...] **mas eu continuo fazendo...**” . Na verdade, o modo como vê seu trabalho, na escola, confirma o que o coordenador Pedro⁶ e o professor Tarcísio¹, no excerto 8, de 18/04/2008 parecem sugerir, ao salientar que, na escola, não há discriminação, e nem deve haver, em relação ao trabalho do eventual “[...] *eu não sinto essa discriminação...porque ela sendo professora eventual ela é professora... ela faz parte da equipe...*”.(Pedro⁶), “[...] **Esse título eventual é como o Pedro falou ele é funcional é algo administrativo. Eventual...titular...efetivo seja o que for é uma consequência administrativa. Isso não tem nada a ver. [...]**” (Tarcísio¹)

Esses conflitos que aparecem nas discussões, como resultado de contradições nos sentidos dos participantes, segundo Engeström (1999), é central para que haja transformação quanto ao objeto da atividade, no caso a discussão do grupo. Para ele, o que leva à transformação do objeto da atividade são os conflitos e contradições que surgem e que são observadas no discurso dos participantes desta atividade. Com base nas colocações do coordenador Pedro⁶ e da professora Carla⁵, é possível perceber que há uma oposição no que se diz sobre o papel deste professor e o que realmente acontece na prática na escola. Na próxima subseção mostro como o discurso dos participantes foi organizado a fim de se procurar entender o papel/trabalho do eventual.

O que se percebe, com base nos sentidos do eventual, do coordenador pedagógico e de um dos titulares de cargo, é que a função do professor eventual, bem como da sua presença na escola é expresso por alguns dos participantes como algo, em um primeiro momento, sem necessidade de discussão. Tanto a sua função como a presença dos demais professores que compõem o corpo docente envolvem apenas uma questão de ordem administrativa. Isto não corresponde à fala da professora Carla⁵ que expressa a sua constituição como professora eventual com base no contexto sócio-histórico (Vygotsky,1934/1962) em que trabalha, em que nem sempre há reconhecimento ou colaboração pelos demais professores na escola.

4. A organização discursiva entre os participantes do grupo

A discussão a seguir vai à direção apontada por Leontiev (1978) ao discutir as questões que envolvem a atividade. Como aponta a atividade envolve os sujeitos de forma colaborativa na construção de um objeto que vem suprir necessidades que surgem no contexto em que se vive. Nesta pesquisa, se não há uma função clara para o eventual na escola e a consequência disso é o não reconhecimento do seu trabalho e problemas que envolvem alunos, professores titulares e substitutos. O não reconhecimento do papel do eventual no desenvolvimento das tarefas em sala de aula leva a um questionamento do porquê desse profissional na escola – um professor ou um o quê?. Sem sentido para o seu trabalho, não há motivo em agir, nem metas a serem atingidas.

Os excertos abaixo revelam os sentidos dos participantes sobre a necessidade de se valorizar o trabalho do eventual na escola.

Excerto 12– 18/04/2008

Cacilda2: mas como você acha que essa deficiência poderia ser solucionada?

Pedro2: Então, **eu acho** que esses encontros que vão começar a partir de hoje o grupo vai estar discutindo algumas possibilidades e sugestões de alguma atividades nesses casos aí **emergenciais...** o próprio professor eventual...ele se sinta seguro dentro da sala de aula entendeu? Não uma coisa jogada...despreparada e que também **essa atividade seja valorizada** pelo professor que naquele momento não compareceu porque o aluno percebe isso então quando ele tem o retorno na atividade que foi deixada, ele faz porque ele percebe essa ligação com o titular.

Essa questão envolvendo o eventual é colocada por mim no excerto acima, iniciado por um operador argumentativo que sugere que Pedro coloque um argumento para dar continuidade à sua colocação de que havia necessidade desse substituto ter propostas específicas para trabalhar nas salas de aula: **mas** como você acha que essa deficiência **poderia ser solucionada?** Pedro ao utilizar-se de um dêitico em primeira pessoa seguido do verbo “**acho**” aponta que o grupo de discussão colaborativamente elaborará uma proposta. Suas escolhas lexicais salientam que necessitará ser uma proposta que valorize o trabalho do eventual para que ele se sinta **seguro** e também **valorize** a proposta: “uma coisa **jogada...despreparada** e que também **essa atividade seja valorizada**”.

Essa questão é retomada por mim no excerto abaixo em que se observa a expansão da fala de Pedro pela professora Beatriz que aponta para uma questão central – a valorização do eventual perante a classe, passa pela valorização dos professores sobre sua função na escola.

Excerto 13– 18/04/2008

Cacilda15: [...].Como o eventual, ele não entra sempre direto na mesma sala e às vezes ela (refiro-me a uma das eventuais presentes) é de Biologia, mas tem que dar aula de História. Então **o aluno tem que respeitar da mesma maneira e se ela tiver já um trabalho direcionado com o apoio da gente não fica mais fácil?** [...]

Beatriz2: [...] **se o professor que vai sair não valoriza o professor que vai ficar no seu lugar não adianta de nada, porque o coitado...**ele vai ficar às vezes sem ação, então **se o professor efetivo ou o professor que está há mais tempo não valorizar o eventual não funciona.**
[...]

Tarcísio1: Quando eu saí de licença prêmio, a Carla ficou no meu lugar. Antes de eu sair, conversei com a sala da manhã. [...] **Vocês tem a professora...a professora é capacitada conhece bastante Ciências. Agora é com ela. Então eu joguei realmente o seguinte eu saí a professora eventual está assumindo.**[...].

O excerto acima é iniciado, com base no conteúdo temático que aborda a valorização do trabalho do eventual pelo aluno e professor, com uma questão de posicionamento. A professora Beatriz, no turno2, a partir do uso do adjetivo “coitado” revela o sentido da condição do eventual quando não tem seu trabalho reconhecido. Tarcísio ao utilizar-se do pronome pessoal em 1ª pessoa revela que ele se responsabiliza pela sua colocação, quer dizer, ele dá um exemplo de como procura valorizar o trabalho do professor eventual “[...] **eu saí a professora eventual está assumindo...**”(Tarcísio1). As respostas dadas por Beatriz e Tarcísio parecem revelar que a valorização do trabalho do eventual está ligada a ações concretas por parte dos professores titulares de sala.

Essas discussões apontam para uma colocação de Marx (1845-1846/1999), segundo a qual o homem tem sua existência marcada a partir do momento que trabalhando junto a seus pares busca suprir necessidades advindas das transformações pelas quais a sociedade passa. A busca de soluções para estas necessidades e a transformação da sua realidade torna este homem um ser que tem uma história e uma cultura (Vygotsky,1934). Se não há colaboração com os colegas no ambiente no qual o professor está inserido, este professor torna-se um ser alienado em relação às problemáticas que ocorrem entre ele, o outro (professor) e o ambiente escolar .Este projeto trouxe a possibilidade dessa interação ser construída, como descrito na subseção 3.1.2, item 1.

De fato, como aponta Magalhães (2003, 2004, 2007,2009), a discussão de problemas, em um espaço colaborativo, em que todos tenham a possibilidade de falarem e serem ouvidos não ocorre com frequência, principalmente no ambiente escolar. Muitos problemas são levantados, mas nem sempre há uma continuidade das discussões e das ações para transformação de situações conflituosas inerentes em qualquer contexto social.

Diante das questões discutidas até então, esta seção termina com uma questão problemática que está por trás do trabalho do professor eventual, mas que leva o grupo a mobilizar as suas ações para a construção de atividades para o professor eventual nesta escola.

3.2. A proposta de construção de um material para o professor eventual

Esta seção está organizada para discutir a expansão do objeto da atividade inicial (Engeström,1999), cujo objeto era compreender ao função do eventual para dar conta dos problemas criados na escola, para outra atividade que tem como objeto criar um projeto de trabalho para o eventual, compartilhado pelo grupo de professores participantes (Leontiev,1978) . A transformação observada entre o primeiro momento deste estudo, em que o objeto era a discussão do eventual na escola e de seu trabalho e o segundo momento em que o objeto passou a ser a construção de uma proposta para este professor foi resultado da discussão dos sentidos iniciais, que gerou um significado compartilhado quanto à necessidade de que o professor eventual tivesse um projeto para todas as substituições com foco em leitura, nas diversas áreas do conhecimento.

Para entendermos como chegamos a essa proposta é importante examinarmos os tipos de perguntas feitas durante o processo que envolveu os dois momentos iniciais deste estudo. Isto é, os questionamentos realizados nas reuniões com os professores, nos HTPC, propiciaram o desenvolvimento (Brookfield&Preskill,2005) da discussão iniciada sobre o trabalho do eventual para uma proposta mais concreta para que esse professor tivesse um lugar definido, ao entrar em sala de aula, para substituir um professor, na escola. A escolha de leitura deu-se pelo fato desse ser um problema central na escola, como apontado em excertos anteriores.

Em resumo, foi possível observar que apesar das diferentes experiência sócio-histórica e culturais dos professores (Vygotsky,1934/2005), a análise do conteúdo temático revela um compartilhamento quanto ao valor que se atribuíá ao eventual e a necessidade de se discutir um

projeto com foco em leitura para apoiar o trabalho do professor eventual. Os excertos a seguir revelam as discussões quanto a esse projeto.

Os exemplos a seguir mostram como chegamos à proposta de se trabalhar com leitura a partir das ideias colocadas pelos professores, no grupo, para buscar uma solução para a situação do professor eventual. Pedro sugere a proposta de se trabalhar com leitura. O excerto abaixo mostra como se deu esse processo colaborativo (Magalhães,2004,2007) de construção dessa proposta de leitura, agora nesta outra atividade (Engeström,1999).

Excerto 14– 27/06/2008

Mara16: eu acho assim...você pega um texto lá que fala por exemplo nós trabalhamos no primeiro ano a questão da lusofonia da Língua Portuguesa, pegamos o professor de geografia para trabalhar a parte de geografia. Então o que acontece pra você ter um texto desse nível ele vai ter que estar preparando antes entendeu? para ele ser interdisciplinar. Vamos trabalhar esse texto aqui. Aí é lógico que você vai ter que ter um tópico de geografia um tópico do professor... então **seria como se você pegasse um texto único por isso que eu falei que é trabalhoso... pegar um texto único e falar aqui encaixa português, geografia, história tal... tal... tal... “professor de História que questão você faria em cima desses textos aqui o que você faria em cima deles” assim. Para ele poder chegar e trabalhar as múltiplas disciplinas. Eu acho que tem que ser desse jeito senão não vai funcionar senão eu vou dar um enfoque de português, você vai dar enfoque de geografia. [...].**

Os exemplos a seguir mostram como chegamos à proposta de se trabalhar com leitura a partir das ideias colocadas pelos professores, no grupo, para buscar uma solução para a situação do professor eventual. Pedro sugere a proposta de se trabalhar com leitura. O excerto abaixo mostra como se deu esse processo colaborativo (Magalhães,2004,2007) de construção dessa proposta de leitura, agora nesta outra atividade (Engeström,1999).

Excerto 14 – 27/06/2008

Cacilda18: A Carla está aqui há muito tempo ela já disse e a Caroline está há algum tempo também. A Carla agora por enquanto está em uma outra escola então virão outros eventuais [...] **mas será que não faltaria esse material para eles desenvolverem que não prendesse tanto a ele ter aquele conhecimento específico de física, de inglês?..**

Pedro11: O que eu sinto aí é igual aos professores já falaram. Quando faltar, programa uma falta e deixa a atividade porque o aluno na sala ele percebe [...] Agora **gera indisciplina gera um conflito entre a turma e o professor ali porque quando ele percebe que o que está sendo dado não tem nada a ver com o anterior**, então alguns professores a maioria programa e deixa atividade, por exemplo, ontem o Gerson faltou e não me avisou...

Sonia2: mas tem falta que não dá pra avisar

Pedro11: ontem o Gerson faltou... a Caroline “E aí o que é que eu dou Pedro?” A primeira coisa que eu olhei na mesa foi uma revista “o diálogo” eu falei “olha tem um trecho aqui você vai dar o diálogo e peça uma redação porque como que eu vou interferir não sei onde o professor parou com a atividade dele... Agora **essas atividades sugeridas seriam umas atividades interdisciplinares, como o Saresp, técnicas de redação algo que desenvolva a leitura e a escrita. Eu acharia excelente.**

Mara15: As competências leitoras que o Estado fala tanto. (*professores falam ao mesmo tempo*).

Marisa7: Textos mais atuais que vão abranger todas as disciplinas. Seriam textos que vão abranger várias disciplinas.

Pedro12: Agora nós temos que pensar... (*nesse momento eu e o coordenador falamos juntos*)

Cacilda19: Porque esse trabalho de leitura que a gente está fazendo inclusive com o jornal esses quarenta dias e não sei se deu muito resultado...

Marisa8: A exemplo de português que só tinha textos.

Cacilda20: Isso só tinha textos

Marisa9: E esses textos você poderia trabalhar em diversas modalidades na disciplina.

Cacilda21: Como poderia ser trabalhado em outras disciplinas?

[...]

Mara16: eu acho assim...você pega um texto lá que fala por exemplo nós trabalhamos no primeiro ano a questão da lusofonia da Língua Portuguesa, pegamos o professor de geografia para trabalhar a parte de geografia. Então o que acontece pra você ter um texto desse nível ele vai ter que estar preparando antes entendeu? pra ele ser interdisciplinar. Vamos trabalhar esse texto aqui. Aí é lógico que você vai ter que ter um tópico de geografia, tópico do professor... então **seria como se você pegasse um texto único por isso que eu falei que é trabalhoso... pegar um texto único e falar aqui encaixa português, geografia, história tal... tal... tal...** “professor de História que questão você faria em cima desses textos aqui o que você faria em cima deles” assim. Para ele poder chegar e trabalhar as múltiplas disciplinas. Eu acho que tem que ser desse jeito senão não vai funcionar senão eu vou dar um enfoque de português, você vai dar enfoque de geografia. [...].

O excerto acima é iniciado por uma questão que faço para que o grupo se posicione, quanto a como organizar um material para que os eventuais trabalhassem. A sugestão de Pedro11, aponta para um trabalho com leitura e escrita em atividades interdisciplinares “[...]essas **atividades sugeridas seriam umas atividades interdisciplinares, tipo Saresp, técnicas de redação é... algo que desenvolva a leitura e a escrita. Eu acharia excelente.**”. A partir da sua fala a professora Mara15 acrescenta informações “*As competências leitoras que o Estado fala tanto*”, que é seguida por Marisa7 “*textos mais atuais que vão abranger todas as disciplinas[...]*”.

Observa-se que, na seqüência do turno de Marisa7, os demais participantes falam na sua relação com o outro colega e as ideias no grupo avançam “*Porque esse trabalho com leitura[...]* não sei se deu muito resultado”(Cacilda19), “*a exemplo de português que só tinha textos*” (Marisa8), espelhada por mim “*só tinha textos*”. Essa minha fala é completada e acrescida de informações por Marisa9 “*E esses textos você poderia trabalhar em diversas modalidades na disciplina.*”.

A fala de Mara, retoma a idéia de Pedro, avançando para modos como elaborar as atividades de leitura, isto é, os textos teriam que ser escolhidos e preparados pelos diferentes especialistas para o professor eventual poder trabalhar em salas de diferentes áreas de conhecimento, Em suas palavras: “**seria como se você pegasse um texto único por isso que eu falei que é trabalhoso... pegar um texto único e falar aqui encaixa português, geografia, história tal... tal... tal... “professor de História que questão você faria em cima desses textos aqui o que você faria em cima deles” assim. Para ele poder chegar e trabalhar as múltiplas disciplinas. Eu acho que tem que ser desse jeito senão não vai funcionar senão eu vou dar um enfoque de português, você vai dar enfoque de geografia**”.

A discussão revela, assim, o empenho intencional dos participantes em construir de maneira colaborativa (Magalhães,2004/2007), modos de organizar a proposta. Os professores São responsivos às colegas (Bakhtin,1979/2003) e avançam contribuindo com ideias que venham a solucionar o problema em discussão naquele momento. Essa transformação inicial, em que os professores passam a falar uns nos turnos dos outros (Pontecorvo,2005), parece indicar que o grupo começa a sentir-se mais à vontade em um local em que todos têm direitos iguais de se colocarem e serem ouvidos. Esse movimento de expansão da fala do outro que envolve a colaboração, mas também contradição, (Magalhães,2004/2007), como, por exemplo a fala de Mara 16, parece promover mudanças nas ações de cada um dos professores.

As intervenções feitas pelos participantes do grupo e não por mim apenas e mantém. No exemplo abaixo é o enunciado da professora Mara16 que promove a construção das falas dos demais professores.

Excerto 16 – 27/06/2008

Mara16: [...] *Eu acho que tem que ser desse jeito senão não vai funcionar senão eu vou dar um enfoque de português, você vai dar enfoque de geografia.* [...].

Sonia5: eu acho que a gente tem material muito mal usado...

Mara16: jogar o texto não vai resolver nada porque ele vai simplesmente... teria que pegar esse monte de livros que tem aí aqueles livros que tem aí que já foram usados nas 8ª séries, xerocar sabe fazer tipo um...

Sonia5: eu acho.

Mara16: sabe uma pastinha com umas... sei lá vinte cópias de cada entende? Já com atividade e pronto pega geografia, pega de história.

Sonia6: eu discordo... eu acho que o professor eventual deve preparar a aula dele...

Mara16: Então ele que sente no lugar...

Sonia6: ...quando o professor vai sair de licença um mês aí não, ele tem que ter uma seqüência tem que fechar nota. Agora quando ele tem um aula eventual que é exatamente...

Mara16: *Mas como é que ele vai fazer isso se ele pega na hora?*

Sonia6: *mas agora a gente é que vai ter que ficar fazendo isso?*

Pedro14: É mas aí que fica...

Cacilda24: Por isso a proposta do grupo entendeu? porque na verdade [...] quando **a gente** começar a trabalhar com a questão de como trabalhar... porque eu também vou aprender a trabalhar a leitura em matemática em física porque dá através dos gêneros...

Pedro15: dá.

Cacilda24: E o grupo aqui passaria para os demais professores como é que é feito esse trabalho, mas antes **a gente teria que fazer aqui junto com os eventuais** nos HTPCs.

Mara17: **Nós** teríamos que fazer...

Cacilda24: E **nós desenvolveríamos aqui nesse espaço junto com o professor eventual** trabalhando em cima dos gêneros como é que poderia estar sendo trabalhada, por exemplo, em física a leitura e quando o eventual precisasse substituir o professor de física o aluno saberia que aquela atividade é de física [...] e **a gente** estaria desenvolvendo a leitura com base nos gêneros que está sendo pedida pelo Estado.

A mesma organização discursiva do excerto acima, estrutura a produção de conhecimento neste excerto. Mara16 parece instaurar uma situação de conflito (Magalhães,2004) sobre a divisão de papéis na construção de atividades para/com o professor eventual e propõe uma solução ‘*sabe uma pastinha com umas...sei lá vinte cópias[...]Já com atividade e pronto[...].*’ a que Sonia6 opõe-se a justificando sua posição (Pontecorvo,2005), a partir de uma resposta simples ‘[...] o professor eventual **deve preparar** a aula dele: *mas agora a gente é que vai ter que ficar fazendo isso?*‘

De acordo com Pontecorvo (2005), o recurso discursivo de opor-se ou contrapor-se à fala precedente de um participante cria possibilidades de se observar, nesse espaço, modos como as divergências entre estas pessoas afloram. São estes momentos de divergências que proporcionam aos participantes entender o problema real do trabalho/papel do professor eventual e, partindo desta compreensão, procurar solucionar esta situação de conflito e tensão.

Observa-se nas falas de Mara17 e em falas minhas, como “[...] *a gente teria que fazer aqui junto com os eventuais[...]*” (Cacilda24) a presença do dêitico “**nós**” seguidas de uma modalização deôntica, que sinalizam a construção coletiva (Magalhães,2004/2007) para suprir uma necessidade, a discussão das regras que organizarão a divisão de trabalho trabalho na produção de material para o eventual (Engeström,1999).

Nesse momento, a relação entre os professores parece transformar-se. As regras de divisão de trabalho (Leontiev,1978; Engeström,2001) no que diz respeito à construção de tarefas de leitura

são colocadas em discussão. A intervenção feita por uma das participantes ao levantar uma questão controversa mostra que o grupo começou a constituir os HTPCs como um local colaborativo de discussão, o que ele de fato é, embora muitas vezes não seja utilizado para isso (Magalhães,2004,2006,2007,2008,2009). que os faz avançar aprendendo a negociar possíveis soluções para uma solução conjunta. Durante o processo que envolveu este estudo, uma questão importante foi a compreensão do grupo que todos tinham o direito de falar, sem serem interrompidos, mas teriam que aprender a escutar.

Se comparado com o padrão de organização dos HTPCs, os assuntos, em geral, enfocados, poucas vezes relacionam-se à prática do professor. Parece não haver espaço para uma organização colaborativo-críticada linguagem e das ações (Magalhães,2007) na busca de soluções para resolução de problemas presentes no ambiente escolar. Talvez a cultura cristalizada na escola seja responsável pela compreensão de que colaborar é aceitar as imposições da Equipe Diretiva sem questioná-las. O excerto discutido acima, parece mostrar o início da apropriação de um novo sentido de colaboração em que contradições quanto a pontos de vista revelam, o direito de falar e ser ouvido como ações positivas que levam a mudanças de situações problemáticas como esta que aborda o trabalho/papel do eventual.

Esse espaço colaborativo- crítico em que o professor é ouvido, em que pode descrever, analisar s suas ações e as de outros, repensá-las e reconstruir sua prática (Magalhães, 2004,2006,2007; Liberali, 2006,2008) , ou tratar de um assunto relevante até esgotá-lo, usualmente não fazer parte da realidade na escola. Este foi um ganho importante deste trabalho – a aprendizagem sobre como compartilhar experiências profissionais com pares e refletir criticamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento na construção de conhecimento. Essas são questões que discuto a seguir, para apresentar o processo que propiciou a expansão do objeto (Engeström,1999) da atividade em foco, a partir da modificação do padrão de mediação nos encontros com o grupo de professores nos HTPCs.

3.2.1 A proposta criada no processo discursivo

Nesta seção, descrevo e discuto alguma questões que organizaram esse movimento novo na escola em que, um grupo de professores se reuniu para discutir um proposta para a escola. Digo novo, uma vez que raramente pode-se notar momentos em que um grupo de professores, em um

processo de colaboração (Magalhães,2004/2007), se reuniu para discutir de forma colaborativa e reflexiva um problema da escola. produzida pela expansão do objeto da primeira atividade (Engeström,1999) que enfatizava a compreensão histórico- social e política do eventual na cultura escola. Discuto a seguir a proposta de leitura produzida pelo grupo para que o eventual tivesse uma função mais clara do que fazer em sala de aula nas diversas áreas do conhecimento, inclusive aquela para as quais não fora preparado.

Assim, saliento o papel das perguntas, para manter o foco da discussão ou introduzir questões que apontavam para aspectos importantes da produção do projeto de leitura; de afirmações, propostas ou colocações para para discordar ou concordar com o colega. Essa organização colaborativa entre os participantesquadro, organizou a produção da proposta por meio dos pedidos de aprofundamento, expansões, pedidos de clarificação, estabelecimento de contradições entre o que é silenciado e cristalizado pela rotina da escola, trouxe conflitos e tensões, que foram discutidos e solucionados para que a proposta fosse produzida. De fato, as perguntas direcionadas a esclarecimentos, pedidos de justificativas, bem como a retomada de temas discutidos em encontros anteriores permitiu não só que nós não nos desviássemos do nosso objetivo, mas que avançássemos.

Saliento que esta foi um início de discussão, uma vez que a proposta foi iniciada, mas não chegou a ser completamente finalizada, por motivos da rotina e organização escolar. A conclusão da proposta e sua posterior avaliação é necessária, uma vez que possibilitará um aprofundamento das discussões teórico-metodológicas de leitura como instrumento de ensino-aprendizagem a todos os participantes, bem como a continuidade do processo de reflexão crítica iniciado(Freire, 1970/2006?; Kemmis, 1987; Smyth,1992, Liberali, 2006,2008; Magalhães 1998^a ,2004,2007).

Esta pesquisa revela, o que Vygotsky aponta sobre o desenvolvimento estar relacionado à relação dialética e dialógica, em atividades sociais, entre o homem e o contexto sócio-histórico no qual está inserido. E foi esta relação, mediada principalmente pela linguagem, que permite que se observe de que maneira o compartilhamento dos significados sobre o trabalho do eventual levou à proposta de construção de um material para o eventual.

Assim, a análise dos modos como os discursos e as ações dos participantes são responsivas às dos colegas permite que se compreenda como o processo de colaboração

(Magalhães,2004/2007)se constitui na interação entre os participantes desta pesquisa e possibilita a expansão do objeto (Engeström,1999) em estudo. Nesse quadro, os tipos de perguntas (Brookfield & Preskill,2005/ Mackay,2001) e os comentários feitos são também, muito importante para que chegássemos ao significado compartilhado de que o professor eventual precisava de uma proposta. Para que fique claro a centralidade das perguntas para o direcionamento da produção do proposta apresento, a seguir um quadro com perguntas dos participantes em negrito e as repostas em itálico.

Quadro 19: Tipos de perguntas 2

TIPOS DE PERGUNTAS	
1º MOMENTO – Seção 1	2º MOMENTO - Seção 2
<p>Cacilda1: [...] Quais são esses valores que, nós, dentro da escola,dentro da sala de aula, com os meus alunos norteiam o desenvolvimento do nosso trabalho? [...]</p> <p>Marcos1: você está trazendo uma preocupação que é a relação efetivo e não efetivo. <i>Aí a minha preocupação primeira é assim. Você está partindo do pressuposto então que todos os efetivos da escola já conhecem e trabalham nessa mesma direção em termos de valores. E aí vem a minha pergunta.</i> Esse ano, por exemplo, eu mudei de período e percebi que outros professores se removeram para cá...uns assumiram um cargo então existe sempre uma rotatividade na escola mesmo de efetivos...mesmo que seja pequena...assim, mas existe essa rotatividade. Então você está partindo de um pressuposto que mesmo essas pessoas que estão chegando na escola esse ano...que chegaram o ano passado já se integraram e já conhecem esses valores? Porque pra eu passar isso para o professor substituto, eu tenho que ter bem isso claro comigo e com a equipe que é constante.</p> <p>Cacilda4: Para você Marcos professor titular. Quais são os seus valores? Como você desenvolve o seu trabalho em sala de aula?</p> <p>Marcos2: <i>É formar um aluno crítico mesmo [...] eu já nem me preocupo tanto com a questão formal da escrita. Me preocupo mais com o raciocínio. Levantando essa questão do jornal...que a preocupação é ter alunos que saibam ler e interpretar ficou muito claro nas salas que eu</i></p>	<p>Cacilda18: A Carla está aqui há muito tempo ela já disse e a Caroline está há algum tempo também. A Carla agora por enquanto está em uma outra escola então vão vir outros eventuais [...] mas será que não faltaria esse material para eles desenvolverem que não prendesse tanto a ele ter aquele conhecimento específico de física, de inglês?..</p> <p>Pedro11: o que eu sinto está de acordo com o que os professores já falaram...quando falta programa uma falta e deixa atividade tudo bem porque o aluno na sala ele percebe, por exemplo, eu parei em literatura, parei em Trovadorismo o eventual... o de apoio entrou está lá e vê cantiga de amigo e dá continuidade a este assunto o aluno percebe que há uma continuidade então não gera indisciplina...agora gera indisciplina gera um conflito entre a turma e o professor ali quando o aluno percebe que o que está sendo dado não tem nada a ver com o assunto anterior...então alguns professores a maioria programa e deixa atividade, por exemplo, ontem o Roberto faltou e não me avisou...</p> <p>Sonia2: mas tem falta que não dá pra avisar</p> <p>Pedro11: ontem o Roberto... era aula de filosofia a Caroline chegou e me disse “ o que é que eu dou Pedro?” A primeira coisa que fiz... olhei sobre a mesa e vi uma revista “o diálogo” eu falei “olha tem um trecho aqui você vai dar o diálogo e vai fazer uma redação vamos filosofar” porque como que eu vou interferir não sei onde o professor parou com a atividade dele ou em inglês que eu não entendo...agora essas atividades sugeridas seriam atividades interdisciplinares como o Saresp técnicas de redação é. ..algo que desenvolva a leitura e a escrita...eu acharia excelente.</p> <p>Mara15: <i>As competências leitoras que o Estado fala tanto. (professores falam ao mesmo tempo).</i></p>

<p><i>trabalho que se ele não tem essa habilidade, mas alguns conseguem até oralmente trabalhar isso...conseguem se expressar. Então, como professor de História, a <u>minha</u> preocupação é desenvolver essa consciência crítica neles Assim...chocando mesmo. Mostrando a realidade de alguma forma. A realidade que eu vejo...que não é uma verdade, mas que é uma realidade pra que...sei lá...talvez...se der um choque...não sei...mas será que é aí a minha pergunta. Será que são os valores do grupo?</i></p> <p>Cacilda5: Então aí seria até interessante que até os professores que estão entrando agora, pudessem se colocar também. Se esta questão dos valores está relacionada a, por exemplo, se você mudar de ambiente escolar, eles mudarem também [...]</p> <p>Marcos3: Isso (<i>repete</i>) meus...eu...como professor e não da escola...entendi. Meus...então são meus esses valores?</p> <p>Robson1: [...] eu estou ingressando aqui esse ano. Os <u>meus</u> valores, princípios de educação <u>eu acho</u> que convergem um pouco com a <i>idéia do Marcos sim na idéia básica de formar o aluno crítico, que sabe interpretar. É claro que varia de disciplina pra disciplina na minha, por exemplo, eu procuro focar, trabalhar algumas habilidades matemáticas [...]. O foco principal mesmo seria a formação crítica do aluno. Se posicionar perante a sociedade[...]</i></p>	<p>Marisa7: <i>Textos mais atuais que vão abranger todas as disciplinas. Seriam textos que vão abranger várias disciplinas.</i></p> <p>Pedro12: <i>Agora nós temos que pensar... (nesse momento eu e o coordenador falamos juntos)</i></p> <p>Cacilda19: <i>Porque esse trabalho de leitura que a gente está fazendo inclusive com o jornal esses quarenta dias e não sei se deu muito resultado...</i></p> <p>Marisa8: <i>A exemplo de português que só tinha textos.</i></p> <p>Cacilda20: <i>Isso só tinha textos</i></p> <p>Marisa9: <i>E esses textos você poderia trabalhar em diversas modalidades na disciplina.</i></p> <p>Cacilda21: <i>Como poderia ser trabalhado em outras disciplinas?</i></p> <p>[...]</p> <p>Mara16: <i>eu acho assim...você pega um texto lá que fala por exemplo nós trabalhamos no primeiro ano a questão da lusofonia da Língua Portuguesa, pegamos o professor de geografia para trabalhar a parte de geografia. Então o que acontece pra você ter um texto desse nível ele vai ter que estar preparando antes entendeu? para ele ser interdisciplinar. Vamos trabalhar esse texto aqui. Aí é lógico que você vai ter que ter um tópico de geografia, tópico do professor... então seria como se você pegasse um texto único por isso que eu falei que é trabalhoso... pegar um texto único e falar aqui encaixa português, geografia, história tal... tal... tal... “professor de História que questão você faria em cima desses textos aqui o que você faria em cima deles” assim. Para ele poder chegar e trabalhar as múltiplas disciplinas. Eu acho que tem que ser desse jeito senão não vai funcionar senão eu vou dar um enfoque de português, você vai dar enfoque de geografia. [...].</i></p>
--	---

Uma vez estabelecido que iríamos organizar uma proposta de leitura para apoiar o trabalho do eventual na escola, começamos a discutir como viabilizar a proposta. No sétimo encontro, realizado em 18/04/2009, levei para a reunião documentos e propostas que tratam da construção de atividades que envolvem a leitura: aProposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) que discute o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos, nos Ensinos Fundamental e Médio, em todas as áreas do conhecimento; o documento dos PCN do Ensino Médio que trata das orientações sobre o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ensino Médio, sua relação com a leitura e escrita e o Projeto de Leitura nas Diversas Áreas do Conhecimento (LDA). Após a discussão sobre as orientações para se trabalhar a leitura em todas as disciplinas presentes na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) a fim de mostrar um exemplo prático ou um

modelo de como atividades com leitura podiam ser desenvolvidas, apresentei ao grupo duas atividades realizadas no projeto LDA, uma na disciplina de História, em que o texto foi retirado da Revista *Superinteressante* de 2005 e outra na disciplina de matemática. Descrevi e procurei explicar ao grupo o desenvolvimento da produção dessas atividades. Inicialmente, apresentei os objetivos do LDA, como o grupo de pesquisadores da PUC e os professores de Escolas Públicas construíram essas atividades motivadas pelo resultado do SARESP de 2003. Discuti com o grupo como as questões das duas atividades estavam direcionadas a um trabalho com textos narrativos, foco das dificuldades dos alunos no SARESP 2003. Dessa forma, as questões abordavam competências para compreensão e produção de textos narrativos, que segundo Liberali,1999, focavam a situação da ação (contexto), a organização textual e os aspectos lingüísticos do gênero textual escolhido.

Em nosso penúltimo encontro, 7/06/2009, os professores trouxeram alguns texto, para que pudéssemos pensar como poderíamos construir atividades para o professor eventual trabalhar em sala de aula tendo como parâmetro as competências e habilidades apresentadas, no encontro anterior e presentes na Proposta Curricular do Estado de São Paulo(2008) que estão baseadas nas competências e habilidades de leitura solicitadas no ENEM.

O excerto a seguir faz parte do último encontro, no dia 10/06/2009, realizado com esse grupo de professores. Nesta reunião, o conteúdo temático discutido referiu-se ao início da construção do projeto de leitura nas disciplinas de química, biologia e geografia. O objetivo, nesse momento, foi o de trazer a discussão para a prática (Freire,1970/2005; Liberali,2006; Magalhães,2006; Smyth,1992). Foi solicitado aos professores que escolhessem e trouxessem textos que pudessem vir a fazer parte de um material de leitura para o trabalho do eventual.

Excerto 17– 10/06/2009

Cacilda1: hoje seria o... o encontro onde vocês vão estar colocando os textos que vocês trouxeram para que o eventual pudesse trabalhar dentro da disciplina de vocês e aí seria interessante que vocês colocassem **como é que foi a escolha desse texto?** o objetivo que vocês esperam atingir ou que o eventual desenvolva [...] o professor eventual está aqui presente.**Como é que ele poderia trabalhar essa atividade em uma aula de cinquenta minutos ?** a gente está pensando em uma aula de cinquenta minutos?[...]

Tarcísio1: na verdade menos...

Cacilda1: é ... menos

Tarcísio1: uma aula de quarenta minutos se tirar a chamada... e à noite pior ainda... **aula de meia hora... trinta e cinco minutos no máximo... chamada e tal... essas coisas.**

Cacilda1: é...

Tarcísio2: bom... quer indicar alguém pra começar?

Beatriz1: já que está falando... pode começar

Tarcísio3: [...] começando aqui pela disciplina de química como o texto dessa atividade foi escolhido? eu estou voltando aqui por exemplo pra uma atividade dentro de um terceiro ano... **é lógico que dependendo da série em que o professor vai entrar eu tenho um texto apropriado. [...] um objetivo é atingir uma competência máxima que seria o aluno fazer uma contextualidade... então ele vai estabelecer conexão do texto com a situação de um problema real e vai fazer uma conexão com a importância da química dentro disso tudo...** [...]. Outra é a investigação **outra habilidade... investigar... buscar intervenções ... quer dizer... ele** (refere-se ao aluno do Ensino Médio) **vive situações reais... ele** (refere-se ao aluno) **buscar intervenções** pelo menos pensar a respeito desse tipo de intervenções... bom habilidades... claro **ler corretamente e saber analisar um texto...** [...] **o professor eventual ele não precisa discorrer em todo... essa teoria que eu já trabalhei... ele simplesmente vai comentar dentro da ótica da poluição vai naturalmente mencionar alguma coisa que está no texto até comentar o que é cadeia carbônica grande... maior... pequena... enfim... mas o aluno já viu isso porque facilita [...].**

A discussão foi desenvolvida a partir de minha colocação inicial sobre o objetivo da discussão: *hoje seria o... o encontro onde vocês vão estar colocando os **textos que vocês trouxeram para que o eventual pudesse trabalhar dentro da disciplina de vocês e aí seria interessante que vocês colocassem como é que foi a escolha desse texto? O objetivo que vocês esperam atingir ou que o eventual desenvolva [...]** o professor eventual está aqui presente. Como é que ele poderia trabalhar essa atividade em uma aula de cinquenta minutos? A gente está pensando em uma **aula de cinquenta minutos?**[...].*

Tarcísio inicia com a discussão dos critérios de escolha de texto. Aponta seu ponto de partida: a disciplina de química “*começando aqui pela disciplina de química, como o texto dessa atividade foi escolhido?*”.. Nas colocações de Tarcísio, é interessante observar que ele trouxe uma proposta já centrada nos conteúdos que o professor eventual necessitaria discutir e como deveria agir, o que contraria a proposta pensada inicialmente de se trabalhar para a constituição de um aluno crítico e com uma proposta apoiada nos gêneros do discurso, deixando de lado completamente discussões anteriores sobre como organizar as propostas de leitura.. Segundo Dolz e Schneuwly(2007) a proposta de leitura com base nos gêneros do discurso tem o objetivo de trabalhar os gêneros como instrumentos para aprendizagem e desenvolvimento quanto à leitura e escrita. Dessa forma, as atividades possibilitariam que os alunos se apropriassem das organizações discursivas em contextos específicos com objetivos determinados. Envolve assim, ações de linguagem desenvolvidas a fim de que o aluno compreenda um texto, não descontextualizado, mas presente em situações de comunicação reais. Estas ações de linguagem estão ligadas a capacidades

de linguagem: a) conhecer as características relacionadas ao contexto em que o texto foi produzido (CAPACIDADE DE AÇÃO); b) mobilizar os modelos discursivos (CAPACIDADE DISCURSIVA) e c) mobilizar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas.

Há nas colocações de Tarcísio contradições entre uma proposta tradicional e questões discutidas no grupo. Ele parece retomar dentre uma das ações apresentadas por Dolz e Schenuwly (2007) que seria a Capacidade de Ação “... é lógico que dependendo da série em que o professor vai entrar eu tenho um texto apropriado”; o objetivo a ser atingido pelo professor, isto é o conceito que ele quer que os alunos aprendam - . “objetivo é atingir uma competência máxima que seria o aluno fazer uma contextualidade... então ele vai estabelecer conexão do texto com a situação de um problema real e vai fazer uma conexão com a importância da química dentro disso tudo..”. Também, sua fala sugere o enfoque direcionado para um material de leitura voltado para o conteúdo, portanto, uma compreensão tradicional de leitura, o que não é questionado ou redirecionado por nenhum dos professores inclusive por mim, o que parece revelar que todos os professores consideram natural essa compreensão de leitura.

Tarcísio3:*[...] o professor eventual ele não precisa discorrer em todo... essa teoria que eu já trabalhei... ele simplesmente vai comentar dentro da ótica da poluição vai naturalmente mencionar alguma coisa que está no texto até comentar o que é cadeia carbônica grande... maior... pequena... enfim... mas o aluno já viu isso porque facilita [...].*

Como produzir uma proposta de leitura que possibilite essa organização é a questão da discussão apresentada no Excerto 17. Saliento que as discussões de Dolz e de Scheuwly (2007) não haviam sido discutidas, mais profundamente, com os professores o que foi uma falha da minha parte. A referência sobre as discussões desses pesquisadores foi colocada no encontro em que trouxe para o grupo as orientações para um trabalho com leitura presentes na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), que propõe atividades baseadas nos gêneros textuais. Mas faltou levantar junto aos professores o conhecimento que tinham sobre os gêneros textuais e confrontá-lo com a teoria que embasa a proposta do Estado.

O excerto 17, a seguir revela uma questão central sobre a produção da proposta e das compreensões sobre leitura nesse contexto que eu colocara como meta

Excerto 17– 10/06/2009

Marisa1: eu acho interessante o professor ler junto com os alunos...

Tarcísio3: ... ler junto com os alunos...

Marisa1: ...porque deixar nas mãos dos alunos...

Tarcísio3: ... então uma alternativa...

Marisa1: ...dificilmente eles vão ler...

Tarcísio3:... então depende muito da sala...

Beatriz1: era isso que eu ia falar... a primeira coisa antes de começar era ler...

Marisa2: e explicar o que...

Beatriz1: ... o professor dar a sua interpretação... porque assim ela (*dirige-se a eventual*) vai saber... o professor vai saber pontuar... ler corretamente pra ele pegar essa noção...

Tarcísio4: dividir o texto nos pontos que tem que ser mais importantes ... então...

Jorge1: **mas quando você lê junto você não direciona o que você quer fazer com eles?** por exemplo você...

Caroline1: você dá a sua idéia...

Jorge1: ... você dá a sua idéia?

(professoras Beatriz e Caroline respondem juntas: não!)

Beatriz2: não ler por ler... não... não...colocar...

Tarcísio5: ... não discutir...

Beatriz2: colocar a sua idéia... você lê como eu ler um de química...

Jorge1:... só ler... uma simples leitura só?

Tarcísio5: uma leitura ta...

O excerto 17 revela assim, uma questão típica do contexto escolar - o professor ler com os alunos, porque eles não sabem ler, que aparece na fala de Beatriz, de Tarcísio e de Marisa. Aponta para o fato de que o professor não acredita que os alunos possam ser protagonistas, não estão interessados em agir para aprender, ou não são capazes de. Essa colocações são questionadas por **Jorge1 e Caroline:**

Jorge1:mas quando você lê junto você não direciona o que você quer fazer com eles? por exemplo você...

Caroline1: você dá a sua idéia...

Jorge1: ... você dá a sua idéia?

.

Dessa forma, a discussão que estava na escolha e organização do material de leitura passa para uma discussão em como ler e colocar o objetivo da leitura. Duas questões precisam ser colocadas o que significam essas colocações e minha omissão em direcionar para essa discussão. Olhando para a discussão vejo que nesse momento me envolvi na discussão como professora que historicamente se constituiu da mesma forma que eles e não como uma pesquisadora que estudou essas questões. Também, pode-se ver que a discussão tem andamento sem a minha intervenção,

quer dizer, os participantes procuram construir um conhecimento a partir da fala dos colegas. Dessa forma, embora tenha, de fato, tenha sido criado um contexto colaborativo de discussão cuja meta em criar um grupo de discussão para refletir sobre o trabalho do professor eventual, o que foi alcançado com sucesso, a produção da proposta de leitura foi apenas parcialmente desenvolvida. Também, ficou apoiada em modos tradicionais de entender o processo de leitura e perdeu a possibilidade de construir uma atividade de leitura que organizasse uma proposta transdisciplinar de trabalho para o professor eventual, e uma possibilidade de constituição de um aluno leitor crítico, uma vez que enfocou a leitura pelo professor e a discussão do conteúdo dirigido pelo professor. Todavia, esta é uma proposta em construção e necessita ser retomada pelo grupo de professores da escola, uma vez que não pode ser concluída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta última seção é avaliar este processo que envolveu minhas ações iniciais como pesquisadora e as transformações ocorridas no meu trabalho junto aos colegas de profissão, isto é, transformações pessoais, como por exemplo, aprender a me distanciar de um contexto do qual fazia parte para poder entendê-lo. Saliento, que não foi um processo simples, mas, como aponta John-Steiner (2000) de grande complexidade emocional, mas de também grande aprendizagem.

De fato, este trabalho possibilitou o desenvolvimento de reflexões críticas (Smyth,1992) quanto a minhas ações e discursos como professora de Rede Pública Estadual que passa pelas mesmas dificuldades e angústias dos meus colegas participantes deste estudo. Preocupações estas que abordaram o desenvolvimento deste trabalho na escola que estivesse pautado nas normas que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem nas escolas estaduais, para compreender os papéis (Engeström,1999) de cada um neste contexto com foco no trabalho/papel do professor eventual. Como bem coloca uma das participantes no último encontro do grupo ela esclarece que em algumas situações o professor não se envolve na busca de resolução de um problemas porque não sabe como fazê-lo “[...] *alguns professores conseguem desenvolver as suas funções e outros não... não é porque não querem, mas é porque ninguém nunca sentou pra conversar com eles...*” (professora Beatriz)³⁵.

Esta pesquisa possibilitou a compreensão da relevância em inserir o professor eventual como parte integrante do corpo docente da escola. Para isso, proporcionou aos professores participantes liberdade e segurança para expor suas experiências e posições ideológicas sobre a função do profissional eventual na escola, bem como a relação dos participantes com o objeto trabalhado que expandido (Engeström,1999) deu lugar a uma outra atividade: o desenvolvimento do projeto de leitura.

O mestrado, nesta pesquisa, me ajudou no sentido de participar, como pesquisadora, e, portanto de forma crítica, participar dos problemas e angústias pelos quais aquele grupo de professores passava que também sempre foram meus. Uma participação dupla com pesquisadora e

³⁵ Professora participante do grupo de discussão nesta pesquisa.

como professora, papel esse que trouxe conflito quanto aos modos de participação, uma vez que os esquecia, às vezes, mas que também trouxe aprendizado quanto a necessidade de conseguir espaços para as reuniões do grupo, e garantir a possibilidade de participação dos professores, e de como pesquisadora garantir que não nos desviássemos do objetivo ao qual nos propúnhamos naquele momento.

Em meio a esse processo de descobrimento de uma nova maneira de se discutir a problemática quanto ao trabalho/papel do professor eventual foi possível vislumbrarmos que os sentidos e significados levantados a respeito do trabalho deste professor nem sempre era claro nas ações verificadas nos discursos tanto do eventual como dos professores OFAs, titulares de cargo e coordenador pedagógico. Principalmente quando se retratava situações reais que envolviam a atuação do eventual antes, durante e depois da sua entrada em sala.

A compreensão a partir da análise das nossas ações no grupo enquanto professores e pesquisadora, referia-se à dificuldade em discutir a prática do eventual e nossa, com base nas teorias que fundamentavam o trabalho do eventual na escola. Estas ações pareciam não fazer parte da constituição da escola, mesmo presentes no Plano Político Pedagógico nesta U.E., em que o HTPC como local de discussão pedagógica deve priorizar a análise e reformulação da prática do professor, envolver o desenvolvimento do aluno, abordar as dificuldades existentes, as possíveis sugestões, para o avanço nas relações entre o aluno e o professor, o que, a partir do que fui aprendendo no mestrado, tornou-se um diferencial , neste estudo.

As dificuldades surgidas nesse processo de descoberta em relação à discussão sobre os sentidos e significados compartilhados sobre o trabalho/papel do eventual propiciou, pela primeira vez nesta escola, a constituição de um espaço colaborativo crítico (Magalhães,2003,2004,2006,2007,2009; Liberali, 2006,2008) de discussão. O processo de aprendizagem pelo qual passou os participantes, nesta pesquisa, proporcionou entender a importância que o grupo passa a ter quando as prioridades naquele contexto passam a ser coletivas e não mais individuais.

Este dado parece mostrar o início de uma mudança em nossa constituição sócio-histórica e cultural (Vygotsky,1934/2005) como sabedores de que entender esta nossa constituição é uma

necessidade *sine qua non* quando nos propomos a transformar uma realidade desconfortável no contexto escolar. Aprendi que a colaboração crítica (Magalhães, 2007) necessita da discussão para que possamos compreender melhor as nossas necessidades, que as contradições (Engeström,1999) nos fazem crescer e que não podem continuar a ter uma conotação negativa na escola.

E foram estas necessidades (Leontiev,1978) que viabilizaram, mesmo que timidamente, a participação do eventual que até então não havia se manifestado devido a estrutura que envolve a organização da escola em que se observa que este professor não tem um vínculo com uma escola apenas. A constituição deste espaço, criado nesta pesquisa, permitiu ao grupo de participantes levantarem, compreender e buscar transformar situações problemáticas inerentes ao contexto escolar e, neste caso, modificar a situação do professor eventual.

Com base em Engeström (2001) e em Leontiev (1978/2000), a discussão dos professores em relação ao papel do eventual criou este espaço para que os participantes colocassem seus sentidos sobre o professor eventual e para a discussão das regras de divisão de trabalho na escola, questionassem e juntos construíssem novos significados, possibilitando a expansão do sistema de atividade. A importância desta discussão reside no fato da clarificação da divisão de trabalho levar a uma compartimentalização dos interesses que deveriam ser comuns em relação à função do eventual na escola e a um conflito de interesses sobre o que cada um dos participantes entendia quanto as suas ações a serem realizadas na unidade escolar (U.E.).

Houve uma expansão do objeto no sistema da atividade em foco, durante esse processo de estudo, para o desenvolvimento de um projeto de leitura nas diversas áreas do conhecimento, a fim de atribuir uma função para o eventual nesta escola. A compreensão desse processo levou os participantes à construção de zpds mútuas (John-Steiner,2000) o que possibilitou a transformação coletiva de um novo objeto, novas ações, novas regras de divisão de trabalho direcionadas à problemática relacionada ao trabalho/papel do eventual.

Durante toda essa discussão, observou-se que as posições dos participantes não eram iguais. Cada um posicionava-se contra ou a favor da opinião do outro e precisava justificá-la diante do grupo. Nesse momento, os participantes colaboraram entre si na medida em que juntos discutiram,

questionaram e procuraram solucionar a questão do eventual nesta U.E. mesmo não havendo tempo, de retomarmos tudo o que havíamos construído até então.

Gostaríamos de ter podido realizar mais do que fizemos, quando digo fizemos não posso esquecer do grupo de professores e eventuais voluntários que permaneceram até o final do projeto abrindo mão dos seus quinze minutos de htpc e no caso dos professores eventuais estarem no HTPCs sabendo que não seriam remunerados financeiramente, os professores muitas vezes entravam em sala de aula sem se alimentar porque assumiram um compromisso e desejavam buscar soluções para o problema do eventual e, porque não, dos seus próprios conflitos. Houve dificuldade em seguir com as reuniões no segundo ano do projeto em que a escola passou por uma reorganização, no período noturno, da equipe gestora. Mudanças estas que afetaram todos na escola.

No primeiro semestre de 2009 a escola recebeu dois professores coordenadores para atuarem no período noturno em um espaço curto de tempo. E nenhum deles chegou a participar das discussões realizadas nos HTPCs, pois como coloquei entre a saída de um deles e a chegada do outro profissional ocorreu em questões de meses. Toda a vice-direção mudou, entendo ser natural que haja a necessidade de um período de adaptação, mas, nesta situação, acabou interferindo no processo de desenvolvimento de algumas reuniões junto ao grupo de professores. Sendo que, em uma delas, a suspensão de um dos encontros não foi comunicada com antecedência para mim e nem para os professores participantes deste projeto.

Mesmo diante dessa realidade, pessoalmente algumas mudanças profissional e pessoal ocorreram. A questão de relacionar a teoria e a prática (Freire 1970/2005; Liberali,2006 e Magalhães,2006) tornou-se parte do meu trabalho 24 horas. Hoje vejo a necessidade de entender minha ação e discurso em sala de aula, junto aos meus colegas, à coordenação da escola, à direção, aos pais e alunos. Tudo tem que estar claro para todos só que para que isso aconteça precisa estar bem entendido para mim. No final deste trabalho, verifiquei que falhei como pesquisadora justamente porque muitos aspectos da minha prática ainda estavam cristalizadas, percebi a falha mais ainda preciso estudar mais para modificá-las totalmente. Percebi também que só a teoria não faz com que minhas ações atinjam o objetivo que coloco como meta na minha vida profissional, a questão da vivência de situações problemáticas é que me possibilita compreender onde algo escapou e reformular as minhas ações (Smyth,1992).

Entendi que o *por quê*, neste momento, é muito forte, muito interessante, muito poderoso e difícil, mas imprescindível quando se busca modificar uma situação, como diria a Magalhães em suas aulas, de “desconforto”. Apesar de não ter feito muito isto em aula, hoje no meu trabalho, na minha vida pessoal é freqüente e indispensável. Questiono tudo, desde um mau atendimento em qualquer estabelecimento até as normas que organizam o trabalho de todos na escola, principalmente o meu.

O objetivo que me levou a este trabalho de pesquisa, como já dito no início desta dissertação, foi o de discutir as questões pertinentes ao trabalho do eventual em uma escola da Rede Pública, buscar soluções para os problemas existentes na atuação deste profissional em sala de aula. Foi possível observar nesta atividade (Leontiev, 1978) que os sentidos iniciais de alguns dos participantes sobre o trabalho/papel do eventual foram ressignificados de outros participantes não. As relações entre o grupo permitiram a compreensão da importância em se constituir um espaço colaborativo crítico (Magalhães,2003,2004,2006,2007,2009, Liberali, 2006,2008) para a discussão de as nossas práticas.

Em relação às atividades produzidas pelo grupo, o material construído para o professor eventual desenvolver em situações de substituição não é ainda o adequado. Produzimos um material inicial que deveria ter sido discutido no grupo e, infelizmente, não houve tempo hábil para isso. Analisando o que fizemos percebe-se que este material não foi o ideal, pois não cumpre a proposta de um trabalho com gêneros (Schneuwly& Dolz,2007), mas trata-se de um produto que servirá para dar sequência a este trabalho, isto é, possibilitará a continuidade da discussão que não foi realizada no grupo.

A partir da discussão acima, concluo que esta pesquisa é importante na medida em que apresenta a realidade que envolve a atuação do professor eventual presente no contexto escolar. Contexto este que, nem sempre está aberto para discussões dos problemas que o rodeia e que não solucionados interferem no andamento da rotina escolar. Este trabalho mostrou a relevância de um espaço para se colocar em pauta as dificuldades pelas quais a escola passa, que a teoria é imprescindível nesse processo, o entendimento por parte dos participantes do que significa construir um local em que a colaboração crítica (Magalhães, 2003, 2004.2006.2007,2009; Liberali, 2006,2008) passe a fazer parte da realidade na escola no momento em que estes participantes

aprendem a negociar os seus sentidos, construindo o conhecimento sobre o trabalho/papel do eventual e desenvolvendo práticas modificadoras desta realidade junto a todos na escola: professores, pais e alunos, o próprio eventual e equipe gestora.

Creio que uma questão central foi à percepção da importância do uso da HTPC para discussões sobre questões quanto a ensino-aprendizagem, não só em relação aos alunos, mas a nós professores e a centralidade de compreendermos como trabalhar com leitura e escrita de forma que os alunos se formem como leitores e escritores críticos e efetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W.M.J. *A pesquisa em psicologia sócio histórica: contribuições para o debate metodológico*. In: Bock, A.M.B. Gonçalves, M.G.M, Furtado, O. (Orgs). *Psicologia Sócio histórica – uma perspectiva crítica*. São Paulo, Ed. Cortez, 2001.

ASBAHR, Flávia da S. F. *A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro – RJ, v. n°29, n. mai/ago, p.108-118, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttex&pid=51413-247820050>>. Acesso em: 9 fev. 2009.

BADER, B. S., III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural (III Conference for Sociocultural Research) – Cultura – A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural, *A emoção como locus de produção do conhecimento: uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa*, 16 a 20 de julho, 2000 – Campinas, São Paulo, Brasil.

BAKHTIN, M. (1979). *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1919/1921). *Para uma filosofia do ato. Toward a Philosophy of the act*. Translated by V. Liapunov. Austin: University of Texas Press, 1993.

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V.N. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, vol.3: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio - Orientações Complementares aos Parâmetros* Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: SEMTEC/MEC, 2000.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 30/07/2010.

BRONCKART, J.P. (1999) *Atividade de Linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sóciodiscursivo*. 2º ed. São Paulo: EDUC, 2007

CELANI, M.A.A. 2003. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras.

COLE, A.L. and KNOWLES, J.G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30 (3):473-495. In: FIDALGO, S.S.

&SHIMOURA, A.S. (org.) *Pesquisa Crítica Colaborativa: Um Percorso da Formação Docente*. 1ª ed. São Paulo: Ed. DUCTOR, 2007: 153.

COLE M & SCRIBNER, S. Introdução. IN: L. S. Vigotsky. *A Formação Social da Mente*. 7ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2007 – p.XXVI.

DANIELS, H. *O indivíduo e a organização*. IN: Harry Daniels. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 2ª ed. Campinas, SP – Papirus, 1995 – p.94.

DANIELS, H. [org.]. 1996. *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo. Edições Loyola, 2002.

DEWEY, J. (1993) *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ENGESTROM, Y. Non scolae sed vitae discimus: Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H.(org). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 175-198.

_____. (1987) *Learning by Expanding*. Disponível em <<http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>> acesso em 30/07/2010.

_____. (2001) *Expansive Learning at Work: toward and activity theoretical reconceptualization*. Journal of Education and work, vol.14, nº1, 2001

_____. (Eds). (1999). *Perspectives on Activity Theory*. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. 2004.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: As idéias Linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, P. (1970) *Pedagogia do oprimido*. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREITAS, M.T.A. *Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: Um Intertexto*. São Paulo: Ática, 2007.

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. New York: Oxford, 2000.

KOZULIN, A. (1990). *O Conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos*. In: DANIELS, H. (org.). *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

LAVE, J. & WENGER, E. (1991): *Practice, person, social world. Capítulo 2 de situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press: p.p.45-58. IN: Harry Daniels (org.). *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p.7.

LEONTIEV, A.N. *The problem of activity and Psychology*. In: LEONTIEV, A.N. (1978). *Activity, Consciousness and Personality* – versão on-line do Leont'ev Internet Archive (Marxists.org). 2000.

LEONTIEV, A. D. *Aproximación a la teoria de la actividad: Vigotsky en el presente*. Eclecta, San Luis Potosi, vol. III, n. 9 e 10, julho-dezembro, 2005.

LIBERALI, F.C. *As linguagens das Reflexões*. In: M.C.C. Magalhães. (org) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico: Linguagem e Reflexão*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004

_____. *As linguagens das reflexões*. In: MAGALHÃES, M.C.C. (org.). *A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos críticos*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004a. p. 87-117.

_____. (no prelo – 2006) *A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada*. In: Lúcia ROTTAVA (org.) *Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. IJUI: Editora da UNIJUI.

_____. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. Taubaté. S.P.: Cabral Editora e Livraria Universitária. 2008.

MACKAY, I. *Aprendendo a perguntar*. São Paulo. Nobel Editora, 2001.

MAGALHÃES, M. C. C. *O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas*. São Paulo, 2009.
No prelo.

_____. *A Pesquisa Colaborativa e a Formação do Professor Alfabetizador*. In: FIDALGO, S.S. & SHIMOURA, A.S. (org.) *Pesquisa Crítica Colaborativa: Um Percorso da Formação Docente*. 1ª ed. São Paulo: Ed. DUCTOR, 2007.

_____. *O Método para Vygotsky: A Zona de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas*, 2007, no prelo.

_____. (2003) *A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada*. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 148-157.

MAGALHÃES, M.C.C. & LIBERALI, F.C. & LESSA, A. (2006) *A Formação Crítica: Bases Teórico-Metodológicas*. In: FIDALGO, S.S. e LIBERALI, F.C. (2006) *Ação Cidadã: Por uma Formação Crítico-Inclusiva*. Taboão da Serra: UNIER

_____. (2003) *A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada*. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 148-157.

MAGALHÃES, Maria C.C., (org) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico: Linguagem e Reflexão*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

_____. (1998a) *Por uma Prática Crítica de Formação Continua de Educadores*. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007.

_____. *Projetos de Formação de Educadores para uma prática crítica*. The Specialist, v.9,nº2. São Paulo: EDUC:PUC-SP,1998.

_____. (1994) *A Etnografia Colaborativa: Pesquisa e Formação Profissional*. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 56-63.

_____. (1990) *First Steps: Ethnographic Studies*. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 23-40.

MARAFON, A.C.M; ARIANO. G; GOMES. J; ANGELIERI, L.; IGNÁCIO. M; RODRIGUES. M.; REIS. M.dos. ; FIORI, R.C. ; MARIN, M.; MACHADO, R. de Q.; MORAES,R. *O professor eventual nas aulas de matemática*. UNIMEP,2003.

MARX, K. & ENGELS, F. (1973). *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. 11ª ed. São Paulo. Hucitec, 1999 – p.p.46-7.

_____. (1845-1846/1969). *Deutsche Ideologie*. Berlim,Dietz Verlag. In: SCHNEUWLY,B e DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros Oraís e Escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras,2004. p.23

MOITA LOPES, L.P. *Lingüística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: PARÁBOLA, 2006.

NEWMAN, F. & HOLZMAN L. (1993) *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo. Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, W.de, *A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância*. PUC-SP. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,2009.

PARRILLA, A. & DANIELS, H. *Criação e Desenvolvimento de Grupos de Apoio entre Professores*. São Paulo: Edições LOYOLA, 2004.

PENNYCOOK, A. *Uma Lingüística Aplicada Transgressiva*. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: PARÁBOLA, 2006.

_____. *Repensar o papel da Lingüística Aplicada*. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: PARÁBOLA, 2006.

PONTECORVO,C.;AJELLO,A.M.;ZUCCHERMAGLIO,C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola.* Tradução de Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre:Artmed, 2005

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE,2008

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Lingüística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética.* 2ª Ed. São Paulo: PARÁBOLA EDITORIAL, 2003.

_____. *Repensar o papel da Lingüística Aplicada.* In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: PARÁBOLA, 2006.

ROJO, R.H.R. *Fazer Lingüística Aplicada em Perspectiva Sócio-Histórica: Privação Sofrida e Leveza de Pensamento.* In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: PARÁBOLA, 2006.

SCARRANARO. M.M. *Aula de História: uma perspectiva colaborativa na produção de conhecimento no Ensino Médio.* PUC-SP. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo,2010.

SCHNEUWLY,B. 1994^a. *Genres et types de discours: considerations psychologies.* In: MAGALHÃES, M.C.C. & LIBERALLI, F.C. & LESSA, A. (2006) *A Formação Crítica: Bases Teórico-Metodológicas.* In: FIDALGO, S.S. e LIBERALLI, F.C. (2006:76) *Ação Cidadã: Por uma Formação Crítico-Inclusiva.* Taboão da Serra: UNIER

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Resolução LC 1093 de 16 de julho de 2009.*

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Resolução SE nº 90, de 09 de dezembro de 2005, artigos 10§18 e 12 §7.*

_____.*Lei Complementar nº444, de 27 de dezembro de 1985, artigo 5º, Seção I, Da Composição.*

_____.*Lei Complementar nº444, de 27 de dezembro de 1985, Capítulo V, das Substituições.*

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas,2000.

SIGNORINI, I. *A Questão da Língua Legítima na Sociedade Democrática: Um desafio para a Lingüística Aplicada Contemporânea*. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: PARÁBOLA, 2006.

SMYTH, J. *Teacher Work and the Politics of Reflection*. In: *American Educational Research Journal*. V.29, number 2, 1992.

SOBRAL, A. *Ato/Atividade e evento*. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: CONTEXTO, 2006.

SOUZA, J. V. *Leitura no Ensino Médio: uma experiência interdisciplinar no contexto da escola pública*. MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM. São Paulo, 2008.

SPINOZA, B. de. (1675) *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu, 2ªed. Belo Horizonte: AUTÊNTICA EDITORA, 2008.

VOLOSHINOV, V.N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1981.

VYGOTSKY, L.S. (1930) *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. (1984). *A Formação Social da Mente*. 7ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2007 – p.97.

_____. (1934) *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. (1998b) *Instrumento y símbolo em el desarrollo del niño*. Em L. Vygotsky. 1988. In: R. BAQUERO. 1996. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. São Paulo: Artes Médicas. 1998.

_____. *Collect Works*, 2 volumes. Moscou, Progress Publishers, 1982/1984. IN: Harry Daniels. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 2ª ed. Campinas, SP – Papirus, 1995 – p 162.

_____. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press (obra original publicada em 1934). IN: DANIELS, H. (org.). *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p.123-4.

_____. (1934). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. Tradução: Cláudia Berliner. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes: 2003.

WERTSCH, J. V. (org.) *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. IN: Maria Teresa de Assunção Freitas. *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto*. 4^a ed. São Paulo. Ática, 2007 – p.110.

ANEXOS

TRANSCRIÇÃO DOS ENCONTROS SELECIONADOS PARA
PRODUÇÃO DOS DADOS DESTA PESQUISA

ANEXO 1 -TRANSCRIÇÃO do primeiro encontro realizado em 1 de 18 de abril de 2008.

Cacilda1: Pessoal, Boa noite eu queria agradecer a presença de vocês...bom esse trabalho aqui faz parte do meu projeto de mestrado e está relacionado a formação de um Grupo de Apoio dentro da escola, que envolva titular e o eventual. Acho que... (*dirijo-me a um dos professores presentes*) você não estava...Então esse processo...esses encontros serão gravados... filmados se alguém tiver algum problema com relação a isso apesar de nós já termos conversamos com todos anteriormente... a intenção não é deixar ninguém desconfortável...Eu sei que é meio complicado, mas não é essa a idéia...porque a ideia desse trabalho do mestrado surgiu num momento...na época em que eu precisei me afastar.Eu tive pouco contato com o eventual. Na verdade...eu fui conhecer os eventuais que me substituíram depois quando eu voltei.E eu senti de alguns alunos ...que eles sentiram...tiveram dificuldades em acompanhar a matéria.e que algumas coisas não foram dadas.Isso não por culpa até do eventual...nem minha, porque houve um processo aí de impossibilidade de encontro mesmo...dentro do meu trabalho de mestrado gostaria de focar essa dificuldade que surgiu... a intenção de um trabalho que envolva o GA em nenhum momento prevê que a gente continue com um trabalho individual, cada um na sua sala...o trabalho do GA tem um objetivo em comum que é desenvolver um trabalho dentro da sala de aula de ensino-aprendizagem...e estar conhecendo o colega porque muitas vezes a gente acaba se encontrando ou conversando no corredor ...término de intervalo e não tem este espaço pra gente estar conversando....esse trabalho já...já existe... já funciona há algum tempo...há um trabalho onde as pessoas dentro do GA...estão sempre em contato uns com os outros para discutir problemas... discutir dificuldades e juntos buscarem soluções para os problemas que englobam todo o ambiente escolar e que afetam todo mundo.O que é um GA? Esse GA aqui no caso seria formado pelos professores titulares que dariam suporte pro professor eventual para que ele...junto com o professor efetivo venha a desenvolver um trabalho que auxilie no aprendizado do aluno...que o aluno sinta que os dois estão falando a mesma língua e que não seja necessário que alguém arrume uma atividade pra ser passada em sala de aula...porque o eventual já estaria preparado.Já conheceria o trabalho de todos os professores e os professores todos conheceriam o trabalho dos eventuais... eu acho que isso facilitaria... eu pensei assim como um...lugar de desabafo....de você poder colocar as suas inseguranças ...problemas que a gente tem e às vezes a gente não consegue conversar com o colega.... porque às vezes o colega tem uma experiência que pode ajudar a gente a melhorar o nosso trabalho e vive-versa. Eu estou falando do GA antes da gente entrar direto na discussão sobre o eventual e o efetivo..porque na PUC tem um programa chamado PAC que é “Programa de Ação Cidadã” em que se desenvolveu um trabalho com o GA em escolas de Carapicuíba... a própria Diretoria de Carapicuíba solicitou um trabalho para PUC para esse programa...por conta do SARESP...esse problema todo dos alunos não irem bem nas avaliações com relação a parte de escrita e leitura. Um grupo de professores das escolas de Carapicuíba mantinham contato com os professores da PUC e estes desenvolveram atividades de leitura e produção escrita junto aos professores das escolas em Carapicuíba estes professores...voltavam para suas escolas como multiplicadores e auxiliavam todos os demais professores de todas as disciplinas a trabalhar com a leitura e produção de escrita... esse trabalho sobre o GA...não surgiu assim do nada ele tem todo um embasamento teórico... é todo um trabalho assim que tem uma fundamentação...Não surgiu assim de um dia pro outro ok...bom eu trouxe aqui só para esclarecer um pouquinho o que que seria ...não sei se dá pra entender (*referi-me aqui a visualização das transparências*) são dois pesquisadores que tratam desse trabalho com o GA . Então o GA envolve grupos que vão trabalhar juntos e servir como um conselho que ajuda a criar uma escola sensível a diversidade dos alunos e atenta as necessidades dos professores(Parrilha&Daniels,2004)....a gente dentro da escola diante dos nossos problemas é que vamos buscar soluções... juntos todo mundo assumindo um compromisso com a

questão do ensino- aprendizagem ...esse trabalho do GA está baseado na reflexão colaborativa que dentro do trabalho aborda essa questão de nestes encontros trabalharmos de forma reflexiva e colaborativa. Mas o que é a colaboração segundo a professora Magalhães...uma das mentoras do projeto PAC , as professoras...a professora Doutora Liberalli e a professora Angela Lessa ... segundo a professora Magalhães o conceito de colaboração pressupõe que todos nós participantes possamos colocar as nossas experiências, dúvidas, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de nossos colegas. Eu posso não concordar com uma posição do meu colega mas nem por isso eu vou me recusar a desenvolver uma atividade juntos. Mesmo que as posições sejam diferentes devemos buscar o que é principal pra gente o que é importante...e aí seguir um caminho...pois e as divergências vão aparecer mesmo , mas a gente tem que ver o qual é o foco da gente...pegar essas discordâncias todas e buscar um caminho para atingir o objetivo que a gente tem dentro da escola, na sala de aula, no trabalho em conjunto ...isso tem que estar bem claro... eu achei interessante nesta pesquisa da colaboração é que você não pode falar que o problema que aparece culpar o outro... Todo mundo tem que se responsabilizar... porque é um grupo. Então todo mundo tem que se responsabilizar e parti...do que a gente vai fazer para melhorar, para modificar a situação pela qual a gente passa nesse trabalho todo com o eventual. Acho que a gente precisa ter bem claro a questão dos valores e dos princípios que a gente tem quando está aqui...dentro da escola. Quando a gente vai desenvolver um trabalho dentro da escola. Então é importante a gente saber que valores são esses valores. Quais são estes princípios que norteiam o trabalho da gente dentro da escola...dentro da sala de aula até para que o eventual e o efetivo trabalhem de maneira semelhantes. Então a gente tem que ter claro o que cada um pensa a respeito disso..quais são estes valores pra que tanto o efetivo como o eventual possam trabalhar de forma semelhante...falando a mesma língua...na mesma direção ta. Então...aqui né (*bate o sinal, pausa*) Então eu gostaria de começar por este item aqui. Quais são esses valores que, nós, dentro da escola, dentro da sala de aula, com os meus alunos norteiam o desenvolvimento do nosso trabalho? Então eu gostaria que vocês se colocassem...

Pedro1: Eu só queria reforçar uma fala, como coordenador pedagógico. Como coordenador pedagógico... é muito difícil esse trabalho com o professor eventual e o titular e o andamento da escola. No caso do Marcos, por exemplo, às vezes eu me sinto incomodado em interromper a aula dele devido a falta da professora Marili , vir o professor eventual e ter que pedir para o Marcos... “Marcos, por favor me ajude aqui...o eu posso passar pro 1ºano ? Isso também noutros casos, quando algum professor falta e não avisa e não programa uma atividade. Para o eventual entrar naquela aula é difícil. Então acho que realmente tem uma deficiência no nosso sistema, nessa integração. O eventual...o titular e até mesmo o eventual...nesses encontros nossos...ele não ficar tão preso ao Coordenador, ao titular no sentido de esperar uma atividade específica de Matemática, de Química, de História.

Então acho que realmente tem uma deficiência no nosso sistema, nessa integração do eventual e o titular. Até mesmo o eventual nesses nossos encontros é importante que ele não fique tão preso ao Coordenador, ao titular no sentido de esperar uma atividade específica de Matemática, de Química, de História. Então eu acredito que a gente poderia desenvolver alguma técnica, habilidade e o próprio eventual quando acontecer uma emergência ele já ter alguma coisa programada para que a gente não precise pegar o professor no corredor.

Cacilda2: mas como você acha que essa deficiência poderia ser solucionada?

Pedro2: eu acho que esses encontros que vão começar a partir de hoje...quinzenais... o grupo vai estar discutindo algumas possibilidades e sugestões de alguma atividades nesses casos aí emergenciais. E que o próprio professor eventual se sinta seguro dentro da sala de aula entendeu? Não uma coisa jogada despreparada... e que essa atividade seja valorizada pelo professor que naquele momento não compareceu... porque o aluno percebe isso. Se há o retorno na atividade que foi deixada, ele faz porque ele percebe essa ligação com o titular.

Mara1: Posso falar?

(A professora acima olha sorrindo para o Coordenador e este retribui sorrindo gesticulando a cabeça no sentido afirmativo)

Pedro3: Pode?

Mara3: Eu costumeo...a [eventual] já pegou aulas minhas aulas ...eu dou uma seqüência naquilo que eu estou fazendo, passo para ela...e aí eu vínculo na sala de aula à atividade que eles têm que resolver...ela dá o visto no caderno e isto está vinculado a presença deles dentro da sala de aula. Então eles não deixam de fazer e aí esse visto...como eu tenho controle de visto no meu diário...eu passo no dia seguinte...no dia que eu volto...(inaudível) eu já sei que todo mundo fez ou não fez. Essa é uma forma que eu vejo. Agora há problemas de eventualidades. Aconteceu o caso de eu ter que ligar e passar por telefone...o que poderia ser feito. Há uma outra possibilidade só que acho que acarreta mais trabalho...mais para a gente. Acarreta mais ainda porque nosso tempo é mínimo...que é a questão da pasta atividade...entendeu...uma pasta de cada professor que prepara as atividades e deixa por conta do eventual que tiver aqui. Teria que ser um assunto que fosse daquela disciplina, mas que tivesse um contexto entendeu? Que você possa trabalhar e aí o aluno percebe que o professor não está enrolando entendeu? O que eu não concordo é assim...aconteceu comigo o ano passado... eu fiquei de licença médica e esse caso que a Cacilda citou agora de encontro. A P. teve que ir até a minha casa pra nós prepararmos as aulas, fecharmos a nota... passar tudo que tinha que passar...então para mim ficou uma coisa muito desagradável porque no final das contas, eu acabei corrigindo prova...de licença médica...fechar nota porque ela que fechou, mas foi um período em que ela não sabia como fazer. Então ela foi a minha casa e nós ficamos o dia inteiro fazendo isso. Agora, eu acho que...existem temas que são legais pra trabalhar com eles em qualquer disciplina.

Pedro4: eu acho Mara, por exemplo, eu comentei com os professores que na semana passada alguns alunos estavam fora da sala de aula... quando eu percebi falei..."não vou deixar os quatro alunos lá sem fazer"...o que eu fiz, dei um tema para redação ... eles tinham que fazer uma dissertação com o tema "aluno ou estudante". Quando eu li a redação, tenho elas guardadas... a gente pode até trabalhar no outro HTPC ...eu levei um choque... alunos de 1ºano que têm o pensamento segmentado...fragmentado... eles não constroem uma seqüência para fazer uma redação. Então é a minha vontade...até como Coordenador Pedagógico que na ausência por exemplo do professor Marcos...do Jorge... do Claudio ...que o ideal seria o professor eventual trabalhar essa parte de competência leitora...alguma atividade de competência leitora porque a gente sabe que o tempo que tem o professor de português é muito curto. Ele fica muito sobrecarregado para tentar reverter esse quadro...porque um aluno do 1º ano do Ensino Médio que não cria uma seqüência em uma frase...uma seqüência lógica.Eu acho isso aí grave. *(nesse momento o professor de História pede a palavra, mas quem fala sou eu)*

Cacilda3: Eu acho assim que até esse questionamento vai surgir durante esses encontros. Mas para que isto não aconteça, nós não teríamos que trabalharmos com os mesmos valores? eu gostaria que vocês colocassem **quais são esses valores que a gente traz pra escola pra poder trabalhar com o aluno...pra poder trabalhar com o colega quais são esses valores que me guiam?**

Marcos1: Você está trazendo uma preocupação que é a relação efetivo e não efetivo. A minha primeira preocupação é assim. Você está partindo do pressuposto então que todos os efetivos da escola já conhecem e trabalham nessa mesma direção em termos de valores. E aí vem a minha pergunta. Esse ano, por exemplo, eu mudei de período e percebi que outros professores se removeram para cá...alguns assumiram um cargo...então existe sempre uma rotatividade na escola mesmo de efetivos...mesmo que seja pequena, mas existe essa rotatividade. Então você está partindo de um pressuposto que mesmo essas pessoas que estão chegando na escola esse ano...que chegaram o ano passado já se integraram e já conhecem esses valores? **Porque pra eu passar isso para o professor substituto, eu tenho que ter bem isso claro comigo e com a equipe que é constante.**

Cacilda4: Para você professor Marcos...professor titular. **Quais são os seus valores? Como você desenvolve o seu trabalho em sala de aula?**

Marcos2: Valor como professor você está perguntando?

Cacilda5: Isso.

Marcos3: É formar um aluno crítico mesmo para mim é essa preocupação. Como o Pedro manifestou dele se expressar... eu já nem me preocupo tanto com a questão formal da escrita me preocupo mais com o raciocínio. Então levantando essa questão do jornal³⁶...que a preocupação era ter alunos que soubessem ler e interpretar...ficou muito claro nas salas que eu trabalho que se ele não tem essa habilidade...mas alguns até conseguem oralmente trabalhar isso...conseguem se expressar... então, como professor a minha preocupação é desenvolver essa consciência crítica neles...chocando mesmo...mostrando a realidade de alguma forma. A realidade que eu vejo...que não é uma verdade, mas que é uma realidade para que...sei lá se der um choque...não sei...**mas aí vem a minha pergunta. Será que são os valores do grupo?.**

Cacilda6: Então... seria interessante que os professores... como você falou...que estão entrando agora pudessem se colocar também. Se esta questão dos valores está relacionada à mudança de ambiente escolar ... talvez eu não tenha me colocado bem... (*dirijo-me ao professor de História*)

Marcos4: Isso (*repete*) meus...eu...como professor e não da escola...entendi. Meus?...então são meus esses valores?

(*alguns professores e eu falamos ao mesmo tempo e não foi possível entender o que foi dito*)

Robson1: por exemplo eu estou ingressando aqui esse ano seriam os meus valores, princípios de educação que eu acho que convergem um pouco com a idéia do Marcos no sentido de **formar o aluno crítico que sabe interpretar**. É claro que varia de disciplina de disciplina na minha, por exemplo, eu procuro focar, trabalhar algumas habilidades matemáticas e possibilitar que eles vejam se querem seguir pra área de exatas para engenharia...os vários ramos que a Física proporciona... nessa linha. O foco principal mesmo seria a **formação crítica do aluno** ele saber se **posicionar perante a sociedade**... a questão da educação....eu dou uma importância muito grande...eu sempre bato na tecla...esse comportamento não pode ou não é assim...

Mara4: Princípios, Ética.

Robson2: É princípios de Ética...

Cacilda7: Por exemplo...

Robson3: na Educação uma questão de postura...

(*aqui interrompo o professor para continuar o meu questionamento*)

Cacilda8: Pode falar... (*inaudível*)

Robson4: Pode concluir a pergunta.

Cacilda9: Não. É isso que eu ia perguntar. A parte de postura. É isso...

Robson5: Isso...postura em relação as situações que se encontram na sociedade ... como você deve proceder em sala de aula...fora da sala de aula...numa entrevista de emprego. Tipos de linguagem que você usa... por exemplo. Se você está num papo informal com os seus amigos, você fala de uma maneira, se está numa situação em sala de aula é outro tipo de conversa. Então posturas frente as diversas formas que a sociedade impõe pra gente agir de maneira diferente.

Mara5: Até mesmo eles que tão no 3º ano a postura em relação a como eles se vestem... esse ano eu já percebi isso nitidamente quando trabalho do 2º ao 3º ano...eu percebo que eles usam gíria... entendeu? Eles têm que aprender a se colocarem perante a sala de uma forma bem correta. Eu tive um caso de um menino que chegava na frente pra apresentar um seminário e ele começava a tremer, parecia que ia desmaiar e a classe satirizava eu até tive que trabalhar esses valores com eles de respeito, tive um outro aluno que falava assim... ele foi falar sobre “Vidas Secas”...e disse “Ah

³⁶ Material, do aluno, referente à Proposta Curricular do Ensino Fundamental e Médio do Projeto São Paulo faz Escola implementada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2008.

sês não tem noção do que nós véve lá “ a classe caiu inteira porque ele falava meio assim de nariz empinado... então eu conversei com eles a respeito de...respeito. Desrespeitarem ele inclusive porque ele vivia lendo muito mais do que os outros. E eu percebi que no final do ano passado, que ele falava diferente, escrevia diferente. Nos últimos seminários se posicionou de uma forma que acho que ele vai ser pastor sabe...dando um sermão para um público muito grande. Então ele conseguiu se esforçar e eu percebi pelas redações que ele estava escrevendo muito bem. Eu acho que isso aí é um objetivo que todo mundo tem...de formar um aluno crítico...

Pedro5: Isso é um valor.

Mara5: você tem que ficar em toda aula relacionando a sua discussão com todo o contexto que você desenvolve... não é Marcos (*dirige-se ao professor*)...você que é de História...todo o contexto que você aborda você se tem que pegar e dar uma laçada senão eles não entendem.

(O professor de História concorda com a cabeça)

Cacilda10: se eu estiver errada vocês me corrijam...esses valores que os professores colocaram...um deles seria a formação crítica e a postura?

Mara6: E formação Cacilda. você viu o que nós estamos trabalhando em aula... eu comecei a questioná-los a respeito da internet...qual era a função da internet pra eles. Então a internet pra eles é só bate papo...quer dizer...eles não tem trabalho de mais nada. Agora eles começaram a ler algumas coisas...quer dizer eles precisam ser direcionados...porque eles não têm contato com o mundo, apesar de ser uma geração mais avançada nessa tecnologia do que a gente...eles vão continuar assim...vai acabar o mundo..e vocês não sabem de nada sabe... então a gente tem que trabalhar, por exemplo, a propaganda... na televisão... eles não conhecem propaganda, eles não sabem que por trás de uma propaganda tem uma crítica...

Beatriz1: Outra coisa que eu falo pra eles, porque a gente percebe que eles não têm muitos objetivos. Eles acham que o nosso papel é de ser autoritário e não é. Eu digo pra eles que os valores que a gente quer que eles aprendam, que eles podem ser melhores profissionais que nós, melhores pessoas que os pais, porque eles têm que enxergar isso...a gente não briga com eles pra eles serem piores. A gente briga com eles pra eles serem melhores, pra eles ocuparem o nosso lugar. Como muitos foram alunos daqui e estão do nosso lado, ou seja, estão vendo o outro lado que é ser professor... eles têm que aprender o valor que eles podem ser ótimos profissionais se eles quiserem...por isso eles também tem que contribuir. Contribuir com o quê...eu estou fora, entra a Caroline ...entra a Carla elas estão no meu lugar. Primeiro porque elas são de Biologia, ou seja, eles têm que aproveitar porque às vezes elas sabem muito mais do que eu. Eles podem tirar conteúdos que às vezes eu não sei...eu não aprendi. Elas são mais novas e podem ter visto coisas que não vi... é isso que tem que se passar pra eles, que eles têm que dar espaço para os demais, porque eles vão querer este espaço depois. A nossa função é que eles sejam melhores do que nós fomos... isso é um valor que eu acho que eles têm que aprender, que às vezes eles não têm em casa isso...

Mara7: A própria sociedade...

Cláudio1: Não é nem...é mais uma pergunta...a dinâmica de hoje é a continuação da semana passada?

(Aqui o professor refere-se a uma dinâmica feita uma semana antes, no HTPC, a partir da leitura de um texto que trabalhava valores)

Cacilda11: Não, não. Na sexta-feira passada foi um convite. A princípio eu tinha conversado com alguns professores e aí o Pedro falou se gostaria de abrir o espaço para os outros colegas que quisessem participar..

Cláudio2: Sabe por quê? Na sexta-feira passada o Pedro fez uma dinâmica com o grupo falando sobre valores, certo?

Cacilda12: É.

Cláudio3: Não estou falando da sua dinâmica... mas era um texto que falava sobre valores e hoje nós estamos discutindo isso....achei que era uma continuação...uma continuação sobre os valores (*o professor e eu aqui falamos juntos*). Talvez eu não tenha entendido a pergunta... no caso a pergunta seria mais sobre os valores dos professores, não dos alunos (*aqui falo novamente junto com o professor*) .. é a posição que você vai ter diante da sala? O que eles vão fazer é outra coisa. Então a minha pergunta...é continuação da semana passada? Seria praticamente um gancho da semana passada?

Cacilda13: Nós não conversamos...

Cláudio4: Mas é bem parecido.

Cacilda 14: essa questão dos valores.... é importante a gente ter claro quais são esses valores de tornar o aluno mais crítico e ter uma postura diante dos problemas que ele vai enfrentar no mundo.... pra que nós e o eventual possamos seguir essa linha de formar o aluno crítico e que esse aluno tenha postura...saiba se comportar nas diversas situações na vida.... que a nossa linguagem seja a mesma...tanto quando você titular ou OFA entrar para dar aula ou quando esta for ministrada pelo eventual a postura vai ser a mesma em qualquer disciplina entenderam? Para que o aluno não sinta... para que o aluno não seja prejudicado e não trate diferentemente o professor eventual do efetivo ou OFA... não sei se consegui me explicar (*nesse momento o professor Tarcísio pede a palavra, mas quem fala é o coordenador Pedro*)

Pedro6: Só um minutinho, eu acho que foi a Caroline ou a Carla essa semana na hora da saída... ah.. foi a Caroline que ao chegar na escola X a coordenadora torceu o nariz por ela ser eventual, **eu como coordenador, como gestor eu acho que isso não pode acontecer** e aqui *eu* não sinto essa discriminação...**porque** *ela* sendo professora eventual *ela é* professora... *ela* faz parte da equipe... *eu* **acho que** você ser eventual... OFA ou efetivo é uma *caracterização funcional*...uma conquista tua., mas o seu trabalho como intelectual...como professor é o mesmo... isso é que o aluno tem que sentir na sala de aula.

Cacilda15: São pessoas diferentes que vão estar ali num determinado espaço, mas que podem seguir uma mesma linha de trabalho.Não sei se eu consegui... (*neste momento alguns professores falam juntos*) por exemplo a questão da disciplina...o aluno não pode usar o celular, usar o boné...eu quando estou lá...a gente quando está lá...titular ou efetivo manda guardar o celular. De repente o eventual vai lá e manda tirar e o outro professor não...deixa o aluno utilizar o aparelho... então quer dizer, foi colocado um direcionamento para os professores, todos concordaram, mas não está sendo seguido. ...como o eventual não entra sempre direto na mesma sala e às vezes ela (*refiro-me a uma das eventuais presentes*) é de Biologia, mas tem que dar aula de História...o aluno tem que respeitar da mesma maneira.... e se ela tiver já um trabalho direcionado com o apoio da gente é mais fácil porque eu sou professora de português, mas em História, eu posso até tentar achar alguma coisa, mas nada como o professor de História, de Biologia para auxiliar o trabalho do eventual Neste sentido é que toquei nessa questão dos valores. Eu também a princípio fiquei pensando, eu fiquei pensando em mim... Eu nunca tinha parado pra pensar nisso. Foi complicado. Fiquei imaginando... Talvez por isso que até eu não tivesse sabido me expressar direito. Mas também eu parei pra pensar assim e vi que eu nunca tinha pensado nisso...

Carla1: isso que ela colocou do celular, MP3.... a semana passada inclusive numa das salas que eu entrei, o camarada estava lá com o MP3 e eu” guarde porque não é pra usar.Você sabe que não pode.” ‘Mas a professora deixa’.Então é assim...se a professora que é a titular deixa...o que você, uma eventual, uma substituta vai fazer falei...você vai guardar. (*comentários dos professores presentes*) a professora não está mas eu estou. Você vai guardar. Resmungou...resmungou, mas guardou. Então...a gente acha...

Mara8: No meu caso...quando chego na porta da sala eu fico parada. Eles se esquecem...e então eles já vão guardando as coisas...guardando tudo. A questão dos lugares que a A. colocou... quando nós chegamos... quando a gente sai da sala...até porque eles pegam a mala e vão pra outro lugar. O

Pedro sabe o que ela esta falando... tem lógica porque eles ficam pensando assim, agora saiu o gato...

(*alguém completa ' e o rato faz a festa'*)

Beatriz2: Mas isso nunca aconteceria... se o professor que vai sair não valorizar o professor que vai ficar no seu lugar não adianta de nada, porque o coitado...ele vai ficar às vezes sem ação, então se o professor efetivo ou o professor que está há mais tempo não valorizar o eventual não funciona.

Cacilda16: E como que poderia...quer dizer...isso aqui é uma proposta. Como você acha que...

Beatriz3: Isso que você disse, conversar. Eles têm que conversar. O eventual tem que chegar e o outro tem que saber ouvir e tem que saber falar...(o professor Tarcísio pede pra falar) porque a comunicação entre os dois...eles ficam se conhecendo e o trabalho de um é igual ao do outro.

Tarcísio1: Quando eu saí de licença prêmio, a Carla ficou no meu lugar. Antes de eu sair, conversei com a sala da manhã... na 8ª série da manhã. Eu falei a respeito da professora, 'é a professora 'tal', falei das qualidades, que eu conheço a professora, uma excelente professora e já deixei todo mundo preparado. Quando eles entraram na sala e a professora assumiu, eles já sabiam... já tinha preparado, valorizado, valorizei. Inclusive, eu falei assim...olha...eles vinham assim, no corredor, no contato que eu vinha eventualmente, aqui na escola, pra resolver alguns negócios do laboratório, eles vinham tentar me interpelar, perguntar alguma coisa e eu falava não.Vocês tem a professora...a professora é capacitada conhece bastante Ciências. Agora é com ela. Então eu joguei realmente o seguinte eu saí a professora eventual está assumindo. Esse título eventual é como o Pedro falou ele é funcional. É algo administrativo. O que interessa aqui...corta essa parte...'professor' pronto! Eventual...titular...efetivo seja o que for é uma consequência administrativa. Isso não tem nada a ver. O aluno não tem que saber. Ele é o professor. Eu acho que até deve se passar pro aluno...cortar essa de eventual. Olha o outro professor virá. Eu acho que uma proposta interessante é tirar esse 'eventual'. O aluno, ele pode de repente pegar essa palavra justamente como sendo assim...ah o professor eventual...então esse 'eventual' tem uma diferença. Tira.Não. Vai vir outro professor, pronto! Ele não tem que saber se é ou se não é eventual porque é o que o Pedro falou, é administrativo e para o aluno não interessa. O que interessa é o outro professor que está no lugar.

Mara10: Eu queria só fazer um aparte. Sei que só faltam cinco minutos para bater o sinal. O ano passado a A.M. (*eventual na época*) aplicou uma atividade quando eu estava de licença e uma aluna do 3º ano se recusou a fazer...quando eu voltei, ela falou assim pra mim...' quem é essa professora eventual, ela está pensando que ela é o quê...' eu falei, ela é professora...' porque eu não vou fazer e quando minha mãe vier aqui...porque eu não vou fazer' eu falei...você vai resolver isso com ela...'Ela foi a professora que deu a atividade, foi ela que resolveu, você não acatou todos os procedimentos que ela pediu pra você seguir...você não acatou. Então você vai resolver com ela...e falei...vou manter aqui a nota que você tem e você vai resolver com a professora.. ela foi conversar e A.M. falou assim...'você vai ficar com o que eu coloquei. Então ela mudou... ela achou assim...eu não faço nada quando a outra não está, vou reclamar e tudo bem.

Cacilda17: Eu sei que a gente tem que encerrar, mas a proposta é justamente é essa... você (*aponto para o professor Tarcísio*) pôde conversar com Carla, mas a proposta seria ter um espaço fixo em que nesses encontros os professores titulares,OFAs e os professores eventuais pudessem conversar.

Pedro7: Nós vamos mudar a nomenclatura..

Cacilda18: Isso, vamos mudar a nomenclatura ... Até para que esse professor possa entrar em qualquer aula... mas com um trabalho direcionado...e que não necessariamente precise dar uma seqüência ao conteúdo do professor da sala (*professores conversam ao mesmo tempo*) ok... (*a professora de português faz um comentário, mas não foi possível ouvir*) Então...a gente pode estar discutindo isso...eu só gostaria também de falar com vocês que a princípio também eu pensei da gente continuar esses encontros a cada quinze dias. Não sei se tem algum problema? Daqui a quinze dias?

Pedro8: Pode ser? A cada...daqui a quinze dias no HTPC?

Cacilda19: A gente retomar essa seqüência.

Pedro9: Acho que isso é ideal porque é um ganho pra escola e para o aluno... uma melhoria.

Cacilda20: Porque é tudo novo pra mim também mas a proposta é bem interessante... (*comentários*) é seu momento de conhecer o seu colega, de conhecer todos os professores. Até os professores novos também que estão chegando, mesmo que todos estes professores não estejam participando ,mas tem um grupo de apoio que pode estar assessorando os professores eventuais, e que a gente sabe que isso muda...eles também vão ajeitar a vida deles e vão vir outros eventuais (*nesse momento bateu o sinal e foi impossível entender uma parte da minha fala*). Então obrigada.

ANEXO 2 -TRANSCRIÇÃO do segundo encontro realizado em 9 de maio de 2008.

Cacilda1: Pessoal boa noite...hoje é o nosso segundo encontro eu vou começar dando uma continuidade ao que foi falado na primeira reunião...nós falamos sobre a questão dos valores... eu peguei o que os professores falaram e fiz este levantamento desses valores e eu trouxe aqui para a gente ver.. se alguém quiser colocar mais alguma coisa ou de repente não é exatamente isso aqui... vocês podem falar...por que trazer este levantamento dos valores que a gente discutiu na primeira reunião? Para que este trabalho nosso esteja baseado nesses valores no momento em que a gente for desenvolver as atividades para o eventual... junto com o eventual... para ele estar trabalhando em sala de aula...então... a gente tem que estar de acordo se vão ser esses valores mesmos...para que no momento em que a gente desenvolver estas atividades junto com o eventual a gente tomar por base esses itens que foram colocados...se alguém quer acrescentar mais alguma coisa ou mais algum valor...porque foi o que eu falei.. não adianta o titular ou OFA agir de uma maneira, seguir uma linha e o eventual outra... o aluno vai sentir... o aluno vai resistir... o aluno não vai aceitar...então a princípio... nesse segundo encontro nós começaríamos a retomar esses valores que foram discutidos na primeira reunião e se são esses mesmos que a gente vai acolher para esse trabalho junto com eventual...eu falo a gente titular,OFA mas o eventual também pode se colocar em relação a esses valores também...porque do que a gente falou.. do que vocês falaram eu pus assim...do que os professores falaram naquele dia o que ficou foram esses valores: “O respeito ao próximo” isto é para todos que estão dentro do ambiente escolar. “A postura” que foi o que o professor Robson falou a questão da postura que o aluno tem que ter em sala de aula e fora da sala de aula também, na escola e a “Consciência crítica” que eu acho que muita gente falou...o Marcos também comentou que nas suas aulas ele procura desenvolver essa consciência crítica no aluno...então do que foi falado... eu coloquei esses itens em relação aos valores que a gente como professores... grupo estaríamos trabalhando junto ao colega, junto ao eventual...a partir desses valores nós estaríamos procurando desenvolver atividades em que eles aparecessem...não sei se eu consegui colocar o que vocês comentaram...o que foi dito...se alguém quer acrescentar mais alguma coisa...

Tarcísio1: Olha..... eu a última vez que nós fizemos estes comentários todos, até comentei com o Pedro aqui a respeito talvez do título... porque professor eventual tudo bem... ele sabe que eventual vem de eventualidade e eventualidade se dá também com o professor... mas eu acho que professor de apoio seria melhor e na verdade ele estaria fazendo esse papel mesmo...eu acho que a credibilidade do professor junto ao aluno seria melhor porque como eventual ele cai em um

descrédito... como se fosse pejorativo... como se fosse um anexo pedagógico... mas não um professor de fato...ah eventual...ele é professor como todos...então eu acho que essa questão do professor de apoio... eu acho que deixa ele muito mais próximo...eu acho que essa mudança faria diferença.

Cacilda2: Isso entraria dentro desses valores ou seria um outro?

Pedro1: Eu acho que entraria até dentro do respeito...até como uma mudança entre aspas em um paradigma pequenininho. Um paradigma pequenininho, uma mudança de paradigma pequeno porque, na verdade, se você for olhar hoje o professor eventual não é o eventual da década de oitenta, da década de noventa que era aquele que era estudante. O eventual, hoje, já é o “formado”, ele já tem o grau superior completo em Letras, Biologia. Ele é um profissional. Ele não é um estudante que está fazendo um estágio. Então tinha que desmistificar isso para o aluno dentro da realidade. Não é o professor eventual. Acho que o impacto seria até melhor, “Hoje vocês vão ter o professor de apoio”. Eu acho...

Tarcísio2: Eu acho que ficaria bem melhor.

Pedro1: Eu acrescentaria aí também, viu Cacilda um item, talvez ele esteja até embutido aí: o comprometimento. Acho que o comprometimento de ambos. Não só do professor de apoio como do professor da classe.

Cacilda3: Entraria na postura?

Pedro1: Na postura.

Beatriz1: É porque a minha amiga aí (*dirige-se a uma das eventuais*) até corrigiu as provas para mim.

Pedro2: E isso que a Beatriz falou também é importante. Ele ter o retorno do titular. Então deu atividade, deu o retorno, não é uma atividade jogada...no espaço.

Caroline1: Eu vi a diferença na hora em que eu falei para os alunos “olha, vai ter prova hoje”, “mas a professora não está”, “mas quem vai corrigir sou eu”. Eles ficaram naquela “Ah..então é de verdade, uma prova” não vai ser uma prova simbólica que vai ser entregue depois para o professor e ele não vai considerar a nota, vai ser uma prova de verdade. Então eles fizeram respeitando a minha posição de professora e que eu ia corrigir a prova. Então é diferente realmente. Os se comportaram como fiéis a uma prova aplicada por qualquer outro professor.

Marisa1: isso é um valor mais a sério.

Pedro3: E isso também é um valor mais a sério, tanto quanto a prova, quanto ela, o papel dela, do professor na sala...o respeito.

Beatriz2: Ajuda bastante nas minhas aulas quando uma delas me substituías porque as duas são de Biologia e Ciências. Isso é muito bom. Apesar de saber que ela (*refere-se a uma das eventuais*) trabalha bem em matemática também.

Pedro3: E em outras também comoArte...

(*aqui os professores começam a falar todos juntos e não foi possível compreender o restante da fala do coordenador pedagógico*)

Carla1: Esse respaldo do professor é extremamente importante. Nas aulas de geografia, da manhã, esse tempo esse período de um mês que eu fiquei no lugar da professora de geografia, todas as atividades que foram passadas eu falei que iria corrigir passar as notas para a professora e ela, numa boa falou “Carla me entrega que eu lanço no diário”, porque foi o que eu passei para eles. Tudo o que for trabalhado vale nota.Então quando a gente tem o respaldo do outro lado fica mais fácil. Eu tinha, o que eu fiz, eu tinha certeza que a professora de geografia ia concordar quando ela voltasse.

Cacilda4: Mas com todos os professores,você sente isso, que vai ter esse respaldo?

Carla2: Não. Não porque sempre entra professores novos...os que eu já conheço... porque já faz cinco anos que eu estou aqui... eu já conheço os professores de biologia, de geografia, de matemática, de química, de educação física mas os novos eu não posso dizer o mesmo. Eu não sei

se eu passar... o professor Robson, por exemplo, eu não posso garantir que ele vai aceitar uma atividade que eu der na aula dele.

Robson1: Não, eu vou. Claro. O dia que você estiver lá a aula é sua.

(aqui, novamente os professores começam a falar juntos)

Pedro4: Mas é por isso, eu acho que por isso tem uma...

Marisa2: *(fala muito baixa, só entendi o final)*. É a palavra da gente.

(professores falam ao mesmo tempo, não foi possível entender tudo o que foi dito)

Beatriz3: Esse é o trabalho da Cacilda.

Cacilda5: Essa é a proposta...

Marisa3: Ela *(dirige-se a uma das eventuais)* já entrou na minha aula, eu corrigi e lancei no diário.

Carla3: eu trabalho da seguinte forma... o Pedro nem sempre... “Carla , vem”. Os professores novos a gente não grava os nomes ainda. Então eu não sei se ele deixou alguma atividade, às vezes o Pedro deixa, então eu falo “pessoal eu visto tudo que for desenvolvido em sala de aula e o professor na próxima aula vai cobrar, mesmo eu não conhecendo. Eu falo isso porque se não for assim a gente não consegue sem respaldo do professor. Se não tiver esse respaldo do professor eles não fazem.

Marisa4: mesmo porque até quem não é concursado que é OFA também passa às vezes pela mesma situação do eventual. Eu tenho dezessete anos de Estado, às vezes eu entro porque não estou com a carga completa. Como no ano passado, eu tinha 25 aulas e para completar o um salário, para vir um pouquinho melhor eu entrava como eventual. Eu gostava que realmente os professores valorizassem o trabalho, por quê? Porque a gente valoriza o trabalho do eventual, então por que não? Eu não sou uma profissional porque eu tenho um título ou não tenho um título, porque eu fui efetivada ou não, eu trabalho honestamente, eu levo a sério, certo. Não é um título que vai fazer eu trabalhar menos ou mais.

Cacilda6: Então a gente pode fechar a partir de agora que o trabalho que a gente começar a fazer, as atividades que começarem a serem desenvolvidas juntos que elas estejam baseadas nestes valores? *(alguém diz com certeza)* Alguém quer colocar mais alguma coisa? Porque como o Pedro falou, às vezes um item está relacionado e você pode até...

Pedro5: Se atingir isso você já conseguiu.

Cacilda6: A partir desses valores aqui eu gostaria que vocês, com base nesses valores que nós vimos, de “respeito ao próximo, as diferenças de cada indivíduo, a postura não só dos alunos, mas que o professor também tem que ter em sala de aula, esse trabalho de consciência crítica” o que seria Ensinar e Aprender para nós titulares e para o eventual. Que tipo de atividade eu poderia estar desenvolvendo na minha aula que englobasse esses itens de respeito ao próximo, de consciência crítica. Na primeira reunião a Mara chegou a comentar a questão dos seminários em que ela teve um problema com um aluno e ela acabou trabalhando a questão do respeito por conta de uma situação de conflito então eu gostaria que vocês colocassem, que cada um colocasse o que seria Ensinar e Aprender baseado nessa questão do respeito, nessa questão da postura e consciência crítica. O que eu poderia estar desenvolvendo dentro da minha aula, da minha disciplina. Que tipo de atividade...no caso ela citou, na primeira reunião o seminário, que tivesse embutido esses itens...esses valores.

Tarcísio3: Olha eu diria o seguinte, a primeira coisa: conquistar a sala. Para conquistar a sala...o aluno ele é esperto ele reconhece quando o professor tem um conteúdo, o professor tem uma postura e normalmente os professores que têm conteúdo, tem postura, os alunos dão um respeito maior. Não estou dizendo que isso seja cem por cento, que às vezes você tem um ou outro que sai um pouco dessa linha, mas em linhas gerais os alunos respeitam porque eles sabem que você tem o que passar. Então esse já é um bom começo para você começar a ensinar. E é do ser humano querer

sempre absorver de quem tem mais conhecimento, quando ele desconfia ou eles não botam muita fé em um determinado professor ou alguém, isso eu não estou falando só do professor, posso estender isso a qualquer outra coisa, outro segmento. Você até em uma empresa você vai pegar informação com alguém, você sente quando a pessoa é insegura e você foge dele para pegar informações com uma outra pessoa porque você não sente segurança. Às vezes você quer ser educado com a pessoa, mas você disfarçadamente vai para o outro, mas enfim...é normal que um aluno quando ele percebe que o professor tem uma boa bagagem e o professor começa a falar, o aluno abre o leque, ele abre a esponja para absorver e aí fica mais fácil para você trabalhar com seminário, trabalhar com algumas propostas que você queira. Agora aprender ...o que é ensinar e aprender. Ensinar e aprender é quase que uma coisa só. O professor quando ele está ensinando de certa forma ele está aprendendo porque nós trabalhamos e retrabalhamos o conhecimento. Às vezes eu estou trabalhando um conhecimento de Química e olha que eu tenho um certo conhecimento de determinadas coisas com mais aprofundamento e mesmo assim, quando eu estou debatendo, quando o aluno solta alguma coisa eu repenso em um outro ângulo aquilo e “Poxa, posso ensinar isso aqui de um outro jeito, com um outro exemplo mais legal “ porque o aluno me deu o exemplo. E quantas vezes eu cheguei para o aluno e falei “olha, esse exemplo que você deu vou usar para trabalhar com outra sala e é melhor do que aquele que eu vim preparado para trabalhar. Então, de certa forma eu estou aprendendo também. Então essa é meu...a minha forma de ver a troca entre professor e aluno.

Cacilda7: Você falou que se o aluno percebe que o professor domina o conhecimento, ele vai respeitar. Como é que você faz... como é que você consegue passar isso para o aluno para que ele respeite...até não precisa ser o professor que não sabe, o professor que está começando que não tem experiência?

Tarcísio4: Olha o que acontece é o seguinte. Essa análise que eu estou fazendo é um pouco subjetiva e dá a impressão de que quem sabe menos... Isso também é verdade. Então queira ou não a comunicação é o canal. O professor tem que ter expressividade, quando você tem expressividade você vende o que quer. O professor tem que ter expressão.

Pedro6: Eu acho aí Cacilda, pegando a fala do Tarcísio é...um professor que domina. eu volto um pouquinho, eu acho que não é nem que domina. Vou voltar para o caso do eventual. Se ele entra em uma aula, ela (*dirige-se a uma das eventuais*) é formada em Biologia, mas entra em uma aula de inglês, em uma aula de português, ela também pode passar segurança para o aluno desde que ela esteja preparada. Então ela não precisa ter o que você acabou de dizer, é segurança, qualidade, entendeu? É qualificada para aquele trabalho. Eu acho que qualquer profissional tem que estar preparado. Então, por exemplo, eu sou formado em matemática. Se eu vou trabalhar como eventual, vou entrar hoje na aula de inglês, eu tenho que estar preparado para aquela aula. Se eu estiver preparado para aquela aula e o aluno sentir isso a aula flui normalmente como acontece.

Beatriz3: Eu quando dava aula de leitura.

Cacilda8: Mas como isso pode ser passado para o aluno?

Pedro7: Para o aluno?

Cacilda9: Essas atividades possam ser passadas para o aluno para que ele aprenda a ter esses valores aqui e fora da escola?

Pedro8: Então isso tem que ser um trabalho nosso.

Cacilda10: No caso, a Mara citou que teve um problema com um aluno que era de um outro Estado, o pessoal o satirizou e ela trabalhou a questão do respeito. Eles têm que respeitar as diferenças, aceitar e não ver com olhos diferentes. E quando a pessoa está ali na frente, mais ou menos o que ela falou, tem que ter respeito. Você pode até não concordar com o que está sendo colocado, pode até discutir... é isso que eu estava querendo dizer.

Pedro9: Então eu acho que se, por exemplo, numa determinada sala de aula aparece isso, essa ironia com determinado aluno por causa do sotaque, eu acho que nós como professores poderíamos

pensar em alguma atividade ou outras atividades que trabalhasse a questão regional de cada setor da região do país. A boniteza que é ter essa diferença dentro da sala de aula. Graças a Deus que na sala de aula eu sei coisas que o aluno não sabe e o aluno sabe coisas que eu não sei, porque se eu e ele soubéssemos a mesma coisa, eu estava frito. Ainda bem que eu não sei o que ele sabe.

Beatriz4: A questão das diferenças... mas você trabalhar várias coisas que eles vejam por que, por exemplo, o 2^a ano tem a Melissa (*aluna de inclusão*), a sala respeita a Melissa...eles convivem desde pequenos juntos. Agora tira a Melissa daquela sala.

Cacilda11: Coloca ela em uma outra...

Beatriz5: Pronto. Já é um caos. Põe o Luca (*aluno de inclusão*). Como eles respeitam o Luca e cuidam. Então às vezes vai do tempo que eles convivem juntos, porque são salas que eles estão juntos desde pequenos e que é a maioria. Isso acontece muito quando vem gente de fora que não estão acostumados. Então a gente tem que fazer todo um trabalho, um processo com eles como a Mara fez. Temos que mostrar quê? fazer com que eles se ponham no lugar do outro. Eu falo, a coisa mais difícil é você estar no lugar do outro. Então você nunca fale para a pessoa “Eu sei como você se sente.”, você não sabe, porque você não está no lugar dele. É uma palavra que você tem que tomar cuidado...eu sei o que você está sentindo. Você não sabe. Você não está no lugar dele. Então você tem que tomar cuidado. Você tem que se por no lugar do outro. E quando eu dou os trabalhos a respeito do autista, do surdo cego, eu falo “você sabia que o cego sonha?”, “Como professora?” O cego sonha. Dá para imaginar? Não dá, porque eu não consigo entrar no lugar do outro. Não adianta eu vendar os olhos, eu nunca vou conseguir saber o que ele sente. Eu não estou no lugar dele. Então acho que tem que começar a conscientizá-los assim...você não está no lugar dele. Você sabe o que ele está sentindo? Ele está se sentindo humilhado. Ponha-se no lugar dele. Então eu acho que tem que...

Cacilda11: Então poderiam ser atividades como você está falando de troca de lugares mesmo?

Beatriz5: Exatamente.... quantas vezes o Pedro falou fica no meu lugar. Quantas vezes eu falo “fica no meu lugar para ver como é que é. Fica no lugar da direção para ver como é que é, fica no lugar da secretaria...da secretária para ver como é que é (*aqui os professores falam todos juntos e não é possível entender o que a professora disse*) Às vezes a gente explode com eles e eles falam “ué...” sabe.E a gente faz isso nos colocamos no lugar deles. Quando eu trabalho seminário com eles eu não fico na frente. Eu não fico na frente deles, eu fico ao lado deles. Por quê? Porque só o fato de eu sentar aqui e estar olhando para eles, eles já “pa...pa...pa...”. Agora fica ao lado deles. Eles ficam...eles se acalmam. Eu não acompanho o seminário de frente, eu acompanho seminário ao lado. Eu não fico na frente do aluno, eu fico ao lado do aluno para que ele não tenha aquele contato direto comigo. Por quê? Se ele vir que eu estou com uma expressão que às vezes nem é com ele. Ele já trava. Se ele não me vir, ele já não trava mais.

Carla4: Eu presenciei um menino da manhã no período, o Luis. Ele é gordinho. E o ano passado ele era da 6^a e este ano colocaram ele na 7^a. Então teve aquele “Ah...o gordo”, aqueles apelidinhos. E um dia eu entrei na sala e ele estava chorando. Deu uma crise de choro nele. Eu virei e olhei para ele “o que foi Luis?”, “Professora, nessa sala só porque eu sou novo aqui eles me colocam apelido”.Eu falei “desce e lava o rosto”. Então ele saiu, eu conversei com a sala e quando ele voltou já foi outra situação porque eles viram que não é porque ele veio de outra sala que ele é diferente.Não. Ele é aluno da nossa escola. Foi o que eu passei para eles. E o Luis hoje está bem na sétima série..

Cacilda12: Ensinar e aprender envolveria a questão da discussão, da conversa? Conversar sobre os problemas?

Carla4: Com certeza, porque acho que se eu tivesse ignorado...

Cacilda13: Ou eles têm entre eles também.

Carla4: Exatamente. Se eu tivesse ignorado sabe...se tivesse dado continuidade à aula normal, acho que não teria solucionado o problema.

Beatriz6: E quanto disso a gente não vê nos EUA, porque quando acontece isso, aí o ofendido entra matando meio mundo.

Pedro11: Então agora pegando essa fala da Carla, que é interessante.... você perguntou que tipo de atividade nós professores poderíamos estar elaborando para trabalhar esses valores... eu acharia interessante até um desafio para nós...que esta atividade... eu penso assim... que texto eu poderia selecionar que abordasse esse respeito as diferenças. Com certeza tem um monte aí.

Beatriz7: Nos 2º anos, eles tem que ir até a APAE, eles tem que ir ao AMA, eles vão ter que ir em uma Casa de Davi, o grupo tem que ir até lá e eles tem que trazer experiências. Tanto que o Nélio falou que quando ele foi, até chorou. Ele falou “professora eu não sabia que era assim...”

Cacilda14: Mas está tudo relacionado. Ele passa a ter mais consciência, respeito. Se por no lugar do outro.

Pedro11: Trocar.

Cacilda15: É bem interessante. Alguém mais... Claudio? Não?

Cláudio1: Ah o Pedro já falou bastante. O básico é o trabalho. O que noto é que quando é feito um trabalho, quando a pessoa trabalha, é simples. Tem gente, eventual, titular, tem gente que trabalha. Tem professores que chegam com uma aula linda, escrita, planejada, traz o material. Aquela professora do ano passado, como ela chamava?

Carla5: Alice.

Cláudio1: Não, não era Alice. Esqueci o nome dela.

(professores falam juntos)

Carla5: Renata

Cláudio2: A Renata... ela trazia todo aquele papel escrito, ela trazia aquele monte de papel escrito. Ela tinha um trabalho e eu ficava olhando “puxa, quantas horas ela ficou para fazer aqueles cartazes.” Os alunos notam quando têm um trabalho feito, sabe... eu achava lindo o trabalho dela.... mas infelizmente tanto faz eventual ou outro professor se eles não tem esse cuidado os alunos notam quando tem esse cuidado. Só isso.

Cacilda16: E essa questão dela vir com o trabalho pronto, com toda essa preocupação de deixar a aula preparada...

Cláudio3: Pode ser quem for...

Cacilda16: Está relacionado também com o valor do respeito dela...

Claudio3: Pode ser quem for, titular, eventual. Se você chega em uma sala, coloca lá. O aluno vai chegar lá e vai falar “poxa, mas ele fez um trabalho. O que é isto?” Se o professor chega “o que eu vou fazer aqui? O que você está fazendo?” sabe, aí vira bagunça.

Pedro12: É mesma coisa se o eventual chegar na sala como aconteceu ontem. A Caroline até me alertou, por falta de informação nossa mesmo...um outro eventual foi substituir a Ellen e não tinha atividade, não tinha matéria foi aquela correria da entrada, e tudo mais...a Ellen dá aula para os terceiros anos...peguei o livro e dei geometria analítica “O Senhor *(para o eventual)* começa a passar aqui”. E nisso eu não vi que no horário tinha um primeiro ano no meio. Então ele foi no primeiro ano e deu geometria analítica. Por isso que a aula dele estava aquele “fervor” porque o aluno percebeu “epa!” não tem nada a ver com o meu conteúdo. Não condizia com a realidade. E ontem, a Caroline me chamou e falou “olha Pedro, eu tive que continuar o errado porque eu não posso também, pela minha ética profissional, chegar e falar olha aquilo que foi dado, ontem, era de terceiro ano e o professor...”

Caroline2: Eles viram o livro e falaram assim “olha professora é desse livro que o professor estava passando”. Na hora eu falei “minha nossa e agora vou ter que passar, porque se eu falar que não é...ainda no primeiro ano” eu pensei vou ter que passar para dar continuidade nisso... e mais tarde

muda a matéria, mas pelo menos nesse momento a coisa não se perde porque eu vi no caderno e eu pensei e agora? como é que eu vou fazer... eu não tive como escapar, eu falei para o Pedro “foi dada matéria de terceiro aqui” ele “ham..ham...”. Então agora a gente muda, mas fazer o quê? os alunos até receberam bem a continuidade da matéria, copiaram numa boa...então o trabalho foi feito, eles copiaram, eu vi o caderno que até então também não tinha visto e eles se comportaram como se fosse a matéria deles. Mas também eu não expliquei, não fiz nada. Deixei quieto, vamos esperar a mudança.

Pedro13: Por quê? Porque faltou esse contato nosso, esse planejamento.

Cacilda17: Alguém quer colocar mais alguma coisa? Não?

Pedro14: eu só queria não sei... fazer uma alteração no termo...quando você fala “com base nesses valores o que é ensinar e aprender para nós” aí dentro dos parênteses ‘professor titular e professor eventual’. Isso me incomoda com base nos meus valores, com a minha crença então, eu não sei...professor titular, ele pode dar duas idéias: o titular de cargo, aquele concursado, para mim é o que menos importa a questão funcional e o professor titular de classe. O professor titular de classe indifere se é concursado ou não é. É uma questão administrativa.

Cacilda18: É, eu mantive por conta do que a gente já conversou. Ela é uma denominação administrativa, mas...

Pedro15: Então, mas ainda administrativa eu acho que o grupo, nós podemos mudar professor titular de classe ou professor de apoio.

Cacilda18: É então, eu pus o eventual por ser uma denominação administrativa mesmo que já tem. Mas isso dentro do grupo, essa proposta até a gente pode se dirigir a esses professores como “de apoio”.

Pedro16: Acho que a gente tem que desmistificar ô...

Cacilda19: Isso pode estar até dentro desse trabalho como uma proposta, mas que não ficasse na alteração de um nome, mas realmente na postura, na prática mesmo que é o principal... do que alguns de vocês falaram e que acaba englobando esses valores também é a questão de você desenvolver atividades em que se possa realmente estar na posição do outro. Quando você está no lugar do outro é diferente...entra essa questão da consciência crítica. Não sei se...é na prática mesmo.

(aqui a coordenadora do período diurno coloca se nós já chegamos a perguntar para o aluno o que ele faria se estivesse no nosso lugar)

Pedro17: nós já perguntamos para o aluno se ele gostaria de ficar no nosso lugar ou nos perguntamos se nós ficaríamos no lugar dele? Em algumas aulas eu não gostaria de estar. (professores, neste momento, falam todos juntos não é possível identificar as falas)

Beatriz8: Nós ainda somos alunos.

Caroline3: O que eles colocam é que eu vim aqui para me vingar *(esta professora foi aluna na escola e agora é professora)* porque como eu já fui aluna, então eu estou me vingando deles.

Beatriz9: Não foi assim que você *(refere-se a eventual Caroline)* conseguiu sair daquele lado e foi para o outro.

Marisa5: Eles não têm essa maturidade.

Tarcísio5: Uma coisa que eu acho interessante e que existe muito isso a nível superior é o professor fazer uma rápida... um rápido questionamento sem o aluno se identificar sobre o seu trabalho...é interessante.

Cacilda20: Como?

Tarcísio5: Fazer uma auto avaliação. Só que o aluno não precisa se identificar. Então você seleciona uma cinco ou seis questões básicas e você começa a ter um perfil melhor de como é que você está trabalhando... se o aluno realmente está captando, qual é a dificuldade, se você está

falando rápido demais, de repente se a sua aula precisa ter uma ordem diferente, o que mais os atrai, sabe. É interessante. Não que a regra seja a mesma fôrma para todos os professores porque muitas vezes a aula, por exemplo, com seminário funciona muito bem para você (dirige-se a mim) você tem uma forma de conduzir a aula...de repente para mim o seminário não é bom, talvez eu tenha uma facilidade maior de trabalhar as aula no laboratório, com aula prática isso é muito particular de cada um. Tem professor que às vezes, a oratória dele é o suficiente simplesmente com a lousa, com a sua oratória ele consegue trabalhar.

(alguns dizem juntos 'são as habilidades')

Tarcísio6: São as habilidades que a gente tem que respeitar, a individualidade de cada professor. Cada um tem uma forma de trabalhar. Eu tenho dificuldade de trabalhar com seminário por exemplo, não escondo isso. Eu passo o tema para os alunos, mas na hora deles exporem, eu sinto uma dificuldade de conduzir, de amarrar aquilo porque eu quero intervir e isso é uma mania que eu tenho. Na aula prática eu tenho uma tranqüilidade maior de trabalhar. É uma particularidade minha e os professores têm outras. Então nesse ponto essa auto avaliação, eu acho que, esporadicamente, é interessante a gente ter essa noção dos alunos. Eu gostaria de ter.

Beatriz10: Eu, eu assim acho válido essa auto-avaliação, mas também acho válido a roda de conversa...

Tarcísio7: Pode ser também.

Beatriz11: Porque é uma conversa entre eles e às vezes funciona porque eles têm tanto medo da gente, às vezes têm tanto medo da coordenação, da direção “calma gente, mas também não é tanto assim.” Às vezes eu tenho que ficar apaziguando situações, não é que vocês não conhecem o outro lado, eu falo. Porque vocês não chegam e conversam com a pessoa antes de tomar uma atitude já vão “chumbando” o professor...

Cacilda21: É por isso que eu perguntei... porque eu imaginei que tem essas diferenças mesmo...você Tarcísio já fez uma apresentação de teatro... eu acho meio complicado para mim... eu até trabalho com os alunos... mas eu sinto uma dificuldade por isso que eu perguntei até para a gente já ir pensando no que nós podemos estar fazendo quando a gente tiver que trabalhar com o eventual as atividades que eles poderão desenvolver em sala de aula quando estiverem substituindo qualquer um de nós...

Beatriz12: Mas aí tem que tomar cuidado. Quando eu saí, eu falei para a Caroline, ela tem o jeito dela, então ela é livre para dar a aula do jeito que ela achar melhor. Ela não tem que se espelhar em outro professor não. Ela é a autoridade e a maneira que ela achar que deve conduzir a aula é dela porque não dá para a gente ser igual a todo mundo. As pessoas não podem ser iguais... não pode ser tudo igual.

Cláudio8: [...] não pode dar a matéria errada também.

Cacilda22: São sugestões.

Beatriz13: Sim, mas eu digo isso com relação a parte didática mesmo, no ensinar e aprender.

(professor de Cláudio faz uma colocação, mas foi impossível entender)

Cacilda23: Então, mas se cada um colocar as suas experiências, ela *(dirijo-me a uma das eventuais)* também coloca a dela para quanto mais recursos você vai ter, mais ferramentas não é?...

Beatriz14: Para o aluno ela também tem que ser igual a mim ou ela *(eventual Caroline)*. É isso que eu acho que não. Não pode, porque cada um é cada um. Você saiu, por exemplo, o efetivo saiu e entra outro... “Ah...gostava mais do outro professor”. Pêra aí, não é assim, não é a mesma pessoa que está lá.

Cacilda24: A tá.

Caroline4: Às vezes eles falam assim “a outra professora falou para fazer assim, então eu não vou fazer desse jeito”. Mas quem está aqui sou eu e então você vai fazer desse jeito. Eles não

compreendem esse outro lado. Eles têm muito esse bloqueio de você ser o professor de apoio, o professor eventual, não sei ainda, mas sendo aquele que não é verdadeiro, então não respeitam... na 8ª, quando eu ainda estava trabalhando o jornal, a Carla passou uns exercícios para eles fazerem de História e colocou em tópicos... davam dez perguntas... só que eram quatro tópicos e eu falei para eles fazerem doze, então três de cada uma.” Não que a professora falou para fazer dez”, eu disse “mas dá para fazer em doze, três de cada tópico, fica mais organizado vocês vão ter mais facilidade.” “Não. mas ela falou dez, a gente só vai fazer dez.” Não tive como tirar isso da cabeça deles. Então é difícil porque até mesmo entre nós duas (eventuais), eles olham aquilo que uma mandou e “não podemos mais fazer diferente”.

Carla6: Mas eu acho que isso... eu não culpo eles. É uma culpa nossa.

Caroline5: Não.

Carla7: Essa falta de contato, por quê? Porque eu entrei, passei os exercícios. Na outra aula ela entrou, passou mais. Como eu sabia que não tinha professor eu falei “Provavelmente sou eu quem virá na próxima aula e a gente corrige os exercícios”. Só que me colocaram para outra sala... a Caroline entrou. Na terceira aula eu entrei e eles enlouqueceram “mas ela mandou fazer doze e você mandou fazer dez e a gente falou que não ia fazer” ...foi o estopim. Você colocou fogo na sala literalmente porque eu perguntei a eles... “E vocês fizeram o quê?” “Não fizemos nada nem os dez nem os doze porque a gente não sabia o que era para fazer.” Então eu percebi que nós duas acabamos cometendo uma...

Pedro19: Falha.

Cacilda24: A gente tem que encerrar... eu gostaria de deixar três questões para daqui a quinze dias a gente estar conversando e vocês estarem pensando...” Como você professor de apoio agiria ou deve agir quando você substitui o titular da sala?”. Como é que você acha que deve se portar..” e para o professor titular “Como você acha que o eventual deve relacionar-se com o aluno quando você percebe que há um desentendimento entre o titular, OFA e eventual” o Pedro já comentou e eu coloquei nesse projeto a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho com a leitura... que também está dentro da proposta do Governo do Estado... então para o próximo encontro “o que a gente poderia estar trabalhando com leitura e produção de texto... mas dentro de cada disciplina... dentro da disciplina de geografia... de física.”..

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO do terceiro encontro realizado em 27 de junho de 2008.

Cacilda1: eu vou só retomar algumas coisas que a gente viu nos dois últimos encontros para poder dar continuidade e não ficar nada perdido. Então no primeiro encontro a gente discutiu sobre os valores, isto foi em abril e ficou acertado isso aqui. ..quais seriam os valores que a gente estaria trabalhando aqui na escola, dentro da sala de aula com os nossos alunos... ficou acertado ‘trabalhar o respeito ao próximo e as diferenças de cada indivíduo’, ‘a postura do aluno dentro da sala de aula e fora da sala de aula também’ e ‘trabalhar a consciência crítica desse aluno’. Foi isso, depois algumas coisas foram acrescentadas a questão do ‘compromisso’ também por parte dos professores tanto dos eventuais quanto dos efetivos... depois no segundo a gente falou da questão do ‘ensinar e aprender’ pra gente e ficou isso aqui... que o ‘ensinar e aprender’ estaria relacionado ao ‘domínio do

conteúdo que o professor tem que ter’... a questão do ‘professor aprender com o aluno e vice-versa’ o ‘professor ser expressivo, ser comunicativo’ que foi o que professor Tarcísio colocou aprender tanto o professor como o aluno a ‘colocar-se no lugar um do outro’ saber parar uma aula quando surgem problemas assim como ‘desrespeito, preconceito’ foi até a eventual Carla que citou um caso de um aluno pela manhã em que ela teve que interferir para discutir sobre essa questão de desrespeito , e por fim, que o aluno ‘reconheça o trabalho do professor também. Não sei se ficou alguma coisa de fora do que vocês falaram eu coloquei isso que seria ‘ensinar e aprender’ . Eu tinha deixado também uma tarefa eu vou por de novo (transparência) porque como já passou bastante tempo mas dá pra retomar e aí eu vou retomar em relação aos efetivos... quando a eventual Caroline e a eventual Carla derem o retorno a gente volta a discutir ou passar a posição delas também do que foi isso aqui... vocês podem estar se colocando tanto como vocês acham que nas duas questões como vocês acham que o professor eventual ele deve agir quando o titular da sala não está presente que postura ele deve ter e como o professor eventual ele deve se relacionar com o aluno quando não há um entendimento entre o professor titular e o eventual...cada um está falando...

Pedro1: em desacordo.

Cacilda2: em desacordo falando uma língua diferente. Como é que o professor eventual deve se portar quando há uma questão de desentendimento entre titular e eventual e quando ele entre na sala para substituir qualquer um de nós como é que ele deve ou deveria se portar. Eu queria... Não... Eu gostaria que vocês se colocassem.

Tarcísio1: eu só queria voltar aquele ponto que nós já falamos eu acho que o professor eventual deve mudar como nós comentamos a forma de falar... ”Professor de apoio” a palavra eventual como nós já dissemos é não pega...

Pedro2: é pejorativa.

Tarcísio2: é pejorativa... eventual é uma coisa... Eventual... Já “Professor de apoio”... Porque o próprio aluno quando você falar ‘o professor faltou... É mas tem o professor de apoio’ o peso é outro. Ah...eventual então isso tudo muda... Então já começa por aí como nós já comentamos inclusive é que nem.... Não estava (aponta para a transparência)

Pedro3: essa semana mesmo numa sala perguntaram “Ah o professor fulano de tal não veio...tal... vai vir o professor eventual?” não eu falei o ‘professor de apoio’. O aluno parou assim um pouquinho aí veio a Caroline em seguida. Eu acho legal é mudar, descaracterizar o eventual porque o nome eventual já não te impõe respeito...ele está ali tapando buraco.

Tarcísio3: ele é volátil.

Pedro4: volátil (tenta retomar a sua fala) agora...

Tarcísio4: é volátil

Cacilda3: fora essa questão do nome como é que deveria ser a postura do eventual tirando essa questão... (bate o sinal não foi possível falar)

Pedro5: eu acho que a postura do professor de apoio ali independente de ele ser de apoio, independente de ele ser titular tem que ser uma postura comprometida dentro de sala de aula .. Mesmo que não haja entendimento entre o professor de apoio e o professor titular eu acho que isso não cabe dentro da sala de aula entendeu? Isso aí não pode refletir dentro da sala de aula. Vamos supor, se eu sou o professor de apoio estou substituindo o professor de química não me dou bem com o professor de química não concordo com a metodologia dele, mas ele é o titular, tem determinado conteúdo, a partir do momento em que eu entrei em sala de aula eu tenho que desenvolver aquele conteúdo ter uma postura ética, crítica e uma postura comprometida perante o aluno não é pelo meu desentendimento com ele que eu vou prejudicar uma sala de quarenta eu vou ser antiético.

Marisa1: mesmo isso aí não tem nada a ver com os alunos.

Pedro6: com o aprendizado.

Marisa2: o aluno ele não tem nada a ver.

Cacilda4: como faço em relação a isso?

Tarcísio5: até porque tem professor então que muda um pouco da metodologia o estilo que isso é próprio de cada pessoa, um são mais extrovertidos os outros são mais fechados um pouco, mas tem uma outra didática interessante também então essa particularidade é lógico que não vai substituir e querer seguir o estilo do outro professor. Mesmo que ele cumpra o que foi tratado ali determinado assunto e ele tem um estilo dele, mas ele faz o papel dele. Aí está o respeito e o que tem que ser feito.

Cacilda5: mas a gente sabe o que acontece com o eventual... ele entra na maior parte das vezes na sala sem uma atividade objetiva... a gente sabe que isso acontece...

Tarcísio6: aí é complicado.

Cacilda6: mesmo assim como é que ele pode tentar desenvolver essa atividade ou se impor...

Tarcísio7: aí já temos um problema e temos que voltar um pouquinho...para o aluno se é o professor de apoio e o professor entrou e vai dar continuidade a uma aula a um trabalho é interessante que o aluno veja essa continuidade porque senão fica aquela coisa assim “Olha está tapando buraco” agora se de repente mesmo que ele pegue um outro tipo de assunto, mas ele relaciona com o que o professor trabalhou é uma forma de interação. Então o aluno fala “Pêra aí...nós estávamos falando de um assunto, por exemplo, de reação química”... o professor não vai trabalhar aquilo, mas ele vai estar falando de um problema do lixo. Ele entrou em um outro ponto, mas de certa forma com a habilidade que ele tem, ele relaciona. o aluno diz “Pêra aí, ele está fazendo uma ponte” Não precisa necessariamente parar onde o outro professor parou, ele está entrando com outro prisma, mas se encaixando de certa forma, então essa habilidade o professor vai ter que ter também. Agora entrar “cru” e “agora então vamos ver o que vou fazer” Aí mesmo que ele seja ótimo profissional é complicado porque o aluno ele faz essa leitura. O aluno pode estar distraído. Se você tropeça um pouquinho ele percebe. Imagina uma situação dessa desconectada com o conteúdo. Ele sabe...

Cacilda7: principalmente se você não ser da área e tem que entrar...

Tarcísio8: aí é que está.

Cacilda8: ...tem que entrar para dar uma atividade que na verdade você acaba só reproduzindo o conteúdo na lousa e a explicação acaba não ocorrendo.

Tarcísio9: o que acontece então sabendo que vai faltar é importante deixar um ‘norte’ para o colega porque é complicado também. Eu dou aula de química tem um assunto lá relativamente complexo passo para o professor que não é da área “Ah gente é isso aqui do livro” passo na lousa. Isso não serve. O professor tem que estar conversando ...de que maneira ele pode estar interagindo. Se é o professor de matemática que estou substituindo...faz o seguinte eu coloco uma situação problema e você puxo alguns ganchos... “O professor de química havia comentado na aula isso, isso, isso” Não precisa nem explicar exatamente... então ele explica aquilo que está dentro do que ele pode trabalhar com o aluno, mas eles vêem que há uma relação. Eles têm que sentir que há uma relação. É isso que eu acho.

Cacilda9: então aí entraria... desculpe (*dirijo-me a professora de português*) pode falar.

Mara1: só uma coisa que eu gostaria de colocar. No começo do ano eu me lembro a A.M. (*professora eventual na época*) vinha para escola e outras pessoas também porque estava aquela discussão do que era preciso para ser um professor de apoio. Ele tinha que ser da própria disciplina. Inclusive a A.M. vinha todo o dia de manhã e ia embora...se faltava alguém de ciências, de matemática, ela não podia substituir. De repente veio esse negócio... não sei o que aconteceu... entraram vários eventuais no período da manhã...eu estou falando isso porque houve uma situação de faltas comigo e os alunos ficaram sem o professor específico da matéria... agora outro dia eu

cheguei para os alunos e conversamos sobre isso eles falaram “Professora como é que fica?” Aquele professor eventual um que vinha de manhã, alto...

Pedro7: Professor eventual-X.

Mara2: os alunos colocaram que no mesmo no dia em que eu me ausentei mas enviei para a escola o eu deveria ser desenvolvido em classe... o que não ocorreu posteriormente...eu sei que este professor eventual teve uma aula de português, depois uma aula de ciências e depois de matemática...eu sei que ele ficou na mesma sala quatro aulas, o mesmo professor e eles vieram reclamar comigo “Professora ele ficou aqui dando um monte de matéria diferente e a gente percebeu assim que a gente ficou aqui só enrolando” porque ele não tem culpa, os próprios alunos não têm culpa porque ele teve que dar um monte de matéria diferente. Então mesmo que você deixe às vezes você deixa tudo programado, mas vai acabar acontecendo o quê? Vai chegar lá e simplesmente o professor fala ‘tal coisa e’ eles não vão acompanhar.

Tarcísio10: é complicado.

Mara3: é complicado.

Tarcísio11: pra reestruturar.

Mara4: então eu acho assim primeiro se o Estado tivesse cumprido aquilo que foi colocado no início de se ter um eventual por área, tudo bem, por exemplo eu trabalhava com a A.M. o ano passado e quando saí de licença quinze dias ela ficou aqui e eu falei “você tem plenos poderes de agir exatamente da mesma maneira como trabalho com os alunos na sala” Ocorreu um caso específico que era da aluna X ... eu até cheguei a citar. No ano passado que a eventual aplicou uma avaliação e a aluna X se recusou a fazer, falou que não ia fazer e acabou e ela ficou com zero. Assim que eu voltei a aluna X falou assim “Não é justo professora que eu fique com zero não é justo que eu fique com zero, não sei o quê...” Eu disse a ela que conversasse com a professora. “Mas como?!” O que ela resolver está resolvido. “Mas a minha mãe vem conversar aqui com a Direção” quem ministrou a aula foi a professora, quem passou a atividade foi ela. A professora fazia tudo... então ela até conseguiu... porque eu dava seminário... ela conseguiu avaliar porque ela é da área entendeu?

Cacilda10: como é que pôde conversar com ela porque não é o que acontece na maioria dos casos.

Mara5: ela foi na minha casa...

Cacilda11: porque não é o que acontece.

Mara6: ela ligou na minha casa.

Cacilda12: você quem escolheu você determinou que v queria que ela a substituísse?

Mara7: não, não...eles colocaram porque ela era da área na época e era eventual foram quinze dias de licença, fora isso ela já havia se inteirado antes de eu sair...ela ligou na minha casa inclusive no fechamento das notas ela foi a minha casa...eu estava de licença médica e ficamos uma tarde inteira conversando e fechamos as notas. Houve assim uma preocupação o que não vai acontecer com todo mundo é óbvio. Ela se propôs a fazer isso porque eram quinze dias. Agora é diferente você pegar uma aula hoje depois sai dessa sala e vai pra outra... no meu ponto de vista eu acho que o ideal seria que como aconteceu na prefeitura, que houvesse realmente uma pasta de atividade entendeu? e que fosse assim interdisciplinar. Atividades que os eventuais pudessem trabalhar... o professor de apoio em qualquer substituição, por exemplo, utilizando as orientações dos PCNs para que ele possa trabalhar sabe ‘cidadania’ ‘ética’ sabe... porque hoje tudo é em cima da leitura e escrita...então acho que seria nesse aspecto porque se eu fosse professor de apoio e o coordenador fosse professor de matemática e falasse “Olha você vai lá substituir matemática” eu não sei nem escrever em matemática porque não tem nada a ver comigo... não gosto nem de passar aquilo na lousa.

Cacilda13: se tivesse uma possibilidade de você poder trabalhar a leitura em matemática, física, química pegar o conteúdo dessas matérias não entrar especificamente como cada professor habilitado...

Mara8: exatamente.

Cacilda14: mas conseguir trabalhar a leitura e você ter a possibilidade de estar discutindo isso com o eventual...

Mara9: ah... aí funciona.

Cacilda15: tendo esta pasta seria mais fácil.

Mara10: acho que é o mais viável entendeu. Acho que seria viável porque pelo menos você poderia fazer assim... é mais trabalhoso se você quer fazer isso infelizmente e dá mais trabalho, mas aquilo que eu falei, por exemplo, o que comentei hoje com o Pedro. A gente tinha aqui na escola o ano passado aqueles provões, nós fizemos. O Pedro guardou as matrizes são tipos de atividades que você pode desenvolver porque a gente todo ano recebe alunos novos que não passaram por isso...então, por exemplo, de 5ª a 8ª séries a gente tinha todos os provões que é um tipo de atividade legal para a gente fazer certo...nós podíamos montar uma pasta com todo e qualquer material que veio numa pasta que o professor eventual pudesse trabalhar sabe... deixar um gabarito uma coisa pronta para ele...e a partir daí o professor ele mesmo fazer... porque se é uma atividade, por exemplo o provão, vamos supor que é uma coisa que já estava pronta... se ele desenvolve com o aluno ele pode exigir o retorno, pode rapidamente fazer uma correção com eles e dar uma nota porque aí eles respeitam você entendeu? Porque senão eles não vão respeitar mesmo, não fazem. Tem um eventual de manhã aqui aquele moço que é de português?

Pedro8: o professor eventual-Y.

Mara11: eu não sei de português. Ele está sempre aqui.... chega logo de manhã e fica esperando. Ele é de português... ele chega na sala e já direciona o que vai fazer...eu já entrei em aula depois dele e vi a classe trabalhando naturalmente sabe numa boa porque eles sabem que o professor é da mesma área. Isso faz diferença.

Tarcísio12: faz

Cacilda16: já aconteceu de vocês OFA, titular em um momento em que houve a substituição de uma aula sua...você entrar depois e o aluno colocar“Ah professor você não vai corrigir ... não vão vistar o que o professor passou?” e você nem saber que assunto foi desenvolvido na sua ausência? Esse desencontro com o eventual chegou a acontecer com algum de vocês?

Marisa3: esses dias eu fiquei de licença quem me substituiu foi a Caroline e foi ótimo... ela me passou os trabalhos de acordo com o que eu deixei... eu já havia falado para o Coordenador que ela fez tudo direitinho para mim...corrigiu a atividade inclusive eu mencionei aos alunos que não entregaram que eles ficariam sem nota e quem entregou a sua nota já estava garantida porque como eu falei para o Pedro havia trabalhos assim abaixo da média daquilo que a gente esperava..

Mara13: feito de qualquer jeito.

Marisa4: de qualquer jeito.

Mara14: como quem diz “depois a professora vai...”

Marisa5: e eu corriji tudo... achei uma negação porque era uma coisa que eles já sabiam ... faltou vontade mesmo de fazer...a culpa não é dela a culpa foi mesmo da sala inclusive até outro dia eu até pedi pra você (*dirige-se ao Coordenador*) conversei com você e pedi que você subisse na 4ª feira para conversar com eles ...então eu tiro totalmente toda a responsabilidade da eventual porque comigo eles são assim eles acham “Ah...o que der pra fazer eu faço”.

Pedro9: mas as outras salas com a eventual é normal...

Marisa6: sim fizeram...inclusive já dei a nota para o pessoal “Olha professora a outra professora deu visto a senhora vai dar visto?” porque eu sempre visto o caderno, os exercícios de casa tudo bem.

Cacilda17: só para reforçar essa questão você (*dirijo-me ao coordenador pedagógico*) citou o professor eventual que entrou no 1ª ano e deu uma matéria que era para outra série... a gente pode até ficar pensando também na questão da postura dele...será que se ele dominasse o conteúdo se ele tivesse esse trabalho que a gente está tentando construir pronto... já bem desenvolvido será que talvez não fosse mais fácil dele poder entrar e estar dando a matéria que não é daquela série? Isso por que... porque a eventual Carla já está aqui há muito tempo...

Pedro10: poderia sim. (*professores começam a falarem juntos e ficou difícil entender o que estava sendo dito*)

Sonia1: por exemplo essa história do SARESP... (*professores falam juntos*) ... agora tudo é o SARESP

Cacilda18: porque...

(*Os professores continuam falando juntos*)

Cacilda19: porque a eventual Carla está aqui há muito tempo e a eventual Caroline está a pouco tempo... a eventual Carla agora por enquanto está em uma outra escola ... então vão vir outros eventuais então como fazer para que eles possam mesmo sendo comunicativos sendo expressivos como você falou... (*dirijo-me ao professor Tarcísio*), mas será que não faltaria esse material para eles desenvolverem que não prendesse tanto a ele ter aquele conhecimento específico de física, de inglês?...

Pedro11: o que eu sinto está de acordo com o que os professores já falaram...quando falta programa uma falta e deixa atividade tudo bem porque o aluno na sala ele percebe, por exemplo, eu parei em literatura, parei em Trovadorismo o eventual... o de apoio entrou está lá e vê cantiga de amigo e dá continuidade a este assunto o aluno percebe que há uma continuidade então não gera indisciplina...agora gera indisciplina gera um conflito entre a turma e o professor ali quando o aluno percebe que o que está sendo dado não tem nada a ver com o assunto anterior...então alguns professores a maioria programa e deixa atividade, por exemplo, ontem o Roberto faltou e não me avisou...

Sonia2: mas tem falta que não dá pra avisar

Pedro11: ontem o Roberto... era aula de filosofia a Caroline chegou e me disse “o que é que eu dou Pedro?” A primeira coisa que fiz... olhei sobre a mesa e vi uma revista “o diálogo” eu falei “olha tem um trecho aqui você vai dar o diálogo e vai fazer uma redação vamos filosofar” porque como que eu vou interferir não sei onde o professor parou com a atividade dele ou em inglês que eu não entendo...agora essas atividades sugeridas seriam atividades interdisciplinares como o Saresp técnicas de redação é ..algo que desenvolva a leitura e a escrita...eu acharia excelente.

Mara15: as competências leitoras que o Estado fala tanto. (*professores falam ao mesmo tempo*).

Marisa7: textos mais atuais que vão abranger todas as disciplinas seriam textos que vão abranger várias disciplinas.

Pedro12: agora nós temos que pensar... (*nesse momento eu e o coordenador falamos juntos*)

Cacilda20: porque esse trabalho de leitura que a gente está fazendo inclusive com o jornal esses quarenta dias e não sei se deu muito resultado...

Marisa8: a exemplo de português que só tinha textos.

Cacilda21: isso só tinha textos

Marisa9: e esses textos você poderia trabalhar em diversas modalidades na disciplina.

Cacilda22: como poderia ser trabalhado em outras disciplinas se eu pegasse por exemplo...

Marisa10: como geografia?

Sonia3: você é de geografia... vai lá e pega um texto de geografia para trabalhar a competência leitora... não é só isso que eles estão envolvendo no SARESP?

Cacilda23: trabalhar leitura, por exemplo, na...

(*alguém diz “jornal trabalhar a competência leitor não é isso”?*).

Cacilda24: mas como trabalhar a leitura em um texto de geografia ...

Pedro13: é...

Sonia4: põe os alunos para ler e o professor no dia seguinte vista porque quando eles chegam para mim “olha professora ... o professorvistou...” eu pego olho e visto ao lado e ponho lá um pontinho para eles verem.

Mara16: eu acho assim é a parte que... como tem a divisão na escola..

Sonia4: eles ficam felizes... acho que tem que valorizar o trabalho deles.

Mara16: você pega um texto lá que fala por exemplo... nós trabalhamos no primeiro ano a questão da lusofonia da Língua Portuguesa pegamos o professor de geografia para trabalhar a parte de geografia...então o que acontece para você ter um texto desse nível ele vai ter que ser preparado antes entendeu? para ele ser interdisciplinar vamos trabalhar esse texto aqui... é lógico que você vai ter que ter um tópico de geografia, tópico do professor... então seria como se você pegasse um texto único por isso que eu falei que é trabalhoso... pegar um texto único e falar aqui encaixa português, geografia, história tal... tal... tal... “professor de História que questão você faria em cima desses textos aqui o que você faria em cima deles” assim...para ele poder chegar e trabalhar as múltiplas disciplinas...eu acho que tem que ser desse jeito senão não vai funcionar senão eu vou dar um enfoque de português, você vai dar enfoque de geografia...o jornal teve essa questão de você trabalhar... você (*dirige-se à pesquisadora*) também trabalhou. quando chegou no assunto dos países da Língua Português a gente foi lá muito bonitinho naquele mapinha olhar e no mapão? Mapa-mundi? E mostrar para eles entendeu? há também um meio eu acho assim é um trabalho que você precisa simplesmente...

Sonia5: eu acho que a gente tem material muito mal usado...

Mara16: jogar o texto não vai resolver nada porque ele vai simplesmente... teria que pegar esse monte de livros que tem aí aqueles livros que tem aí que já foram usados nas 8ª séries, xerocar sabe fazer tipo um...

Sonia5: eu acho.

Mara16: sabe uma pastinha com um... sei lá vinte cópias de cada entende? Já com atividade e pronto pega geografia, pega de história.

Sonia6: eu discordo... eu acho que o professor eventual deve preparar a aula dele...

Mara16: então ele que sente no lugar...

Sonia6: ...quando o professor vai sair de licença um mês aí não... ele tem que ter uma seqüência... tem que fechar nota agora quando ele tem um aula eventual que é exatamente...

Mara16: mas como é que ele vai fazer isso? Se ele pega na hora...

Sonia6: mas agora a gente é que vai ter que ficar fazendo isso?

Pedro14: é mas aí que fica...

Cacilda25: por isso a proposta do grupo entendeu? porque na verdade são alguns professores que... quando a gente começar a trabalhar com a questão da leitura como é que dá para trabalhar a leitura porque eu também vou aprender a trabalhar a leitura em matemática em física porque dá através dos gêneros e aí o grupo...

Pedro15: dá.

Cacilda26: e o grupo aqui de apoio nos HTPCs passaria para os demais professores como é que é feito esse trabalho, mas antes a gente teria que fazer aqui juntos com os eventuais... nos HTPCs.

Mara17: nós teríamos que fazer...

Cacilda27: e nós desenvolveríamos aqui nesse espaço junto com o professor eventual desenvolvendo com base nos gêneros como é que poderia ser trabalhado, por exemplo, em física a leitura e no momento em que o eventual precisasse substituir o professor de física o aluno saberia que aquela atividade é de física, o aluno saberia que aquela atividade é de física e trabalharia a

leitura em cima desse conteúdo... estaria desenvolvendo o gênero a partir do que é pedido pelo Estado.

Mara18: agora esses livrinhos que estão vindo bimestralmente eles trazem vários textos para todas as disciplinas por causa das competências esse livrinho... a gente não está dando conta do começo ao fim a gente está associando alguma coisa ao livro de português, ao livro de matemática, de geografia etc e tal. Esses livrinhos poderiam ser pegos aí por nós titulares e os professores eventuais.

Pedro16: ‘de apoio’.

Mara19: ‘de apoio’ e selecionar “Olha aquilo não foi trabalhado... aqui tem a ver com isso...” e dar um encaminhamento porque lá tem um encaminhamento e esses livrinhos ficariam disponíveis para o professores poderem trabalhar porque é a proposta do Governo.... todos eles têm textos todos estão em cima das competências leitora e escritora por exemplo em Arte a professora falou que não conseguir desenvolver quase nada e em inglês a maioria era textos em geografia era um texto... então sabe pegar esse material por que gente daqui a pouco no 3º bimestre vem outro livro, no 4º bimestre vem outro só que a gente não consegue, o máximo que nós conseguimos cumprir legal foi o jornal... agora o 1º bimestre ficou falho, o 2º bimestre também ficou falho não deu para concluir tem coisa que é muito repetitiva... agora tem muitas sugestões lá que se a gente for só seguir aquilo a gente não segue qual o grande problema da sala de aula? A gente precisa do livro didático que é um material de apoio que é necessário e se ficarmos naquele caderninho o aluno não traz mais o livro... então tem que mostrar para eles que você está trabalhando aquele conteúdo, mas aquele conteúdo está inserido no livro então a gente tem essa maior flexibilidade do que é o professor da classe agora já para o professor de apoio não... agora esse livrinho se o professor substituto de apoio continuar seguindo esse livro ele vai estar acompanhando o conteúdo que a gente está propondo.

Tarcísio13: perfeito.

Cacilda28: Essa é uma proposta então que a gente já pode deixar

Mara20: utiliza o livro pega o livro...

Cacilda29: para começar a desenvolver as atividades.

Mara21: exatamente.

Cacilda30: usar o próprio material.

Tarcísio12: e com utilidade interessante isso aí...

Sonia7: você lembra (*para o coordenador pedagógico*) daquela questão de química que a gente fez em um htpc?

Pedro16: que questão?

Sonia7: do Ensino Médio em Rede... de química?

Pedro16: lembro.

Sonia7: lembra?

Pedro16: do Ensino Médio em rede.

Sonia7: que era só leitura... a gente lia várias vezes ...é que a gente não está acostumado a fazer isso... a gente lia várias vezes... você se lembra (*dirige-se a pesquisadora*)

Cacilda19: mais ou menos.

Sonia7: porque era um jogo... na verdade é um jogo de palavras... você não precisava fazer nada... mas tinha prestar atenção nas palavras... nos gráficos porque tem aluno que não domina “eu não sei o que é gráfico professora?” e você não sabe por quê? você não tenta porque se você prestar atenção nas linhas... nas colunas ... vai devagarinho observe as legendas... como não sei? Não sabe porque não para e lê... coitado do professor de matemática ...

Mara22: mas ô... Sonia...

Sonia7: não precisa dar nomes para aquilo... aqueles nomes complicados...

Mara22: ô...

Sonia7: ... é só achar lá.

Mara22: essa questão que você está falando do livro... voltando ao livro...

Sonia7: (*dirige-se ao coordenador pedagógico*) é aquela...

Mara22: essa questão que você está falando aí do livro (*dirige-se a pesquisadora*) montar um livro viu? Falando no livro de novo da Secretária a gente começou nos primeiros dias lembra? Que a gente sentou aqui você, eu e a Sonia. e quase quebramos a cabeça para poder ler aquele primeiro livro de orientação ao professor?...

Sonia8: como é que gente fez? Foi passo a passo...

Mara22: foi passo a passo...agora porque a gente não faz isso já que o nosso HTPC está voltado para esse conhecimento sabe... a gente fica falando...falando...

Sonia8: e decifrando palavra por palavra...

Mara22: ... e não fala nada... porque não pega esse material como a gente está fazendo começa junto com o eventual a preparar esse material para eles desenvolverem as atividades... ao mesmo tempo também a gente vai estar se ajudando porque ...

Sonia8: .. e o professor tem que... (*as duas professoras falam juntas*)

Mara22: ...o que vai acontecer eu vou entender um pouco mais de geografia porque o Jorge vai chegar e falar assim pra mim “tal coisa é assim...assim...” vou entender de matemática, de química, de biologia porque é tudo em cima do texto entendeu? ...

Sonia9: mas você sabe que o professor eventual leva vantagem porque como você falou “não sei nem escrever em matemática” (*dirige-se a professora Mara*) mas ele sabe... ele sabe porque ele já está habituado.

Tarcísio14: eu estava aqui pensando...

(*professores falam ao mesmo tempo*)

Mara22: ... se a gente fizer isso o que vai acontecer? A gente também vai ficar ‘interdisciplinarizado’ que a gente não tem esse contato...ontem eu comecei a trabalhar o Realismo/Naturalismo quando eu cheguei para eles e disse que no ano retrasado a professora Beatriz e eu trabalhamos o Realismo e Naturalismo juntas ela trabalhava dentro da área de Biologia e eu de literatura...

Beatriz1: verdade.

Mara23: ela e eu... a gente fazia...conseguíamos (*professores falam juntos*)

Beatriz2: isso não significa que não posso mais fazer isso porque eu não estou seguindo conforme está lá estou aplicando aquilo que eu acho que é a realidade deles que eles precisam

Mara24: eu vou entrar com eles...

Beatriz2: Isso não significa, por exemplo, ele deixou genética para agora e Evolução só para o ano que vem no fim do ano que vem.

Mara25: agora essa parte aí...

Beatriz2: no fim do ano que vem...a gora não me custa nada começar a Origem da Vida agora, Evolução, Teoria de Darwin, Teoria de Davi acompanhar isso pra mim não é problema.

Mara26: porque agora, por exemplo, em português eles vão ver o Realismo em que entra a parte de geografia, parte de história, parte de biologia.

Beatriz3: agora o que quebrou foram os quarenta dias porque eu perdi muito tempo esses quarenta dias com o jornal.

Mara27: todo mundo perdeu.

Beatriz4: Já era pra eu ter acabado a 2ª Lei de Newton.

Cacilda31: então a proposta da gente ter este espaço para trabalhar com o eventual poderia até... porque como você falou (*dirijo-me á professora de português*) a gente normalmente fala muito

sabe dos problemas, identifica os problemas, mas não consegue prática soluções... talvez esse trabalho a gente possa ver que é necessário mesmo não só essa inter-relação...

Beatriz5: então deixa eu entender a discussão é como trabalhar com o eventual?

Cacilda32: não aqui é...

Beatriz6: não mas você estava falando como trabalhar com o eventual assim... preparar a aula junto com ele?

Cacilda33: desenvolver atividades.

Beatriz7: é que aqui a gente dá sorte porque tem pouca rotatividade de eventuais, mas não é em todas as escolas que ocorre isso... porque aqui a gente tem sempre os mesmos, mas por exemplo eu estou trabalhando em outra escola e há uma rotatividade muito grande de eventuais e nesse caso...

Cacilda34: de manhã também... (*professores falam juntos*)

Beatriz8: então aqui a gente tem sempre os mesmos, mas e... e...

Mara28: mas isso é a proposta dela. (*professores falam juntos*)

Cacilda35: por isso que... (*professores continuam falando*) então aqui só pra encerrar... (*professores continuam falando*)

Cacilda35: o professor eventual quando ele entrar na sala para substituir o professor titular não necessariamente ele tem que se portar da mesma maneira que o professor titular ele tem que buscar a sua maneira de trabalhar...se ele tiver um material para ser desenvolvido fica mais fácil.

Beatriz9: é o que eu falo pra eles às vezes o professor eventual pensa melhor que a gente porque ele está com outra idéia prepara de outra maneira aquilo que a gente já esta assim...

Pedro17: outras habilidades.

Cacilda36: ... só para encerrar não sei se a Beatriz quiser falar... no início começamos a discussão sobre a situação em que não se tem a possibilidade de encontrar com o eventual ... o eventual entra e dá uma atividade depois você entra e não sabe o que foi dado.

Beatriz10: não, mas no caso...

Cacilda37: normalmente em um caso desse qual é a atitude que o eventual deve ter com o aluno (*professores falam juntos*) quando ele não tem contato com o professor titular. ..

Beatriz11: eu acho que, por exemplo, ou ele entra em contato com a Coordenação ou Direção ou ele entra em contato com o colega com os professores daquela sala... isto é tentar saber como é a sala (*alguns professores falam juntos*)

Cacilda38: ok... no dia 11/07 se for possível nós faríamos um último encontro e seria interessante se vocês pudessem nesse próximo encontro cada um de vocês professores titulares e eu vou pedir para a eventual Carla vou ver se ela pode fazer por escrito e a eventual Caroline também que vocês descrevessem uma aula de vocês, de qualquer atividade que tivesse sido trabalhado com base nesses sentidos que a gente viu aqui e os valores também... que descrevesse uma aula sua, qualquer atividade que seja... que tivesse esses valores e esses sentidos.. isso vai ser importante depois na hora de estar mos desenvolvendo essas atividades.

Pedro18: Ok.

ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO do último encontro realizado em 10 de junho de 2009.

Cacilda1: hoje seria o... o encontro onde vocês vão estar colocando os textos que vocês trouxeram para que o eventual pudesse trabalhar dentro da disciplina de vocês e aí seria interessante que vocês colocassem como é que foi a escolha desse texto? o objetivo que vocês esperam atingir ou que o eventual desenvolva nessa aula... se está dentro das competências e habilidades levantadas em cada disciplina o professor eventual está aqui presente. Como é que ele poderia trabalhar essa atividade em uma aula de cinquenta minutos ? a gente está pensando em uma aula de cinquenta minutos

Tarcísio1: na verdade menos...

Cacilda1: é ... menos

Tarcísio1: uma aula de quarenta minutos se tirar a chamada... e à noite pior ainda... aula de meia hora... trinta e cinco minutos no máximo... chamada e tal... essas coisas.

Cacilda1: é...

Tarcísio2: bom... quer indicar alguém pra começar?

Beatriz1: já que está falando... pode começar

Tarcísio3: [...] começando aqui pela disciplina de química como o texto dessa atividade foi escolhido? eu estou voltando aqui por exemplo pra uma atividade dentro de um terceiro ano... é lógico que dependendo da série em que o professor vai entrar eu tenho um texto apropriado se bem que esse texto pode ser utilizado para outras turmas mas é interessante que ele esteja voltado para o terceiro ano...no caso este texto específico por quê? Porque o assunto aqui trata do combustível que mais polui a atmosfera... eu dei uma lida nesse texto ale de comentar sobre o ecossistema do desenvolvimento sustentável trata de alguns pontos relacionados a estudos específicos daqueles problemas como por exemplo cadeia carbônica tamanho de cadeias de materiais de compostos de combustão então está dentro do meu contexto... um objetivo é atingir uma competência máxima que seria o aluno fazer uma contextualidade... então ele vai estabelecer conexão do texto com a situação de um problema real e vai fazer uma conexão com a importância da química dentro disso tudo quer dizer eu estou dando um link do que estou ensinando e da importância da química para o ambiente porque é muito comum “para que serve a química?” então está muito claro aqui...outra é a investigação outra habilidade... investigar... buscar intervenções ... quer dizer... ele (refere-se ao aluno do Ensino Médio) vive situações reais... ele (refere-se ao aluno) buscar intervenções pelo menos pensar a respeito desse tipo de intervenções... bom habilidades... claro ler corretamente e saber analisar um texto ele tem que saber ler se colocar ver parágrafo por parágrafo e saber do que se trata... o texto é curto para não ser cansativo mas ao mesmo tempo engloba o mínimo que preciso de cada ponto pois ele fala dos conceitos de química da questão da biodiversidade da poluição na

cidade grande da saúde e o aluno tem que entender que tudo isso está dentro de um contexto... aprender a questão das formulações identificar aquilo que eu ensinei pontualmente dentro de química e achar isso no texto isso... quer dizer... aqui no texto é comentado por exemplo que os combustíveis de maior cadeia carbônica são os que mais poluem são os que têm mais teor de enxofre... então o aluno relaciona por exemplo com a questão das cadeias carbônicas... ah o que é uma cadeia carbônica? É um derivado do petróleo é uma fração de petróleo? Então ele começa a identificar aquilo que foi trabalhado em sala de aula... o professor eventual ele não precisa discorrer em todo... essa teoria que eu já trabalhei... ele simplesmente vai comentar dentro da ótica da poluição vai naturalmente mencionar alguma coisa que está no texto até comentar o que é cadeia carbônica grande... maior... pequena... enfim... mas o aluno já viu isso porque facilita ...saber estabelecer relações que é uma outra habilidade... enfim basicamente estabelecer relações do texto com aquilo que eu ensinei... uma orientação já que esse texto aqui é um texto para uma aula de trinta e cinco minutos... inclusive é a média que nós temos aí de aula... o que eu posso sugerir por exemplo são questões preliminares para começar... você tem que lançar uma só e tem que ser rápida... dois minutos para eles responderem ou você pode simplesmente dar uma introdução... você (*para eventual*) já leu o texto... então o professor ele sabe do que se trata... ele faz uma abertura... ele não vai simplesmente pegar... 'a gente lê e responde...' mas ele vai ler... o professor tem que ter uma noção de poluição de combustível o professor tem que abrir a aula... dar essa noção e o aluno vai saber do que trata o texto ...você pode até ler o texto junto com o aluno ou você dá cinco minutos para leitura... suficiente... cinco minutos... não muito... ou dez minutos... que seja e pede de repente para pontuar alguns pontos do texto ou simplesmente ler junto com os alunos... depende muito da sala...

Marisa1: eu acho interessante o professor ler junto com os alunos...

Tarcísio3: ... ler junto com os alunos...

Marisa1: ...porque deixar nas mãos dos alunos...

Tarcísio3: ... então uma alternativa...

Marisa1: ...dificilmente eles vão ler...

Tarcísio3:... então depende muito da sala...

Beatriz1: era isso que eu ia falar... a primeira coisa antes de começar era ler...

Marisa2: e explicar o que...

Beatriz1: ... o professor dar a sua interpretação... porque assim ela (*dirige-se a eventual*) vai saber... o professor vai saber pontuar... ler corretamente pra ele pegar essa noção...

Tarcísio4: dividir o texto nos pontos que tem que ser mais importantes ... então...

Jorge1: mas quando você lê junto você não direciona o que você quer fazer com eles? por exemplo você...

Caroline1: você dá a sua idéia...

Jorge1: ... você dá a sua idéia?

(*professoras Beatriz e Caroline respondem juntas: não!*)

Beatriz2: não ler por ler... não... não...colocar...

Tarcísio5: ... não discutir...

Beatriz2: colocar a sua idéia... você lê como eu ler um texto de química...

Jorge1:... só ler... uma simples leitura só?

Tarcísio5: uma leitura...

Beatriz2: para eles poderem ouvir...

Tarcísio5: ... pode ser... pode ser...

Beatriz2: ... como se pronuncia a palavra...

Tarcísio5: ... uma idéia... é que depende...

Jorge2: é... é... depende...

Tarcísio5: depende da sala de aula que você consegue dar dez minutos... e depois você pontuando ... mas a gente sabe também que a leitura dessa forma para aquele aluno mais disperso faz com ele tenha que se inteirar porque a palavra está no ar e ele acaba tendo que ouvir...agora um outro ponto aqui neste texto eu coloquei aqui cinco questões... questões muito diretas por exemplo o texto fala qual é o combustível que mais polui a atmosfera ... então coloquei.. *‘o que se entende por poluição do meio ambiente?’* é uma pergunta geral então já estou captando do aluno a sua idéia sobre poluição... o que ele acha que é e depois *‘qual dos combustíveis mencionados é o mais poluente e por quê’* aqui uma questão de interpretação... baseado no que ele leu ele vai saber pontuar e apontar porque o texto está muito claro *‘qual é a função do catalisador usado nos veículos’* está no texto também esta questão *‘ele está presente em todos os veículos automotores explique’* então isso gera uma discussão ... *‘ah nos carros mais novos... mais antigos.. todos têm? caminhão tem catalisador? não tem? porque aqui se comenta que os veículos pesados não tem... então é uma interpretação... é lógico que o professor que aplicar esta atividade enquanto os alunos estão respondendo ele estará dando uma passada uma lida até porque pode vir um pergunta e o professor ele vai ter que depois dar um fechamento... então ele não pode estar alheio aquilo que está no texto ‘que conseqüências pode ocorrer na saúde do ser humano?’* isso até de uma forma geral... os alunos eles vão fazer uma síntese daquilo... e *‘existe alternativas para minimizar esse impacto?’* E eles olham o seguinte... aqui ele fala do biocombustível... do biodiesel... dos combustíveis e aqui tem na própria ilustração tem uma legenda explicando que biodiesel é uma solução... é uma alternativa... e o aluno tem alguma outra alternativa de repente ele leu em um artigo... é válido... pontua-se... coloca-se... explica-se...

Marisa2: trazer referências..

Tarcísio5:....ele pode...

Marisa2: ...de outros textos...

Tarcísio5: ... porque é um texto curto... você naturalmente pode ter outras informações que o aluno traz por exemplo... esse texto aqui como é que eu encontrei... eu tenho muito material no meu computador mas sabe como é que foi? Eu estava vendo os meus textos de arquivo e de repente eu entrei na internet e no ‘IG’ estava escrito isso ‘qual é o combustível que mais polui’ eu dei uma olhadinha no texto e gostei... na hora eu baixei... então naquele momento troquei porque eu achei que esse era mais conveniente... atual... esse texto aqui é da semana passada... dessa semana agora... inclusive uma coisa que eu não deixei aqui... eu devia ter deixado era a data... para eles verem que ‘olha que interessante esse texto é de ontem...’

Cacilda2: o endereço...

Tarcísio5: a data... importante...

Beatriz3: porque é uma coisa que eles não sabem também fazer é isso... quando eles vão colam um artigo de jornal... revista... eu sempre peço pra eles ‘de onde vocês tiraram...’...

Marisa3: ... a referência...

Beatriz3: ... o dia... a data... quem foi que escreveu isso?’ é muito importante porque se a pessoa quer procurar depois ela pode achar... então temos que ensinar... temos que explicar a importância disso...

Marisa4: exatamente

Tarcísio5: é inclusive meus textos têm data a página... esse aqui eu editei direitinho para passar pra você mas faltou realmente...

Cacilda3: mas você tem?

Tarcísio5: tenho

Cacilda3: o endereço... o site...

Tarcísio5: não está aqui mas eu tenho...

Cacilda3: não...não...não...

Tarcísio5: tenho...tenho...

Cacilda3: tá.

Tarcísio5: e aqui tem que foi escrito por alguém... então está aqui..

Cacilda4: isso

Tarcísio5: L.A. graduada em química... Equipe Brasil escola... tirada do site do 'IG' então tem informações... tem a data... a data é importante para o aluno ver como a coisa é atual 'nossa isso aqui é da semana passada não é um texto que foi pego de qualquer arquivo... velho e passado' ... para eles verem a importância 'puxa é vigente... isso está acontecendo,' então é isso..

Cacilda5: Caroline... vocês acham melhor vocês colocarem o texto para ela e depois discutirmos as dúvidas ou vocês querem... porque o assunto é...

Caroline2: não... é assim é...

Cacilda5: você quer dar uma olhadinha.. (*refiro-me aos textos que os professores titulares trouxeram*)...

Caroline2: ...o que se entende é que é um texto geral sobre poluição... a atmosfera... poluição de rios... dá para você trabalhar porque tudo envolve a área de componentes químicos então dá para se trabalhar até no primeiro no segundo ano... um texto desse é extremamente interessante porque você dá pra unir... por exemplo... comigo e a Beatriz que somos da área de biologia você pode estar dando ênfase nas informações sobre as doenças...

Marisa5: as conseqüências...

Caroline2: o que causa para o meio ambiente... é superlegal porque é um texto que eu conseguiria trabalhar... mas acho que dá pra trabalhar com as outras salas também até em outros...

Tarcísio6: não... é possível trabalhar mas o que eu quero dizer é o seguinte... 'eu' (*professor usa tom mais enfático ao usar essa palavra*) é uma escolha minha...

Caroline3: han...han...

Tarcísio6: escolha minha...sabendo quais são as salas eu vou direcionar os textos referentes para séries diferentes porque eu acho que vai cair melhor para aquilo que eu estou trabalhando... quer dizer... estará dando continuidade ao meu assunto... de uma outra forma...

Caroline3: han...han... pelo conteúdo que você já está desenvolvendo..

Tarcísio6: por quê? Eu estou trabalhando química orgânica... petróleo... a base da química orgânica e se me passam um texto desse estará acrescentando ... é algo a mais... não que não seja importante para um primeiro ano ou segundo mas acontece que pode por exemplo... eu estive trabalhando com concentração de soluções e entra esse texto... eu prefiro que os alunos... 'olha você viu aquele texto que eu passei sobre a poluição dos rios... contaminação dos rios...' está dentro da concentração de soluções... então eu acho mais... não que não seja...que esse não seja apropriado para qualquer série... mas 'eu' particularmente prefiro direcionar alguns textos dentro da série... facilita pra mim o trabalho

Caroline4: porque está dentro do conteúdo de cada ano não é?

Cacilda6: como você (*dirijo-me ao professor de Tarcísio*) faria estruturaria a atividade... você deixaria como?

Tarcísio7: eu deixaria pronta porque assim... é o que eu falo... na outra escola em que eu trabalho lá tem pasta... cada professor tem uma pasta... então nós deixamos já algumas atividades para cada bimestre... deixamos uma atividade colocada lá pronta... se eventualmente você faltar... o professor eventual ele vai lá abre a sua pastinha e pega ... mas já está prontinha...

Cacilda6: no caso dessa atividade então ela é mais apropriada para o terceiro...mas ela pode ser...

Tarcísio7: pode...

Cacilda6: se ela... para outra série...

Tarcísio7: se ela se sentir mais a vontade...

Cacilda6: para outras séries

Tarcísio7:... de trabalhar

Cacilda6: se ela for usada para outras séries...ela teria que seguir esses mesmos passos que você está falando?

Tarcísio7: esses mesmos passos porque não tem nada... eu nem coloquei nenhuma questão que envolva um conhecimento trabalhado na série... que as outras séries não podem acompanhar são perguntas gerais sobre poluição e interpretação de texto... quer dizer o texto está muito claro... o aluno pode não saber o que é uma cadeia carbônica no primeiro colegial mas ele vai pelo menos numa questão falar 'olha aqui cadeia maior' e vai ter que depois tirar essa dúvida... é por isso que às vezes eu prefiro... independente do texto que seja dirigido a série...

Marisa6: e as perguntas se relacionam mesmo com o entendimento do texto?

Tarcísio7: sim... mas quando se pergunta 'quais são (*inaudível*) mais poluentes aliás e por quê' esse 'por quê' tem a ver com o tamanho da cadeia carbônica...

Marisa6: sim... mas acaba mostrando o que você já trabalhou com eles...

Tarcísio7: sim

Marisa6: ... eles teriam uma resposta mais aprimorada...

Tarcísio7: perfeito... isso seria o terceiro ano...o primeiro ano teria uma resposta não tão completa porque eles não tiveram essa matéria... por isso na possibilidade de direcionar para série eu prefiro... porque será útil para mim e eu posso retomar a partir do texto que foi dado na próxima aula... eu posso 'olha... aquele texto que vocês leram... então e retomar' já se eu der essa aula por exemplo... passo isso (*o texto*) para o primeiro ano... primeiramente a Caroline até da pra trabalhar combustão com eles... no segundo legal.. já aprenderam... viram... só que eu não... numa próxima aula... posso comenta sobre esse texto por quê? porque eu tenho um outro cronograma outro material para trabalhar... agora se o texto bate me facilita porque já faz um link já direto ... por isso que eu prefiro.

Jorge2: bom o meu texto... é um texto simples ... dá para se trabalhar em qualquer série do Ensino Médio este texto trata do rio Tâmis... um rio que passa em Londres... na Inglaterra e que foi um rio muito poluído durante a Revolução Industrial e que...

Beatriz4: e o Covas trouxe... queria despoluir o rio Tietê

Jorge2: é baseado nisso...

Beatriz4: o rio Pinheiros...

Jorge2: ... então no século XX eles começaram a descobrir que demorou vinte anos... quer dizer gastaram vinte milhões de dólares para despoluir esse rio mas hoje está praticamente limpo o rio Tâmis na Inglaterra... a gente pode solicitar para os alunos... para verificarem aqui no Brasil se tem algum rio que possa ser feito esse mesmo trabalho... existe um rio em que esse trabalho está sendo feito e eles relacionam onde fica a Inglaterra... em que continente qual a relação que tem a despoluição... por que ele foi poluído... por que não foi... por que precisa ser despoluído... por que é preciso preservar para quê? para não gastar vinte milhões para despoluir um rio novamente... então tem muitos aspectos que dá para serem trabalhados... acho interessante e pode ser trabalhado em qualquer série ..

Cacilda7: Ô...

Jorge2: .. o professor pode realizar uma leitura simples... indique isso para eles... para lerem e depois acompanhar como eles estão respondendo... têm três questões simples... para responderem... não é nada...

Caroline5: deixe ver se entendi ...no geral então todos esses textos que serão trabalhados... nas próximas aulas vocês vão retomar?

Jorge3: é...

Caroline5: porque existe um grave problema ou a gente dá pra valer nota ou o professor vai vistar depois... senão eles simplesmente viram para um lado e começam a conversar e não fazem...

Tarcísio8: bom... já que está com esse texto... comentando... eu te dou a palavra (*dirige-se ao professor Jorge*)... eu... é claro que toda a atividade ela tem que ter um registro e você tem a autoridade de professora (*dirige-se a eventual presente*) ali você é a professora deles...

Caroline6: sim..

Tarcísio8: ... então você vai registrar eu vou pegar e captar esse visto e naturalmente se ... vai depender por exemplo se você fez um fechamento... dependendo do fechamento que você fez... dependendo do contato eu posso fazer um comentário na próxima aula sobre aquilo que foi visto... não preciso estender muito porque você já fez o fechamento... trabalhou e fez o fechamento da aula tem um visto está registrado e eu sempre fiz isso... sempre seguido do trabalho do professor eventual vir um registro e eu coloco no canto do meu diário eu ponho a data e tem um visto lá ... então eu peço mesmo para eles me mostrarem o visto ou o professor de repente passa para mim uma listagem onde ele põe a relação dos alunos presentes quem fez e quem não fez...

Caroline6: han...han...

Beatriz5: porque o ano passado a gente já tinha conversado sobre isso lembra?no começo ? o que o titular tinha que fazer... ela às vezes...

Marisa7: sempre valorizar o trabalho...

Beatriz5: se ela não vista...quando não dá ela sempre me deixa um relatório...’ó em determinada sala aconteceu isso... eles não quiseram fazer...’ eu pego e anoto no diário e depois eu fecho a nota deles...’ah... mas porque eu fiquei com...porque fulano tem tantos e eu tenho isso’ eu falo ‘você fez o que a professor colocou quando eu faltei?’ ‘ ah... mas eu não sabia que ia valer nota...’ então... vale.. está aqui...

Cacilda8: com relação a aplicação da atividade... esses textos... você acha que dá pra trabalhar... você gostaria de dar alguma sugestão? (*dirijo-me a eventual*)

Caroline7: dá.

Cacilda8:... alguma sugestão ou alguma coisa que você não...

Caroline7: dá...dá pra trabalhar porque são temas gerais por exemplo do Tarcísio fala da despoluição... fala do meio ambiente... então dá até para eu entrar com alguma coisa do que eu sei pra enfatizar o texto...

Beatriz6: é...aquela parte de bioma...

Caroline7: é...

Beatriz6: ... de localização geográfica (*aponta para o professor Jorge*)

Caroline7: ... outras coisas que também estão tentando fazer aqui em São Paulo... nos rios... e vários estudos que não saí às vezes... mas que estão tentando estão...

Marisa8: ... os projetos

Caroline7: é... dá pra ...

Marisa8: os projetos...

Caroline7: ...mostrar para eles que existem coisas aqui também... não só em outros países

Beatriz7: o que foi que eles fizeram... eles colocaram uma vez igarapés nos rios... eles cresceram demais e acabaram...

Caroline8: poluindo...

Beatriz7: poluindo do mesmo jeito

Caroline8: e perderam o controle da situação...

Beatriz7: e mais ... tirou o oxigênio não é?

Caroline8: é.

Marisa9: .. morreram os peixes.

Cacilda9: mais alguma coisa? (*dirijo-me ao professor de geografia*)

Jorge5: não... não tem mais... é isso

Beatriz8: o meu para ela não é nada difícil...

Jorge6: e você?... o porquinho... (*dirige-se à professora de biologia*)

Beatriz8: a sorte é que é de bióloga para bióloga... talvez seria mais problemático se o professor não fosse da área... a primeira coisa que eu sugiro assim é que... obviamente... tirando que ela é de biologia... é ler como ela estava falando (*dirige-se à professora Marisa*) porque a leitura que o professor vai fazer é diferente da leitura do aluno.. eu concordo ... acho que primeiro ela tem que dar uma lida... explicar o que está acontecendo... não explicar diretamente... mas explicar o porquê ela está lendo...

Marisa10: esclarecer... esclarecer realmente o que vai ser feito...

Beatriz8: é exatamente... colocar o que você vai dar... a sua avaliação...o visto do professor... como você está acostumada a fazer... então... primeiro por que esse texto foi escolhido... porque eu comentei sobre a gripe suína e ela (*refere-se a pesquisadora*) acabou trazendo este texto eu li e achei ótimo... então... é o quê? é eles verem o conteúdo que eles estão tendo em sala e relacioná-lo com o que ele (*refere-se ao professor Tarcísio*) falou... é um texto que serve para os três anos... porque ao contrário (*aponta para o professor Tarcísio*) dele eu já sou mais a favor de pegar uma coisa ampla que eu possa trabalhar com os três anos... porque fica menos papelada...é menos burocrático é mais fácil...

Marisa11: dependendo do assunto você pode trabalhar...

Tarcísio9: dependendo do assunto é possível... (*professores falam juntos nesse momento*)

Beatriz8: é mas esse aqui você tira saneamento básico porque aqui vai falar um pouco da peste... da peste negra... da gripe espanhola ou seja coisas antigas...

Tarcísio10: olha...

Beatriz8: ... então você acaba falando um pouco de saneamento básico que não existia...(*professor Tarcísio levanta a mão para falar*)

Marisa12: não tinha

Beatriz8: ou seja... é matéria do primeiro ano... do segundo ano é mutação genética... terceiro ano doenças virais... então é um texto que tem o conteúdo das três séries...

Tarcísio10: olha eu sugiro... eu posso sugerir uma coisa sabe... você pode trabalhar um mesmo texto só que eu direciono questões diferentes...

Jorge7: ah sim...

Caroline9: ah sim...

Tarcísio10: você vai entrar no primeiro ano... segundo e terceiro... o texto pode ser o mesmo... isso pode acontecer é o que falei depende do texto... há textos que às vezes não adianta você tentar tirar leite de pedra... ele é muito direcionado agora se eu perceber que o texto é um texto muito rico que pode ser trabalhado nas três séries eu direciono questões diferentes ou pelo menos eu modifico algumas porque elas vão ser mais específicas para o primeiro... mais para o segundo... mais para o terceiro.... porque mesmo no caso da poluição é possível fazer um paralelo com a poluição dos rios e jogar uma pergunta para o aluno do segundo ano... uma pergunta paralela de relação ... não estaria diretamente no texto ... mas indiretamente eles tirariam... então é possível trabalhar o mesmo texto eu não posso garantir que eu trabalharia as mesmas questões porque de repente o objetivo que eu quero pra uma série não é o mesmo pra outra..

Beatriz9: é... aqui agora...

Cacilda10: é que para o professor eventual de repente entrar em qualquer sala ...

Tarcísio10: é

P10: ... em qualquer sala é preciso ter claro o objetivo

Beatriz9: ... o meu objetivo é que o próprio aluno se dê conta de que o que ele está vendo em sala de aula está... por exemplo como ele (*dirige-se ao professor de química*) falou relacionar o texto... que depois (*dirige-se a eventual*) .. como ela é de biologia... ela vai saber explicar o que é um vírus nessas doenças...ela teria mais facilidade... mas se ela não fosse da área então justamente

trabalharia essa atividade para ver se o aluno consegue fazer as relações no texto... por exemplo esse assunto está ligado a isso... ..

Marisa13: centralizar ele...

Beatriz9: exatamente... ou seja...

Marisa13: ... que está presente no dia-a-dia dele...

Beatriz9: exatamente.

Marisa13: que isso é um assunto que envolve a sua vida...

Beatriz9: porque às vezes o aluno ele sabe mas ele acha que não sabe... por exemplo uma aluna do terceiro ano a J. falou assim... 'prô...' eu havia explicado sobre o vírus do HIV... ela falou que havia explicado sobre o vírus para sua minha mãe e para o seu namorado e que eles não acreditaram que o vírus era transmissível ... eu falei para a aluna 'nossa... você percebeu que você aprendeu...' 'você explicou aquilo que eu ensinei... você se deu conta de que você não decorou... que você aprendeu... ela ficou assim com a carinha dela... você tem também o livro... no livro você vai buscar o que é uma prova teórica do que eu expliquei... é uma verdade... que você aprendeu em sala de aula

Marisa14: isso é fundamental em uma pesquisa

Beatriz9: você não decorou... isso é um dos objetivos (*dirige-se à professora eventual*) que eles percebem que eles aprenderem um conteúdo é muito mais importante que decorar

Cacilda11: e se for um texto assim dá para o eventual desenvolver isso também?

Beatriz10: sim porque ele não precisa necessariamente ser da área... você percebe que o aluno aprendeu porque ele vai saber argumentar... e se você duvidar dele você fala assim 'mas onde você viu isso?' ele tem como te mostrar 'ah isso eu vi no livro... com a professora... eu estou aprendendo...' anotações no caderno... ele vai aprender a defender o que ele aprendeu... porque isso às vezes eu tiro de um ou outro... ou seja... ele tem que perceber que ele não decorou... para ele perceber que ele aprendeu

Marisa15: aqui entra português... argumentar... ter opinião

Beatriz10: exatamente.

Marisa15: ter que justificar aquilo que ele sabe...

Beatriz10: esse seria o meu objetivo e aqui entra justamente a competência e habilidade que é vai relacionar este conteúdo com as outras áreas..

Caroline9: eu acho...

Beatriz10: deixa só eu terminar (*dirige-se a eventual*) e qual é a orientação? É ela (*a eventual*) ler e deixar eles fazerem... eu fiz quatro questões mais ligadas mesmo a interpretação de texto vão aparecer as dúvidas? o que você (*dirige-se a eventual*)... se você sabe ... se você é da área você explica... se você não é da área diga 'olha não sei esse assunto... façam no caderno e anatem todas as suas dúvidas... quando a professora voltar passo para ela'

Caroline9: eu acho que... a umas três semanas atrás o período noturno participou de um concurso com uma outra escola em que o tema era o tabagismo... eu entrei na aula da Beatriz...

Beatriz11: eels tinha que produzir uma redação

Caroline9: então português trabalharia a redação e a área de biologia explicaria o que era tabagismo... então eu expliquei... li o texto junto com eles... pedi depois para um aluno ler... assim eu grifei dei uma ênfase sobre as doenças relacionadas ao tabagismo... o que era o tabagismo... de onde vinha... um aluno me perguntou porque eu estava falando da folha do tabaco... eu respondi que pergunta é essa? ele falou que se eu estava falando do cigarro porque discutia o tabaco...então coloquei para ele se sabia de onde vinha o cigarro ... da nicotina o aluno respondeu.

Marisa16: falta de informação

Caroline9: olhei assim abismada ao mesmo tempo achei que ele estava brincando... e a nicotina vem de onde? Eu perguntei vem da folha do tabaco é o que faz o cigarro... é da nicotina todos os

componentes... é o tabaco... o aluno ficou meio assim pasmo de ouvir tabaco porque acho que tabaco pra ele...

Beatriz12: a palavra não é usual

Caroline9: ... era uma outra situação não sei porque você acaba tendo que entrar dar ênfase a esse assunto.. continuei de onde vem a substância da maconha? eles falaram que vinha da folha... então isso não é uma planta? A folha do tabaco também é uma planta... então eu comecei a entrar em outros pontos relacionados a dúvidas que os alunos tinham... dentro disso eu comecei explicando outras coisas... mas você vê que é difícil eles entenderem um texto sozinhos... você tem que explicar... senão eles não entendem... mesmo você lendo... enfatizando cada parágrafo eles têm dificuldade então você tem que ir explicando... mas você professor tem que realmente conhecer o texto... eu gosto de ler as coisas antes para eu saber como discutir com o aluno porque senão eu vou ler junto com eles e vou falar 'nossa... que é isso' junto com eles...

Cacilda12: entrou a sua experiência...

Caroline10: da área

Cacilda12: sua experiência de vida mesmo ..

Caroline10: é... do conhecimento de vida.

Cacilda12: é porque o objetivo também...

Beatriz13: porque...

Cacilda12: o objetivo também desse trabalho que a gente está fazendo... no caso específico do professor eventual e que ela consiga entrar e discutir qualquer questão porque faz parte da realidade... da experiência de vida dela... por isso que ela não teve tanta dificuldade em falar do tabaco por ser um tema geral ... de conhecimento público...

Beatriz13: sim... mas é por isso que eu falo que um dicionário pode estar ajudando a responder um questionamento ... por exemplo eu como professora de biologia... tem coisas que eu não sei responder... outro dia me perguntaram se havia visto o homem árvore 'que é isso gente' 'verdade!' olha eu vou pesquisar porque eu não faço idéia... eu tive que sentar e pesquisar e o que era? o HPV... um homem se contaminou só que ao invés das verrugas saírem no pênis saiu no corpo inteiro... então ele formou verrugas que cresceram assim (*faz o gesto tentando indicar o tamanho das verrugas*) pareciam galhos de árvore... eles viram no discovery... disse a eles gente espera... eu não sei... eu vou olhar e volto... quer dizer.. entra um eventual que não tem esse conhecimento... o certo é ele admitir não ficar com vergonha... eu acho que a gente também...

Marisa17: eu acho mais fácil... mais correto isso

Beatriz13: e ele anotar... ou ter um dicionário

Cacilda13: para pesquisar...

Beatriz13: ...ou se a sala de informática estivesse aberta... o professor poderia levar os alunos até lá para pesquisar ou a sala de leitura que tem revistas... outros livros... seria um apoio...

Caroline11: e o que é legal é que se todos os professores colocassem isso para sala que nenhum professor que entra aqui é especializado dentro daquela área e tem que explicar tudo porque às vezes eu entro na área de física... eu não sei explicar... tem coisas que não dá... eu passo aquilo eles fazem se não conseguirem peço para anotarem e passarem para o professor depois... alguns alunos falam que não vão fazer porque você não sabe explicar é desse jeito entendeu..

Jorge8: de física já nem...

Caroline11: eu coloco que não sou da área de física... eu tive física como vocês...e é uma coisa que muda... a minha área é biologia...eu tive alguma coisa dentro da área de física no curso de biologia mas que não era voltada para aquilo que eles estavam vendo eu acho que é legal todos os professores colocarem isso pra eles... que ninguém que é professor sabe tudo...

Marisa18: exatamente

Caroline11: você sabe o que estudou...

Beatriz16: mas por isso a idéia dos textos

Caroline11: porque é uma coisa geral... isso que é legal

Cacilda13: para gente não dispersar muito da nossa discussão... e conseguir fechar... vocês falaram que é importante fazer uma leitura antes... o Jorge questionou que pode se acontecer do professor direcionar a leitura.. então acho que a professora de português poderia dar sugestões de como trabalhar a pré-leitura... como é que você poderia dar uma ajuda para ela (*dirijo-me a professora eventual*)

Marisa19: é porque na verdade...

Cacilda13: ... antes de entrar propriamente no texto... fazer essa pré-leitura...

Marisa20: ... saber que tipo de texto eles tem mãos ... o tipo de texto... se é um texto informativo ... um artigo de opinião... qual é a fonte como a Beatriz falou... se é atual... se trata de atualidades... a princípio a gente pode comentar explicando que tipos de textos podem ser ... pedir para eles identificarem que tipo de texto que eles têm em mãos porque muita gente lê e não lê nada... por isso que é bom o professor estar lendo para eles entenderem o objetivo do professor com aquele texto... o que ele está querendo realmente passar... por exemplo em química trabalhar a leitura e observar os fatos que estão relacionados a química... ou fatos que estão relacionados a ciência... biologia ou geografia...por exemplo eles podem observar o vocabulário... principalmente o que eles não entendem... é essencial realmente que eles tenham um dicionário para pesquisarem o vocabulário e não a gente logo já ir colocando...

Beatriz17: a resposta

Marisa20: ...dar pronta pra eles...

Beatriz17: han..han...

OFA20: ...porque tem muita gente que não sabe nem manusear o dicionário... está no terceiro colegial e não sabe alguns alunos não sabem manusear um dicionário de português... de inglês...então é fundamental compreender os significados das palavras e contextualizá-las como é que você vê isso no dicionário... por exemplo item 1...item 2...item 3...eles não sabem nem as abreviações que tem em relação as palavras...porque a gente como professor a gente sabe...independente da disciplina manusear o dicionário... então eles precisam também saber e levar em consideração o assunto central do texto... eu como professora de português eu coloco textos e questiono qual é o tema central ...sabe o que eles colocam?

Caroline12: o título

Marisa20: o título... não é verdade?

Beatriz18: no primeiro ano quando aplico uma prova eu pego texto da matéria que desenvolvida em classe e pergunto qual é o tema central... 'como assim professora?' falo assim... 'você assiste a um filme... do que ele trata... disso?...então quando você descreve o filme está me falando o significado dele' e o texto? é como ao filme... a diferença é que você tem que ler ... o filme você está ouvindo e vê ... tem cenas e aqui você tem que imaginar... tem que pensar... dessa maneira eu consegui tirar alguma coisa deles

Marisa20: ... e eu cheguei a explicar que o título é usado para chamar a atenção por exemplo você pode buscar uma explicação que vai além do título... é neste momento que eles têm que entender que o conteúdo às vezes é diferente do título...como muitos filmes que tem nomes que às vezes...

Beatriz19: ... não é nada daquilo

Marisa20: não é nada daquilo... é isso que a gente tem que explicar para eles... outra coisa se eles estiverem no primeiro ou no terceiro do curso Médio... eles vão ter que estarem atentos ao tempo dos verbos... são atuais os verbos a exemplo deste texto aqui... (*refere-se ao texto que o professor Jorge trouxe*) está apresentando datas então os verbos estão no passado mas há verbos que também estão no presente... neste texto há uma relação entre datas... séculos eles podem fazer inclusive uma correlação e trazer aquilo que já viram anteriormente para o tempo atual deles que é o presente

...eles podem organizar as idéias deles e trazerem como a Beatriz falou ‘puxa vida... então agora você aprendeu... você não está simplesmente decorando... você aprendeu mesmo e quando você aprende não esquece... conscientizar o aluno sobre o problema que está sendo abordado no texto... fazer uma correlação... a leitura é muito isso e o entendimento é que vai trazer informações... o tipo de texto que a gente está lendo se é um texto informativo... por que ele é um texto informativo... o que é que ele está trazendo... e outra coisa que é importante fazer sempre com que eles coloque seu ponto de vista para verificar se realmente entendeu...

Cacilda14: seriam questões...

Marisa20: colocar uma questão final para que o aluno responda com as próprias palavras retrate o que entendeu do texto..

Beatriz20: para saber se ele só não caçou as respostas...

Marisa20: porque você lembra aquilo que a gente estava discutindo agora a pouco... às vezes você passa um texto ‘ah não vou ler isso aí não’ e o aluno vai até as perguntas e não procura no texto...

Caroline13: as perguntas...

Marisa20: no texto as palavras sinônimas... ele vai...

Beatriz21: caçando...

Marisa20: ... vai copiar informações que não tem nada a ver...

Beatriz22: mas foi assim que eu tirei nota no primeiro ano eu fui caçando... decifrando as letras nas respostas dos alunos porque eles escrevem com dificuldade e para eu ver se eles entenderam o conteúdo eu disse para eles... ‘vocês entenderam o que eu expliquei... vocês têm que aprender a escrever melhor’ porque eu tive que ter todo um trabalho de entender o que eles queriam me passar ‘mas professora tem que escrever o que está aqui ou pode ser meu... pessoal...’

Marisa21: mas então espera um pouco...

Beatriz22: só que você tem que casar... colar...

Marisa21: o seu texto ... (*dirige-se ao professor Tarcísio*) catalisadores... será que eles sabem o que é um catalisador?

Tarcísio11: se for aluno do terceiro ano...

Marisa21: terceiro...

Tarcísio11: se for do primeiro ano não... eles vão ter que pegar o dicionário

Marisa21: então... aqui a disciplina de português...

Tarcísio11: se for do terceiro...

Beatriz23: você acha que o do terceiro sabe? (*dirige-se ao professor Tarcísio*) acho que nem o do terceiro

Tarcísio11: não... sim... pelo menos é uma coisa...

Jorge7: e o do primeiro sabe mais que o do terceiro...

Marisa21: qual é a função do catalisador? o que o catalisador faz no carro?

Tarcísio11: perfeito...

(*professores falam todos ao mesmo tempo..*)

Beatriz24: quem presta acessória sabe

Marisa21: então isso é essencial... realmente que ele tenha um ponto de referência...

Tarcísio12: perfeito...

Marisa21: ... então o dicionário é necessário porque por mais simples que seja o objetivo do texto tem alguma coisa que o aluno não vai entender..

Beatriz24: por isso que eu acho que ...(*dirige-se à eventual*)

Tarcísio13: por isso que eu direciono o texto...

Marisa21: ah... está bem..

Tarcísio13: se eu perceber que tem muitas palavras ali que dependem de uma explicação mais ampla

Beatriz24: *(continua dirigindo-se à eventual)* ..então você percebe que eles entenderam a matéria...apesar deles não sabem escrever direito...

Tarcísio13: ... eu prefiro escolher um texto melhor... *(pausa do professor/professora Marisa para seu questionamento)* então tudo depende do texto escolhido... esse eu direcionei para o segundo ano... poderia ser para o primeiro... até poderia colocar uma observação...

Marisa22: um texto desse na minha opinião dá pra todas as séries porque é um texto informativo...

Tarcísio13: mas foi o que eu comentei...

Marisa22: só que tem um coisa...

Tarcísio13: poderia direcionar perguntas diferentes...

Marisa22: exatamente...

Tarcísio13: para as séries...

Marisa22: e o aluno vai saber como entender o texto... por isso que a gente... que o professor... deve ler para ele... para direcionar o objetivo do texto... o eventual não precisa responder para o aluno mas ele tem que... deixar claro o objetivo que ele espera que o aluno encontre no texto...

Cacilda15: é o que aconteceu com a Caroline quando ela foi falar do tabaco suponhamos que tivesse sido um texto de um professor que deixou para ela passar.. ela fez questões que não estavam no texto suponhamos...

Caroline14: han...han...

Cacilda15: não foi? não tinha...

Caroline14: isso

Cacilda15: você Caroline em relação ao tabaco fez questões de conhecimento de vida...

Caroline14: porque eu até perguntei se eles conheciam alguém...

Cacilda15: então... é isso que ela fez é o que a gente chama de sensibilização...

Marisa23: sensibilização...

Cacilda15: então antes de entrar no texto você faz uma sensibilização...

Marisa23: um apanhado geral...

Cacilda15: que é o que a Marisa está falando o que você sabe sobre a poluição poluição...

Marisa23: para saber qual é a base...

Cacilda15: isso... para não direcionar o texto

Caroline14: eu perguntei quem da sala...

Cacilda15: quer dizer você levanta as hipóteses...

Caroline14: fumava aí...

Cacilda15: isso... essas questões...

Caroline14: alguns levantaram a mão...

Beatriz25: eles têm medo de...

Caroline14: estavam com vergonha depois foram... 'ah mas eu fumo de vez em quando...

Jorge8: não sabem...

Caroline14: eu só fumo de final de semana' e tiveram coragem de se colocarem a partir do tema que estava sendo discutido... mas na hora em que eu perguntei 'alguém aqui na sala fuma?' olharam um pra cara do outro

Jorge8: é... mas

Caroline14: como se fosse assim... fumando droga

Marisa24: é...nós também somos fumantes...

Caroline14: é cigarro que eu perguntei..

Marisa24: somos fumantes passivos...passivos...

Cacilda16: mas na verdade você fez um levantamento... uma sensibilização... você levantou o entendimento deles... depois você entrou com o texto para eles confirmarem se o que eles falaram

aparecia no texto então eles começam a fazer relações entre o que e eles tem lá fora com o que está aqui...

Beatriz26: eles são muito...

Cacilda15: porque o objetivo é usar a leitura na aula de substituição para ensinar química... biologia e geografia...

Marisa24: com entendimento

Cacilda16: é exatamente...

Marisa24: ... com afinco

Cacilda16: a disciplina de português entra nessa área...

Beatriz26: o que eu acho engraçado nos alunos quando você está discutindo sobre anticoncepcionais...sexualidade...e eles falam 'professora eu tenho uma amiga' e uma outra aluna responde ' não é uma amiga não é ela professora' eu falo 'mas vocês têm vergonha? não tem ninguém filmando...eles têm uma coisa...

Marisa25: eles não querem se expor...

Beatriz26: é o oposto do que eles fazem na classe... bagunça...

Caroline14: querer aparecer...

Beatriz26: mas na hora em que querem perguntar uma coisa séria eles têm um medo de...

Marisa25: eles usam sempre a terceira pessoa...

Beatriz26: exatamente... é muito engraçado...

Caroline14: eles não sabiam que as doenças de um fumante são iguais para uma pessoa fumante passivo... inclusive teve um menino que ficou abismado porque ele tem as mesmas doenças que uma pessoa que fuma... no caso a mãe dele fuma ' eu vou morrer igual a minha mãe com um monte de doenças?' nesta situação você pode fazer com que eles pensem que as conseqüências de uma pessoa que fuma são iguais as da outra que está ao seu lado...

Marisa26: eu sou exemplo de uma...

Cacilda17: o que é importante também é que esses textos que estão sendo trabalhados... todos eles têm características próprias de um gênero determinado...

Marisa27: isso

Cacilda17: e ele também vai aprender que quando eu quero informações... preciso coletar informações para uma determinada matéria... eu sei a que tipo de texto posso...

Marisa28: a que tipo de texto ele vai recorrer

Cacilda17: recorrer a partir por exemplo da fonte e verificar...esse tipo textual ... se é um de opinião...

Marisa29: de opinião...

Cacilda17: se é um texto de opinião em que ele precise trabalhar com a argumentação... ele também sabe...

Marisa30: isso...

Beatriz27: outra coisa que eu também acho interessante neles quando colocam 'professora como eu faço um resumo?' eu falo assim conta um filme que você... eu sempre uso filmes porque eles são...

Marisa31: é mais assim...

Beatriz27: ...me conta um filme que você gostou.. qualquer um... me conta o filme... é esse... então você contou o filme inteiro?' 'não eu contei as partes mais interessantes... as que eu mais gostei' 'pronto... isso é um resumo... agora leia e ponha isso no papel...'

Marisa32: é que eles fazem errado... eles pegam trechos...

Jorge8: e pulam algumas partes e depois...

Marisa32: isso..

Beatriz27: exatamente

Marisa32: e monta

Beatriz27: é

Caroline15: eles não sabem diferenciar resenha de resumo e de entendimento

Beatriz28: que é minha briga nos trabalhos do final do ano...

Marisa33: exatamente

Caroline15: eles só recortam e colam

Beatriz28: que é a minha briga no final do ano porque eu peço aqueles trabalhos TCC... eu peço introdução e conclusão... nenhum dos dois é resumo...na introdução eu quero saber o que eu vou ler... você tem que me preparar para ver se eu vou gostar da leitura e depois você tem que concluir...
(*nesse momento da reunião a inspetora entra na sala e diz que o professor Jorge tem que subir para sala de aula*)

Cacilda18: então só pra terminar aqui a gente já havia até discutido... só um minutinho (*dirijo-me ao professor Jorge que se preparava para sair*)

Jorge9: tá

Cacilda18: ... e até a Caroline também se coloca... vocês acham que tem condições de se trabalhar dessa maneira ?

Caroline16: sim

Cacilda18: por exemplo se o conteúdo desses textos que vocês trouxeram apresentam relação com questões sociais de que modo os assuntos discutidos nesses textos pode vir a influir na vida desse aluno e que transformação pode trazer para ele em aprender o conteúdo desse texto em química em biologia em geografia... é rapidinho só...

Beatriz29: como o aluno pode melhorar como pessoa?

Cacilda18: é ... como isso pode estar relacionado ao social...

Caroline17: afetando o social?

Beatriz29: então é...

Cacilda18: na escola...

Beatriz29: como se diz...

Cacilda18: ...pode acrescentar...

Beatriz29: ...como se diz na área de saúde a higienização... saber a importância de um saneamento básico saber como se cuidar ou seja o meu texto está totalmente voltado pra área da saúde mesmo... mudar alguns comportamentos que eles a têm por exemplo ao chegar do serviço com a mão toda cheia de graxa não comer direto... eles sabem... tem que ter uma higiene pessoal... aqui se fala (*refere-se ao texto da sua disciplina*) dos contágios... então no meu caso é voltado totalmente para a área da saúde o aluno passa a desenvolver um pensamento político em relação ao saneamento básico ele aprende a exigir da sua comunidade isso ... exigir num posto de saúde como ele tem que ser atendido... não aceitar do médico que tudo é viral ou seja 'ah peguei do ar' mas qual a composição do ar... tem alguma célula viva no ar... então para que eles saibam dialogar com o médico porque eu falo assim o que eu ensino não é pra ficar na sala de aula é pra você às vezes estar de olho... como é que ele está falando... olha isso não se faz... está errado ou o médico chega e fala assim 'você comeu carne de porco de manhã de noite você está com solitária' sabe... você está com verminose... como pode... de dia...comi a carne de porco... de manhã... de noite eu estou doente... aprender (*dirige-se a eventual*) a dialogar com as pessoas que eles acham que são superiores a eles.

Cacilda19: é... (*dirijo-me ao professor Jorge gesticulando para que ele se manifeste*)

Jorge11: em relação ao meu... o objetivo é prevenir... não poluir para depois não se ter que gastar dinheiro depois com a despoluição... conscientizar...

Marisa34: conscientizar

Jorge11: para ...

Marisa34: preservar o ambiente

Jorge11: eu vou lá... porque...(*refere-se a sua saída da reunião e ida para a sala de aula*)

Beatriz30: vai senão...

Tarcísio14: posso falar?

Beatriz30: ...os alunos...

Tarcísio14: no meu caso também é conscientização porque estamos falando de poluição... combustível ... conscientização ecológica que está ligada também a saúde... está ligada ao consumo... estão basicamente é o quê...conscientizar... inclusive até consciência política né...

Beatriz35: é... o que eles não têm...

Tarcísio14: é isso... é basicamente isso... atingindo isso já atingimos aí o cerne do grande problema que é

Beatriz31: é... uma coisa interessante às vezes...

Tarcísio14: é o estudante não pensar...

Beatriz31: às vezes eles gostam mais de uma matéria do que de outra o primeiro o ano passado um aluno disse quando eu estava falando sobre o colesterol ele explicou o que aprendeu para a mãe dele.. e ela veio falar comigo ‘nossa professora o L. me dá uma bronca porque a senhora ensinou como se faz para evitar o colesterol ele agora está me passando toda a dieta... mas ele está certo então é isso...é que eles façam isso...

Caroline17: que levem para casa ...

Cacilda20: você (*dirijo-me à eventual*) acha que esse tipo de trabalho...

Caroline18: não... eu acho extremamente...

Cacilda20: ... viável... você como...

Caroline18:...interessante um trabalho desse...

Cacilda20: professora substituta... você acha que...

Caroline18: válido

Cacilda20: teria condições...

Caroline18: muito válido se todos os professores conseguissem deixar no caso de todas as disciplinas... separar por série ou por conteúdo no semestre... como é que vai ser trabalhado e esses textos podem ser trabalhados em momentos diferentes...é super importante porque até eu consigo trabalhar coisas diferenciadas com eles... a partir do conteúdo dos textos...por exemplo dos três textos mostrados eu conseguiria entrar no texto da minha área... falando sobre a minha área... então dá pra alertar os alunos de coisas que às vezes ficam esquecidas e que eles não dão aquela importância porque algumas vezes eles olham o texto não vêem graça... então fica interessante alguém enfatizar alguns pontos...

Cacilda21: mas e das outras disciplinas você acha que dá?

Caroline18: acho...tudo certo... dá

Cacilda21: e você acha que tem condições de trabalhar a leitura dessa maneira... faz a pré-leitura...

Caroline18: dá

Cacilda21: entrar com as questões das disciplinas... mesmo não sendo a sua área mas dessa maneira...

Caroline18: dá sim porque eu lendo também eu consigo comentar algumas coisas e explicar... como aquele tema sobre o tabaco eu expliquei várias doenças que eles não conheciam o que eram... o que causavam... expliquei sobre a coro...coro...

Beatriz37: coronária

Caroline18: coronária... onde ficava...eles não sabiam...então fica no coração... são coisas que às vezes está ali explícita na palavra...

Marisa35: que puxa muitos outros assuntos...

Caroline18: e o aluno olha aquela palavra e fala que coisa é essa? então é interessante que eles leiam...

Marisa35: é... eles vão ler ...

Caroline18: ...senão fica aquela coisa batida... eu acho interessante... eu até gostaria que se tivesse em todas as aulas acesso a textos... eu trabalho numa boa com eles... peço uma atividade para entregar... como eu faço com a Beatriz... faço um relatório de cada sala de tudo o que aconteceu...

Beatriz32: e ela coloca as broncas que eu tenho que dar ainda...

Caroline18: ponho sim

Marisa35: mas assim o aluno vai valorizar a sua aula

Caroline18: é tem coisas assim que ficaram meio confusas principalmente esse ano... então está um pouco difícil segurar a rédea dentro das salas...muito difícil...

Beatriz33: é colega o ano é hilário...

Caroline18: ...por exemplo eu gora estou substituindo o professor de Arte... não tem nada pra dar... sexta-feira passada foi o dia mundial do meio ambiente... eu pedi para eles fazerem desenhos que representassem o meio ambiente... na segunda-feira...ontem eles pediram pra fazer desenhos do dia dos namorados... eles fizeram... mas tem muitos que não querem fazer e fica complicado porque não tenho o tema da matéria então eu vou dando...

Beatriz34: se o professor deixa... não é nem um texto ... podia deixar um desenho... do desenho eles se expressariam..

Cacilda22: é que no desenho se faz um outro tipo de leitura também... mas dá ...

Caroline18: é mas às vezes eu pego uma telas aqui e peço pra eles escreverem o que eles estão observando... o que eles estão entendendo...às vezes são coisas abstratas... às vezes são coisas assim que um enxerga um pássaro...o outro enxerga um cachorro... cores todas misturadas e alguns tentam se expressar mas a maioria não...

Cacilda22: é que se a função do eventual passar a ser a de trabalhar com leitura o professor...

Caroline19: tem que fazer...

Cacilda22: ... de Arte também estará aqui e ele trará um texto para o eventual... para discutir junto com você como é que a leitura pode ser feita nesse texto... como é que você poderia ensinar Arte através da leitura... daquele texto ...

Beatriz35: então mas aí

Cacilda22: ele como especialista na disciplina... como especialista da área ele vai...

Beatriz36: como isso que a gente está fazendo agora com você mas por exemplo você (*dirige-se a pesquisadora*) teria que agora no segundo semestre pedir para coordenação para todos os professores como ele falou (*refere-se a fala do professor Tarcísio*) por uma pastinha com esses textos todos... seria interessante que se fizesse ... mas é preciso ter um respaldo e cobrança porque eu sou uma que às vezes esqueço...

Cacilda23: é um trabalho também de leitura

Beatriz36: porque isso aqui...

Cacilda23: porque o que é importante é a leitura...

Beatriz36: isso aqui... não é uma coisa difícil de ser implantada não tem nada demais... eu acho que é muito mais a boa vontade das pessoas do que outra coisa... porque assim fazer todo um trabalho que você está fazendo... levantar tudo isso e morrer... isso é muito triste porque eu acho que o que você está fazendo deveria ir além da nossa conversação e agora nesse semestre ser implantado...

Marisa36: exatamente

Beatriz36: ... eu acho que deveria ser implantado independente se você vai usar ou não no seu mestrado devia ser implantado porque senão a gente vai continuar... é nesse...

Caroline19: nessa situação

Beatriz36: ... nesse vai e vem que não funciona ou seja alguns professores conseguem desenvolver as suas funções e outros não... não é porque não querem, mas é porque ninguém nunca sentou pra conversar com eles...

Cacilda24: não conhecem também ...

Beatriz36: não conhecem ...

Caroline20: isso é uma coisa tão fácil... *(nesse momento as professoras eventual, de biologia e pesquisadora falam juntas)*

Beatriz36: não sabem...

Cacilda24: muitas coisas discutidas aqui porque eu também estou fazendo junto... eu estou aprendendo também...

Beatriz36: seria muito interessante agora nesse planejamento...nesse replanejamento...

Cacilda24: mesmo sendo da área...

Marisa37: é bom passar isso para direção ...

Beatriz36: nesse replanejamento que a gente tem em julho ser implantado... eu acharia muito interessante que esses últimos cinco ...quatro meses implantar... começar a implantar esse negócio...

Caroline21: é uma coisa fácil porque todos os professores têm o cronograma para seguir... então dentro desse cronograma tem textos...

Beatriz37: tem

Caroline21: ...para serem trabalhados... diversos aí...

Beatri37: é eu ainda mostrei para ela o livro de biologia... tem um monte de textos ...

Caroline21: e daria para pegar esses textos que os professores trabalham... avulsos e deixar para as aulas em substituição e a gente teria um suporte daquela matéria que o professor vai trabalhar antes ou depois de uma substituição mas vai ser trabalhado aquele conteúdo...

Marisa38: no livro de português...

Caroline21: que o professor deixou...

Marisa38: no primeiro volume *(dirige-se à pesquisadora)*...o do beija-flor... entra muito de biologia

Beatriz38: é que biologia

Cacilda25: essa é...

Beatriz38: meio ambiente...

Cacilda25: uma questão por exemplo...

Beatriz38: sustentabilidade ... ecologia...

Cacilda25: inclusive a diretora questionou se era possível ter acesso... é só ter um espaço porque mesmo antes da escolha do texto é importante discutir com os professores se eles sabem o que são os gêneros... para que serve a leitura... não é só chegar e ler o texto mas tem todo um...uma

Beatriz39: é porque é assim...eles...

Marisa39: uma base

Cacilda25: uma orientação

BIO39: eu sempre fui muito acostumada tanto na escola como na faculdade com textos assim então pra mim não é uma coisa que eu falo 'nossa'... eu já estou acostumada... não estranho isso... para mim não é estranho... eu já faço isso às vezes com textos provas em cima de textos... então eu não tenho dificuldade em fazer isso... eu é que esqueço eu tenho que ter uma pastinha com tudo bonitinho eu tenho que fazer...por numa pastinha... agora no replanejamento a gente queira ou não queira está um pouquinho light ou seja é muito

Cacilda26: é esse trabalho

Beatriz39: ..melhor

Cacilda26: que a gente discutiu aqui...

Beatriz39: exatamente.

Cacilda26: aqui junto com os outros professores ...

Beatriz39: porque a gente já faz tudo isso... senta...

Cacilda27: hum...hum...

Beatriz39: já imprime...coloca... já deixa... já monta...

Cacilda27: mostrar até isso aqui pronto ... (*pesquisadora refere-se as atividade de leitura do grupo*)
mostrar para os demais professores...

Beatriz39: porque para direção...

Cacilda27: ...o que foi feito no grupo ...

Beatriz39: ...queira ou não queira para coordenação e para direção isso é uma mão na roda...

Caroline22: han...han...

Beatriz39: porque até assim às vezes a coordenadora pedagógica ela mesma entra na sala...porque eu já vi ela entrando em sala... ela mesma pega o texto e entra em sala...

Marisa40: e tudo pronto..

Caroline23: outra coisa é que daí para frente... principalmente no Ensino Médio o que é que eles vão fazer... prestar um vestibular... ou outra coisa e tudo é em cima de textos... o ENEM por exemplo está só...

Marisa41: exatamente... só textos

Beatriz40: e um argumento que você tem é o SARESP...o argumento que se tem é o SARESP ou seja o SARESP está aí.. se a gente começar a trabalhar isso com os eventuais será que não vai ajudar no SARESP...não só para mim...

Marisa41: principalmente textos

Beatriz40: para mim...

Marisa41: diversificados assim...

Beatriz40: o mais importante para mim é o ENEM sinceramente...o ENEM é muito mais importante porque é a porta...é a entrada para faculdade

Caroline24: e agora mudou tudo...

Beatriz40: eu acho que esse negócio de índice devia estar relacionado diretamente ao ENEM porque o ENEM eles fazem direito... o SARESP eles fazem de qualquer jeito já o ENEM eles fazem direito... agora será que isso não é um argumento para a nossa própria escola melhorar?

Marisa42: exatamente

Caroline25: porque eles vão saber trabalhar com todas as disciplinas... então quando aparecer textos de química... textos de física em uma prova eles vão prestar e saber analisar o que leem

Marisa43: que tipo de texto é...

Caroline25: ... que explica alguma coisa e faz eles pensarem... analisarem e eles não sabem fazer isso agora... então é uma coisa que a gente pode colocar como uma pratica...

Beatriz41: porque concorda (*dirige-se à eventual*) que acaba sendo um reforço da minha matéria ...

Caroline26: lógico

Beatriz41: geografia...física...arte...acaba... sendo um reforço e em...

Marisa44: português...

Beatriz41: gramática...literatura então nem se fala..

Caroline27: ele vai sair...

Cacilda27: então a gente começa a montar as atividades a partir do texto que vocês colocaram e a Marisa tenta auxiliar no complemento dessas atividades na área de português a gente monta isso aqui discute e passa para os colegas...

Beatriz42: acho que não podia morrer isso aí não Cacilda

Cacilda27: ta

Beatriz42: eu acho que isso aí ajuda todo mundo...ajuda a escola e ajuda o principal que é o aluno porque é o que nós já sabemos o principal é o aluno... então isso para mim...isso é o principal,, continua sendo o aluno...

Marisa45: tudo é em função do aluno

Beatriz42: eu acho que é um instrumento fácil...não compromete ninguém... é só mesmo a pessoa ter responsabilidade para fazer e alguém de cobrar... no meu caso é pra não esquecer...

Cacilda27: e de estar discutindo com o eventual...

Beatriz42: sim lógico

Cacilda27: porque é quem vai estar na sala de aula

Beatriz42: eu acho assim... que não poderia ficar só no seu trabalho... eu acho que isso tem que ser levado para escola.

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](#)