



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

**REUNIÕES PEDAGÓGICAS E AUTOCONFRONTAÇÕES:
POSSÍVEIS ESPAÇOS DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL NA ESCOLA PÚBLICA**

Londrina
2010

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

**REUNIÕES PEDAGÓGICAS E AUTOCONFRONTAÇÕES:
POSSÍVEIS ESPAÇOS DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL NA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes
Cristovão

Londrina
2010

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F655r Fogaça, Francisco Carlos.
Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública / Francisco Carlos Fogaça. – Londrina, 2010.
226. : il.

Orientadora: Vera Lúcia Lopes Cristovão.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2010.
Inclui bibliografia.

1. Análise do discurso – Teses. 2. Conflitos – Teses. 3. Interacionismo sócio discursivo – Teses. 4. Professores - Formação – Teses. 5. Educação - Formação de professores – Teses. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 801:371.13

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

**REUNIÕES PEDAGÓGICAS E AUTOCONFRONTAÇÕES: POSSÍVEIS
ESPAÇOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA ESCOLA
PÚBLICA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Vera Lúcia Lopes Cristovão -UEL

Profª Drª Telma Nunes Gimenez - UEL

Profª Drª Elvira Lopes Nascimento - UEL

Profª Drª Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin -
UFC

Profª Drª Clarissa Menezes Jordão - UFPR.

Londrina, 02 de setembro de 2010

FOGAÇA, Francisco Carlos. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública.** 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo estudar as reuniões pedagógicas e os procedimentos de autoconfrontação como possíveis espaços de desenvolvimento profissional e de formação continuada e os conflitos e as relações de poder neles vivenciados. Além disso, analisa o agir dos sujeitos da pesquisa em reuniões pedagógicas, suas representações iniciais sobre as reuniões e sobre os conflitos que nelas ocorrem – a pesquisa investiga se tais representações são mantidas, revistas, modificadas a partir das autoconfrontações. Descreve e analisa os tipos de conflitos, polarizações e relações de poder manifestadas nas reuniões pedagógicas e também nas autoconfrontações. Esta pesquisa foi realizada em um contexto de escola pública, em um município do estado do Paraná. Foram gravadas reuniões pedagógicas em vídeo, além de entrevistas e autoconfrontações (simples e cruzada) com os três sujeitos da pesquisa (um professor de geografia, uma professora de matemática e uma de inglês). Os dados da pesquisa são transcrições feitas a partir de entrevistas, de momentos selecionados das reuniões gravadas em vídeo e das autoconfrontações. Para a análise foram utilizados procedimentos oriundos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), principalmente, e dos Estudos Críticos do Discurso, com categorias originadas a partir dos dados. As principais teorias e autores que embasam o estudo são o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1998, 2003, 2006, 2007, 2008, 2009), as idéias de Vygotsky (2000, 2005) relacionadas a desenvolvimento e aprendizagem; a noção de discurso e poder a partir de Foucault (1982, 2006) e dos estudos Críticos do Discurso (Van Dijk, 2008); a escola como *locus* de formação continuada (CANDAU, 2003); as reuniões pedagógicas como espaços de desenvolvimento (VASCONCELLOS, 2009; TORRES, 2010) e as autoconfrontações como procedimentos metodológicos de coleta de dados e de formação profissional (CLOT, 1998, 2004, 2006a, 2006b; FAÏTA, 1997; FAÏTA et AL, 2000). A pesquisa mostrou que tanto as reuniões pedagógicas como as autoconfrontações podem ser espaços de desenvolvimento profissional, desde que os conflitos (e relações de poder) que nelas ocorrem possam agir como catalisadores de desenvolvimento, o que Bronckart (2007) chama de apropriação do debate interpretativo, ou a conversão de artefatos culturais em instrumentos (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Conflito. Relações de poder. Reuniões pedagógicas. Autoconfrontação.

FOGAÇA, Francisco Carlos. **Pedagogical meetings and self-confrontation: possible areas of professional development in public school.** 2010. Thesis (Doctorate in Studies of the Language) – State University of Londrina, Londrina, 2010.

ABSTRACT

This research aims at studying teachers' meetings and the self-confrontation procedures as possibilities for professional development and continuing education, as well as studying the conflicts and power relations which subjects may experience in such environments. Furthermore, it analyses modes of participation of the research subjects in teachers' meetings, their initial beliefs about meetings and the conflicts which occur in such occasions – the research investigates whether or not such beliefs are modified after subjects are self-confronted. It also describes and analyses the kinds of conflicts, polarizations and power relations which happen in the teachers' meetings and self-confrontations. This research was conducted in a public school context, in a town of Paraná State. Teachers' meetings, interviews and the simple and crossed self-confrontations have been recorded in video and audio with the three participants (a geography teacher, a mathematics teacher and an English and Portuguese teacher). The research data include video and audio transcriptions from interviews/self-confrontations and selected parts of the video recordings. The analysis used procedures from the Socio-discursive Interactionism (ISD) and the Critical Discourse Studies. The main theoretical frames and authors on which this research is based are: the Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 1998, 2003, 2006, 2007, 2008, 2009); Vygotsky (2000, 2005) and his ideas concerning learning and development; discourse and power relations Foucault (1982, 2006) and the Critical Discourse Studies (Van Dijk, 2008); the school as a privileged locus for the continuing education of teachers (CANDAU, 2003); teachers' meetings as opportunities for continuing education (VASCONCELLOS, 2009; TORRES, 2010) and the self-confrontation procedures as possibilities for professional development and research methodology (CLOT, 1998, 2004, 2006a, 2006b; FAÏTA, 1997; FAÏTA et AL, 2000). The research has shown that not only the teachers' meetings but also the self-confrontation procedures may foster professional development, provided that conflicts (and power relations) may be used to trigger development and what Bronckart (2007) calls "the appropriation of the interpretative debate" or the conversion of cultural artifacts into instruments (MACHADO e BRONCKART, 2009; CLOT, 2006a).

Key words: Professional development. Conflict. Power relations. Teachers' meetings. Self-confrontation.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------------|---|----|
| Figura 1 | Representação básica de mediação | 47 |
| Figura 2 | Escola CAIC na área marcada (vista aérea) | 99 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------------|--|-----|
| Quadro 1 | Metodologias utilizadas em pesquisas sobre formação e trabalho docente. | 35 |
| Quadro 2 | Adaptações realizadas nesta pesquisa. | 38 |
| Quadro 3 | O três níveis da Arquitetura Textual | 75 |
| Quadro 4 | Mundos discursivos | 77 |
| Quadro 5 | Tipos de discurso | 77 |
| Quadro 6 | Perfil dos sujeitos da pesquisa | 102 |
| Quadro 7 | Objetivos, instrumentos e o olhar | 105 |
| Quadro 8 | Etapas da coleta de dados | 112 |
| Quadro 9 | Perfil dos professores da escola CAIC | 119 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA | 21 |
| 2.1 A Escola como locus da formação continuada | 22 |
| 2.2 As reuniões Pedagógicas na Escola Pública | 24 |
| 2.3 Autoconfrontação como prática de desenvolvimento | 30 |
| 2.3.1 Adaptações e diferenças de contexto nas pesquisas com autoconfrontação | 35 |
| 2.3.2 Linguagem no, sobre e como trabalho | 39 |
| 2.4 Outras considerações acerca da escola como locus de formação e os procedimentos de autoconfrontação | 41 |
| 3 LINGUAGEM, CONFLITO E DESENVOLVIMENTO | 45 |
| 3.1 Vygotsky e o desenvolvimento humano | 45 |
| 3.1.1 O conceito de mediação e internalização | 46 |
| 3.1.2 Aprendizagem e desenvolvimento | 48 |
| 3.1.3 ZDP: lugar de conflitos e de formação de conceitos | 50 |
| 3.1.4 A importância do conflito na aprendizagem e no desenvolvimento | 2 |
| 3.1.5 Conceitos científicos e espontâneos | 53 |
| 3.2 Desenvolvimento: um conceito para o ISD | 57 |
| 3.3. Outras considerações | 61 |
| 4 O DISCURSO E A PERSPECTIVA TEORICO-METODOLOGICA DO ISD. | 63 |
| 4.1 Concepção de Discurso | 64 |
| 4.2 A perspectiva discursiva do ISD – o agir de linguagem | 69 |
| 4.2.1 Agir geral, agir de linguagem, atividade e ação | 72 |
| 4.2.2 Atividades de linguagem e gêneros textuais | 73 |
| 4.2.3 A arquitetura textual e o método de análise do ISD | 75 |
| 4.2.3.1 A Infra-estrutura textual | 75 |
| 4.2.3.1.1 Os tipos de discursos | 75 |
| 4.2.3.2 Mecanismos de textualização | 78 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.3.3 Mecanismos enunciativos e de modalização | 79 |
| 4.2.4 Outras considerações..... | 82 |
| 4.2.5 Representações | 83 |
| 5 AS RELAÇÕES DE PODER | 85 |
| 5.1 Foucault e as relações de poder | 85 |
| 5.2 A perspectiva dos Estudos Críticos do Discurso | 92 |
| 5.3 Outras considerações sobre discurso e poder | 97 |
| 6 CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA | 99 |
| 6.1 O local da Pesquisa | 99 |
| 6.2 Os sujeitos da pesquisa | 100 |
| 6.3 Objetivos da pesquisa (perguntas) e procedimentos de análise propostos | 102 |
| 6.4 Instrumentos de coleta de dados | 102 |
| 6.4.1 Entrevista inicial | 106 |
| 6.4.2 Gravação de reuniões em vídeo | 106 |
| 6.4.2.1 Os episódios selecionados..... | 107 |
| 6.4.3 Autoconfrontação simples | 109 |
| 6.4.4 Autoconfrontação cruzada..... | 110 |
| 6.5 Algumas considerações | 111 |
| 7. ANÁLISE DOS DADOS | 113 |
| 7.1 O contexto sócio-histórico mais amplo..... | 114 |
| 7.2 O contexto local: a escola CAIC..... | 117 |
| 7.3 Representações sobre reuniões pedagógicas e sobre conflitos | 119 |
| 7.3.1 Representações sobre reuniões pedagógicas: um olhar inicial..... | 120 |
| 7.3.2 Representações sobre conflitos | 123 |
| 7.3.2.1 Polarizações potencialmente conflituosas..... | 125 |
| 7.4. A Situação de produção das reuniões pedagógicas: os momentos selecionados | 132 |
| 7.4.1 Ninguém se cruza por acaso..... | 134 |
| 7.4.1.1 Um conflito no grupo | 145 |
| 7.4.2 Carta aos pais | 153 |
| 7.4.3 Falando sobre a reunião..... | 159 |

| | |
|--|------------|
| 7.5 Modos de agir..... | 162 |
| 7.6 As autoconfrontações simples..... | 165 |
| 7.6.1 Revendo Posições | 166 |
| 7.6.2 Houve aprendizado? O papel das divergências | 172 |
| 7.6.3 Houve continuidade? Desencontros e contradições | 175 |
| 7.6.4 Polarizações – conflitos..... | 177 |
| | |
| 7.7 A autoconfrontação cruzada..... | 179 |
| 7.7.1 Comentários gerais dos sujeitos | 180 |
| 7.7.2 As reuniões como espaços para debates | 183 |
| 7.7.3 Combinados e trabalho escolar | 187 |
| 7.7.4 Os professores novos e “a vontade coletiva” | 190 |
| 7.7.5 A personificação da escola | 192 |
| 7.8 Outras considerações sobre as autoconfrontações | 194 |
| 7.9 Conflitos e relações de poder: algumas considerações | 197 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 203 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 212 |

1 INTRODUÇÃO

O tema das reuniões pedagógicas como espaço de desenvolvimento profissional sempre me interessou: inicialmente como professor e coordenador pedagógico de um instituto de línguas, em seguida como coordenador regional de uma franquia de idiomas, e finalmente, atuando na prática de ensino do curso de Letras de uma instituição de ensino superior na cidade de Londrina.

Trabalhei por muitos anos na coordenação pedagógica de uma escola de inglês (em Porto Alegre, Tubarão e Londrina). Nesse contexto, via a formação continuada do professor de línguas se dando basicamente dentro da própria escola, já que muitas vezes o professor de institutos de línguas não possui formação específica na área de Letras. Como coordenador de escola, entre outras coisas, observava aulas, dava *feedback* dessas aulas observadas, realizava reuniões pedagógicas com a equipe de professores, e acompanhava os índices pedagógicos da escola como um todo; em suma, tinha a responsabilidade pela qualidade do trabalho pedagógico de forma mais ampla.

As reuniões pedagógicas em uma escola de idiomas se constituem em uma das instâncias de desenvolvimento profissional, uma vez que freqüentemente tratam de questões observadas em sala de aula pelo coordenador, e procuram também subsidiar a equipe com o conhecimento teórico necessário para embasar sua prática. É um espaço propício para a articulação entre teoria e prática, um espaço para reflexão e planejamento. Depois, como coordenador regional de uma franquia de idiomas – interior de São Paulo, Paraná e Santa Catarina – exerci igualmente as funções (entre outras) de observar aulas e de conduzir reuniões, agora com os coordenadores das escolas da minha região. Assim, sempre me interessei por estudar de que forma os espaços proporcionados pelas escolas podem contribuir para a formação do professor.

Como professor de Prática de Ensino de um curso de Letras, por outro lado, tive a oportunidade de vivenciar a realidade do ensino público, circulando nos contextos nos quais meus alunos realizaram sua prática. Trata-se de uma realidade bem diversa daquela dos institutos de línguas, tanto no que se refere às condições de trabalho – por exemplo, o número de alunos em sala de aula – como também ao

perfil dos alunos e ao estilo de supervisão pedagógica – já que as disciplinas são múltiplas, ao invés do foco apenas no ensino de línguas. Isso implica outro tipo de organização do trabalho pedagógico e de objetivos educacionais. O impacto das decisões tomadas pelo conjunto de professores em uma escola pública atinge também um grande número de pessoas em uma dada comunidade – tanto os alunos como suas famílias.

Se nos institutos de línguas a supervisão pedagógica se dá predominantemente de forma mais diretiva (FOGAÇA, 2005), nas escolas públicas parece existir um espaço maior para a valorização dos saberes docentes, para uma prática mais criativa, sem as amarras do material didático, possibilitando maior articulação entre teoria e prática. Conforme Pimenta (2002), os professores precisam ser vistos

[...] como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometidos com um ensino e com resultados de qualidade social para todas as crianças e jovens (PIMENTA, 2002, p.44).

Nesse sentido, as reuniões pedagógicas podem se constituir num espaço propício para o desenvolvimento profissional individual e coletivo. Um grupo reunido com a finalidade de analisar suas práticas e a refletir sobre elas, com o auxílio de um mediador, pode levar ao desenvolvimento profissional, transformando as pessoas, suas atitudes e representações (PERRENOUD, 2002).

O universo da escola pública, complexo, desafiador, e ao mesmo tempo fascinante, foi a principal razão da escolha do tema desta tese e do contexto de estudo. Além da possibilidade de contribuir para a compreensão desse universo (quem sabe ajudando a entender as forças que contribuem para sua organização), a idéia de participar de alguma forma da formação dos professores envolvidos na pesquisa me motivou igualmente para sua realização.

O objetivo geral deste estudo é o de investigar as reuniões pedagógicas e o procedimento das autoconfrontações simples e cruzada como espaços de desenvolvimento profissional no contexto de uma escola pública, e analisar de que forma tais espaços se constituem como atividades nas quais diferentes

representações entram em conflito e contribuem para a construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional; ou seja, como os conflitos vivenciados em ambiente profissional podem agir para na formação dos professores.

Esta pesquisa se situa na área de Lingüística Aplicada/Análise do Discurso, voltada para a formação continuada do professor, no contexto da escola pública. O Ineditismo deste trabalho se dá em diversos aspectos: a forma como faz articulações teóricas de caráter multidisciplinar; a elaboração de categorias de conflitos e de polarizações potencialmente conflituosas, a partir dos dados; a categorização dos modos de agir dos sujeitos em reunião pedagógica; a exploração do tema das reuniões pedagógicas no âmbito dos estudos da linguagem; e a utilização de princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo para análise de relações de poder, de conflitos, e de desenvolvimento.

Este texto procura articular construtos teóricos bastante diversos, cujas referências nesta pesquisa são: o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1998, 2003, 2006, 2007, 2008, 2009), as idéias de Vygotsky (2000, 2005) relacionadas a desenvolvimento e aprendizagem; a noção de discurso e poder a partir de Foucault (1982, 2006) e dos estudos Críticos do Discurso (Van Dijk, 2008); a escola como *locus* de formação continuada (CANDAU, 2003); as reuniões pedagógicas como espaços de desenvolvimento (VASCONCELLOS, 2009; TORRES, 2010) e as autconfrontações como procedimentos metodológicos de coleta de dados e de formação profissional (CLOT, 1998, 2004, 2006a, 2006b; FAÏTA, 1997; FAÏTA et AL, 2000).

A multiplicidade de teorias e conceitos marca a apresentação e discussão de questões fundamentais para esta pesquisa, como as noções de desenvolvimento, conflito, discurso e poder. O texto procura trazer diferentes perspectivas, para dar ao leitor uma visão maior das questões discutidas.

A análise dos dados coletados deu origem a categorias de tipos de conflitos e de polarizações potencialmente conflituosas, observados tanto nas reuniões pedagógicas como nas falas dos sujeitos da pesquisa. Tais categorias tiveram como inspiração os Estudos Críticos do Discurso, sobretudo pela utilização do critério das

“polarizações”. Os dados deram origem também a categorias relacionadas aos modos de agir dos sujeitos nas reuniões pedagógicas.

O tema das reuniões pedagógicas e sua importância para a formação do professor, no contexto da escola pública, é pouco explorado em trabalhos no escopo dos Estudos da Linguagem. Existem diversos trabalhos que exploram as reuniões pedagógicas e o papel do coordenador (VASCONCELLOS, 2009; TORRES, 2010; SOUZA, 2010, entre outros), mas tais trabalhos não estudam a linguagem na formação do professor.

Podemos citar, no entanto, citar algumas pesquisas que abordam de alguma forma as reuniões pedagógicas no escopo dos estudos da linguagem. A pesquisa de Gonçalves (2007), na qual investiga cinco reuniões pedagógicas em uma escola de idiomas, tendo como referenciais teóricos a perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky, a Teoria da Atividade, a Teoria Enunciativa e a Reflexão Crítica. Os resultados mostraram que as reuniões pedagógicas não se constituíram como espaços para a formação crítico-reflexiva de cunho colaborativo, havendo o predomínio de reflexões pragmáticas e opiniões pautadas no senso comum.

Schettini (2006) investigou a formação de professores na escola pública, mas em encontros conduzidos pela própria pesquisadora fora do espaço escolar, e não nas reuniões pedagógicas regulares da escola. A pesquisa aborda uma Rede de Sistema de Atividade de Formação de Professores composta por três sistemas: um sistema de atividades de encontros pedagógicos (com cinco professores da rede pública); um sistema de atividades de aulas dadas; e um sistema de retorno das aulas dadas. Os resultados revelaram que os objetos construídos nos encontros e aqueles colocados em prática se distanciavam entre si por razões que em geral eram avaliadas como exteriores à participação dos professores envolvidos “e devido a razões que estavam além de suas possibilidades de atuação” (p. 11).

Almeida (2004) em sua dissertação de mestrado investiga instrumentos mediadores em reuniões pedagógicas de uma escola particular, com foco no trabalho do coordenador pedagógico e no trabalho prescrito e realizado (CLOT, 1999).

Esta pesquisa se diferencia das mencionadas justamente por estudar as reuniões pedagógicas e as autoconfrontações como espaços de formação em uma escola

pública, tendo a linguagem (e os conflitos nela observados) como instrumento de mediação. Penso que este trabalho dá uma colaboração ao ISD no sentido de trazer outras noções de discurso (além da noção de atividade de linguagem e dos tipos de discurso defendida por BRONCKART, 2006) e também de relações de poder e conflitos. As categorias criadas a partir dos dados podem ser úteis para futuros estudos dentro da perspectiva do ISD para a compreensão da natureza conflituosa das relações humanas e seu papel, juntamente com as relações de poder, no desenvolvimento profissional. Além disso, a categorização das formas do agir dos professores em reunião pode ser igualmente útil para o estudo de outros contextos nos quais o professor atua.

A respeito do estudo das relações de poder de forma articulada ao ISD, podemos citar a dissertação de Mestrado de Barros (2009), na qual utiliza conceitos e procedimentos do ISD e da ACD (Análise Crítica do Discurso) para analisar as relações de poder em sala de aula de língua portuguesa de estágio supervisionado.

Entre os objetivos específicos desta pesquisa estão: a) analisar os conflitos e as relações de poder que puderam ser observados a partir da análise dos dados coletados e de que forma podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores participantes da pesquisa; b) analisar como se dá o agir dos sujeitos da pesquisa nas reuniões pedagógicas; c) verificar que representações iniciais os sujeitos tinham sobre as reuniões pedagógicas e sobre os conflitos que nelas ocorriam; d) verificar quais representações são mantidas, revistas, modificadas a partir das autoconfrontações d) descrever e interpretar as relações de poder que estão envolvidas no ambiente escolar, manifestadas nas reuniões pedagógicas e também nas autoconfrontações.

A pesquisa envolveu três professores de uma escola pública do norte do Paraná (um de geografia, uma de português/inglês e uma de matemática). Os participantes foram filmados durante a semana pedagógica que ocorreu nessa escola em fevereiro de 2007, e, em mais uma oportunidade, em junho desse mesmo ano. Foram selecionados três trechos das gravações em vídeo, os quais foram depois editados e utilizados para as autoconfrontações simples e cruzada (a metodologia de coleta de dados).

Os dados coletados foram, dessa forma, provenientes de gravações em vídeo (cerca de vinte horas); os três episódios selecionados foram transcritos para posterior análise. A escolha desses momentos teve como critério a ocorrência de conflitos que puderam ser observados durante as reuniões, já que a idéia era verificar a importância de conflitos na formação dos professores. Além desses episódios, os sujeitos participaram de dois momentos de autoconfrontação – a simples e a cruzada. Na autoconfrontação simples cada um dos sujeitos, separadamente, assistiu às cenas selecionadas e comentou sua participação nas reuniões, além de analisar os conflitos que elas mostravam. Como pesquisador, fiz algumas perguntas para contribuir nesse processo reflexivo. As autoconfrontações simples foram filmadas e posteriormente mostradas aos três participantes na autoconfrontação cruzada. Suas representações foram então confrontadas com a intenção de gerar um tipo de conflito que pudesse resultar em desenvolvimento.

O capítulo 2 traz uma discussão da escola como *locus* de formação continuada (CANDAU, 2003) em oposição ao modelo tradicional que concebe a formação como um permanente retorno às instituições de ensino superior em cursos de graduação e de pós-graduação. O objetivo é situar a pesquisa dentro desse paradigma de formação, que busca, entre outras coisas, valorizar os saberes construídos pelos professores. O capítulo apresenta as reuniões pedagógicas (VASCONCELLOS, 2009; TORRES, 2010) e as autoconfrontações simples e cruzada (FAÏTA ET al., 2000; CLOT, 2004, 2006b) como espaços de formação continuada. Traz também um quadro comparativo entre este procedimento de coleta de dados e outros utilizados em pesquisas sobre o trabalho do professor no Brasil atualmente, como o método da lembrança estimulada (BLOOM, 1954; GASS e MACKEY, 2000) e as sessões reflexivas (MAGALHÃES, 2004; LIBERALLI, 2004; LIBERALI et al., 2003), e também o conceito de linguagem usada pelo professor “no trabalho”, “como trabalho” e “sobre trabalho” (NOURODINE, 2002).

O capítulo 3 traz uma revisão da literatura sobre o conceito de desenvolvimento segundo Vygotsky (2000; 2005) e seus seguidores (LANTOLF, 2004; WELLS, 1994, 1999 CLOT. 2006a; entre outros), discutindo a noção de mediação, artefatos e instrumentos culturais (materiais e psicológicos), internalização/apropriação, zona de desenvolvimento proximal (ZDP), aprendizagem e desenvolvimento, conceitos cotidianos e científicos, e conceito de conflito na criação da ZDP. O capítulo aborda

também o referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), relacionado a desenvolvimento e ao entendimento das idéias de Vygotsky (BRONCKART, 2006, 2007, 2008; ÉRNICA, 2004, 2008; MACHADO e BRONCKART, 2009, entre outros).

O capítulo 4 tece considerações a respeito do conceito de discurso, utilizado de formas diversas por diferentes autores e suas filiações teóricas (entre eles, BRONCKART, 2006; MAINGUENEAU, 1995/2008; FOUCAULT, 2005; HALL, 1997; VAN DIJK, 2008; FAIRCLOUGH, 2003, 2005). Em seguida, traz a perspectiva discursiva do ISD (o agir de linguagem) e de sua proposta de análise descendente com foco no texto (gêneros textuais). Além disso, o capítulo traz os níveis de análise textual utilizados neste estudo, tais como a infra-estrutura textual, os tipos de discurso, os mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos (as vozes) e de modalização, e o conceito de representações, tais como entendidos na perspectiva do ISD.

O capítulo 5 aborda a questão do poder e das relações de poder segundo Foucault (1982; 2006) e os Estudos Críticos do Discurso (VAN DIJK, 2008). Foucault discute entre outras coisas: a noção de poder; as características da resistência; tipos de enfrentamento; o “poder pastoral”; o poder como uma forma de ação que modifica as ações dos outros; a noção de governo; e a noção de estratégia. Van Dijk contribui com a noção de ideologia, das elites simbólicas, e a forma como o poder se exerce por meio do discurso, além de procedimentos de análise.

O capítulo 6 apresenta a metodologia de pesquisa, seus objetivos de forma detalhada, os instrumentos de coleta de dados (as gravações em vídeo, seleção de episódios e sua transcrição e as autoconfrontações simples e cruzada), os sujeitos de pesquisa (três professores de escola pública), e o contexto no qual esta se desenvolveu, uma escola estadual em um município do norte do estado do Paraná.

O capítulo 7 é o capítulo da análise propriamente dita. Busca inicialmente dar um panorama do contexto sócio-histórico mais amplo da época em que os dados foram coletados, segundo informações obtidas na mídia impressa (Revista Veja e Jornal Folha de São Paulo). Em seguida, traz a análise do contexto de produção das reuniões pedagógicas, em especial as que deram origem às cenas escolhidas e depois utilizadas para as autoconfrontações. A análise dos dados contempla os tipos

de conflitos (e polarizações) que puderam ser observados a partir das transcrições dos dados, bem como as relações de poder, as representações iniciais dos sujeitos das reuniões pedagógicas e dos conflitos que nelas ocorrem; são apresentadas também categorias sobre modos de agir/participação dos sujeitos nesses encontros. As autoconfrontações puderam mostrar algumas modificações dessas representações, provavelmente como resultado do processo reflexivo (e conflituoso) que tal metodologia proporcionou. Em seguida, o capítulo apresenta uma análise mais específica das relações de poder na escola CAIC, sobretudo o papel da direção da escola, conflitos entre grupos e as resistências observadas na escola.

Finalmente as considerações finais buscam trazer outras considerações a respeito das perguntas de pesquisa, dando uma visão mais condensada e ao mesmo tempo abrangente dos resultados obtidos neste estudo. Visam também tornar evidentes as eventuais questões não contempladas na pesquisa, pontos que podem ser objetos de estudos em futuros trabalhos nesta área.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA

O tema da formação continuada de professores não é novo. Os permanentes esforços da renovação pedagógica (promovidos tanto pelos órgãos oficiais da educação quanto por instituições de ensino) nas últimas décadas contemplam alguma forma de formação continuada (como exemplos mais recentes, o Projeto Paraná ELT¹ e o PDE², desenvolvidos no Paraná).

Concepções de formação de professores – tanto na educação inicial como na continuada – geralmente giram em torno de três principais paradigmas: o paradigma técnico, o prático e o crítico, e diferentes termos são utilizados para referir-se a essas tendências. É importante salientar, conforme Candau (2003) que diferentes modelos de formação não existem na prática no estado “puro” e podem incorporar elementos uns dos outros, embora possa haver a predominância de um ou outro modelo. Candau (2003) faz uma distinção entre a tendência que ela chama de “clássica”, e outra que vê a escola como *locus* da formação continuada, e que considera as diferentes etapas de desenvolvimento profissional (professores em fase inicial, professores experientes, e professores que se encaminham para a aposentadoria).

Por formação continuada³ (ou contínua) entendo a formação que acontece de forma ininterrupta pela vida afora, incluindo a formação formal na universidade em nível de pós-graduação e o aprendizado que se dá nas próprias instituições de ensino onde os professores exercem a sua prática. A formação continuada ocorre (ou pode

¹ O Paraná ELT foi um programa de capacitação em língua inglesa desenvolvido pela SEED, com assistência técnica do Conselho Britânico, entre 2000 e 2002. Teve a coordenação do CELEM “Centro de Línguas Estrangeiras Modernas” e da Universidade do Professor, e parcerias com as Universidades públicas, através da participação dos Núcleos de Assessoria Pedagógica (NAPs) e institutos privados de idiomas.

² O PDE, conforme explicação no web site da Secretaria Estadual de Educação do Paraná “é uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, integrado às atividades da formação continuada em Educação, disciplina a promoção do professor para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004.”

< <http://www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2> >

³ Nesta pesquisa os dois termos são usados indistintamente, com o mesmo significado.

ocorrer) em momentos de estudo e reflexão do corpo docente, como nas reuniões pedagógicas, grupos de estudo, preparação de atividades em conjunto, projetos educativos, “semana pedagógica”⁴, e todas as instâncias que envolvam um repensar da prática educacional.

Neste capítulo abordo duas instâncias de formação contempladas nesta pesquisa: as reuniões pedagógicas como espaço de formação e a autoconfrontação cruzada (ao mesmo tempo metodologia de pesquisa, coleta de dados, e de formação continuada).

2.1 A Escola como locus da formação continuada

Conforme Candau (2003), a perspectiva clássica na formação continuada pode ser identificada na maioria dos projetos educacionais realizados pelas secretarias estaduais de educação e pelo MEC. Nas palavras da autora:

A ênfase é posta na ‘reciclagem’ dos professores. Como o próprio nome indica, ‘reciclar’ significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida. Uma vez na atividade profissional, o professor em determinados momentos realiza atividades específicas, e em geral volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação – não só *lato sensu* mas também *stricto sensu*. Outras possibilidades de reciclagem podem ser a freqüência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados de alguma forma a seu desenvolvimento profissional (p. 140-141).

Essa tendência enfatiza a presença do professor nos espaços considerados como o *locus* de formação e de produção de conhecimento, como as universidades e os espaços a ela articulados, nos quais seja possível o contato com as novas pesquisas, tendências e conhecimentos. (CANDAU, 1996/2003). Iniciativas para a formação continuada de profissionais do ensino ocorrem muitas vezes: por convênios entre instituições de ensino superior e Secretarias de Educação, como o programa PDE no estado do Paraná, que tem um convênio firmado entre a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) e a UEL, UEPG, UFPR, UTFPR, ONIOESTE, entre outras; convênios para a realização de cursos

⁴ A semana de preparação e de estudo para o ano letivo, que ocorre geralmente em fevereiro nas escolas públicas.

específicos, através do NAP⁵, para aperfeiçoamento lingüístico dos professores da rede estadual de ensino; cursos promovidos diretamente pelas secretarias estaduais de educação e pelo MEC com caráter presencial ou à distância; outras modalidades de apoio á escolas por meio de universidades, nas quais uma universidade ou empresa “adota” uma escola e estabelece formas específicas de colaboração.

Essa visão parece estar ligada ao paradigma da racionalidade técnica, que pressupõe as instituições de ensino superior como produtoras do conhecimento, e os professores como receptores, consumidores da teoria produzida nesses espaços. Conforme questionamento feito por Candau (2003) a perspectiva clássica traz, dessa forma, uma concepção dicotômica entre teoria e prática.

A outra tendência mencionada por Candau (2003) é a que considera professores como produtores do conhecimento e a escola como *locus* da formação docente, valorizando o seu saber. Segundo a autora, não se pode tratar da mesma maneira professores em estágios de desenvolvimento diferentes – professores em fase inicial, professores que já possuem ampla experiência, e professores próximos da aposentadoria. Os processos de formação continuada deveriam levar em consideração essas diferentes etapas de desenvolvimento profissional ao invés de simplesmente promover situações de desenvolvimento homogêneas e padronizadas.

A autora, no entanto, alerta para o fato de que não basta estar na escola desenvolvendo uma prática mecânica e repetitiva para que essa formação aconteça. É preciso que a prática seja reflexiva e construída coletivamente com grupos de professores. Parte-se das necessidades reais dos professores, de problemas de seu dia-a-dia que podem ser repensados à luz de práticas exploratórias. Para Candau,

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nessa perspectiva, de criar sistemas de incentivo

⁵ O NAP (Núcleo de Assessoria Pedagógica) é um programa de extensão do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do curso de Letras, da UEL Tem como uma de suas finalidades oferecer cursos de aprimoramento lingüístico e metodológico a professores da rede pública e privada, em geral. Suas atividades estabelecem um vínculo com a comunidade de professores externa à universidade. Mantém também um acervo de materiais instrucionais e de consulta que podem ser utilizados por professores e alunos da universidade, bem como por docentes da comunidade externa.

à socialização, de ressituar o trabalho de supervisão e orientação pedagógica nessa perspectiva. (CANDAU, 2003, p. 145)

A partir de soluções encontradas pelos próprios professores, novos saberes são elaborados. “São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (CANDAU, 2003, p. 146).

Alguns autores utilizam o termo “comunidade profissional” para se referir ao grupo de professores de uma determinada escola, empenhado em buscar formas de desenvolvimento e aprendizagem dos próprios professores e de seus alunos (LITTLE, 2002; 2006). Para Little (2006) uma comunidade profissional pode ser definida como⁶ “um relacionamento próximo entre professores como colegas de profissão, normalmente implicando que tal relacionamento seja orientado para o aprendizado e para o desenvolvimento profissional” (LITTLE, 2006, p. 15) (tradução nossa). Segundo essa autora, tal comunidade compartilha formas de ensinar determinadas disciplinas e tem um foco coletivo no aprendizado e bem-estar dos alunos, trabalhando colaborativamente e coordenadamente para tal finalidade. A comunidade deveria, sugere a autora, promover práticas que incluem resolução de problemas em conjunto, observação de aulas, aconselhamento, num processo que chama de “prática desprivatizada” (*deprivatized practice*) e diálogo reflexivo.

Nesse sentido, as reuniões pedagógicas se constituem em momentos propícios ao desenvolvimento profissional, já que congregam profissionais que buscam o desenvolvimento do grupo e de seus alunos.

2.2 As reuniões Pedagógicas na Escola Pública

Defendo aqui, no entanto, que as reuniões pedagógicas se constituem em espaços distintos de outros que implicam encontros de professores para a finalidade de desenvolvimento. Ao contrário de reuniões de professores em um instituto de línguas, de um grupo de pesquisa (do qual participam professores pesquisadores envolvidos em uma determinada pesquisa), ou de um grupo de estudos, por exemplo, as reuniões pedagógicas em escolas públicas têm algumas

⁶ No original, “As commonly used, the phrase *professional community* refers to close relationships among teachers as Professional colleagues, usually with the implication that these relationships are oriented toward teacher learning and Professional development”.

especificidades: a) fazem parte do calendário de atividades previstas nas escolas públicas; b) têm caráter administrativo, de planejamento e pedagógico; c) são obrigatórias, independentemente do interesse que os professores tenham sobre os assuntos tratados; d) congregam professores de diversas disciplinas (não somente de línguas estrangeiras, por exemplo); e) tratam de temas muitas vezes determinados por instâncias superiores, como a SEED ou o MEC, ao invés de temas escolhidos pela comunidade local.

Contudo, esses momentos são bastante comprometidos pela itinerância e pelo absenteísmo de professores, duas questões bastante significativas na realidade das escolas públicas. Muitos professores precisam trabalhar em mais de uma escola para completar a carga horária e o salário, tendo que optar muitas vezes por participar (ou se ausentar) dos encontros de uma das escolas, resultando em dificuldades para a direção da escola em encontrar um horário de reuniões que favoreça a participação de todos. A isso se soma também a rotatividade do corpo docente, conforme o estudo de Dias-da-Silva e Ferrnandes (2006), que discute as condições de trabalho do professor e o trabalho coletivo.

A itinerância e o absenteísmo são aspectos que obstaculizam qualquer possibilidade de construção e partilha de trabalho coletivo numa escola. A ausência desses aspectos são, a rigor, pré-condições para que o trabalho coletivo se efetive. Pré-condições que também pressupõe o enfrentamento da rotatividade do corpo docente, fenômeno recorrente, sobretudo nas escolas precarizadas das periferias urbanas ⁷ (DIAS-DA-SILVA e FERNANDES, 2006).

A escola na qual esta pesquisa foi realizada, como veremos mais adiante, apresenta algumas dificuldades em relação à itinerância e rotatividade apontados por Dias-da-Silva e Ferrnandes (2006), mas parece utilizar as reuniões pedagógicas para refletir sobre a prática de sala de aula e sobre textos do interesse do grupo (alguns por escolha da direção e outros por recomendação da SEED).

⁷ DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. e FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: VI Seminário REDESTRADO, 2006, Rio de Janeiro. Anais. 2006. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_condicoes_de_trab_do_prof.pdf>. Acesso em 06 de junho de 2010.

A falta de espaço para o trabalho coletivo nas escolas públicas (mas também nas particulares) é apontado por Vasconcellos (2006)⁸. Esse espaço existe, mas é mal aproveitado – o autor se refere às reuniões pedagógicas semanais, hora-atividade, horário de trabalho pedagógico e horário de trabalho pedagógico coletivo.

Esses momentos funcionam para dar o balancete da festa realizadas na escola, ler decretos e portarias, chamar a atenção do professor e distribuir materiais enviados pelo MEC, discutir problemas de caráter geral ou mesmo relacionados ao prédio da escola (VASCONCELLOS, 2006, 2009; TORRES, 2010); poderiam servir, no entanto, para socializar conteúdos de livros lidos e seminários dos quais os professores participam.

O termo “reuniões pedagógicas” é questionado por Torres (2010) quando esta pesquisadora diz que parece “não indicar correspondência com seus objetivos, concorrendo o pedagógico com o administrativo e com as demais demandas do dia-a-dia” (p. 47). A autora admite a importância do administrativo e das emergências do cotidiano, mas enfatiza que é preciso “reposicionar e resgatar os objetivos das reuniões” (p.47). Torres afirma que a divisão comumente feita nas reuniões em três momentos distintos (o primeiro com avisos gerais, o segundo com questões administrativas, e, finalmente o pedagógico) compartimentaliza os temas tratados e os separa, como se não tivessem uma relação entre si.

Além dos problemas já apontados, muitas vezes as equipes diretivas e o grupo de professores reclamam da resistência que alguns docentes têm a mudanças, o que consideram prejudicial ao coletivo de trabalho. No entanto, a resistência não é privilégio dos professores, mas também da sociedade, do sistema de ensino e da equipe escolar. Vasconcellos (2009, p.64-65) associa a resistência à “teimosia”, ou seja, a “resistir à idéia de algo”. Para esse autor, a sociedade resiste porque “*teima* em não valorizar efetivamente a educação escolar (...)”; o sistema porque “*teima* em não ouvir os professores e mandar ‘pacotes’, *teima* em não pagar o suficiente, *teima* em superlotar as salas de aula (...)”; a equipe porque “*teima* em ser autoritária”, o diretor “*teima* em cindir o pedagógico do administrativo”, etc. (páginas 64-65).

⁸ Entrevista publicada na Revista Direcional Escolas Edição 17 - junho/2006. Disponível em < http://www.direcionaleducador.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=151:artigo-maio06&catid=117:artigos&Itemid=137 >. Acesso em 06 de junho de 2010.

Vasconcellos, no entanto, entende que a resistência a mudanças pode ser positiva na medida em que:

Leva a refletir, aprofundar, a fundamentar melhor e evitar ampliação da margem de envolvimento com uma proposta que, apesar do desejo de acertar, poderia eventualmente estar equivocada; possibilita resgatar os aspectos positivos do trabalho, o valor das práticas tidas até então; favorece não cair em meros modismos.

Por outro lado, salienta o autor, tal resistência pode ser negativa uma vez que existe o confronto da necessidade de profundas mudanças nas instituições de ensino com a passividade de muitos educadores que resistem à idéia de estudar mais, de valorizar o coletivo, de buscar soluções (ao invés de se queixar o tempo todo), de não se portar como o dono de sua especialidade. Vasconcellos reconhece que tais resistências precisam ser contextualizadas, “mas também é preciso reconhecer o espaço de autonomia relativa do sujeito” (2009, p. 65). O espaço da reunião pedagógica seria por excelência um espaço propício à mudança, ao confronto de sentidos, do fortalecimento do coletivo.

A resistência pode, no entanto, ser também resultado de diferentes posições assumidas pelos membros da equipe pedagógica, como, por exemplo, uma concepção diferente de educação e de seus objetivos, e não de uma simples “teimosia”, como diz Vasconcellos. Nesse caso, as reuniões pedagógicas seriam um espaço para debates, para confronto de representações. A resistência poderia ser benéfica se levasse a um aprofundamento da compreensão de determinadas questões educacionais.

Vasconcellos enfatiza que a reunião pedagógica pode despertar ou criar uma nova postura educativa. Em suas palavras:

O trabalho do professor tem uma dimensão essencialmente coletiva: não é o único que atua na escola e o que faz não é para si, já que presta um serviço à comunidade. Além disso, um sujeito isolado, lutando por uma idéia não vai muito longe. (...) Na medida em que possibilita a unidade entre o sujeito da ação e o da reflexão, este espaço é revolucionário. Devemos nos empenhar para consegui-lo, pois desta forma há condições para se criar na escola uma nova prática pedagógica e um novo relacionamento (VASCONCELLOS, 2009, p 120).

As reuniões pedagógicas seriam um espaço coletivo, propício à reflexão crítica sobre a prática de sala de aula e sobre a própria instituição. Conforme Vasconcellos, esse espaço se caracterizaria por:

- Troca de experiências:
 - Partilha de dúvidas, inquietações, angústias. Descoberta: o problema não é só comigo!
 - Partilha de esperanças práticas. Descoberta: o sonho de mudança não é só meu!
- Sistematização da própria prática; resgate do saber docente;
- Pesquisa: a partir da reflexão surge a necessidade do estudo, que é feito, então, tendo um significado, uma vez que corresponde a um problema localizado na realidade;
- Desenvolvimento da atitude de cooperação e co-responsabilidade;
- Elaboração de formas de intervenção pessoais (qualificadas pela reflexão conjunta) e/ou coletivas (possibilitando a integração entre diferentes áreas ou níveis);
- Avaliação do trabalho;
- Replanejamento (VASCONCELLOS, 2009, p. 120-121).

A caracterização do espaço feita por Vasconcellos implica uma maior integração entre teoria e prática, a primeira como decorrência das necessidades reais dos professores; seria também uma forma de valorização do saber acumulado pelos docentes, vistos aqui como produtores de conhecimento (ver também CANDAU, 2003). O autor parte dos conceitos postulados por Dewey (1916) e por Schön (1992, 2000) para a caracterização desse espaço, visto como um momento para reflexão “para, na e sobre” a prática.

No entanto, Vasconcellos (2009) insiste que as reuniões não poderiam se dar de forma esporádica, ou com um espaçamento muito grande entre uma e outra. Ele propõe reuniões pedagógicas semanais, o que parece ser uma realidade distante de muitas escolas públicas. Pare ele, não se trata de um requinte, mas de uma “absoluta necessidade; sua inexistência dificulta muito qualquer mudança na escola” (p. 122).

É lamentável, mas muitos dirigentes (sobretudo diretores e técnicos das secretarias da educação) entendem que o lugar do professor é dando aula e pronto; há uma mentalidade enraizada de que o professor tem de ficar na sala de aula, não se abrindo espaço para o estudo, para a articulação (e avanço) entre teoria e prática (VASCONCELLOS, 2009, p 122).

Nas escolas públicas do Paraná as reuniões estão previstas no calendário da escola e ocorrem mensalmente (aproximadamente). Concordo com Vasconcellos de que a frequência das reuniões deveria ser maior (se possível semanalmente) para oportunizar maior desenvolvimento profissional. No entanto, é claro que não basta ter o espaço; ele precisa ser bem utilizado, do contrário se torna mais um componente da rotina burocrática da escola.

Essa visão é corroborada por Torres (2010) em sua pesquisa sobre as representações que os docentes têm sobre reuniões pedagógicas. Conforme Torres, os professores não parecem ver as reuniões como espaços “que estejam levando a construções coletivas de saberes; ao contrário, as problemáticas são discutidas com vistas à busca de soluções mais ou menos imediatas” (p.49). Tais discussões são mais baseadas no senso comum do que a partir de reflexões sistematizadas. Porém, a autora diz que os professores têm a expectativa de que o espaço se torne fundamental por oportunizar o encontro de professores e a discussão de questões tidas como essenciais em sua atividade profissional.

Vasconcellos (2009) defende que a conquista e a preservação do espaço das reuniões passa por um planejamento e por uma participação ativa nos encontros. Isso implica o envolvimento de todos antes, durante e após a reunião. Antes da reunião os docentes podem participar da definição da pauta e preparar-se para o encontro, por exemplo, realizando as tarefas previstas (pesquisas, leituras, etc.). Durante a reunião o autor pondera que é importante que todos: a) acompanhem atentamente as discussões; b) assumam suas dúvidas, por mais simples que possam parecer, pois toda a dúvida é legítima; c) expressem-se – assim como o grupo pode ser boicotado por alguém que fala demais, alguém que fala de menos pode deixar de dizer algo importante; d) tenham abertura e respeito (tolerância) com os colegas e busquem a sistematização das idéias; e) registrem de alguma forma as colocações dos colegas para facilitar as intervenções; f) auxiliem a coordenação da reunião, alertando o grupo quando os assuntos estão se desviando da pauta ou

quando alguém monopoliza a palavra, por exemplo. Após a reunião, seria interessante retomar os registros e “buscar uma síntese pessoal” (p. 129); fazer uma memória da reunião contendo uma “sistematização das reflexões e da memória da caminhada (individual, grupal e institucional)” (p.129), além das questões que ficaram para serem retomadas, as decisões, a pauta prevista para a próxima reunião, etc.

Em relação aos conflitos que podem surgir durante esses encontros, Vasconcellos alerta também que é importante colocar em discussão os pressupostos que subjazem a alguns comportamentos e formas de participação. Segundo ele, devemos

Aproveitar os episódios, as situações de conflito que surgem na reunião e que envolvem autoridade, disciplina, para refletir sobre a prática de sala de aula. Certos professores, p. ex., marcados por uma visão escolanovista ou crítico-reprodutivista, vêm com muita desconfiança qualquer tentativa de organização ou coordenação das discussões, decodificando tal comportamento como autoritário; não assumem a liderança e criticam quem assume; se ninguém assume, a queixa é de que a reunião não foi produtiva (VASCONCELLOS, 2009, p. 129).

Como veremos mais adiante, os conflitos podem ser potencialmente positivos, se derem origem a um novo conhecimento construído a partir do confronto de diferentes perspectivas e formas de entendimento da realidade. Posturas voltadas para o estabelecimento da “verdade absoluta” (como se houvesse uma única) podem levar a uma disputa argumentativa onde o que vale é vencer, simplesmente.

A seguir, apresento os procedimentos de autoconfrontação e alguns pressupostos teóricos que os orientam, uma vez que esta pesquisa defende a possibilidade do uso da metodologia da autoconfrontação (simples e cruzada) como meio para a formação continuada de professores.

2.3 Autoconfrontação como prática de desenvolvimento⁹

⁹ Este subitem contém partes de um texto escrito em co-autoria com membros do grupo de pesquisa “Linguagem e Educação” (CARMEN ILMA BELICANTA BORGHI, VERA LÚCIA LOPES CRISTÓVÃO, FRANCISCO CARLOS FOGAÇA, CRISTINA MOTT-FERNANDEZ E ALESSANDRA AUGUSTA PEREIRA DA SILVA) da Universidade Estadual de Londrina, coordenado pela Prof. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão. O referido texto foi publicado no livro “Estudos da Linguagem à Luz do Interacionismo Sociodiscursivo”.

Diversos grupos de pesquisas no Brasil e em outras partes do mundo estudam as várias dimensões do trabalho do professor. Podemos citar, entre eles, o GROUPE LAF (Language-Action Formation), de Genebra, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart, os estudos do GRUPO ALTER, como um subgrupo do grupo ATELIER, da linha de pesquisa Linguagem e Trabalho no Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP e do Grupo ERGAPE (Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education) de Marselha. Esses grupos de pesquisa usam os aportes das Ciências do Trabalho e, mais especificamente, da ergonomia e Clínica da Atividade. Para os vários conceitos de ergonomia, usaremos este termo como “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação” (SOUZA-E-SILVA, 2004).

Um dos métodos usados nas análises sobre e no trabalho é o método das autoconfrontações. Para melhor compreensão desse processo faremos uma síntese histórica das autoconfrontações. Segundo Vieira (2003), nos anos 60s, surgiram alguns estudos que relacionavam a linguagem com o comportamento humano. Na escola da ergonomia anglo-saxônica, estudos faziam referência à situação de confrontar um trabalhador com o seu discurso como um dos meios de mobilizar transformações na situação de trabalho. Nos anos 70s, pensando a confrontação como uma forma de gerar mudanças no ambiente de trabalho e no contexto social, surgiram as *instruções ao sócia*. Esse processo tinha como objetivo aumentar o conhecimento do trabalhador sobre sua atividade. Para isso, o trabalhador teria de passar as instruções de seu trabalho a um substituto, de forma que ninguém pudesse perceber a substituição. Devendo as instruções ser ricas em detalhes, a respeito do modo como fazer, e também a respeito do que não deveria ser feito e da razão disso.

Nos anos 80s, surgem na França alguns protocolos de confrontação. As confrontações são realizadas através do material que é coletado em observações da situação e em entrevistas que propõem questões sobre ações e comunicações, dando-se enfoque a sentimentos e intenções. Tiger & Laville,(1991, *apud* VIEIRA, 2003) “partem do pressuposto de que o trabalho veicula sentidos na situação e propõem uma técnica que deve ser realizada pelos próprios trabalhadores num ‘quotidiano pedagógico das técnicas de observação’, que seguem uma seqüência:

confrontação, síntese e explicação”. Com o desenvolvimento dos métodos de autoconfrontação surgem noções diferentes para os conceitos de tarefa, ação e atividade. Leplat & Hoc (1983) concebem a tarefa como ação, que deve ser feita a partir da prescrição, e a atividade como trabalho que se realiza, compreendendo então a tarefa prescrita e a atividade realizada.

Nos anos 90s, ainda no movimento de análise do trabalho, Faïta (1997) estabelece o método da autoconfrontação cruzada. Concomitantemente, Clot (1999) propõe o método da instrução ao sócia. Esses dois autores desenvolvem um procedimento de pesquisa e de análise promovendo a compreensão da correlação entre a atividade e o discurso. Nesse campo, Faïta, citando Bakhtin, retoma o dialogismo constitutivo da linguagem e Clot, citando Vygotsky, apresenta a auto-reflexão como mediadora do desenvolvimento global da situação de trabalho.

A autoconfrontação, emergindo como uma metodologia de análise do trabalho, trouxe conceitos oriundos das ciências do trabalho, que procuraremos esclarecer no decorrer do texto. O *trabalho prescrito*, ou seja, a tarefa dada, ou prescrita pelos órgãos governamentais, pela instituição ou até mesmo pelo próprio professor, o *trabalho realizado*, considerado como a atividade efetivamente realizada e o *trabalho real*, proposto por Clot (1999) e Faïta et al (2000) que compreende, além da própria atividade realizada, também todas as atividades pensadas e não realizadas, suspensas ou preteridas.

Souza-e-Silva (2004) corrobora os conceitos postulados acima, ao evidenciar que analisar o trabalho implica em encontrar o real sob o realizado, todas as escolhas e decisões que precedem a tarefa, o que foi feito e o que não pôde ser feito, os acordos realizados entre as instituições, os estabelecimentos, os alunos, e o coletivo de trabalho. A análise do trabalho pressupõe a condição de que o pesquisador se interesse pelos diálogos estabelecidos não só como objeto, mas como método de pesquisa. O método de autoconfrontação propicia tempo e espaço para que o movimento dialógico se desenvolva,

os implícitos passam a ser explicitados, o não dito passa a ser dito, as coerções sociais, técnicas, hierárquicas tenham sua incidência atenuada (porque nunca cessa) deixem de atuar, e cada ator, locutor possa ultrapassar os limites das normas e das regras que lhe são

impostas ou que ele próprio se impõe (SOUZA-E SILVA, 2004, p. 100).

Esse método pode ser descrito em três fases: a autoconfrontação simples, a autoconfrontação cruzada e a extensão ao coletivo de trabalho, propostas por Clot e desenvolvidas originalmente a partir de um convite feito por um coletivo de profissionais, para que um especialista do trabalho ou psicólogo faça intervenções sobre demandas específicas. No início, “o convidado” elabora um processo em que algumas concepções acerca do trabalho são compartilhadas pelos trabalhadores para identificar que situações de trabalho podem ser analisadas, além de observações de situações de trabalho para checar as concepções evocadas. Em seguida, parte-se de recortes para a autoconfrontação simples, dados *antecipadamente* pelas decisões tomadas a partir do trabalho inicial com todo o coletivo.

A autoconfrontação simples é o momento em que o trabalhador procura descrever sua situação de trabalho para o especialista do trabalho; portanto, nessa fase temos somente duas pessoas envolvidas: o trabalhador e o especialista. A partir daí, dá-se a autoconfrontação cruzada, quando a gravação das autoconfrontações simples é socializada entre esse trabalhador e um colega de trabalho. Esse momento é resultante do trabalho anterior, originado na autoconfrontação simples, na qual é necessário escolher as situações que constituem o objeto de análise com o objetivo de levar para a autoconfrontação cruzada. É nesse momento que começa um diálogo profissional entre os pares diante da mesma situação. Por último, realiza-se uma socialização da autoconfrontação cruzada para o coletivo de trabalho. Nesse momento, todos os membros do coletivo de trabalho são convidados a participar de uma discussão sobre situações de trabalho rigorosamente delimitadas pelo especialista e pelos trabalhadores. Esse coletivo de trabalho, nas palavras de Clot, é o interlocutor privilegiado desde o início do processo metodológico, pois, além de se originar dele, é nele que se finda, quando os materiais filmados na autoconfrontação cruzada são retomados.

A metodologia da autoconfrontação parece diferir de outras utilizadas para coleta de dados e análise em pesquisas sobre o trabalho do professor, particularmente as “sessões reflexivas” e o “método da lembrança estimulada”, utilizados no Brasil e em outros países. Ao contrário do método da “lembrança estimulada” (BLOOM, 1954; GASS e MACKEY, 2000), que pretende recuperar o pensamento do professor no

momento da ação, e das “sessões reflexivas” (MAGALHÃES, 2004; LIBERALI, 2004; LIBERALI et al., 2003), que propõe etapas para o processo reflexivo, a autoconfrontação vê a reflexão como a possibilidade do conflito entre as diferentes representações dos sujeitos como uma forma de deflagrar o processo de desenvolvimento profissional. Sobre uma discussão mais ampla relacionada a tais metodologias, ver Borghi et al. (2008). A seguir, um quadro comparativo das metodologias mencionadas, acerca de seus objetivos, tipos de reflexão, ações características, papel do pesquisador e instrumentos utilizados.

| ATIVIDADE | OBJETIVOS PRINCIPAIS | TIPO DE REFLEXÃO QUE PREDOMINA | AÇÕES CARACTERÍSTICAS | PAPEL DO PESQUISADOR | INSTRUMENTOS |
|---|--|--|---|---|---|
| Lembrança Estimulada (BLOOM, 1954; GASS e MACKEY, 2000) | Recuperar o pensamento consciente durante uma ação passada | Reflexão no nível descritivo da ação | Protocolo verbal do professor | Estimulador de memória e investigador do percurso verbalizado | Uso de questionários e gravações em vídeo ou áudio |
| Sessão reflexiva (MAGALHÃES, 2004; LIBERALI, 2004; LIBERALI et al., 2003) | a) formar educadores críticos; b) relacionar teoria e prática; c) negociação e avaliação de representações sobre o trabalho do professor e sobre o contexto escolar d) construir identidades profissionais de agentes críticos voltados para a formação de alunos críticos | Reflexão técnica, prática e crítica (VAN MANEN, 1977); individual e coletiva | Ações da reflexão: Descrever; Informar; Confrontar e Reconstruir (SMYTH, 1992). | Orientador, colaborador, condutor do processo reflexivo | Autobiografia; diários reflexivos; Sessões reflexivas |
| Autoconfrontação | Olhar-se em | Reflexão como | Autoconfrontação | Interlocutor; | Entrevistas, |

| | | | | | |
|---|--|---|---|--|---|
| ão (CLOT, 1997, 1999); (FAITA et al 2000) | situação de trabalho e autoconfrontar-se com o outro e no coletivo de trabalho | a possibilidade do confronto com o conflito e com o plural, bem como da contradição entre o falar e o agir. | simples, cruzada e extensão ao coletivo de trabalho | participa, sobretudo, na seleção das cenas; na autoconfrontação cruzada o foco desloca-se para os pares; | sessões de visionamento (simples e cruzadas) e partilha no coletivo |
|---|--|---|---|--|---|

Quadro 1 – Metodologias utilizadas em pesquisas sobre formação e trabalho docente.

2.3.1. Adaptações e diferenças de contexto nas pesquisas com autoconfrontação

Algumas adaptações foram realizadas em pesquisas produzidas no Brasil, sobretudo com propósitos acadêmicos. Diferentemente do que ocorre nas pesquisas produzidas pela Clínica da Atividade – em que o psicólogo do trabalho é convidado pelo coletivo de trabalho de uma instituição para estudar um determinado problema – o pesquisador que atua em contextos educacionais com finalidades de investigação científica é visto como uma espécie de intruso no contexto onde a pesquisa é realizada. No caso do trabalho do professor, geralmente esse contexto é uma escola e as etapas de autoconfrontação simples e cruzada e a extensão do coletivo de trabalho são diferenciadas.

Na autoconfrontação simples, é realizada uma filmagem ou gravação do trabalhador durante a realização de sua tarefa. Após essa etapa, pesquisador e trabalhador assistem juntos ao vídeo. O pesquisador suscita um diálogo sobre as ações e tarefas realizadas, permitindo uma relação dialógica com o objeto (a atividade filmada) e com o outro. Na autoconfrontação cruzada, há o encontro de dois trabalhadores e do pesquisador. Ambos os trabalhadores (cujas atividades semelhantes foram filmadas) assistem ao vídeo de um e do outro e estes fazem comentários sobre a atividade filmada do colega. O pesquisador faz perguntas, quando julgar necessário, e conduz a discussão. Tanto as sessões de autoconfrontação simples quanto as de autoconfrontação cruzada são filmadas ou gravadas.

Na autoconfrontação cruzada, o material de análise são os diálogos produzidos nas autoconfrontações simples. Para Clot, “a mudança de destinatário da análise modifica a análise. A atividade de comentário ou de verbalização dos dados registrados, que varia conforme se dirija ao psicólogo ou aos pares, dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito” (CLOT, 2006b, p. 135). Isso porque o pesquisador, na proposta do autor, não faria parte daquele *métier* profissional, e a explicitação da atividade se dá de forma mais minuciosa, já que o conhecimento tácito dos participantes daquele gênero profissional não é de domínio do pesquisador.

Uma característica básica entre autoconfrontações é o papel que o pesquisador e o coletivo de trabalho assumem, pois o coletivo forma um *meio associado à pesquisa* e permanece o interlocutor privilegiado e duradouro da pesquisa. O pesquisador deve suscitar uma discussão gerando “um ciclo entre aquilo que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem daquilo que eles fazem e aquilo que eles fazem com aquilo que eles dizem” (CLOT, 2006b, p. 136).

A última etapa é a extensão ao coletivo de trabalho, em que a montagem dos filmes, ou outra forma de apresentação, é levada ao coletivo de trabalho que discute e explicita as controvérsias profissionais sobre os estilos e as ações de cada um. O pesquisador procura observar, através da materialização dos diálogos, as minúcias do trabalho do professor que geralmente não são explicitadas no dia-a-dia de sua profissão. Um ponto importante na autoconfrontação é que essa metodologia permite a análise de uma dimensão do trabalho, o trabalho real, que permanece invisível. A análise dos diálogos produzida por esses métodos possibilita constatações dos trabalhadores a respeito de realizações que não puderam ser feitas, dos impedimentos dessas realizações e dos sentimentos gerados por conta desses impedimentos. A metodologia da autoconfrontação permite compreender melhor tanto a ação dos sujeitos quanto o gênero profissional. No caso dos professores, permite compreender o trabalho do professor possibilitando transformações e fazendo com que essas transformações possam ser mais duráveis, uma vez que surgem dos coletivos de trabalho.

A mudança de interlocutores nas etapas (autoconfrontação simples e cruzada), de acordo com Clot (2006b), faz com que se modifique a análise, pois o trabalhador deixa de falar somente para o pesquisador, voltando seu olhar - portanto também

seu dizer - para o seu par. A palavra não se volta somente para o seu objeto (a gravação de alguma situação de trabalho), mas também para seu interlocutor. Trata-se de uma atividade dirigida, em que a linguagem, de acordo com Paulhan (1929, *apud* Clot 2006b, p. 78), “longe de ser para o sujeito apenas um meio de explicar aquilo que ele faz ou aquilo que se vê, torna-se um meio de levar o outro a pensar, a sentir e a agir segundo a perspectiva do sujeito”.

Em outras palavras, os enunciados são desenvolvidos a partir do outro, com o fim de fazer com que este se volte a favor daqueles, e não contra; e quando esse outro fala de seu próprio trabalho, não temos somente a análise do pesquisador, mas uma co-análise, no entender de Clot, pois na autoconfrontação cruzada, além do pesquisador, há um colega de trabalho que pode não partilhar das mesmas excitações, espantos, conflitos ou, enfim, representações que o locutor tem a respeito da atividade observada e comentada. Os significados diferem, e mesmo que os interlocutores observarem, em dada situação, momentos de silêncio ou de barulho, estes serão interpretados sob diferentes perspectivas.

Clot entende que essas diferenças não são obstáculos e, ao argumentar sobre elas, propõe fazer delas um recurso metodológico, já que percebe que o enunciador busca no pesquisador ou no par “uma maneira de agir sobre ele (...) ele luta contra uma compreensão incompleta de sua atividade por seus interlocutores, suspeita que haja neles essa compreensão insuficiente e deseja evitá-la.” (CLOT, 2006b, p. 78).

Desse modo, o trabalhador não responde ao questionamento de seus interlocutores somente de um jeito, visto que olha para as próprias situações de trabalho de acordo com suas representações, procurando, ao mesmo tempo, vê-los com os olhos do interlocutor, por vezes, discordante, de seu próprio olhar. Assim, explorar essas discordâncias, em que os trabalhadores tentam elucidar, para os outros e para si mesmos, questões que surgem durante o desenvolvimento da autoconfrontação, é o objetivo da fase de socialização no coletivo de trabalho. As diferenças ou controvérsias que aparecem no diálogo levam a uma zona de desenvolvimento potencial, ainda referindo-nos a Vygotsky, pois, nas palavras de Lousada (2004, p. 289), reiterando Clot, “trata-se de uma situação na qual se poderiam perceber as coisas de outra maneira e ao mesmo tempo adquirir outras possibilidades de ação em relação a elas”.

Outra adaptação introduzida na metodologia da autoconfrontação é um momento de entrevista que antecede a autoconfrontação simples (BORGHI, 2006; SILVA, 2008 e MARTINS, 2007). Nessa fase, o pesquisador pretende compreender as representações que o trabalhador (professor) tem acerca de seu trabalho e de sua participação no coletivo. A seguir um quadro mostrando como foram realizadas as adaptações nesta pesquisa:

| Etapa | Objetivo |
|---|--|
| Entrevista em áudio | Levantar as representações dos sujeitos de pesquisa: acerca das reuniões pedagógicas realizadas na escola e da forma como participam delas; acerca dos conflitos que ocorrem durante as reuniões e sua importância para o grupo; |
| Filmagem e transcrição de reuniões pedagógicas (semana pedagógica e reuniões) | Selecionar momentos de conflitos para as autoconfrontações simples e observação do modo de participação dos sujeitos nas reuniões. |
| Entrevista filmada (e transcrita) logo após uma das reuniões | Verificar como os sujeitos perceberam suas participações na reunião e o conflito que havia ocorrido; |
| Autoconfrontação simples | Utilização de um questionário semi-estruturado; |
| Autoconfrontação cruzada | Utilização de um questionário semi-estruturado; |
| Coletivo de trabalho | A ser realizado (não incluído nesta tese); |

Quadro 2 – adaptações realizadas nesta pesquisa.

Visto que temos como foco a linguagem como desencadeador de desenvolvimento, percebemos que esses instrumentos também podem provocar desenvolvimento, ajudando-nos a compreender o trabalho docente no dizer do próprio trabalhador: o profissional docente, na análise da linguagem no/sobre e como trabalho.

2.3.2.Linguagem no, sobre e como trabalho

A relação entre trabalho e linguagem é entendida, no Brasil, em pesquisas com autoconfrontação, segundo a distinção feita por Grant Johnson e Caplan (1979, citados em NOURODINE, 2002). Os autores distinguem três tipos de linguagem relacionados ao trabalho: linguagem como trabalho, linguagem no trabalho e linguagem sobre o trabalho.

Essa distinção nos permite focar diferentes aspectos da linguagem e do trabalho, embora compreendamos que as ligações entre os diferentes tipos de linguagem sejam estreitas e nem sempre claramente perceptíveis. Algumas vezes é questionável se a linguagem está sendo utilizada “no” trabalho ou “como” trabalho, por exemplo. A distinção mais clara parece ser a linguagem “sobre” o trabalho, por ocorrer em momentos fora do ambiente de trabalho. Mesmo assim, poderíamos questionar se falar sobre o trabalho não seria também uma dimensão do trabalho.

A *linguagem como trabalho* é aquela utilizada para a execução das atividades em tempo e lugar reais, conforme Nourodine (2002), pode ser entendida em três níveis diferentes: a) as falas que o protagonista do trabalho dirige a si próprio no momento em que a atividade se desenvolve; b) as falas que o protagonista dirige aos seus colegas envolvidos na atividade coletiva, com a finalidade de executar o trabalho; c) o “mínimo dialógico” (Bakhtin, citado por Todorov, 1981), em que o ator expressa seus pensamentos e julgamentos sem necessariamente passar pelo recurso da palavra, num diálogo silencioso. A *linguagem como trabalho* funciona como parte da atividade, e, sendo assim, “complexidade do trabalho e complexidade da linguagem, de certo ponto de vista, se confundem” (NOURODINE, 2002, p.21). Assim como o trabalho, a linguagem se reveste de várias dimensões: a econômica, a social e a ética.

A *linguagem no trabalho*, diferentemente da *linguagem como trabalho*, pode expressar conteúdos muitas vezes distantes da atividade exercida pelo coletivo de trabalho (NOURODINE, 2002). Mesmo que seja útil para a execução da atividade, a linguagem no trabalho não está diretamente implicada naquilo que constitui a atividade em si, não obstante ser constitutiva da situação de trabalho. Envolve, por exemplo, conversas de cunho pessoal, narrativas cotidianas e familiares, diálogos

sobre notícias e acontecimentos não diretamente relacionados à situação de trabalho. Isso, certamente, depende da natureza do trabalho, já que muitas atividades profissionais envolvem um grau de socialização maior e, portanto, uma linguagem bastante diversificada (a atividade do professor, por exemplo). Já a *linguagem sobre o trabalho* pode ser entendida como uma linguagem que interpreta o trabalho realizado, como, por exemplo, quando membros do coletivo de trabalho evocam a atividade realizada para comentá-la ou avaliá-la (LACOSTE 1995).

No Brasil, inúmeras pesquisas, que adotaram o quadro epistemológico teórico e metodológico do ISD, têm-se voltado para analisar o trabalho docente, tendo como objeto a linguagem usada tanto “no trabalho”, como “sobre o trabalho”. Como exemplo, citamos as pesquisas desenvolvidas por Silva (2008) e Mott-Fernandez (2009).

Silva (2008) desenvolveu uma pesquisa voltada para o estudo de textos produzidos por professores de um curso de Letras, da área de Língua Inglesa para analisar as representações sobre papéis da disciplina de Língua Inglesa na formação inicial e usou procedimentos de análise em três etapas, a) condições de produção dos textos, b) análise organizacional e c) análise enunciativa. Na discussão das condições de produção foi abordado o contexto sócio-histórico mais amplo em que os textos são produzidos, o suporte em que são veiculados, o contexto languageiro imediato e a situação de produção. Na análise organizacional, a identificação do plano global foi realizada com vista nos conteúdos temáticos mobilizados e nos tipos de discurso. Na seqüência, a análise enunciativa foi realizada a partir da discussão, primeiramente, dos tipos de discurso apresentados na análise organizacional e em seguida, a discussão do modo como os enunciadores são representados nos textos; por fim, a análise de inserção de vozes para a discussão da mobilização de representações nos textos, o que trouxe à tona diferentes posicionamentos enunciativos, na ordem tanto do narrar quanto do expor, tendo, como vozes mais recorrentes, as vozes das próprias professoras enunciantes como personagens de seu próprio dizer, além de vozes sociais ora para corroborar ora para discordar de suas representações.

Mott-Fernandez (2009) desenvolveu uma pesquisa em um instituto de línguas de uma instituição pública de ensino superior do Paraná, com o objetivo de verificar

como se usa o manual do professor na execução desse trabalho e se a utilização deste instrumento afeta a constituição do gênero profissional “professor de línguas estrangeiras”. O procedimento de coleta de dados adotado foi o das autoconfrontações simples e cruzada e a extensão ao coletivo de trabalho, cujo objetivo foi possibilitar, por meio dos textos produzidos pelas professoras participantes da pesquisa, não somente a análise das representações que possuem sobre o uso desse instrumento, como também a identificação dos protagonistas da ação no seu trabalho. Os resultados mostram que o manual do professor (e a coleção didática a qual o manual pertence) reduz poder de decisão do professor e provoca sua subsunção ao capital.

2.4.Outras considerações acerca da escola como locus de formação e os procedimentos de autoconfrontação

A visão tradicional é ainda a predominante (CANDAUI, 2003), embora haja algumas experiências que busquem a valorização dos conhecimentos produzidos pelos professores e uma maior aproximação entre universidade e escola pública (como o programa PDE, por exemplo).

Não estou defendendo aqui que a escola seja o único espaço de formação continuada e que perspectivas tradicionais não possam ter a sua importância. Professores em diferentes estágios de desenvolvimento necessitam de oportunidades diferentes (MCINTYRE, 1993; CANDAUI, 2003). Mas, a escola é em si um lugar privilegiado de formação porque é nela que os professores podem compartilhar dificuldades e descobertas com seus pares, formar comunidades de aprendizagem e criar espaços para reflexão (LITTLE, 2006; VASCONCELLOS, 2006, 2009; TORRES, 2010). As soluções encontradas serão provavelmente próximas da realidade da escola, das necessidades dos alunos, e das possibilidades de atuação.

As universidades continuarão a ser centros de produção de conhecimento (embora também tenham sua dimensão prática), mas projetos que busquem a aproximação da universidade com a realidade escolar podem diminuir o fosso que separa a teoria da prática. Não se trata apenas de levar os professores de volta aos bancos escolares (de reciclar conhecimento), mas também de levar a universidade até a escola e de possibilitar que os professores sejam co-produtores de conhecimento

(ver CRISTOVÃO et al, 2009) por meio de pesquisas e projetos colaborativos, de parceria entre universidade e escola.

As reuniões pedagógicas são espaços propícios à reflexão, porque são constituídos por uma comunidade de professores que compartilha de uma realidade e desafios semelhantes. É preciso, no entanto, que esse espaço seja utilizado de forma a favorecer o trabalho colaborativo – colaboração no sentido da teoria sócio-cultural, que pressupõe um grau de conflitos de representações e que possibilite a abertura de zonas de desenvolvimento proximal.

Os objetivos das autoconfrontações estão mais relacionados às necessidades dos envolvidos nas pesquisas, podendo incluir todos os níveis de reflexão descritos, já que tomamos a reflexão como a possibilidade tanto do confronto com o conflito e com o plural, como da contradição entre o falar e o agir.

A autoconfrontação é utilizada na clínica da atividade como um método de descobrir o que não está dito (CLOT, 2004). O alvo do estudo do pesquisador é o *métier* profissional, o que exige a desestabilização e a identificação do(s) conflito(s) que causam controvérsia(s), dificuldade(s). Tais conflitos podem ser geradores de desenvolvimento profissional, conforme discutido no capítulo 2. Nesse sentido, tanto os conflitos reconhecidos nas situações de trabalho (pelo próprio sujeito), como os que podem ocorrer durante as autoconfrontações são importantes. O sujeito é quem explica a atividade, é quem decide por mudança ou não. Na autoconfrontação os olhares se voltam para direções outras que não somente a ação do professor em sala de aula. Os conflitos podem ser explicitados e o trabalho real emerge em seu discurso. É por meio da análise desse discurso, e não da aula propriamente dita ou da ação do professor, que conseguimos compreender melhor seu trabalho. A autoconfrontação propicia um corpus observável do trabalho real, que transcende os aspectos didáticos e que permeia a profissão docente.

Enquanto a preocupação de métodos como o da Lembrança Estimulada está centrada na recuperação da memória do episódio vivido, a autoconfrontação pretende priorizar o confronto das representações que se revelam pela ação vivida e as representações que se constroem no momento do visionamento. Dessa forma, a ação vivida é reconstruída e expandida podendo gerar desenvolvimento.

A complexidade do trabalho do professor, as prescrições, as reflexões acerca dos aspectos inerentes à sala de aula e também acerca dos impedimentos que cerceiam ou dificultam a ação do professor poderiam contribuir para cursos de formação de professores no sentido de permitir compreender melhor suas práticas e visionar o ensino como um trabalho que demanda a compreensão de suas diferentes dimensões para poder transformá-lo.

As ações do descrever, informar, confrontar e reconstruir usadas para organizar a “sessão reflexiva” parecem enfatizar o trabalho realizado e, possivelmente, uma relação com o trabalho prescrito. Entretanto, o trabalho real fica para além do acesso da reflexão, já que ela é feita fundamentalmente com base na ação descrita. O foco da análise está no sujeito e em sua ação ao passo que o foco da autoconfrontação está em compreender o trabalho real que constitui aquele domínio profissional.

Este capítulo buscou situar a pesquisa no âmbito da formação continuada, tendo a escola como *locus* de formação por meio das reuniões pedagógicas e dos procedimentos de autoconfrontação. Como vimos, existem espaços dentro das escolas públicas que podem ser utilizados para o desenvolvimento profissional, desde que bem aproveitados. No caso das reuniões pedagógicas, penso tratar-se de um espaço propício para esse fim, uma vez que possibilita o enfrentamento de desafios educacionais semelhantes entre os professores (práticas de sala de aula e todo tipo de questões relacionadas a ensino/aprendizagem) e também de socializar descobertas e aprendizados.

Alguns entraves como a itinerância, o absenteísmo e a rotatividade do corpo docente dificultam o bom andamento do coletivo de trabalho, sobretudo porque há a necessidade de tomada de decisões, da discussão de combinados e questões que afetam (ou deveriam afetar) a todos os professores da escola. Mesmo assim, penso que seja possível um maior aproveitamento desses momentos para a formação continuada. As resistências, conforme discutidas por Vasconcellos (2009) podem ser positivas, se problematizadas nas reuniões pedagógicas, ou negativas, se representarem passividade ou intolerância.

Já as autoconfrontações podem servir para deflagrar um processo de reflexão sobre a participação do docente nas reuniões pedagógicas e em outros momentos nos quais o coletivo de trabalho ocorre. A seguir, um panorama sobre o conceito de desenvolvimento como tratado em algumas teorias – mais especificamente na teoria sócio-cultural – e o papel dos conflitos na criação de zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2000; 2005).

3.LINGUAGEM, CONFLITO E DESENVOLVIMENTO

Um dos conceitos extensivamente explorados em pesquisas tanto sobre ensino-aprendizagem quanto sobre formação de professores é o de desenvolvimento. Entre os diversos pesquisadores estão Piaget, Wallon e Vygotsky. Embora estes autores tenham tratado dessa questão na relação do indivíduo com o meio, eles priorizaram a noção de fases de desenvolvimento biológico, afetivo e cognitivo da criança e do adolescente, sem que o desenvolvimento fosse especificamente tratado na fase adulta. No entanto, alguns estudos pressupõem certo consenso ou mesmo clareza na definição. O me levou a este estudo foi justamente a extensão que a noção tomou e sua relação com mediação, ZDP, conflito e formação de conceitos (VYGOTSKY, 2000; 2005).

A seguir apresento alguns conceitos-chave das idéias de Vygotsky (2000, 2005) e seu entendimento nos dias atuais por alguns de seus seguidores (LANTOLF, 2004; WELLS, 1994, 1999; CLOT, 2006; OLIVEIRA, 1992, 2006; entre outros), e, em especial, o ISD (BRONCKART, 2006, 2007 e 2008; MACHADO e BRONCKCART, 2009; ERNICA, 2008, entre outros).

A noção de conflito e sua relação com o desenvolvimento humano será apresentada na perspectiva vygotskyana e retomada na visão do ISD, que parte dos conceitos de Vygotsky, sobretudo, para pensar na questão do desenvolvimento nos “gêneros profissionais” (conceito apresentado mais adiante neste capítulo).

3.1.Vygotsky e o desenvolvimento humano

Vygotsky entende que o desenvolvimento humano é construído por meio de relações recíprocas do homem com o meio, se opondo à noção de que o desenvolvimento intelectual seja produto apenas da ação do meio sobre o homem (empirismo) ou à concepção de que já nascemos com a inteligência pré-formada e com o conhecimento programado pela herança genética (apriorismo). Ou seja, o conhecimento é construído na relação com o meio. Para Vygotsky, o meio é sempre revestido de significados culturais, uma diferença central em sua obra em relação a outras perspectivas.

Vygotsky não chegou a formular uma concepção estruturada de desenvolvimento que percorresse o processo de construção psicológica do nascimento até a idade adulta. Ainda assim, a idéia de desenvolvimento de grupos culturais, de indivíduos e da espécie humana em geral é central em sua obra, e considero que possa se aplicar a adultos igualmente. Para Vygotsky, a aprendizagem é condição essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas: conquanto reconheça a existência de um processo natural de maturação do organismo humano, é a aprendizagem (no contato com determinado ambiente cultural) que ativa os processos internos de desenvolvimento (OLIVEIRA, 1992; 2006).

A teoria de Vygotsky procurou identificar uma unidade de análise do funcionamento e do desenvolvimento humano que integrasse as diferentes dimensões das condutas humanas, ou seja, uma unidade da ordem do agir significante. Encontrou essa unidade no significado das palavras. Vygotsky atribui à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento humano. Para o psicólogo russo “o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito entre o pensamento e a linguagem, que fica difícil saber se trata-se de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY, 2005, p. 150). O significado das palavras são generalizações, ou conceitos, considerados como “atos de pensamento” (p. 151), ou como fenômenos do pensamento. Daí a importância que Vygotsky dá à formação de conceitos científicos e espontâneos, discutidos neste capítulo.

Na obra de Vygotsky, alguns conceitos são fundamentais para discutirmos a questão do desenvolvimento humano, tais como: a) o conceito de mediação e a utilização de instrumentos materiais e simbólicos; b) a zona de desenvolvimento proximal. c) a formação de conceitos espontâneos e científicos; e d) o conflito. A seguir, apresentaremos como o conceito de mediação se relaciona com o processo de internalização.

3.1.1.O conceito de mediação e internalização

Para Vygotsky, a aprendizagem é um processo pelo qual as pessoas adquirem valores, habilidades, atitudes, informações, conceitos, por meio da interação social, e de seu contato com o meio ambiente. A ênfase no processo sócio-histórico implica a interdependência dos indivíduos em seu desenvolvimento; a aprendizagem, para

Vygotsky, é sempre mediada. O termo que ele utiliza em russo para se referir à aprendizagem é “obuchenie”, e, nas palavras de Oliveira (2006),

significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas. Pela falta de um termo equivalente em inglês, a palavra “obuchenie” tem sido traduzida ora como ensino, ora como aprendizagem e assim re-traduzida para o português (p. 57).

O conceito de “mediação” em Vygotsky implica o processo de intervenção de um elemento intermediário na relação do sujeito com o objeto. Essa relação não se dá de forma direta, mas por meio de um elemento mediador (OLIVEIRA, 2006). A relação do homem com o mundo é, então, uma relação mediada por ferramentas/artefatos (materiais e simbólicas). O processo de mediação ocorre em um determinado contexto sócio-histórico, entre a pessoa (que é constituída pela linguagem), outras pessoas (outrem), e objetos. No centro desse processo temos os artefatos culturais mediadores (as ferramentas simbólicas e materiais). A figura abaixo ilustra o que ocorre nessa relação mediada da pessoa com o mundo:

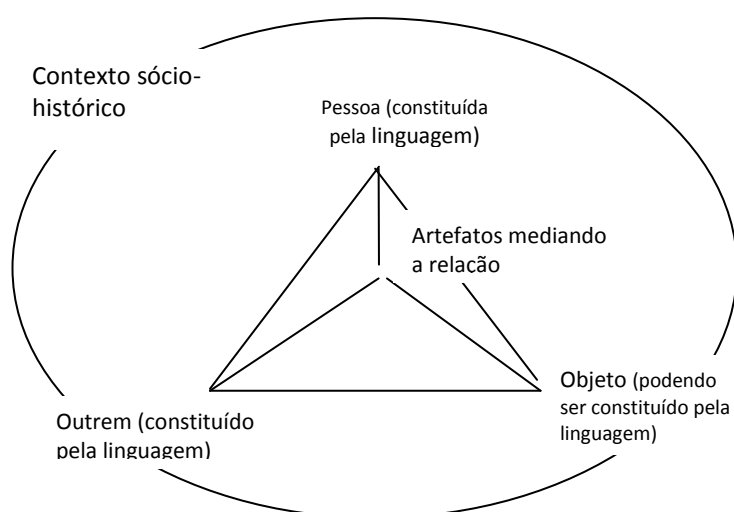


Figura 1 – representação básica de mediação (com base em MACHADO e BRONCKART, 2009).

As pessoas, assim como os objetos, podem atuar como elementos mediadores, por meio de relações interpessoais. Vygotsky distinguia, assim, três tipos de mediação: os artefatos materiais¹⁰, os signos (ou artefatos psicológicos), e outros seres humanos. Os artefatos materiais estão muito ligados à relação do homem com o

¹⁰ À luz de Vygotsky, artefato se restringe ao uso prático/instrumental da ferramenta ao passo que instrumento se expande para a apropriação e atribuição de significação pelo indivíduo.

trabalho como atividade individual e coletiva, à ação transformadora do homem sobre a natureza. A ferramenta era vista por Vygotsky como um elemento intermediário entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho. Por carregar consigo a função para a qual foi criada, e o modo de sua utilização desenvolvido ao longo da história, o instrumento é considerado um objeto social e coletivo (OLIVEIRA, 2006).

Os signos, por sua vez, são articulados em estruturas complexas, sistemas simbólicos que formam processos internos de mediação, que Vygotsky chamou de “processo de internalização”. Ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas para representar o mundo, passando a utilizar-se de signos internos ou representações mentais (representações dos objetos do mundo real). Os conteúdos mentais passam a substituir os objetos do mundo real (OLIVEIRA, 2006).

Entendo que o aprendizado não seja gerado necessariamente a partir de situações sociais onde haja interação interpessoal. Muitas vezes as descobertas ocorrem individualmente e são depois compartilhadas no plano social. No entanto, é preciso ressaltar que, ainda que possa estar fisicamente só em determinados momentos, o indivíduo estará sempre em contato com algum tipo de instrumento material ou psicológico sócio-historicamente construído, parte de uma cultura compartilhada por um determinado grupo social. Em outras palavras, a presença do “outro” se encontra impregnada nas ferramentas que utiliza na mediação de seu aprendizado, sejam elas materiais ou simbólicas.

3.1.2. Aprendizagem e desenvolvimento

Para Vygotsky (2000), aprendizado e desenvolvimento são duas coisas distintas; é o aprendizado que cria a zona de desenvolvimento proximal ao despertar diversos processos internos de desenvolvimento. Expõe Vygotsky,

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas (p. 118).

Para Vygotsky, os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. O desenvolvimento se dá de forma mais lenta e gradual e segue o processo de aprendizagem. Um exemplo disso é que, ao aprender as quatro operações aritméticas, a criança terá uma base para o desenvolvimento de inúmeros processos internos altamente complexos em seu pensamento. De forma semelhante, ao aprender a jogar xadrez, uma criança estabelece condições para o desenvolvimento de seu pensamento lógico. Além disso, para Vygotsky (2000), os processos de aprendizagem e de desenvolvimento não são realizados em igual medida ou em paralelo.

O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Na realidade existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (VYGOTSKY, 2000, p. 119)

Davis (2005) afirma que as interações organizadas em atividades possibilitam a apropriação pelos sujeitos de pré-construídos sociais, de conhecimentos coletivos e de produções culturais. Segundo a pesquisadora, para Vygotsky não é a maturação determinada por características biológicas que gera o desenvolvimento, mas a apropriação do social, daquilo que é historicamente acumulado e transformado a cada patamar de desenvolvimento conquistado. Portanto, o nível anterior não desaparece, mas é transformado, é superado. “Na verdade, trata-se de um processo de desenvolvimento interno de essência externa no qual o outro desempenha um papel central.” (p. 42) Com essa afirmação, pode-se entender que o desenvolvimento é orientado do social para o individual e deste de volta para o social.

É, portanto, na e pela interação com outros sujeitos humanos, na atividade humana, que formas de pensar são construídas e/ou transformadas, por sua vez transformando também o entorno. Pode-se dizer, portanto, que é pela apropriação e internalização do saber e do fazer da comunidade em que o sujeito se insere que ele se constitui enquanto tal e, ao ser assim constituído, constitui também sua comunidade. (p.44)

Transpondo para o plano do desenvolvimento profissional, a apropriação do uso de artefatos culturais por parte do professor é resultado de uma aprendizagem, no curto prazo, e pode se traduzir em desenvolvimento de forma mais ampla e complexa no

longo prazo. O desenvolvimento, nessa hipótese, poderia estar ligado ao desenvolvimento de dimensões profissionais mais abrangentes.

Um exemplo disso é o estudo de Orteni (2007) sobre o potencial de desenvolvimento promovido pela atividade coletiva de produção de material pedagógico por parte de uma equipe de formadores de professores. Tal estudo teve como base de sustentação teórica o pressuposto de que "(...) é na reconstrução de sua prática, na ponderação sobre os dilemas daí emergentes, na resolução de tensões, na reorganização de seu trabalho que reside o potencial de aprendizagem e desenvolvimento" (ORTENZI, 2007). Tais tensões dão origem a zonas de desenvolvimento proximal (ZDPs), conceito fundamental introduzido por Vygotsky, que busca explicar como se dá a aprendizagem.

3.1.3.ZDP: lugar de conflitos e de formação de conceitos

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é crucial para pensarmos no processo de aprendizagem e desenvolvimento como um todo. Vygotsky (2000) define a zona de desenvolvimento proximal 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" (p. 112).

Conforme Lantolf (2004), pessoas trabalhando em conjunto são capazes de co-construir contextos nos quais o conhecimento se origina da atividade do grupo, sem que necessariamente haja a transferência do conhecimento de algum membro mais capaz. Nesse sentido a ZDP pode ser entendida como uma construção colaborativa de oportunidades, ou oportunidades de aprendizado¹¹, capaz de proporcionar o desenvolvimento das habilidades mentais dos indivíduos. Para o autor, mesmo nos casos em que existe de fato a presença de membros com maior conhecimento do que os demais, estes não copiam simplesmente os mais capazes, mas transformam o que lhes é oferecido. A chave para a transformação é a imitação, que juntamente com o processo de colaboração na ZDP, é fonte das características humanas. A

¹¹ Lantolf utiliza a palavra "affordances" (em inglês) para referir-se à essas oportunidades de aprendizagem.

imitação, ao contrário da mera cópia, é uma atividade complexa na qual o aprendiz não tem o simples papel de repetir, mas de agir como indivíduo criativo.

A princípio, qualquer atividade compartilhada em grupo pode abrir zonas de desenvolvimento proximal pelo confronto de representações, de conceitos, sejam eles científicos ou cotidianos. Nessa perspectiva o conflito, entendido como o confronto de representações, pode ser gerador de desenvolvimento. Todas as facetas da personalidade dos indivíduos estão envolvidas durante a realização de uma atividade compartilhada. Por essa razão, podemos entender que a ZDP é também lugar de formação de identidade: a trajetória do desenvolvimento humano implica situações de conflitos e contradições internas e externas que levam os indivíduos a formarem sua identidade e a reverem conceitos e representações sociais (LITOWITZ, 1993, apud WELLS, 1999).

Todos os envolvidos em uma atividade compartilhada, seja ela de cunho educacional ou não, se beneficiam do processo de desenvolvimento por ela desencadeado. Para Shor (1999), Dewey e Freire trazem uma importante contribuição à noção de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, uma vez que suas idéias pressupõem o desenvolvimento não somente dos alunos (por meio da ação de um professor, ou um par mais desenvolvido), mas de todos os envolvidos no processo educacional. Ao convidar seus alunos a desenvolver o pensamento crítico (e ação crítica), o próprio professor se desenvolve como educador crítico e democrático, que se torna mais bem informado das necessidades, condições, linguagem e percepções de seus alunos. Shor considera que a ética do desenvolvimento mútuo, proposta por Freire, constrói alunos “como autoridades”, como agentes e co-professores do professor oficial, enquanto se educam em procedimentos interativos e são educados pelo professor.

A visão da ZDP como uma espécie de “andaime”, segundo a qual um par mais desenvolvido auxilia o sujeito no seu aprendizado, é criticada por Clot (2006a). Para ele essa é uma visão “ortopédica” de Vygotsky que limita a compreensão da obra do psicólogo russo. Clot entende que a atividade humana não compreende somente o que pode ser observado, o que alguém parece realizar de fato, mas também as coisas pensadas e não realizadas, as possibilidades não concretizadas, aquilo que ele chama de “negativo” da atividade (CLOT, 2006a, p. 28). Para esse autor

(...) o que não foi efetuado não é menos real. Não foi realizado de forma visível, mas para o sujeito, ela é real, ou seja, é real tudo o que foi chamado de atividades contrariadas – atividades impossíveis. Portanto, o impossível e o possível estão no real. O impossível está também no real das atividades psicológicas. Isso é importante porque a ZDP pode ser lida de outra maneira: ela não consiste em ajudar o sujeito a realizar o que foi previsto para ele; a ZDP consiste também em criar um quadro no qual o sujeito poderá acordar o impossível na sua própria atividade. A ZDP é um lugar, de certa forma, no qual o psicológico ou o social favorece o sujeito para que ele encontre possibilidades não realizadas (...) (CLOT, 2006a, p.21-22).

Clot (2006) explica que essa visão da ZDP se afasta da perspectiva de inspiração cognitiva, que ele chama de “engenharia didática”; Vygotsky “não é uma prescrição comportamental, é a possibilidade de inventar situações, nas quais o sujeito pode criar suas atividades psicológicas” (p.22). A obra de Vygotsky, ainda conforme Clot, “repousa inteiramente na idéia de *criação* e de *recriação*” (p. 22).

3.1.4.A importância do conflito na aprendizagem e no desenvolvimento

O desenvolvimento gerado na ZDP depende de elementos externos, artefatos culturais elaborados sócio-historicamente. Contudo, os aportes externos só propiciam desenvolvimento na medida em que os conflitos por eles gerados conseguem ser processados pela pessoa, considerando seu estado atual de desenvolvimento. O formador (um professor, por exemplo) identifica a zona de desenvolvimento proximal da pessoa, mas é esta (e somente ela) quem se desenvolve ou não (BRONCKART, 2008).

Conforme Freitas (2004, p. 107), estudos indicam que o conflito é parte constitutiva das relações humanas e que o mesmo nem sempre é negativo. Moscovici¹² (2001, p. 6, citado em FREITAS, 2004) afirma: “a escassez de recursos para satisfazer todas as necessidades e desejos individuais, principalmente de poder e afetividade, gera conflitos intermináveis entre os membros do grupo”. O conflito, conforme a autora, não é danoso em si, nem patológico, já que é constitutivo das relações interpessoais. As conseqüências do conflito podem ser positivas ou negativas, construtivas ou destrutivas, segundo a forma como o mesmo é tratado ou segundo sua intensidade, duração, contexto e o momento em que ocorre. Quando o conflito é

¹² MOSCOVICI, F. *Equipes dão certo*. A multiplicação do talento humano. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

tratado de forma positiva, pode haver relações mais duradouras e fortes e, como consequência, o desenvolvimento.

3.1.5. Conceitos científicos e espontâneos

Conflitos podem ser originados do confronto de idéias, conceitos e visões de mundo. Entendemos que é parte importante do processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Conflitos entre conceitos científicos e espontâneos podem ser entendidos como um confronto entre teoria e prática, sendo a teoria relacionada a conceitos científicos e a prática aos espontâneos. Essa relação é uma preocupação central nos estudos de Paulo Freire e John Dewey. Freire (2003) referiu-se à prática baseada na teoria e na teoria baseada na prática como “práxis”. Freire entendia que o processo educacional deveria dar-se pelo diálogo. Este, por sua vez, possui duas dimensões – a ação e a reflexão – que são de tal forma solidárias, que uma depende da outra. A ação sem reflexão é “ativismo”, enquanto que a reflexão sem ação é “verbalismo” (blábláblá), ou, nas palavras do próprio Freire “uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 1970/2003, p. 78). Dewey (1916) acreditava que a experiência deveria ser fonte norteadora para o currículo escolar. A reflexão sobre a experiência poderia originar o conhecimento teórico, enquanto que a teoria sozinha era apenas um exercício verbal que não levava ao pensamento crítico.

Vygotsky, por sua vez, classifica os conceitos em científicos e espontâneos. Os conceitos espontâneos são adquiridos por meio das interações sociais informais, enquanto que os científicos são aprendidos através da educação formal (a escola, por exemplo). Os conceitos científicos caracterizam-se por uma relação com outros objetos mediada por outros conceitos e por um alto grau de generalização. Conforme Daniels (2003, p. 69), conceitos científicos são descritos por Vygotsky

como os que formam um sistema hierárquico lógico, coerente. (...) A noção de conceito científico pode ser vista como uma forma cultural histórica particular de significado relativamente estável posta em intercâmbio com o sentido do mundo adquirido em circunstâncias quotidianas específicas.

Vygotsky (2005) afirma que o desenvolvimento dos conceitos científicos é um fenômeno que ocorre no processo educacional e se constitui numa forma de cooperação entre o professor e o aluno. Desse processo de cooperação, isto é, por meio da assistência e participação do professor, resulta o desenvolvimento das funções mentais superiores do aluno.

Comparados aos conceitos espontâneos, conforme Vygotsky, os conceitos científicos apresentam quatro características que os primeiros não possuem: generalização; organização sistêmica; percepção consciente; e controle voluntário. De todas essas características, as duas primeiras são as mais críticas para considerarmos um conceito científico ou não. O que distingue essa categoria de conceitos não é tanto sua aplicação em diferentes áreas de conhecimento, mas a forma como se relaciona às experiências reais. Enquanto os conceitos espontâneos (cotidianos) estão relacionados ao mundo das experiências vividas de uma forma mais ou menos direta e causal, os conceitos científicos são mais abstratos e mais generalizantes (WELLS, 1994).

No entanto, Vygotsky entende os dois tipos de conceitos como articulados entre si e interdependentes, e não como processos antagônicos e excludentes. São, no seu entender, processos complementares. Os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente; fazem parte de um único processo, o do desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito de formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas (VYGOTSKY, 2005, p. 107).

Os dois processos se desenvolvem em direções inversas, mas estão estreitamente relacionados. Os conceitos cotidianos desenvolvem-se de forma ascendente, abrindo espaço para os conceitos científicos, que se desenvolvem de forma descendente. Os conceitos cotidianos criam as condições (estruturas) necessárias para a gênese de um conceito, em seus aspectos mais elementares. Por sua vez, os conceitos científicos propiciam as condições necessárias para o desenvolvimento ascendente dos conceitos cotidianos da criança, em relação à consciência e ao uso deliberado. Para Vygotsky, “os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo, por

meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima, por meio dos conceitos científicos” (VYGOTSKY, 2005, p. 136). Como exemplo o autor cita o desenvolvimento dos conceitos históricos e geográficos, afirmando que eles só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar “no passado e agora”; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem desenvolver-se a partir do esquema simples “aqui e em outro lugar” (VYGOTSKY, 2005, p. 136)

Se não são processos de desenvolvimento antagônicos e conflitantes, a idéia do conflito entre os dois tipos de conceitos – o científico e o espontâneo – pode ser entendido como um confronto de formas de compreensão da realidade, embora sejam partes do mesmo processo de desenvolvimento. Assim, o conflito (confronto) é um meio pelo qual o educador e seus alunos negociam significados a partir dos conceitos científicos e espontâneos. O professor deve, segundo Schön (1992; 2000), ajudar o aluno a articular seu conhecimento tácito e o saber escolar. O professor, enfatiza Schön, não deve considerar como progresso a substituição dos conhecimentos intuitivos do aluno pelo conhecimento científico simplesmente. É justamente do conflito desse conhecimento intuitivo e cotidiano, fruto do senso comum e das experiências do aluno, com o conhecimento científico que se produzirá um novo conhecimento. O resultado será uma nova compreensão da realidade originada de suas experiências e do conhecimento escolar. Trata-se, portanto, de um processo colaborativo de aprendizagem. Esse novo conhecimento se forma, conforme Vygotsky, na zona de desenvolvimento proximal.

Parece ser importante, no entanto, que as experiências (conhecimentos) sobre as quais alguém reflete, conforme Dewey (1916), sejam de seu interesse, fruto de um problema genuíno do qual se sinta dono. Dewey diz ainda que o aluno necessita ter alguma informação anterior sobre a qual possa construir um novo conhecimento, para que possa construir algumas hipóteses que venham a ser testadas e validadas por ele mesmo.¹³

¹³ They are first that the pupil have a genuine situation of experience -- that there be a continuous activity in which he is interested for its own sake; secondly, that a genuine problem develop within this

O conflito de conceitos não ocorre somente entre professores e alunos, ou entre conceitos científicos e espontâneos, ou mesmo entre pares mais desenvolvidos e pares menos desenvolvidos. Estudos de Forman e McPhail (1993) e Tudge (1990), citados em Wells (1999), mostram que um grupo envolvido na solução de um problema, no qual nenhum dos membros apresenta um conhecimento mais aprofundado sobre o problema a ser resolvido, pode chegar a soluções a que nenhum dos membros individualmente poderia chegar. Ou seja, um grupo, trabalhando de forma cooperativa consegue agir na ZDP ao confrontar suas diferentes percepções e experiências individuais. Cada membro possui habilidades e conhecimentos diferentes, que permitem a abertura de zonas de desenvolvimento.

Os conflitos não são necessariamente polarizações (embora possam ser), ou seja, frutos de idéias ou representações antagônicas. Tampouco são originados somente de discordâncias entre dois únicos pólos opostos. Podem se originar de confrontos de diferentes representações (duas ou mais) sobre um mesmo tema, confrontos de sentidos. Podemos aqui utilizar a forma como Agamben (2002) descreve as tensões, ao tratar da questão dos paradigmas, para pensarmos na questão dos conflitos. Mais do que somente polarizações, podemos considerar os conflitos também como tensões que não produzem necessariamente oposições inflexíveis, mas que “criam zonas de indecisão que neutralizam qualquer oposição rígida” diz Agamben (2002)¹⁴. O autor acrescenta que não se trata de “uma dicotomia, duas zonas ou elementos claramente separados ou distintos um do outro por uma ruptura, mas de um campo onde duas tensões opostas circulam” (AGAMBEN, 2002)¹⁵.

Para este estudo consideraremos, então, como conflito toda e qualquer confronto de sentidos entre pessoas em um processo de interação social, ou entre as pessoas e os artefatos culturais que mediam nossa relação com o mundo (no processo de apropriação do uso de tais instrumentos e de sua ressignificação). As discordâncias

situation as a stimulus to thought; third, that he possess the information and make the observations needed to deal with it; fourth, that suggested solutions occur to him which he shall be responsible for developing in an orderly way; fifth, that he have opportunity and occasion to test his ideas by application, to make their meaning clear and to discover for himself their validity <<http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html> >

¹⁴ Palestra proferida por Giorgio Agamben na European Graduate School <<http://www.egs.edu/faculty/giorgio-agamben/articles/what-is-a-paradigm/> > em 2002.

¹⁵ No original “We don’t have here a dichotomy, meaning two zones or elements clearly separated and distinguished by a caesura, we have a field where two opposite tensions run”.

podem ser sobre um mesmo tema; pontos de vista diferentes em uma determinada situação, diferentes percepções ou confrontos originados entre teoria e prática, entre conhecimento espontâneo (cotidiano) e conhecimento científico. Tais conflitos podem ser explícitos e observáveis por meio da linguagem, ou implícitos.

3.2.Desenvolvimento: um conceito para o ISD

Para Érnica (2004), como base teórica do ISD encontram-se filiações soviéticas de autores como Vygotsky, Leontiev, Marx, Volochinov, Bakhtin entre outros. Tal ancoragem nos fornece a concepção de que o psiquismo é considerado (como) um fenômeno social, ou seja, a formação das funções psicológicas superiores (como atenção, memória, formação de conceitos etc.) é possibilitada pela interiorização das relações da pessoa com os outros, com o meio e com ela própria. Na relação entre indivíduos “engajados” em atividades sociais mediadas por artefatos materiais (como um livro) ou ferramentas simbólicas (como a linguagem) é que se constrói a capacidade de agir em quadros sociais específicos. Assim, a (mediação da) linguagem proporciona espaço para o desenvolvimento, bem como as atividades sociais em que as pessoas interagem.

A perspectiva/abordagem vygotskyana parte da noção de que as capacidades biocomportamentais possibilitaram a elaboração de atividades coletivas, de ferramentas manufaturadas e artefatos simbólicos constituindo o mundo econômico, social e semiótico. A apropriação de ferramentas simbólicas (como a linguagem) originou o pensamento consciente.

Machado e Bronckart (2009, p. 38) entendem como artefatos toda a coisa produzida pelos seres humanos, com alguma finalidade específica, “que pode ser material (o objeto, o utensílio, a máquina), imaterial (o programa de computador) ou simbólica (signos, regras, conceitos, metodologias, planos, esquemas, etc.) sócio-historicamente construída, presente no processo operatório, e que se encontra inscrita nos usos.” O instrumento é o resultado da apropriação do artefato pelo e para o sujeito, por meio da construção de esquemas de sua utilização. Essa apropriação é resultado de um duplo processo, que pressupõe a atribuição de funções ao artefato e também a acomodação de competências por parte do

actante¹⁶, permitindo que ele se adapte ao objeto e que estabeleça a melhor forma de utilizá-lo, de acordo com seus objetivos.

As pessoas interagem com outro(s) e o meio em atividades mediadas por artefatos culturais de acordo com o grupo social em que estão inseridas. Os signos usados nessa mediação se fundam nas relações sociais, funcionam no discurso e se modificam continuamente. A necessidade de compartilhar as representações justifica os acordos sociais que escolhem e organizam as imagens sociais, estabilizam as imagens mentais, ou seja, são necessários para a estabilização das representações individuais. As representações coletivas organizam-se em três lógicas: do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo.

Assim, consideramos o desenvolvimento como um processo cultural e social constituído por atividades situadas e significativas, ancoradas na colaboração e na interação social, que o antecedem e o provocam. As mudanças ocorrem com a emergência de algo novo que interage com o que já existe e transforma esses elementos. Esse funcionamento é marcado cultural, histórica e socialmente. As ferramentas, as atividades, os signos (repletos de significado cultural) têm um papel mediador fundamental, inclusive para o próprio estabelecimento de significados compartilhados. A atividade de linguagem (materializada em textos orais ou escritos) tem um papel central no desenvolvimento e na construção das atividades coletivas, das formações sociais, dos mundos representados e das mediações formativas. Como consequência, são repertórios e depositários de representações (BRONCKART, 2006). As atividades sociais são, conforme Machado e Bronckart (2009) de natureza conflituosa; o conflito de representações (na busca pela apropriação dos significados e construção de sentidos) é parte constitutiva das práticas sociais, sendo um elemento desencadeador de desenvolvimento.

Desenvolvimento, portanto, diz respeito à apropriação do debate interpretativo e à busca por uma solução própria (BRONCKART, 2007). Nesse sentido, o trabalho é altamente potencializador de desenvolvimento. Uma questão importante seria compreender as condições sob as quais uma reorganização psíquica pode se tornar efetivamente positiva ou geradora de desenvolvimento.

¹⁶ O termo “actante” é usado por Machado e Bronckart de forma genérica para designar aquele que realiza a ação. Se considerarmos certos recursos, intenção ou razão para o seu agir, o actante será chamado de “ator”, do contrário será apenas um “agente” (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 34).

Bronckart (2008) distingue entre três ordens de desenvolvimento: o desenvolvimento dos conhecimentos formais ou conceituais (abordado por Piaget e por Vygotsky); o desenvolvimento das capacidades de ação (tratado pelos behavioristas e por Vygotsky); e o desenvolvimento da pessoa e de sua identidade (ou do *self*, abordado na obra de Mead, 2006)¹⁷. Bronckart relaciona os três tipos de desenvolvimento aos três tipos de “mundos formais” postulados por Habermas (1987)¹⁸ (mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo). O desenvolvimento de conceitos (como os conceitos matemáticos) estaria ligado ao “mundo objetivo”; o desenvolvimento das capacidades de ação (relacionado aos conhecimentos produzidos pelas ciências humanas, ou pelo senso comum) estaria ligado ao “mundo social”; e o desenvolvimento da pessoa (também relacionado aos conhecimentos produzidos pelas ciências humanas, ou pelo senso comum) ligado ao “mundo subjetivo”. Se por um lado o desenvolvimento dos conceitos se apóia sobre uma base de conhecimentos relativamente estável, o desenvolvimento das capacidades de ação e da identidade é mais problemático, já que se apóia sobre conhecimentos coletivos divergentes e muitas vezes contraditórios.

Portanto, o desenvolvimento dos conhecimentos humanos apresenta-se como um processo contínuo de confrontar e de negociar o valor atribuído a um signo por uma pessoa individual com os valores atribuídos a esse mesmo signo nos diferentes pré-construídos coletivos. (...) E é por essa razão que, se o processo de entrar em acordo por meio da linguagem possibilita o agir coletivo, o conhecimento do estatuto desse agir e, principalmente, o conhecimento do estatuto das ações e dos agentes; esse mesmo processo está permanentemente sendo reelaborado e se encontra inexoravelmente codificado de modo diferenciado nos diversos espaços de inscrição mencionados antes (BRONCKART, 2006, p. 250).

Entendemos que a análise dos textos orais ou escritos produzidos em situação de trabalho (linguagem como trabalho, no trabalho ou sobre o trabalho) se constitui em um importante instrumento para compreendermos a atividade e o desenvolvimento profissional docente. Da mesma forma como as atividades de linguagem se materializam em textos, as atividades profissionais se organizam por meio de “tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional, tipos por intermédio dos quais o mundo da atividade pessoal se realiza”

¹⁷ Mead, G.H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF (Edition originale : 1934).

¹⁸ HABERMAS, Jürgen. *Théorie de l'agir communicationnel*, V.2., Paris, Fayard, 1987.

(SOUZA-E-SILVA, 2004, p.97). Conforme Faïta et al, podemos entender os gêneros profissionais como sendo:

os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que dá conteúdo à atividade pessoal em situação: maneiras de se portar, de conduzi-la eficazmente à realização de seu objeto. Essas maneiras de aprender as coisas e as pessoas em um dado meio de trabalho formam um repertório de atos adequados ou deslocados que a história desse meio retém. Essa história fixa as expectativas do gênero que permitem dar suporte – em todos os sentidos do termo – aos não esperados do real (FAÏTA et al., 2000, p. 2).

No quadro do ISD, atividade é um formato social que organiza e regula as interações dos indivíduos com o meio. Ação é uma construção que pode ser externa (atribuída aos actantes) ou interna (assumida por um actante). Desse modo, há um *continuum* que vai da atividade (coletiva) para uma ação conjunta que demanda negociação de um com outros actantes para uma ação comum em que há associação de um actante com outro para finalmente chegarmos à ação (individual).

Em consonância com os conceitos vygotskianos, retomamos Érnica (2008, p. 14) para reafirmar que

(...) o desenvolvimento humano se realiza pela transformação dos recursos individuais em possibilidades de vida disponíveis no ambiente social: o desenvolvimento é a apropriação pessoal de produtos do trabalho social. (...) O desenvolvimento da consciência não é portanto ainda o desenvolvimento da vida humana; este se realiza em uma experiência vivida, renovada ¹⁹.

As transformações se dão em processos de produção e uso de instrumentos em atividades humanas ou práticas sociais que alteram o ambiente social bem como a pessoa (suas capacidades e conhecimentos). Desse modo, o ser humano, situado sempre em um contexto sócio-histórico, político, cultural e econômico, se engaja em práticas sociais, apreende conhecimentos transmitidos socialmente (por meio de pré-construídos como os gêneros textuais e ferramentas materiais) e os transforma, assim como transforma a si mesmo e o mundo.

¹⁹ (...) lê développement humain se réalise par la transformation em dès ressources individuelles de possibilités de vie disponibles dans le milieu social: le développement est l' appropriation personnelle dès produits du travail social total.(...)Lê développement de la conscience n' est donc pas encore lê développement de l' avie humanine; celui-ci se réalise dans le vécu renouvelé."

3.3.Outras considerações

Vygotsky afirmou que o desenvolvimento se caracteriza por uma reorganização do funcionamento psíquico, embora não tenha sido explícito em relação à natureza dessa reorganização e às condições sob as quais ela ocorre. Pode-se entender que certas reorganizações sejam negativas, ou seja, desorganizam, conforme o entendimento de Bronckart (2008). Para Vygotsky, no entanto, o desenvolvimento provém em grande parte da apropriação da linguagem, que organiza e constitui o pensamento (da mesma forma como a esta se origina do pensamento).

Com base no ISD, defendemos que o desenvolvimento é construído no processo de interação social com instrumentos de mediação. As interações organizadas em atividades possibilitam a apropriação dos sujeitos de pré-construídos sociais, de conhecimentos coletivos e de produções culturais.

Os conceitos apresentados e discutidos evidenciaram que a análise proposta da linguagem “como trabalho”, “no trabalho” e “sobre o trabalho” traz em evidência avaliação e emoção como fios na tessitura da atividade e referência para a direção do desenvolvimento. Alguns procedimentos usados em pesquisas recentes sobre o trabalho educacional proporcionam espaço privilegiado para a tomada de consciência da atividade docente e confirmam-na como parte do processo de desenvolvimento.

Por fim, o desenvolvimento é considerado como constitutivo do gênero profissional docente. Como tal, é passível de análise para que possamos compreender as forças que movem ou impedem tal desenvolvimento, ou, como sugere Bronckart (2008), para compreender as condições sob as quais uma reorganização psíquica pode se tornar positiva ou geradora de desenvolvimento. Entendemos que os conflitos originados no meio profissional, manifestados na linguagem (“como”, “no” ou “sobre” o trabalho), podem ser uma força motriz para o desenvolvimento, como também elementos de uma reorganização psíquica. Pensamos que, ao analisarmos como os conflitos ocorrem, como surgem, como se manifestam na linguagem e como se resolvem, estaremos dando um grande passo para compreendermos melhor as condições favoráveis ao desenvolvimento docente, ou em que condições os conflitos causam rupturas e desorganizam as interações profissionais.

Machado e Bronckart (2009, p. 37) se referem ao trabalho como uma atividade complexa e conflituosa, uma vez que o trabalhador deve fazer escolhas constantes que envolvem “conflitos com o outro, com o meio, com artefatos, com as prescrições, etc.”.

O conflito do sujeito com os artefatos culturais está no cerne do próprio processo de apropriação (e de aprendizagem); as ferramentas são transformadas em instrumentos pelo sujeito “se e somente se essas ferramentas responderem aos conflitos travados em sua atividade” (CLOT, 2006a, p. 24); os artefatos são apropriados “pelo sujeito” e “para ele”. Para Clot, apropriação e internalização (ou interiorização) não são a mesma coisa. A apropriação como um processo “de *reconversão* dos artefatos em instrumentos, é um verdadeiro processo de recriação” (p. 24). Em outras palavras, se trata de um processo “de subversão do artefato em instrumento” (p.24).

Podemos acrescentar a esses outros tipos de conflito, como os gerados: pelas relações de poder; pela escassez de recursos para satisfazer necessidades individuais e de grupo; por necessidades afetivas; por diferentes visões de mundo; por confrontos de ordem cognitiva, e entre conceitos científicos e espontâneos, por exemplo.

A seguir, no capítulo 4, apresento uma discussão em torno do conceito de discurso, segundo alguns teóricos, e de atividade de linguagem, conforme o ISD. Apresento também a noção de “tipos de discurso”, o modelo de análise de textos proposto pelo ISD, e a noção de representações segundo Bronckart (1998; 2009).

4.O DISCURSO E A PERSPECTIVA TEORICO-METODOLOGICA DO ISD

A importância do estudo das relações de poder para este trabalho está no fato de que elas estão diretamente ligadas aos conflitos que ocorrem em situações de trabalho na escola pública, objeto desta pesquisa. Se temos como pressuposto a tese de que os conflitos são importantes para o desenvolvimento profissional porque põem em marcha uma série de mecanismos e processos de apropriação do conhecimento (zonas de desenvolvimento proximal), então o estudo das relações de poder se faz igualmente importante.

Neste capítulo, será feita, inicialmente, uma discussão do que podemos entender por “discurso”, já que esse é um conceito abordado de inúmeras formas, algumas mais abrangentes, outras mais restritas. Como se trata de um conceito chave para esta tese, que analisa, entre outras coisas, conflitos e relações de poder no discurso, penso que tal panorama ajudaria a situar a noção de discurso abordada nesta pesquisa. Além disso, penso se tratar de uma contribuição relevante, dada a dificuldade de encontrarmos um panorama abrangente sobre este tema.

Logo após, apresento um recorte do que Foucault (1982, 2006) entende como relações de poder. Este autor não tem em sua obra uma única definição de poder, que não é o objeto principal de seus estudos, conforme ele próprio afirma. Mas como é um tema muito presente em todos os seus escritos, diversos de seus artigos abordam essa questão direta ou indiretamente. O poder, na perspectiva foucaultiana aqui apresentada, é concebido como um jogo estratégico no qual cada jogador atua sobre as ações do outro. Sem a possibilidade da resistência não há relações de poder.

A visão dos Estudos Críticos do Discurso²⁰ vem a seguir, sobretudo com base em estudos de Van Dijk (2008). A mesma traz importantes contribuições sobre como analisarmos as relações de poder – dispositivos de análise – a manipulação ideológica por grupos hegemônicos e por grupos que possuem prestígio na

²⁰ Van Dijk (2008) explica que prefere a expressão “Estudos Críticos do Discurso” (ECD) por uma série de razões, sendo a principal o fato de que os ECD não são um método de análise do discurso. Os ECD utilizam quaisquer métodos que possam ser relevantes para os objetivos de seus projetos. No entanto, seguiremos adotando neste trabalho a expressão ACD (Análise Crítica do Discurso) pelo fato de ser mais usada e conhecida.

sociedade, chamados por Van Dijk de “elites simbólicas”, e as diversas formas de como o poder se exerce por meio do discurso. Uma das questões enfatizadas pelo autor é a polarização entre “Nós e Eles”, sendo que os primeiros são apresentados como positivos e benevolentes e os segundos tem suas características negativas realçadas.

4.1. Concepção de Discurso

A noção de discurso, como dissemos, é abordada por diferentes correntes teóricas, algumas mais relacionadas à materialidade discursiva e outras mais próximas da noção de formação discursiva e de cultura. A seguir, apresento algumas dessas concepções conforme apresentadas por diversos autores (MAINGUENEAU, 1995/2008; FOUCAULT, 2005; HALL, 1997; VAN DIJK, 2008; FAIRCLOUGH, 2003, 2005; BRONCKART, 2006), que guardam semelhanças entre si. É possível percebermos a influência de Foucault nessas definições, bem como de Saussure (a linguagem como uma prática situada).

Maingueneau (1995/2008) define discurso, numa aproximação com a Análise do Discurso Francesa, como “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas” (p.15). O autor afirma que o discurso se materializa na linguagem, mas é ao mesmo tempo histórico, ou seja, as unidades do discurso se relacionam ao mesmo tempo com uma semiótica textual e com a história. Para o autor, nenhum dos aspectos deve ser sacrificado em favor do outro: é preciso articular “um funcionamento discursivo e sua inscrição histórica” (p.16). Para tanto, salienta o autor, mantém uma distância das idéias estruturalistas, uma vez que estes não pensam a relação do discurso com o seu exterior enunciativo.

Maingueneau (1995/2008) critica a distinção feita por alguns autores entre profundidade e superfície dos textos. Para ele, não devemos privilegiar nenhum dos dois níveis – o profundo e o superficial – mas tentar superar essa dicotomia construindo pontes entre eles, recusando as imagens arquitetônicas usadas pelos estruturalistas. O discurso não se apóia sobre uma base profunda, que lhe dá sustentação, mas se desdobra sobre todas as suas dimensões. Ao fazer a distinção

entre “superfície discursiva” e “formação discursiva²¹”, -- que, para ele, se relaciona com a oposição entre língua e fala – Maingueneau afirma que o “discurso” é a relação que une os dois conceitos. O autor afirma

De nosso lado, usaremos o termo “discurso” para referir-nos à própria relação que une os dois conceitos anteriores. Fazendo isso, não nos afastaremos da prática usual dos locutores: evocar “o discurso da arte”, “o discurso feminista”, etc... é menos remeter a um conjunto de textos efetivos do que a um conjunto virtual, o dos enunciados que podem ser produzidos de acordo com as restrições da formação discursiva (MAINGUENEAU, 1995/2008, p. 20).

O autor propõe sete hipóteses para tentar solucionar as lacunas que parecem existir entre a superfície discursiva – a “textura superficial” da língua, “a diversidade e o imbricamento dos arranjos visíveis” (MAINGUENEAU, 1995/2008, p. 18) – e a sua profundidade: 1) O interdiscurso deve ter precedência sobre o discurso; isso pressupõe que a unidade de análise não seja o discurso, mas o espaço de trocas entre vários discursos, uma vez que um texto tomado isoladamente remete apenas a si mesmo ou à língua. Tal proposição tem duas vertentes: uma fraca e outra forte. Na fraca, o estudo de um discurso se dá na sua relação com outros. Na forte, o interdiscurso se constitui como espaço de regularidade pertinente; nesse caso, os outros discursos são apenas componentes, mas em termos de gênese não são considerados de forma independente; 2) A interação semântica entre os discursos deve se dar através de uma incompreensão regrada. Conforme o autor, “cada um introduz o Outro em seu fechamento, traduzindo seus enunciados nas categorias do Mesmo e, assim, sua relação com o Outro se dá sempre sob a forma do ‘simulacro’ que dele constrói” (p. 22). Não existem de um lado os sentidos e de outro os mal-entendidos na comunicação do sentido, mas, ao mesmo tempo o sentido como mal-entendido; 3) A existência de um sistema de restrições semânticas globais restringe ao mesmo tempo o conjunto dos planos discursivos - vocabulário, temas, intertextualidade e instâncias de enunciação. Não havendo mais a oposição entre

²¹ “A noção de formação discursiva foi introduzida por Foucault e reformulada por Pêcheux no quadro da análise do discurso. (...) No quadro teórico do marxismo althusseriano, ele propunha que toda a “formação social”, caracterizável por uma certa relação entre classes sociais, implica a existência de “posições políticas e ideológicas, que não são feitas de indivíduos, mas que se organizam em *formações* que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação” (CHARADEAU, P.; MAINGUENEAU, D. , 2004).

“Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sobre forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)” (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

superfície e profundidade, esta deixa de ser o domínio de validade das restrições semânticas; procura integrar as diversas dimensões da textualidade discursiva; 4) O sistema de restrições semânticas proposto deve ser concebido como um modelo de *competência interdiscursiva*: “o domínio tácito de regras que permitem aos enunciadores produzir e interpretar enunciados que resultam de sua própria formação discursiva e, correlativamente, “identificar como incompatíveis com ela os enunciados das formações discursivas antagonistas” (p. 23). 5) O discurso não deve ser concebido como um conjunto de textos, apenas, mas como uma *prática discursiva*, o que torna o conjunto de textos “comensurável com uma rede institucional de um grupo” (p. 23); 6) A *prática discursiva* pode ser considerada como uma *prática intersemiótica*, integrando produções pertencentes a outros domínios semióticos, tais como o pictórico ou o musical; 7) A utilização do sistema de restrições não implica “uma dissociação entre a prática discursiva e outras séries de seu ambiente sócio-histórico” (p. 23).

Foucault, por sua vez, tratou o discurso de diversas formas. Na *Arqueologia do Saber*, define discurso como “um conjunto de enunciados na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva (2005, p. 132). O discurso “(...) é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (p.133). Como prática discursiva Foucault entende como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (p.133). A noção de discurso parece, assim, apoiar-se sobre três perspectivas diferentes.

Conforme Kumaravadivelu (2008), para Foucault o discurso não é “simplesmente o aspecto suprasentencial da linguagem; ao contrário, a linguagem em si mesma é um aspecto do discurso” (p140). A visão que ele nos oferece é tridimensional, “ora domínio geral de todos os enunciados, ora grupo individualizável de enunciados, ora prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados” (FOUCAULT, 2005, p. 90). A primeira perspectiva se relaciona aos enunciados e textos reais; a segunda a campos específicos como “o discurso do racismo”, ou o “discurso feminista”; a terceira tem a ver com as condições reguladoras dos enunciados ou textos particulares, relacionada que está a condições sócio-históricas

e estruturas sociopolíticas. Kumaravadivelu salienta que o discurso para Foucault designa

(...) o território conceitual inteiro no qual o conhecimento é produzido e reproduzido. Inclui não somente o que é, na verdade, pensado e o que é silenciado, o que é aceitável e o que é tabu. O discurso, nesse sentido, é um campo de domínio dentro do qual a linguagem é usada de modos particulares. Esse campo ou domínio é produzido nas e por meio das práticas sociais, instituições e ações (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 140).

O termo 'discurso' é, portanto, usado abstratamente em relação ao "domínio das enunciações" e concretamente (como substantivo contável: um ou mais discursos) em relação aos grupos de enunciados ou às regras que governam tal grupo de enunciados. O discurso contribui para a formação dos objetos, sujeitos e conceitos. É uma prática não somente de representar o mundo, mas de significar, de constituir e de construir o mundo em significado.

A ACD, na visão de Van Dijk (2008), utiliza o termo discurso "para significar somente um evento comunicativo específico, em geral, e uma forma oral ou escrita de interação verbal ou uso da língua em particular" (p. 135). O autor considera que discurso pode designar, "num sentido mais genérico, um tipo de discurso, uma coleção de discursos ou uma classe de gêneros do discurso, como por exemplo, quando falamos em "discurso médico", em "discurso político"" (p. 135).

Fairclough (1992), sob a influência de Foucault, define discurso como prática social (uma forma de ação) e como um conjunto de princípios valores e significados que regulam a prática discursiva. Até aqui, guarda semelhanças com outras definições já apresentadas nesta seção; mas em trabalhos posteriores (2003 e 2005) Fairclough traz um maior detalhamento desse conceito e explicita que o discurso é um elemento da vida social (práticas sociais) em relação dialética com outros elementos (atividades, relações sociais, instrumentos, tempo e lugar, sujeitos sociais com suas crenças, valores, conhecimentos). O autor utiliza o termo em dois sentidos principais: a) como uma categoria que designa elementos semióticos da vida social de forma ampla (a linguagem verbal, mas também linguagem corporal, elementos visuais, etc.); nesse sentido prefere usar o termo "semiosis", ao invés de discurso; b) como substantivo contável (discursos) para expressar diferentes formas de representar aspectos do mundo.

Os discursos, como formas de representar aspectos do mundo, designam “os processos, relações e estruturas do mundo material, do mundo mental dos pensamentos, sentimentos, crenças, etc., e do mundo social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124). Os discursos são visões de mundo, e podem ser associadas com diferentes relações que as pessoas têm com o mundo, segundo as posições sociais que ocupam, suas identidades pessoais e sociais, e o relacionamento que mantêm com outras pessoas. Os discursos não apenas representam o mundo (tal como parece ser), mas também representam mundos possíveis e imaginários, e também projetam formas de mudar o mundo no futuro. Os discursos são parte dos recursos das pessoas nos relacionamentos sociais, afastando ou aproximando-as, permitindo a cooperação ou a dominação entre grupos. Em outras palavras, os discursos são formas de construção da realidade e das identidades, sendo ao mesmo tempo constitutivos do sujeito e também formas de agir sobre o mundo.

Para Hall (1997) o discurso seria um conjunto de enunciados em um dado domínio que fornece uma linguagem para falarmos sobre um determinado assunto e produzirmos um tipo particular de conhecimento. Esse conhecimento é institucionalizado, passando a modelar as práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Numa aproximação entre língua e cultura, Hall afirma que a cultura é a soma de diferentes sistemas de classificação e formações discursivas que a língua utiliza para dar sentido às coisas. Como exemplo, o autor explica que dizer “que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo”. Em outras palavras, a realidade é percebida e construída pelo discurso, por procedimentos de interpretação.

Bronckart (2006, p. 140) adota a noção de discurso segundo Saussure (em sua “face oculta”) e Benveniste, para designar “a operacionalização da linguagem por indivíduos em situações concretas”. Dessa forma, opõe as práticas de linguagem ao sistema da língua, tal como é feito por Saussure. Bronckart expõe, ainda, que “na medida em que esse sistema (a língua) é resultado de uma abstração teórica segunda e que a realidade da linguagem não é constituída a não ser por práticas situadas” (p.140) prefere a utilização da expressão “atividade de linguagem” ao invés de discurso. O autor enfatiza que é possível atribuir sentidos mais profundos e

precisos ao termo discurso, (os tipos de discurso) conforme apresento no capítulo sobre o ISD. Os discursos, no sentido de “atividades de linguagem” são inúmeros, sendo, por isso, apresentados por Bakhtin como “gêneros do discurso”.

Certamente existem outras definições de discurso, mas estas são coerentes com a perspectiva da teoria sócio-cultural de aprendizagem e desenvolvimento adotada nesta pesquisa: o discurso como constitutivo do sujeito e ao mesmo tempo constituindo, modificando e construindo novas práticas sociais. O conceito de discurso defendido neste trabalho vê o discurso como uma forma de ação, de atividade de linguagem situada. Essa atividade de linguagem é uma dimensão das práticas sociais (juntamente com outras dimensões como a cultura e as relações de poder) e envolve um conjunto de procedimentos interpretativos e formas de construir sentidos dentro de uma determinada formação discursiva. São essas ações de linguagem que possibilitam a interação humana (e os conflitos resultantes dessa interação) e a abertura de zonas de desenvolvimento proximal que levam os indivíduos a confrontar sentidos, representações, formas de entender e classificar as coisas, e ao desenvolvimento. O discurso é impregnado por relações de poder e é nele e por meio dele que construímos representações sobre o mundo, sobre quem somos, sobre nossas ações e as ações dos outros. É no discurso que o poder se exerce, se mantém ou se dissipa.

A seguir, uma visão mais ampla do conceito de linguagem como forma de ação sobre o mundo (agir de linguagem), postulado pelo ISD, e como tal ação se desdobra em gêneros textuais e tipos de discursos. Juntamente com essa visão geral do ISD, apresento alguns mecanismos de análise textual propostos por Bronckart (2003 e 2006), utilizados em alguns momentos da análise dos dados nesta pesquisa. Finalmente, exponho o entendimento do ISD sobre representações, conceito que irá permear a análise.

4.2.A perspectiva discursiva do ISD – o agir de linguagem

Para o ISD a linguagem não é somente um meio de expressão de processos psicológicos – tais como a percepção, a cognição, os sentimentos e as emoções – mas “o instrumento fundador e organizador desses processos” (BRONCKART, 2006, p. 122). O trabalho desenvolvido pelo ISD, portanto, postula uma abordagem global

e unificada do funcionamento psicológico, cujas unidades de análise são “a linguagem” e o “agir” humano.

Segundo a visão do ISD, o interacionismo social de Vygotsky não é reducionista, isto é, não atribui apenas aos mecanismos e fatos socioculturais um papel decisivo (ou mesmo exclusivo) no desenvolvimento das capacidades humanas; as dimensões biológicas e cognitivas são igualmente importantes. Apóia-se no esquema geral de antropogênese proposto por Marx e Engels (citados em BRONCKART, 2006, p. 123), segundo o qual:

As capacidades biocomportamentais específicas dos organismos humanos tornaram possível a elaboração de atividades coletivas assim como de instrumentos para a sua realização concreta (as ferramentas manufaturadas) e para a sua gestão global (os signos de linguagem); b) essas atividades coletivas instrumentalizadas produziram o mundo econômico, o social e o semiótico, que passaram a constituir-se como uma parte específica do meio ambiente dos seres humanos; c) foi o encontro com as propriedades radicalmente novas do meio e, depois, sua apropriação e interiorização pelos organismos singulares que, progressivamente, transformaram o psiquismo herdado da evolução e que possibilitaram a emergência do pensamento consciente em seu estado atual.

Tais idéias evidenciam o caráter indissociável da atividade humana por meio de instrumentos culturais, a regulação de tais atividades pela linguagem e o desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores.

O ISD opõe-se às idéias propostas pelo positivismo, que segmentou o conhecimento humano em diversas disciplinas ao estabelecer uma “classificação das diversas ciências com base no grau de generalidade e de complexidade dos objetos para os quais elas se voltam” (BRONCKART 2006, p. 124). Essa perspectiva impede a transposição das fronteiras entre as disciplinas científicas. O ISD, ao opor-se a essa concepção, aceita recortes de objetos e subobjetos de conhecimento a fim de integrá-los no que chama de a “Ciência do Humano”.

O ISD opõe-se também à tradição filosófico-científica tradicional, que orienta a maioria das abordagens em Ciências Naturais, Humanas e Sociais, originada em fundamentos da “filosofia do espírito”, em teses de Descartes (citado em BRONCKART, 2006, p. 125). Tal tradição propõe o dualismo (distinção) entre fenômenos físicos (corpos e objetos) e psíquicos (alma, espírito e pensamento

consciente). Segundo essa concepção (que influenciou as ciências humanas) a análise das propriedades dos organismos individuais é uma condição para poderem-se estudar os fenômenos de ordem lingüística e sociológica (abordagem ascendente). O ISD, por outro lado, tem uma abordagem oposta: a) adere às idéias de Spinoza, que preconiza o monismo (a unidade entre fenômenos psíquicos e físicos); b) propõe uma abordagem descendente, isto é, “centrada sobre os efeitos específicos da história coletiva humana e sobre a transformação permanente e correlativa dos fatos sociais, de um lado, e dos fatos psicológicos, de outro” (BRONCKART, 2006, p. 125).

Bronckart (2006) enfatiza que o ISD adere também às idéias de Volochínov (2004) segundo as quais: a) as produções ideológicas são de natureza semiótica; b) os signos são provenientes da interação social e apresentam um caráter dialógico. Para Volochínov, “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (p.113); c) o pensamento, o discurso interior ou consciência possuem um caráter social, dialógico e semiótico.

O projeto do ISD se inscreve no movimento contemporâneo que revisitou as idéias de Vygotsky a partir dos anos 70/80, trazendo grandes contribuições, sobretudo na Sociologia, Lingüística e Educação (BRONCKART, 2006). Articula três níveis de análise descendente:

1. Pré-construídos históricos: a) as formações sociais e os fatos sociais por elas gerados (instituições, valores e normas); b) as atividades coletivas gerais (não languageiras); c) atividades de linguagem (as diversas categorias de textos); d) os mundos formais, “ou estruturas de conhecimentos coletivos que tendem a se abstrair dos determinismos da atividade e da textualidade, para se organizarem segundo diferentes regimes lógicos” (p. 129).
2. Processos de mediação formativa; são os processos pelos quais as crianças se integram à vida social por meio do conjunto de pré-construídos disponibilizados pelo ambiente sociocultural. Tais processos podem se dar

de modo informal (como na família e comunidade) ou formal, em processos educativos explícitos (a escola);

3. Efeitos das mediações formativas sobre os indivíduos: as condições de transformação do psiquismo sensório-motor herdado em pensamento consciente; e o desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas por meio da articulação de representações individuais e coletivas.

4.2.1. Agir geral, agir de linguagem, atividade e ação

Para o ISD são as práticas sociais que têm a primazia, sendo que é necessário analisar as características do agir coletivo porque “é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 137). Em outras palavras, os conhecimentos são produtos do agir humano (da vida) e não ao contrário.

Bronckart (2006) expõe que se faz necessário definir o uso de alguns termos pelo ISD, uma vez que os mesmo se prestam a inúmeras definições em diversas correntes de pensamento. O termo “agir” é usado para designar “qualquer comportamento ativo de um organismo” (p. 137). O “agir geral” é um agir não verbal, enquanto que o verbal é chamado de “agir de linguagem”. O “agir geral” pode ser apreendido sob dois ângulos diferentes: a) o das *atividades coletivas*, das estruturas de cooperação e colaboração que organizam a relação dos indivíduos com o meio ambiente; e b) o da *ação geral*, ou seja, de sua relação com um ou vários indivíduos singulares. As atividades coletivas podem ser classificadas segundo seus objetivos antropológicos, tais como a reprodução, alimentação ou defesa, ou de outras propriedades estruturais que dependem das decisões da sociedade em função dos recursos de que dispõem.

Em um enfoque externo, “a ação é um resultado das avaliações sociais de linguagem que dizem respeito à atividade coletiva” (BRONCKART, 2006, p.139), realizada por indivíduos singulares, denominados de “agentes” de uma parte da atividade em questão. Num enfoque interno, os indivíduos interiorizam e elaboram tais avaliações referentes a eles. A “ação de linguagem” seria, assim, uma parte da atividade de linguagem, realizada por um indivíduo singular (um “agente” ou “autor”

da ação. Pode-se, assim, afirmar que o domínio da “atividade” é da ordem do sociológico, enquanto que o da “ação” é da ordem do psicológico.

O “agir de linguagem” também pode ser compreendido sob o ângulo das atividades coletivas, constituindo o que chamamos de “atividades de linguagem”. Tais atividades igualmente dependem das opções assumidas pelos grupos sociais – constituindo-se em “formações sociais de linguagem” ou “formações discursivas” – e do “tipo de atividade geral com a qual se articulam” (BRONCKART, 2006, p. 138). As atividades de linguagem e as atividades gerais são imbricadas, sendo difícil distinguir entre essas formas de atividades e suas modalidades de interação.

A realização da atividade ou da ação se dá em forma de textos por meio da mobilização de recursos lexicais e sintáticos e dos modelos de organização textual disponíveis. Por isso, afirma Bronckart (2006, p. 139), “os textos podem ser definidos como o correspondente empírico/lingüístico de uma determinada ação de linguagem”. O texto não é em si mesmo uma unidade lingüística, pois é inteiramente determinado pela ação que o originou, sendo, portanto, uma “unidade comunicativa”.

4.2.2. Atividades de linguagem e gêneros textuais

O ISD prefere a utilização da expressão “atividades de linguagem”, o uso da linguagem em situações concretas (ou práticas situadas), ao invés de “discurso” ou “atividades discursivas”. Como em Saussure, tal conceito opõe-se à noção de língua como sistema.

Bronckart (2006) expõe que não vê uma correspondência biunívoca entre determinada atividade de linguagem e determinadas espécies de texto. Por isso, prefere utilizar a noção de “gênero” somente aos textos – gêneros textuais, ao invés de gêneros discursivos. A análise de tais textos se daria de modo descendente, ou seja, “indo das atividades sociais às atividades de linguagem e destas aos textos e a seus componentes lingüísticos” (BRONCKART, 2006, p.143). Tal procedimento permitiria identificar determinadas regularidades do texto, tomado como “objeto lingüístico abstrato” (p. 143).

Os gêneros são produtos de escolhas – a seleção e a combinação de mecanismos estruturantes, operações cognitivas e suas formas de realização lingüística –

materializados em espécies de textos estabilizados pelo uso. Essas escolhas, afirma Bronckart (2006), dependem “do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo” (p. 143-144). Os gêneros mudam ao longo do tempo e da história das formações sociais de linguagem, sujeitos que são a diferentes motivações, atividades, propósitos comunicativos e à cultura de modo geral. Os gêneros textuais coexistem no ambiente da linguagem e se acumulam historicamente no mundo dos pré-construídos humanos; esse conjunto gêneros de textos pré-existent é chamado de “arquitexto”.

A análise das condições de produção dos textos deve considerar as representações que o agente que se encontra em uma situação de ação de linguagem, constrói para si mesmo: a) representações referentes ao quadro material físico da ação – o emissor (ou co-emissor), o espaço e o tempo da ação; b) as representações referentes aos parâmetros sociosubjetivos da ação verbal – o quadro social de interação, os papéis do enunciador e dos destinatários, e as relações de objetivos entre os dois papéis na interação verbal; c) outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis no agente.

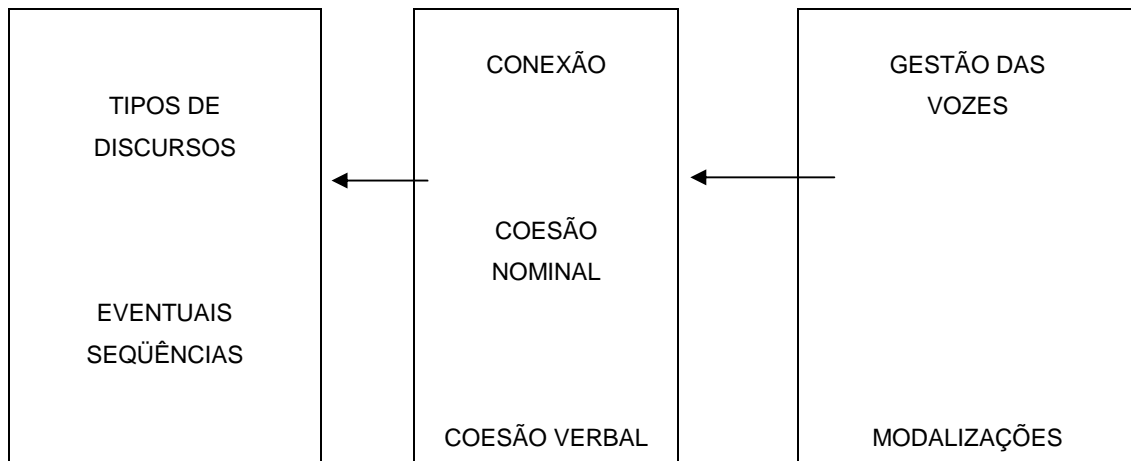
O agente faz suas escolhas com base em seu conhecimento do arquitexto disponibilizado por sua comunidade verbal e dos gêneros que dele fazem parte. Por um lado o agente terá que escolher um modelo de gênero que mais se adapte às propriedades globais da situação de ação (tal como imagina) e por outro terá que adaptar o modelo segundo as propriedades particulares da situação. O resultado será um novo texto, que apresenta traços do modelo de gênero escolhido e da adaptação realizada.

A arquitetura textual é composta de três níveis estruturais superpostos: a) a infra-estrutura; b) os mecanismos de textualização; c) mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa e de modalização.

INFRA-ESTRUTURA

COERÊNCIA TEMÁTICA
(Processos Isotópicos)

COERÊNCIA PRAGMÁTICA
(Engajamento Enunciativo)



Quadro 3: O três níveis da Arquitetura Textual (BRONCKART 2006, p. 147)

4.2.3.A arquitetura textual e o método de análise do ISD

A seguir, uma descrição mais detalhada de cada um dos níveis da arquitetura textual, que compõem o método de análise textual do ISD. Apenas os níveis contemplados pela análise dos dados desta pesquisa são descritos (embora não tenham sido utilizados para a análise de todos os dados).

4.2.3.1.A Infra-estrutura textual

O primeiro nível é definido por características do planejamento geral do conteúdo temático, pelos tipos de discurso que esse texto combina e suas modalidades de articulação. Além disso, aparecem também as seqüências discursivas, “formas de planificação convencional (...) que podem ser observadas no interior de um tipo de discurso” (BRONCKART, 2003, p. 251).

4.2.3.1.1.Os tipos de discursos²²

O ISD define como tipos de discursos as unidades lingüísticas infra-ordenadas (com configurações particulares de unidades e estruturas) que constituem um texto e que traduzem os mundos discursivos. Esse aporte teórico é complementado por Bronckart (2006, p. 154, 155) com a asserção:

Esses tipos e os mundos discursivos que exprimem, contribuem, como também já vimos, para colocar em interface representações individuais (que têm sua sede em um organismo-agente) e representações coletivas (que têm sua sede nas obras humanas).

²² Este subitem referente aos “tipos de discurso” é parte do texto escrito em co-autoria com Vera Lúcia Lopes Cristóvão, e publicado no livro “Estudos da Linguagem à Luz do Interacionismo Sociodiscursivo”.

(...) essa mediação constitui-se como um processo de desenvolvimento fundamental (...)

Para a distinção dos tipos de discurso, Bronckart (2003) se baseia na descrição dos mundos¹⁹ e nas operações psicológicas subjacentes à produção textual, bem como na descrição das configurações de unidades lingüísticas que caracterizam determinados segmentos do texto. Os mundos representados dos agentes são chamados de *mundo ordinário* (que reúne os três mundos representados: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo) e os *mundos discursivos*, aqueles criados pela atividade de linguagem. Para a constituição dos mundos discursivos, dois conjuntos de operações se realizam. O primeiro conjunto se refere à relação entre a organização do conteúdo temático com as coordenadas do mundo ordinário em que uma ação de linguagem acontece. O outro concerne à relação entre a agentividade e sua inscrição espaço-temporal no texto, bem como à relação com os parâmetros físicos da ação de linguagem.

Quanto ao primeiro conjunto, as operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo podem estar *disjuntas* das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem, ou podem se apresentar como *conjuntas* às da ação de linguagem. Isto é, essa decisão envolve a escolha de construir um mundo afastado da situação de produção (disjunto), ou um mundo conjunto a essa mesma situação (conjunto). Quando as coordenadas estão disjuntas, o conteúdo se refere a fatos colocados à distância da situação de produção, sejam eles fatos presentes, passados e/ou futuros, verossímeis ou imaginários e se mostram ancorados em uma origem espaço-temporal disjunta. Sendo assim, eles são chamados de fatos narrados. Quando as coordenadas do mundo da ação de linguagem servem para a mobilização de representações (e ancoragem do texto) em uma origem espaço-temporal conjunta, os fatos são, então, expostos. Assim, se apresentam os mundos da ordem do *narrar* e da ordem do *expor*.

No entanto, as relações entre os agentes e os parâmetros físicos da ação de linguagem podem estar explicitadas no texto, isto é, os parâmetros estariam implicados, ou essa relação não seria explicitada, o que denotaria uma autonomia em relação aos parâmetros. Ou seja, é uma decisão que envolve o grau de

¹⁹ Bronckart (1997/2003) se baseia principalmente em Habermas (1987) para a descrição dos mundos.

implicação dos parâmetros físicos da situação de ação verbal. Seriam instâncias de agentividade presentes (implicado) ou não (autônomo).

Essas quatro distinções permitem definir quatro mundos discursivos:

- a) mundo do expor implicado conjunto;
- b) mundo do expor autônomo conjunto;
- c) mundo do narrar implicado disjunto;
- d) mundo do narrar autônomo disjunto.

Quadro 4: Mundos discursivos

A identificação das operações que constituem esses mundos é possível por meio de análise das formas lingüísticas típicas de cada mundo construído e que variam de acordo com a língua que veicula o texto. Essas formas lingüísticas determinam o tipo de discurso, com suas propriedades lingüísticas particulares, enquanto os arquétipos psicológicos designam o tipo de discurso sob o ângulo das operações psicológicas puras, ou seja, sem as operações de semantização. Vejamos essa proposta no quadro a seguir (Bronckart, 1999):

| Relação à situação de produção | Relação ao conteúdo | |
|--------------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| | Conjunção Eixo do EXPOR | Disjunção Eixo do NARRAR |
| Implicação | Discurso interativo | Relato interativo |
| Autonomia | Discurso teórico | Narração |

Quadro 5 : Tipos de discurso

Cabe aqui ressaltar uma diferença com abordagens que adotem uma perspectiva metodológica de análise do texto e de suas unidades sem relação com o contexto, caracterizando a produção como um produto lingüístico. O procedimento defendido pelo ISD estuda a organização e funcionamento dos textos nas situações de produção. A configuração dessas unidades tem um valor discriminativo, já que serão responsáveis pelo reconhecimento e diferenciação entre os tipos. Por isso, unidades

tais como substantivos, verbos, adjetivos e outros, não são normalmente consideradas, pois são comuns a vários discursos. Assim, estuda-se a ocorrência de uma determinada unidade, ou por ser exclusiva a um tipo de discurso, ou por sua ocorrência ter um valor estatisticamente significativo (Bronckart, 1999:165-6).

Esses fundamentos propõem que o confronto entre representações coletivas e individuais (revelado pela análise de tipos de discurso) possa trazer à tona conflitos de diferentes naturezas. De acordo com Bronckart (2006, p. 163)

(...) toda produção de linguagem coloca em interface essas duas espécies de mundo, e que essa interface requer modalidades de estruturação que não sejam nem estritamente homólogas àquelas dos mundos coletivos, nem estritamente homólogas às do mundo vivido.

Entende Bronckart (2006), que aos textos se conferem o lugar de construção e reconstrução de representações individuais e coletivas.

Uma das teses centrais do interacionismo sociodiscursivo é a de que a prática (na produção e na recepção/interpretação) dos gêneros de textos e dos tipos de discurso é a principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativas (...) (BRONCKART, 2006, p. 153).

Dentro das práticas verbais efetivas, os signos se estruturam em textos, e a interiorização das formas originadas de tal organização tem igualmente um efeito sobre o desenvolvimento (BRONCKART, 2008).

4.2.3.2.Mecanismos de textualização

O segundo nível é o dos mecanismos de textualização que contribuem para dar coerência temática e coesão nominal e verbal ao texto. Os mecanismos de conexão se realizam por meio de organizadores textuais que se aplicam: a) ao plano geral do texto; b) às transições entre os tipos de discursos; c) às transições entre as seqüências; d) articulações entre frases sintáticas. Os mecanismos de coesão nominal introduzem temas e/ou personagens novos e garantem sua retomada ou continuidade durante o texto, por meio de unidades anafóricas (anáforas pronominais e nominais). Os mecanismos de coesão verbal organizam o texto em relação à sua temporalidade e a processos (estados, eventos e ações) e se realizam, sobretudo, pelos tempos verbais. Essas marcas se aplicam tanto aos

lexemas com os quais interagem, quanto a outras unidades de valor temporal, como os advérbios e os organizadores textuais.

4.2.3.3.Mecanismos enunciativos e de modalização

O terceiro nível é mais superficial, o dos mecanismos de “tomada de responsabilidade enunciativa” e de modalização, “que explicitam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e que conferem a ele sua coerência interativa” (BRONCKART 2006, p. 149). A distribuição das vozes tem por objetivo mostrar quem tem responsabilidade pelo que é dito em um texto. As vozes nem sempre trazem marcas lingüísticas específicas, podendo ser visíveis por meio de formas pronominais ou por frases. Já a modalização explicita “julgamentos ou avaliações que emanam dessas instâncias e se dirigem a determinados aspectos do conteúdo semiotizado do texto”. Realiza-se por meio de “modalidades”, que podem ser de diversas formas: tempo verbal no futuro do pretérito; auxiliares de modalização; advérbios; frases impessoais, etc.

Para Bronckart (2003) as noções de autor, narrador e expositor são fundamentais. O autor é o agente da ação de linguagem que se materializa em um texto, e é responsável pela “totalidade das operações que darão a esse texto seu aspecto definitivo” (BRONCKART, 2003, p. 320). É o autor, aparentemente, “quem decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, quem escolhe um modelo de gênero adaptado à sua situação de comunicação, quem seleciona e organiza os tipos de discursos, quem gerencia os diversos mecanismos de textualização” (idem, p. 320).

Bronckart (2003) salienta que “a ação de linguagem se traduz por uma “reposição em circulação”, no campo das representações sociais cristalizadas no intertexto, de representações já dialógicas, que têm sua sede no autor” (p. 322). Existe, dessa forma, um confronto de representações pessoais e dos outros num espaço que Bronckart denomina de “espaço mental comum, ou coletivo” (p. 322).

O autor pode transferir a responsabilidade do que é enunciado por meio da criação de espaços mentais coletivos (os mundos discursivos e suas regras de organização). O narrador seria, dessa forma, a “instância de *gestão* ou de *gerenciamento* dos mundos discursivos da ordem do NARRAR” (BRONCKART, 2003, p. 323). Uma vez que “os mundos discursivos da ordem do EXPOR

apresentam regularidades de organização análogas, devemos introduzir a noção correspondente de **expositor**, para designar a instância de gestão que neles se encontra em ação” (idem, p. 323).

As vozes, conforme já exposto, mostram quem tem a responsabilidade do que é dito em um texto. Bronckart (2003, p. 326) explicita que as vozes podem ser definidas como “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Na maioria das vezes, a voz que predomina é a do narrador ou do expositor, conforme o tipo de discurso – essa voz é chamada por Bronckart de “neutra”.

Em outros casos as vozes são “infra-ordenadas em relação ao narrador ou ao expositor” (BRONCKART, 2003, p. 326). Essas vozes poderiam, segundo critérios adotados por Bronckart, ser agrupadas em três categorias gerais: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e a voz do autor do texto. Esta última é a voz “que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado” (idem, p. 237).

As vozes de personagens são procedentes de seres humanos ou humanizadas (como no caso das fábulas, nas quais os animais falam). Podem ser vozes de interlocutores em um discurso interativo dialogado, de personagens em cena no relato ou na narração, ou, ainda, do criador de conhecimentos, como em um discurso teórico.

As vozes sociais são vozes de grupos ou instituições sociais, ou mesmo de personagens, “que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo” (BRONCKART, 2003, p. 327).

As vozes podem ser expressas de modo **direto** ou **indireto**. As vozes diretas são as que ocorrem, por exemplo, em discursos interativos dialogados (turnos de fala), e são sempre explícitas. As vozes indiretas podem ocorrer em qualquer tipo de discurso e podem ser “inferíveis a partir do efeito de significação global produzido por um segmento” (BRONCKART, 2003, p.329), ou explicitadas por fórmulas como “segundo y”, “de acordo com x”, “alguns pensam que”, etc. Um texto é considerado

polifônico quando podemos ouvir nele diversas vozes distintas, sejam vozes de personagens, diferentes vozes sociais, ou uma combinação entre elas.

Em relação às modalizações – comentários ou avaliações a respeito de elementos do conteúdo temático, que de alguma forma demonstram o grau de implicação do autor sobre as coisas que diz – podemos dizer que contribuem para a coerência pragmática ou interativa do texto, “orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático (BRONCKART, 2003, p. 330). Podemos identificar algumas funções de modalização e suas correspondentes formas lingüísticas que as expressam. Para Bronckart, tais funções podem ser definidas segundo os três mundos propostos por Habermas (1987, apud BRONCKART, 2003). A relação entre as funções e os subconjuntos das marcações das modalizações (as marcas lingüísticas) não é fixa, podendo ser estabelecida apenas de modo parcial. As quatro funções são as seguintes:

- a) Modalizações lógicas – “consistem em uma 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*” (BRONCKART, 2003, p. 330). Os elementos de seu conteúdo são apresentados do ponto de vista de suas condições de verdade, “como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.” (p. 330). Expressões como “talvez”, “necessariamente”, “evidentemente”, “é claro que”, “certamente”, “na verdade” são normalmente usadas.
- b) As modalizações deônticas “consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do *mundo social*” (BRONCKART, 2003, p. 331). Os elementos do conteúdo são apresentados como sendo “do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso” (p. 331). Em muitos casos, essas modalizações implicam o que “deve”, “pode” ou “precisa” ser feito, segundo as normas sociais.
- c) As modalizações apreciativas “consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do *mundo subjetivo* da voz que é fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos,

etc.,” (BRONCKART, 2003, p. 332) do ponto de vista de quem os avalia. Expressões como “é estranho que”, “infelizmente”, “felizmente”, podem ser usadas para expressar essa função.

- d) As modalizações pragmáticas “contribuem para a explicitação de alguns aspectos da *responsabilidade* de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.)” (BRONCKART, 2003, p. 332) em relação às suas ações. Atribuem ao agente “intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou, ainda, capacidade de ação” (p.332).

A marcação das modalizações, conforme Bronckart (2003, p.333) pode se dar de diversas formas, podendo ser agrupadas em quatro subconjuntos, a saber: a) tempos verbais (modo condicional); b) auxiliares de modo – *querer, poder, dever e ser necessário*; a esses auxiliares podemos acrescentar um conjunto de verbos que podem funcionar como auxiliares de “modo”, tais como *crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado a, ser constrangido a*; c) advérbios e locuções adverbiais, tais como *provavelmente, sem dúvida, evidentemente, talvez, obrigatoriamente, felizmente, infelizmente, certamente, claramente, etc.*; d) orações impessoais que regem uma oração subordinada completiva, tais como *sem dúvida que, é provável que, é certo que, admite-se geralmente que, é lamentável que, etc.*

4.2.4.Outras considerações

Penso que a análise textual proposta pelo ISD pode contribuir para o entendimento das relações de poder e os conflitos que ocorrem em situações de trabalho.

Os tipos de discursos, em especial, são utilizados na análise para mostrar como uma mudança de um discurso interativo (ou mesmo de um relato interativo) para o discurso teórico pode sugerir uma relação de poder, já que o discurso teórico é marcado por seu caráter conjunto-autônomo, com a ausência de unidades que remetem aos interactantes, sendo assim mais distanciado e formal. Pode ser usado por quem fala para obter maior legitimidade sobre seu interlocutor, em comparação com o discurso interativo, de caráter mais dialógico.

A análise de vozes e modalizações presentes no discurso pode ajudar a identificar que forças estão em conflito, quem são os protagonistas e os grupos que estão

atuando no jogo do poder; ou ainda, como esse jogo de poder é percebido pelos participantes das reuniões pedagógicas, por exemplo. É importante ressaltar, contudo, que a análise lingüístico-discursiva precisa estar atrelada ao contexto de produção e de recepção do discurso.

A seguir, apresento a definição de “representações”, conforme Bronckart (cf. texto escrito em 1998 e outro ainda no prelo) conceito que será utilizado quando da análise dos dados coletados, sobretudo no entendimento das representações dos sujeitos de pesquisa a respeito de “reuniões pedagógicas” e de “conflitos” e seu papel na formação do professor.

4.2.5.Representações

Conforme Bronckart (1998) os seres humanos possuem uma capacidade de conhecimento do mundo no qual vivem e conservam os traços de sua interação com o mundo (por meio de representações). A função de representação se realiza de uma forma específica e eficiente, por meio de unidades representativas delimitadas: imagens mentais, idéias, sentimentos, etc., que se organizam em um sistema de pensamento (ou sistema de operações mentais), o qual pode ser acessado de forma consciente. Esse sistema disponível em cada indivíduo pode ser qualificado, em primeira instância, como individual, embora possamos dizer que sejam de origem social. Uma vez que os conhecimentos se desenvolvem e são transmitidos de geração a geração, as representações do mundo ultrapassam a duração da vida de um ser humano e devem, portanto, ser conservadas na coletividade, no que podemos chamar de “consciência coletiva” (BRONCKART, 1998).

Para Bronckart, assim, todas as representações são sociais, porque seus ingredientes constitutivos são de origem social. Contudo, possuem duas ancoragens: uma no cérebro do indivíduo (representação individual) e outra na consciência coletiva (representação coletiva). Ricur (apud BRONCKART, 2009) utiliza os termos “figuração”, “configuração” e “reconfiguração” para designar os processos pelos quais as representações (sejam individuais ou coletivas) se modificam ou se reorganizam: os textos propõem “figurações” da atividade humana, as quais questionam as “configurações” de representações já disponíveis ao leitor

de um texto; tal processo pode resultar em uma “reconfiguração” das representações do leitor.

De forma geral, podemos dizer, então, que as representações são idéias, sentimentos, imagens mentais que se originam da interação dos indivíduos com o mundo e meio social. São ao mesmo tempo individuais e coletivas.

A seguir, partindo do princípio de que as atividades sociais (e o discurso) são de natureza conflituosa e implicam relações de poder, discuto o conceito de poder e suas relações segundo Foucault e os Estudos Críticos do Discurso.

5.AS RELAÇÕES DE PODER

Para o ISD, a humanidade interage por meio de atividades coletivas complexas, que “organizam e mediatizam os aspectos essenciais das relações entre os indivíduos e o meio” (BRONCKART, 2008). Tais atividades (não verbais ou gerais) se articulam a atividades de linguagem que estabelecem acordos entre os participantes da atividade e asseguram sua regulação.

Para Bronckart (2008), no entanto, as atividades humanas são impregnadas por relações e jogos de poder, que tornam tais atividades potencialmente conflituosas.

As formações sociais, por sua vez, são as formas concretas que as organizações da atividade humana e, de modo mais geral, da vida humana, assumem, em função dos contextos físicos, econômicos e históricos. Elas são geradoras de regras, de normas, de valores, etc., referentes às modalidades de regulação das interações entre os membros de um determinado grupo. Devido à divisão do trabalho e aos jogos de poder a que essa divisão leva, as diferentes formações sociais mantêm relações que são sempre potencialmente conflituosas (BRONCKART, 2008, p. 113).

Entretanto, os estudos realizados pelo ISD não se debruçam, ainda, sobre a natureza das relações de poder, como tal poder se exerce, e como pode ser percebido na linguagem. Nesse sentido, as contribuições de Foucault (1982 e 2006) e dos Estudos Críticos do Discurso (VAN DIJK, 2008) nos ajudam a entender melhor a complexidade desses “jogos de poder”, como se manifestam nas relações sociais. Foucault, como veremos, parece mais otimista quanto a possibilidades de resistência ao poder e ao fato de que tal poder possa ser positivo e benéfico, enquanto que Van Dijk parece ver o poder como algo que se exerce de forma negativa, servindo mais para oprimir e segregar alguns indivíduos e grupos sociais do que para contribuir para o desenvolvimento humano.

5.1.Foucault e as relações de poder

O poder na perspectiva de Foucault não é visto como negativo, uma vez que faz parte das relações sociais, sendo muitas vezes é desejado e aceito. Como um jogo estratégico, o poder não está em um único lugar, podendo alternar de posição conforme o jogo se desenvolve. Uma forma de analisarmos as relações de poder é por meio da resistência (e das estratégias de confronto), que é condição para que

exista uma relação de poder. Visto como uma ação sobre a ação dos demais, o poder pressupõe que haja condições para agir (e resistir). Esse confronto pode se dar no discurso, “uma arena de conflitos”, conforme Bakhtin, um espaço onde o poder (mas também a resistência) se exerce.

Foucault (1982) afirma que não teve como propósito analisar e elaborar uma teoria sobre o fenômeno do poder; seu estudo principal foi o sujeito, a saber: a) os modos de “objetização” pelos quais os seres humanos se constituem como sujeitos – a objetização do sujeito falante (da gramática, da filologia e da filosofia), do sujeito produtivo que trabalha, e do sujeito da história natural ou da biologia; b) as práticas que dividem os sujeitos de si mesmos ou dos outros, como os doentes dos saudáveis e os criminosos dos homens bons; c) a forma pela qual um ser humano se torna um sujeito – o modo como, por exemplo, as pessoas aprendem a reconhecer-se como sujeitos de sexualidade.

As relações de poder existem nos aparelhos de Estado, mas também existem nas relações familiares, entre homens e mulheres, entre adultos e crianças. Na sociedade existem “milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de força de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo” (FOUCAULT, 2006, p. 231). Contudo, se podemos afirmar que muitas dessas relações de poder são comandadas e induzidas pelos grandes poderes do Estado, também é verdade que uma estrutura do Estado ou uma classe só pode funcionar bem “se há na base as pequenas relações de poder” (p.231). Ou seja, o Estado só pode impor ao indivíduo o serviço militar, por exemplo, porque há na base um “feixe de relações de poder” (p. 231) que o liga aos seus pais, professores e patrão.

Para Foucault (1982), podemos estudar as relações de poder por meio das formas de resistência contra as diferentes formas de poder. A resistência é vista como um catalisador que revela as relações de poder, suas formas de aplicação e métodos utilizados. Nesse caso, o poder não seria analisado do ponto de vista de sua racionalidade interna, mas por meio das estratégias de resistência. O autor toma como ponto de partida uma série de oposições comuns nos últimos anos, como a oposição entre homem e mulher, entre pais e filhos, a medicina e a população, a psiquiatria e as doenças mentais e a administração e meios de vida da população.

Foucault considera que relações de poder são relações de força e de enfrentamento, mas são sempre reversíveis. Para ele não há relação que seja completamente triunfante e que não seja passível de resistência: a cada movimento da resistência aqueles que detêm o poder necessitam fazer outros movimentos para mantê-lo com maior força e astúcia ainda. Isso significa que o poder não é exercido de forma e estável por um aparelho uniformizante, mas de modo multiforme e perpétuo (FOUCAULT, 2006, p. 232).

No que se refere à relação entre discurso e poder, autor afirma que não procura “encontrar, por trás do discurso alguma coisa que seria o poder e sua fonte” (FOUCAULT, 2006, p. 253). Afirma que não procura interpretar as intenções do sujeito falante, mas examinar as formas pelas quais “um discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado e para o qual o poder funciona” (p. 253). Assim, entende que o poder não é fonte e nem origem do discurso, mas é ele próprio um elemento em um “dispositivo estratégico de relações de poder” (p. 253).

Algumas características da resistência expostas por Foucault: a) são lutas transversais, não limitadas a um país; b) são lutas cujos objetivos são os efeitos de poder em si; c) são lutas imediatas, que se desenvolvem contra o inimigo mais imediato (e não o principal), e não buscam a solução de problemas em um futuro determinado; d) são lutas que questionam o status do indivíduo, por afirmarem o direito a ser diferente, enfatizando o que torna os indivíduos verdadeiramente indivíduos; e) são lutas contra o privilégio do conhecimento, questionando o modo como o conhecimento circula, funciona e como se relaciona com o poder.

As lutas, para o autor, giram em torno da questão de quem somos, e se rebelam contra a violência econômica e ideológica, mas também contra a imposição científica e administrativa que determina quem somos. Essas lutas nem sempre procuram atacar uma instituição de poder específica, um determinado grupo de elite ou classe social, mas uma forma de poder. Essa forma de poder é cotidiana, categoriza e marca o indivíduo, formando parte de sua identidade. A palavra sujeito, dessa forma, tem dois significados: é ao mesmo tempo alguém sujeito a outro por meio de um controle, e também alguém que está restrito à sua própria identidade, sua consciência (FOUCAULT, 1982).

Foucault define três tipos de lutas: a) contra formas de dominação, que podem ser étnicas, sociais e religiosas; b) contra formas de exploração, que separam os indivíduos daquilo que produzem; c) contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete a outros, contra formas de submissão e de subjetividade. Esses tipos de lutas podem aparecer separados ou mesclados entre si, embora quase sempre um tipo prevaleça (FOUCAULT, 1982).

Foucault (1982) descreve o que chama de poder pastoral, derivado de instituições religiosas, cujos objetivos são: a salvação individual no outro mundo; o sacrifício individual permanente pela vida; o alcance de toda uma comunidade de forma global e o indivíduo por toda a sua vida; a exploração da alma humana e sua mente, que nos faz revelar nossos mais íntimos segredos, implicando um conhecimento da consciência humana e formas de manipulação. Para Foucault, o Estado é uma nova forma de poder pastoral. Nesse caso, a salvação toma a forma de “saúde”, “bem-estar”, “segurança”, e “proteção”. Essa função, segundo o autor é atualmente exercida em parte pela medicina. Mecanismos para garantir esse tipo de poder se multiplicaram, como a polícia e outras instituições que assumiram esse papel, incluindo-se a família, e instituições públicas, como os hospitais. Assim, o poder pastoral, que antes era exercido pela igreja, passou a ser exercido por diversas instituições.

O autor explica que prefere inicialmente estudar como o poder se exerce, ao invés de tentar definir o que é o poder (sua origem e natureza básica) e suas manifestações. Tentar explicar todas essas questões ao mesmo tempo implica lidar com uma configuração de realidades extremamente complexa, que escapa à nossa compreensão. O autor entende que o poder se exerce por meio do que ele chama de “capacidades objetivas”, as habilidades de modificar, usar, consumir e destruir as coisas, o que deve ser diferenciado do poder que se exerce sobre elas. As estruturas e mecanismos do poder são instrumentos para que o poder possa se exercer. O que caracteriza o poder é que ele articula relações entre indivíduos (ou entre grupos), uma trama de ações que induzem a outras ações e se concatenam entre si (FOUCAULT, 1982).

É necessário, também, diferenciar as relações de poder das “relações de comunicação” (transmitir informação por meio de uma língua ou outro sistema de

símbolos). A comunicação é sem dúvida uma forma de ação sobre outras pessoas ou grupos, mas a produção (e a circulação de elementos de significados) pode ter como objetivo e consequência certos resultados nas relações de poder. Essas relações (passando ou não por sistemas de comunicação) têm uma natureza específica (FOUCAULT, 1982).

Foucault (1982) alerta que as relações de poder, as capacidades objetivas e as ações comunicativas não devam ser confundidas. No entanto, trata-se de domínios entrelaçados: o domínio das técnicas aperfeiçoadas e transformação do real; o dos signos, comunicação e produção de significados; e o da dominação dos meios de repressão, de desigualdades e da ação de homens sobre outros homens. São três formas de relacionamento que se sobrepõem, apóiam-se reciprocamente e se utilizam umas das outras para um determinado fim.

A coordenação entre esses tipos de relacionamento, no entanto, não é uniforme e nem constante. Na sociedade não há um equilíbrio entre atividades teleológicas, sistemas de comunicação e relações de poder. Existem diversas formas, diversos lugares, circunstâncias ou ocasiões nas quais esses inter-relacionamentos se estabelecem de acordo com um modelo específico. No entanto, afirma Foucault (1982), existem “blocos” nos quais os ajustes das habilidades, dos recursos de comunicação e as relações de poder constituem sistemas regulados. Cita como exemplo uma instituição de ensino, regulada por meio da disposição do espaço, de regras meticulosas que governam sua vida interna, das diferentes atividades que são organizadas lá, das diversas pessoas que moram ou se encontram lá, cada qual com sua própria função. Essas coisas formam um bloco de “capacidade, comunicação e poder” específico daquele contexto. Nas palavras do autor:

A atividade que garante o aprendizado se desenvolve lá por meio de um conjunto de comunicações reguladas (lições, perguntas e respostas, ordens, exortações, códigos de conduta, marcas de diferenciação do “valor” de cada pessoa e os níveis de conhecimento) e por meio de uma série de processos de poder (confinamento, vigilância, recompensa e punição, e a pirâmide hierárquica) (FOUCAULT, 1982, p. 218-219) (tradução nossa).

O exercício do poder não é apenas uma relação entre pessoas, mas um modo pelo qual certas ações modificam outras. O poder, afirma Foucault, não existe em uma forma concentrada ou difusa. O poder só existe quando é colocado em ação. “Não é

em si mesmo a renúncia à liberdade, uma transferência de direitos, o poder da cada um e de todos delegado a uns poucos (o que não impede a possibilidade que o consentimento possa ser uma condição para a existência ou manutenção do poder); a relação de poder pode ser o resultado de um consentimento anterior ou permanente, mas não é por natureza a manifestação de um consenso” (FOUCAULT, 1982, p. 220) (tradução nossa).

O que define de fato uma relação de poder é que se trata de uma forma de ação que não age diretamente e imediatamente sobre os outros, mas uma ação que se dá sobre suas ações: uma ação sobre uma ação (sobre ações existentes ou sobre ações que possam surgir no presente ou no futuro) (FOUCAULT, 1982, p. 220). Um poder pode ser exercer de forma violenta e destrutiva ou ainda de forma passiva; mas, uma relação de poder é articulada por meio de duas condições indispensáveis: que o outro, sobre o qual o poder se exerce, seja também reconhecido e mantido como alguém que age; que uma gama de respostas, reações, resultados possa surgir a partir dessas relações. É uma estrutura de ações que incidem sobre possíveis ações, uma forma de agir sobre sujeitos que agem ou que sejam capazes de agir. Em outras palavras, mesmo que o poder seja consentido (e até mesmo desejado) é preciso que haja a possibilidade de resistência para que ele de fato exista. Nesse sentido, a escravidão não seria uma relação de poder. Não existe um confronto direto entre a liberdade e o poder no qual ambos se excluam mutuamente, mas um jogo muito mais complicado; a liberdade é ao mesmo condição para que ocorra o exercício do poder e também seu suporte permanente, uma vez que sem a possibilidade de resistência o poder seria equivalente a uma imposição física.

Foucault (1982) vê o poder relacionado à noção de governo, “uma forma de guiar a possibilidade de conduta e organizar os possíveis resultados; é menos um confronto entre dois adversários ou a ligação de um com o outro do que uma questão de governo” (p. 221) (tradução nossa). Por governo designa a forma pela qual a conduta dos indivíduos ou de grupos é dirigida. Nesse sentido, afirma, o governo “estrutura o possível campo de ação dos outros” (p. 221) (tradução nossa).

Uma sociedade sem relações de poder é uma abstração. Viver em sociedade é viver de tal modo que a ação sobre a ação dos demais seja possível. Mas o fato de que não possa existir uma sociedade sem relações de poder não significa que as

relações que estão estabelecidas sejam necessárias, ou que o poder seja uma fatalidade no interior das sociedades (um mal necessário) que não possa ser combatida. Ao contrário, a análise dessas relações, do “agonismo” (conflito) entre as relações de poder e o caráter intransitivo da liberdade é uma tarefa política permanente da existência social (FOUCAULT, 1982). Para Foucault, a análise das relações de poder exige o estabelecimento de alguns pontos:

- a) O sistema de diferenciações que permite agir sobre a ação dos demais (diferenças lingüísticas, culturais, econômicas, privilégios, status, diferenças de conhecimento e de competências, por exemplo);
- b) Os tipos de objetivos daqueles que agem sobre a ação dos demais (por exemplo, manter privilégios, acumular riquezas, exercer uma função);
- c) Os meios para viabilizar o poder: por meio de armas, ameaças, por meio de desigualdades econômicas, por meio de sistemas de controle e regras que podem ser ou não explícitas, fixas ou mutáveis;
- d) Formas de institucionalização, como, por exemplo, a família, instituições militares ou educacionais;
- e) O grau de racionalização: em termos de ações mais ou menos elaboradas visando à eficácia dos instrumentos e a certeza dos resultados (maiores ou menores refinamentos tecnológicos empregados para o exercício do poder) ou ainda em termos de custo (o custo econômico das operações ou o custo da resistência); o exercício do poder é elaborado, transformado, organizado e ajustado a situações específicas.

Foucault (1982) sugere que as relações de poder estejam ligadas às relações de estratégia. O termo estratégia, segundo o autor, é comumente usado de três formas para designar: a) os meios empregados para atingir um fim específico; b) a maneira pela qual uma pessoa em certo jogo age de acordo com o que considera que seria a ação dos demais, e o que considera que os outros pensam que seria sua ação, e dessa forma procura ter vantagens sobre os demais; c) os procedimentos usados em uma situação de confronto para privar o oponente de seus meios de combate e fazê-lo desistir da luta. Os três significados podem se unir em situações de

confronto nas quais a vitória é o objetivo final, como em uma guerra. Mas, existem outras situações nas quais essas distinções entre os tipos de estratégias são mais claras.

Poderíamos, conforme o autor, determinar os mecanismos envolvidos nas relações de poder por meio das estratégias utilizadas. Toda relação de poder implica, potencialmente, uma estratégia de luta. Uma relação de confronto termina quando, por fim, mecanismos estáveis substituem o jogo dessas reações antagônicas. Por meio de certos mecanismos, então, podemos dirigir de forma relativamente constante e previsível a ação dos demais, aumentando ou diminuindo a intensidade do conflito de acordo com os interesses em jogo. Conforme Foucault, “não seria possível a existência das relações de poder sem pontos de insubordinação, os quais, por definição, são formas de escape” (FOUCAULT, 1982, p. 225). Podemos afirmar, portanto, que há uma atração recíproca entre uma relação de poder e uma estratégia de luta, ao mesmo tempo uma união e uma oposição perpétuas.

5.2.A perspectiva dos Estudos Críticos do Discurso

Conforme Van Dijk (2008) uma das características cruciais para o exercício ou preservação do poder é que quem o exerce necessita conhecer desejos, vontades e intenções daquele sobre quem o poder é exercido. Esse conhecimento pode ser inferido por meio dos atos de fala, crenças, normas, valores culturais “de um compartilhado (ou contestado) consenso dentro de uma estrutura ideológica ou da observação e interpretação das ações sociais” do outro (p. 42).

Os agentes do poder podem exercê-lo em um dado domínio social (como política, educação e a economia) ou em um contexto específico (como em uma sala de aula). A extensão de suas ações pode limitar-se a um número pequeno de pessoas ou abranger uma classe ou grupos sociais. Mas, em contrapartida, existe a dimensão da resistência, uma vez que os grupos dominados raramente se mostram totalmente impotentes. Ou seja, parece existir sempre a possibilidade de resistir ao exercício do poder (VAN DIJK, 2008, p. 43). O poder pode, portanto, ser analisado também segundo as várias formas de contrapoder (ou resistência), no que concorda com Foucault.

O poder pode ser exercido por meio do discurso: o que pode ser dito ou escrito e para quem; o acesso aos gêneros e discursos e aos meios de sua produção; a decisão de qual gênero deve ou não ser usado, quando, onde e por quem. Quem não tem poder se limita a ouvir, sobretudo no que se refere a discursos públicos e impressos formais, enquanto que os falantes ativos determinam a iniciativa, o tom ou estilo da fala e da escrita, os assuntos e quem pode ou não participar. (VAN DIJK, 2008, p. 44).

Van Dijk (2008) chama de “elites simbólicas” aqueles que controlam o modo de produção e articulação do discurso, e cita como exemplos os escritores, jornalistas, artistas, acadêmicos e outros que possuem o que Bourdieu (1991) chama de “capital simbólico”, ou seja, o reconhecimento (institucionalizado ou não) que os agentes recebem de um grupo social. Essa elite simbólica tem maior liberdade de escolha em relação aos gêneros discursivos em seu domínio, bem como em relação a tópicos, estilo ou forma de apresentação do discurso. O poder simbólico é, assim, também uma forma de poder ideológico. As elites simbólicas, ao lado das elites política, militar e econômica, ajudam a sustentar o aparato ideológico e a manutenção do poder na sociedade. Nas palavras do autor, referindo-se à elite simbólica e seus representantes,

Esse poder simbólico não se limita à articulação em si, mas também inclui o modo de influência: eles podem determinar a agenda da discussão pública, influenciar a relevância dos tópicos, controlar a quantidade e o tipo de informação, especialmente quanto a quem deve ganhar destaque e de que forma. Eles são os fabricantes do conhecimento, dos padrões morais, das crenças, das atitudes, das normas, das ideologias e dos valores públicos (VAN DIJK, 2008, p. 45).

Van Dijk (2008) define ideologia como a consciência “de um grupo ou classe, explicitamente elaborada ou não em um sistema ideológico, que subjaz às práticas socioeconômicas, políticas e culturais dos membros do grupo” (p. 47) que possibilitam que seus interesses (da classe ou grupo) sejam materializados da melhor forma possível. As práticas ideológicas são exercidas por instituições formais como o Estado, a Igreja, e as informais como a família. Os grupos hegemônicos geralmente procuram ocultar seus interesses e tornar seu sistema de valores aceito de forma natural. A ideologia é também uma forma de cognição social que controla a “formação, transformação e aplicação de outros tipos de cognição social, tais como

o conhecimento, as opiniões as posturas, e de representações sociais, como os preconceitos sociais” (p. 47). Em outras palavras, as ideologias influenciam as construções sociais da realidade e as práticas sociais.

No setor educacional, as elites simbólicas exercem seu controle por meio do currículo, materiais didáticos e aulas, orientando as práticas pedagógicas por seus valores e interesses. No estado do Paraná, por exemplo, as escolas públicas seguem diretrizes educacionais propostas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), editadas em documentos disponibilizados a todo o setor educacional.²³ Além disso, as escolas públicas orientam e organizam suas atividades pautadas por temas e textos escolhidos pela SEED, como, por exemplo, no período que antecede as aulas, chamado de “semana pedagógica” – fonte de dados para esta pesquisa.

O poder, salienta Van Dijk (2008, p. 54), pode ser exercido em quatro níveis diferentes, os quais podem “favorecer, manifestar, expressar, descrever, sinalizar, esconder, ou legitimar as relações de poder entre os participantes do discurso ou entre os grupos aos quais pertencem” : 1) no nível pragmático, limitando ou controlando atos de fala (comandos, acusações formais, indiciamentos, e outros atos institucionais); 2) na interação conversacional, controlando (ou dominando) as trocas de turnos, estratégias de auto-apresentação, e outros níveis de falas formais e espontâneas; 3) na seleção do gênero de discurso adotado na interação social – em reuniões de trabalho, por exemplo, há pouco espaço para relatos de experiências pessoais, que tendem a ser censuradas em favor do gênero dominante; 4) na escolha dos temas, geralmente feita pelos falantes mais poderosos, embora estes também se submetam às regras da situação comunicativa.

Além desta tipologia, Van Dijk (2008, p. 52-53) menciona uma segunda, na qual o exercício do poder se dá predominantemente pela via persuasiva. Os grupos poderosos, nesse caso, não precisam prescrever o que deve ser feito, bastando argumentar em favor de uma determinada posição ou ação. A seleção e forma de divulgação das informações têm o papel de limitar o acesso a informações desfavoráveis, por exemplo. O poder, nesta perspectiva, pode ser exercido pelas seguintes formas: 1) por um controle direto sobre as ações, por meio de discursos

²³ Ver “Dia-a-dia Educação”, Portal Educacional do Estado do Paraná - <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>

com funções pragmáticas diretivas (comandos, ameaças, leis, etc.); 2) pela utilização de gêneros discursivos persuasivos, como os anúncios publicitários; 3) pelo controle de ações futuras, influenciadas por previsões, planos, cenários, alertas, programas, e mesmo formas de conselhos; 4) por meio de modalidades narrativas, como documentários, filmes, reportagens e discursos dramáticos e apelativos produzidos pelas elites simbólicas.

A essas formas de controle de discurso mencionadas, podemos acrescentar os meios pelos quais as informações e os discursos são veiculados, os “suportes” utilizados para a veiculação dos textos produzidos (verbais ou não verbais), e formas de distribuição dos mesmos: uma apresentação feita com recursos visuais (com a utilização do recurso do “power point”, por exemplo) pode ter efeito diverso de uma apresentação feita apenas com o recurso da voz; um texto veiculado por meio da internet pode ter uma leitura diferente do que se fosse veiculado por um meio impresso (por exemplo, um jornal online ou jornal impresso); um discurso do Presidente na televisão em horário nobre pode ter um efeito diferente de um texto oficial impresso em uma revista ou jornal; uma notícia impressa na primeira página de um jornal pode ser lida e interpretada de forma bem diferente do que se fosse publicada em um espaço menor, no interior do jornal. Assim, a forma como os discursos são produzidos e distribuídos (e o suporte utilizado) também podem ser formas de controle social.

Van Dijk (2008) afirma que os temas são “sentidos que caracterizam as conversações como um todo ou parte delas” (p.142) e a análise de movimentos semânticos pode trazer outra compreensão do discurso. O autor cita como exemplo as “ressalvas” (em inglês “disclaimers”), nas quais uma parte positiva é apresentada sobre “nós” e uma negativa sobre “eles”.

- *Negação aparente*: Nós não temos nada contra negros, mas...
- *Concessão aparente*: Alguns deles são inteligentes, mas em geral...
- *Ignorância aparente*: Eu não sei, mas...
- *Desculpa aparente*: Desculpe-me, mas...
- *Inversão (culpar a vítima)*: Não eles, mas nós é que somos as reais vítimas...

- *Transferência*: Eu não me importo, mas meus clientes... (VAN DIJK, 2008, p. 142).

Alguns dos dispositivos apresentados são chamados de “aparentes”, porque a parte positiva funciona como uma forma de preservação da face e manipulação das impressões; na segunda parte temos as impressões negativas sobre “os outros”, contrastando com a parte positiva. Esta é uma forma de fazer uma crítica sem que a imagem de quem a faz seja comprometida; o autor da crítica é destacado como uma figura benevolente que faz concessões e se mostra compreensiva. Esse tipo de estratégia pode ser aplicado em vários níveis do discurso (VAN DIJK, 2008, p. 252-253).

- Estratégias de interação gerais:
 - auto-apresentação positiva;
 - outro-apresentação negativa;
- Macroato de fala indicando Nossos “bons” atos e os “maus” atos dos Outros; por exemplo, acusação, defesa;
- Macroestruturas semânticas:
 - seleção de tópicos
 - (des)enfatizar pontos negativos ou positivos sobre Nós/Eles;
- Atos de fala locais de discurso estabelecendo e sustentando atos de fala globais, por exemplo, declarações que comprovem acusações;
- Significados locais de ações positivas/negativas Nossas/Deles:
 - fornecer muitos/poucos detalhes;
 - generalizar/ser específico;
 - ser vago/preciso;
 - ser explícito/implícito etc.;
- Léxico: selecionar palavras positivas para Nós, palavras negativas para Eles;
- Sintaxe local:

- orações ativas *versus* passivas, nominalizações: (des)enfatizar a agência, a responsabilidade positiva/negativa Nossa/Deles;
- Figuras retóricas:
 - hipérbolos *versus* eufemismos para significados positivos/negativos;
 - metonímias e metáforas enfatizando propriedades negativas/positivas Nossas/Deles;
- Expressões: sonoras e visuais:
 - enfatizar (volume alto etc.; fonte grande, em negrito, etc.)
 - ordem (primeiro, segundo; na parte superior/inferior da página, etc.); significados positivos/negativos.

Essa tipologia sugerida por Van Dijk é usada para analisar o discurso racista, mas entendo que possa ser aplicada para a análise de diversas situações onde haja conflitos sociais, onde relações de poder queiram ser explicitadas. A auto-apresentação positiva e a qualificação do “outro” como sendo negativa é uma forma de estabelecer ou manter o domínio de uns sobre outros, ou mesmo até uma forma de resistência em determinados contextos. É a análise do contexto que vai nos mostrar que estratégias estão sendo empregadas e pode nos dar pistas sobre possíveis intenções por parte dos interagentes.

5.3.Outras considerações sobre discurso e poder

Foucault nos traz uma perspectiva de poder mais abrangente, abordando formas de exercício de poder e de resistência, e a relação entre poder e liberdade. Noções de “poder pastoral”, “governo”, poder institucional ou microlutas que constituem as relações sociais, são tratadas pelo autor. O poder, como um modo de ação exercida sobre as ações dos outros, pressupõe a possibilidade de que haja sempre uma forma de contra-ação, a presença da resistência. Finalmente, o autor nos dá pistas de como o poder pode ser analisando ao definir “estratégia” e ao explicitar algumas estratégias envolvidas nas relações de poder.

A ACD, na visão de Van Dijk, é mais explícita em relação a modos de estudarmos as relações de poder nos discursos, trazendo importantes contribuições sobre como essas relações ocorrem na sociedade, e como o discurso é usado para a

manutenção do poder. As tipologias sugeridas pelo autor são particularmente relevantes para este trabalho.

Tudo é poder? Se por um lado para Foucault o poder se exerce praticamente o tempo todo, já que é uma dimensão das práticas sociais (assim como o discurso e a cultura, da forma como entendo), por outro lado eu não concordo com a idéia de que "tudo é poder". Seria o mesmo que dizer que "tudo é cultura" ou que "tudo é discurso". Nesse sentido, concordo com Hall (1997) quando ele diz que o discurso e a cultura são dimensões da prática social, ou que toda a prática social tem alguma dimensão cultural e discursiva. Do mesmo modo, podemos pensar que toda a prática social tem também uma dimensão de poder, ou de relações de poder, mas não podemos reduzir tudo ao poder.

O que aqui se argumenta, de fato, não é que "tudo é cultura", mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo²⁴(HALL, 1997).

Embora não se localize necessariamente em nenhum lugar, o poder pode ser exercido mais por uns do que por outros, ou, como diz Orwell em seu famoso livro "Animal Farm", "todos os animais são iguais, mas alguns são mais iguais do que outros" (ORWELL, 1945, p.114). Ou seja, alguns têm maior possibilidade do exercício do poder em certas condições de lugar e tempo; alguns têm maior capital simbólico (maior domínio da linguagem, por exemplo, ou estão em escala hierárquica social superior), maior poder econômico, político, etc. Então, se por um lado o poder não é fixo, por outro ele não é exercido igualmente por todos. Quem fala, fala de um determinado lugar, investido de determinadas condições de exercício do poder.

²⁴ Texto publicado no capítulo 5 do livro *Media and Cultural Regulation*, organizado por Kenneth Thompson, 1997. Publicado em *Educação & Realidade* com a autorização do autor. Tradução e revisão de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa.

6.CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA

A seguir, apresento o contexto da pesquisa realizada: o local onde a coleta de dados se deu (uma escola estadual localizada em um município do norte do Paraná) e o modelo de ensino no qual funciona (CAIC – Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente); o bairro e a cidade onde a escola se localiza; os sujeitos da pesquisa; o papel assumido pelo pesquisador; um panorama das reuniões pedagógicas naquele contexto; procedimentos de coleta de dados e de análise; e descrição dos episódios selecionados para a autoconfrontação.

6.1.O local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual (doravante Escola X) que, junto com outra escola (Escola Y), compõe um Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) num município do norte do Paraná, Enquanto a primeira escola se ocupa de alunos de 5ª à 8ª séries, a segunda trabalha com crianças de 1º à 4ª séries (FERRARINI, 2009). A área onde se situa o CAIC não chega a ser rural, mas não é densamente povoada, como podemos ver na figura a seguir.



Figura 2 - Escola CAIC na área marcada (vista aérea)

6.2.Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são três professores do CAIC: Martha, professora de Matemática; Milene, professora de Português e de Inglês; e Décio, professor de Geografia.

A escolha dos sujeitos deu-se de forma aleatória. A pesquisa tinha como proposta selecionar três sujeitos entre os professores do corpo docente da escola. Após um contato inicial com a diretora, decidimos por oferecer a todos os professores a oportunidade de participar da pesquisa; os três professores citados se prontificaram a participar. A única condição era a de que um professor fosse de línguas estrangeiras, pois a pesquisa pretendia ver como esse professor interagia com os demais professores da escola. Mas, essa idéia inicial foi posteriormente modificada.

Martha é formada em Matemática pela Universidade Estadual de Londrina em 2001, mas atua no magistério desde 2000. Havia anteriormente trabalhado em uma escola municipal antes de fazer parte do CAIC, onde ingressou em 2004. Possui mestrado em matemática, também pela UEL, concluído em 2005. Atualmente cursa o doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, na UEL.

Décio é graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (2002), e tem o curso de especialização em Educação Especial pela Universidade Norte do Paraná (2005) e mestrado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005). Atualmente é Professor concursado da Escola CAIC, onde ingressou em 2003. Atuou no ensino superior como professor contratado, entre 2003 e 2004, em uma faculdade particular onde ministrava disciplinas voltadas para o curso de Turismo. Entre 2003 e 2004 foi também professor de um colégio particular, como professor contratado.

Milene é formada em Letras pela UEL e vem atuando como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa desde 1995. Possui dois cursos de especialização, sendo um na área de Língua Portuguesa e outro em Língua Estrangeira. Em 2009 concluiu o mestrado em Estudos da Linguagem, também na UEL. Trabalha na Escola CAIC desde 2004, tendo trabalhado anteriormente em outras instituições por dez anos. No CAIC atua tanto como professora de Português como de Inglês.

Na época da coleta de dados, eram, portanto, professores com alguma experiência em ensino e em trabalho em equipe. A mais experiente era a professora Milene, com então quatorze anos de magistério. Todos passaram a trabalhar exclusivamente no CAIC (no ensino fundamental) após o ingresso nessa escola, que se deu praticamente na mesma época para os três sujeitos. Martha tem uma pequena carga horária semanal como professora universitária (12 horas) desde 2007.

A seguir um quadro contendo informações sobre a formação e atuação profissional dos sujeitos da pesquisa.

| | MILENE | DÉCIO | MARTHA |
|------------------------------|---|--|---|
| Graduação | 1994 – LETRAS; UEL | 2002 – Geografia; UEL | 2001 - Licenciatura em Matemática ; UEL |
| Especialização | ✓ 1998 - Processo Ensino- Aprendizagem Língua Portuguesa; UEL ✓ 2004 - Ensino de Língua Estrangeira; UEL | 2005 - Educação Especial. UNOPAR | x-x-x-x |
| Mestrado | 2009 – Estudos da Linguagem; UEL | 2005 – Geografia; UNESP | 2005 - Ensino de Ciências e Educação Matemática; UEL |
| Doutorado | x-x-x-x | x-x-x-x | 2009 - Ensino de Ciências e Educação Matemática; UEL |
| Atuação no magistério | Desde 1995 | Desde 2003 | Desde 2000 |
| Atuação no CAIC | Desde 2004 | Desde 2003 | Desde 2004 |
| Atuação em outras escolas | 1995-2003 | ✓ 2003-2004 – ensino fundamental e médio ✓ 2003-2004 – professor | ✓ 1998-1999 – pré-escola ✓ 2000- 2004 – professora municipal de |

| | | | |
|--|--|---------------|--|
| | | universitário | ensino fundamental ✓ 2007 - 2009 - professora universitária |
|--|--|---------------|--|

Quadro 6 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

Como pesquisador, entendo que minha presença na escola não foi neutra, mesmo porque não acredito em neutralidade em pesquisa. Nos diversos momentos em que interagi com os sujeitos (nas entrevistas, nas autoconfrontações, e nas gravações das reuniões pedagógicas em vídeo) sei que existia aí também uma relação de poder: eu era quem decidia (pelo menos na maioria das vezes) o que e como gravar, como conduzir as entrevistas, o que filmar durante as reuniões. As gravações em vídeo, por exemplo, faziam com que os participantes acompanhassem o movimento da câmera; uma virada, um movimento em uma determinada direção poderia ser um sinal para que determinado participante falasse mais, ou se calasse. Não fiz isso com uma intenção específica, mas sei que a simples observação in loco de um evento comunicativo, como uma reunião pedagógica, pode interferir no andamento do mesmo.

No entanto, os sujeitos da pesquisa foram consultados quanto às cenas selecionadas para autoconfrontação; pedi a eles que sugerissem momentos que julgassem terem sido interessantes. Porém, preferiram que eu mesmo fizesse a seleção das cenas utilizadas. Busquei a colaboração dos sujeitos envolvidos, muito embora as decisões finais tivessem sido minhas.

Durante os momentos de autoconfrontação procurei instigar os participantes a refletir sobre o material selecionado, a confrontar representações diferentes, percepções conflitantes. A idéia foi a de provocar e de chamar a atenção para alguns pontos específicos, sempre tendo os conflitos como norteadores. As entrevistas e autoconfrontações foram vistas como instâncias de desenvolvimento profissional, conforme discutido no capítulo 3.

6.3. Objetivos da pesquisa (perguntas) e procedimentos de análise propostos

O objetivo principal desta pesquisa é analisar de que forma as reuniões pedagógicas e as autoconfrontações se constituem como espaços de formação profissional e de

que forma os conflitos (explícitos ou implícitos) vivenciados nesses espaços contribuem para o desenvolvimento dos professores envolvidos na pesquisa. A tese é de que tais espaços e os conflitos nele vivenciados podem ser propulsores do desenvolvimento profissional.

Inicialmente a pesquisa tinha por objetivo buscar compreender de que forma os professores interagem nas reuniões pedagógicas e como tais reuniões serviam (ou não) como espaço de desenvolvimento profissional. Havia a proposta de investigar os conflitos e relações de poder que ocorriam apenas durante tais eventos.

Posteriormente tal objetivo foi ampliado em função de diversas questões, entre elas: a percepção de que os dados coletados em reuniões pedagógicas poderiam não fornecer material suficiente para a observação do desenvolvimento profissional, a menos que fossem coletados durante um período de tempo mais longo; a incorporação da abordagem de coleta de dados utilizada nesta pesquisa (as autoconfrontações); a decisão por fazer uma pesquisa que fosse interventiva, ao invés de simplesmente registrar o que acontecia nas reuniões.

Entendo que a intervenção iria ocorrer de qualquer forma pelo simples fato de estar presente nas reuniões na condição de pesquisador que está observando e colhendo dados para análise; possivelmente os participantes nessas situações monitorem mais suas intervenções, já que a própria filmadora parece exercer uma forma de direcionamento dos turnos de fala – a filmadora, ao ser movimentada em uma determinada direção, parece validar e autorizar a participação dos professores nas reuniões. Alguns inclusive se dirigiram a mim em tom de brincadeira perguntando se eu iria registrar o que estava sendo falado (porque talvez não devesse ser registrado). A escolha dos instrumentos de autoconfrontação possibilitou uma intervenção mais direta, entretanto, na participação dos sujeitos de pesquisa, buscando contribuir no processo reflexivo como um todo.

A investigação se deu, então, por meio da análise da linguagem “sobre o trabalho” e “como trabalho”, conforme já discutido no capítulo 3. As reuniões pedagógicas serviram também como pano de fundo, como um elemento desencadeador de reflexões sobre representações, papéis, conflitos e relações de poder relacionadas à situação de trabalho na escola pública. As reuniões em si foram analisadas

parcialmente, apenas aquelas das quais os episódios para as autoconfrontações foram selecionados. Para tanto, foram feitas as seguintes perguntas de pesquisa.

- a) Quais são as representações (iniciais) dos sujeitos sobre as reuniões pedagógicas?
- b) Quais são as representações dos sujeitos sobre conflito?
- c) Como se dá a participação/o agir dos sujeitos em reuniões pedagógicas?
- d) Quais são os tipos de conflitos que emergem nas falas dos sujeitos?
- e) Há reconfigurações das representações dos sujeitos a partir das autoconfrontações?
- f) Quais são as relações de poder que estão envolvidas no ambiente escolar?

A seguir, um quadro contendo os objetivos específicos (perguntas de pesquisa), os instrumentos de coleta – reuniões pedagógicas (RP), entrevistas, autoconfrontação simples (AS) e autoconfrontação cruzada (AC) – de dados e a análise pretendida com cada conjunto de dados.

| Objetivos | Instrumentos | Análise |
|---|--|---|
| 1. Quais são as representações (iniciais) dos sujeitos sobre RP? | Entrevista inicial (gravação em áudio) | Análise da organização temática Representações iniciais sobre RP |
| 2. Quais são as representações (iniciais) dos sujeitos sobre conflito? | Entrevista inicial | Tipos de polarizações potencialmente conflituosas; categorias criadas a partir dos dados. Representações sobre conflitos Organização temática |
| 3. Como se dá o agir/ a participação dos sujeitos em reuniões pedagógicas? | RP (gravação em vídeo) / AS/ AC | Análise do contexto em todos os objetivos Organização temática Análise semântica com categorias a partir dos dados: modos de agir: |
| 4. Que tipos de conflitos emergem durante as reuniões pedagógicas? | RP (gravação em vídeo) | Organização temática Tipos de conflitos; categorias criadas a partir dos dados. Análise dos tipos de discurso Mecanismos enunciativos (modalização e |

| | | |
|---|-----------------------------|--|
| | | vozes) |
| 5. Há reconfigurações das representações dos sujeitos a partir das autoconfrontações? | AS / AC | Organização temática Tipos de sequências: argumentativa e explicativa Representações sobre conflitos e RPs Modos de agir nas reuniões |
| 6. Quais são as relações de poder que estão envolvidas no ambiente escolar? | Entrevista inicial, AS e AC | Tipos de relação de poder; Estratégias de argumentação |

Quadro 7 – Objetivos, instrumentos e o olhar

Os procedimentos de análise contemplam procedimentos oriundos do ISD e também dos ECD. Do ISD, a análise dos contextos macro e micro; análise dos temas tratados nas entrevistas iniciais, nas reuniões e nas autoconfrontações simples e cruzada; os mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos; tipos de discurso e de seqüências discursivas (sequências explicativas e argumentativas) nas reuniões pedagógicas e nas autoconfrontações; representações sobre conflitos e reuniões pedagógicas; e o agir dos sujeitos nas reuniões (com categorias criadas a partir dos dados).

Os ECD contribuíram particularmente para detectar polarizações potencialmente conflituosas nas entrevistas iniciais e os conflitos observados nas reuniões e nas autoconfrontações, além da análise das relações de poder na escola CAIC. As relações de poder foram analisadas também baseadas nas idéias de Foucault sobre poder, relações de poder e resistência. As polarizações relatadas, bem como os tipos de conflitos, surgiram a partir dos dados e não de categorias previamente utilizadas por outros autores.

O detalhamento dos procedimentos de análise advindos do ISD e dos ECD estão no capítulo quatro, que trata das questões do discurso.

6.4. Instrumentos de coleta de dados

O conjunto de dados foi coletado ao longo do ano de 2007, de fevereiro a outubro, segundo a abordagem da autoconfrontação simples e cruzada, de acordo com o que

foi apresentado no capítulo 3, quando tais procedimentos de coleta de dados foram discutidos. As etapas da coleta foram as descritas a seguir.

6.4.1. Entrevista inicial

Inicialmente foi feita uma entrevista semi-estruturada em áudio com cada um dos sujeitos envolvidos na pesquisa, com o objetivo de (re)conhecer representações construídas a respeito do que seriam as reuniões pedagógicas na escola CAIC. As entrevistas foram bastante informais, sem um roteiro muito rígido. As perguntas feitas aos três sujeitos foram semelhantes, mas as conversas se desenvolveram de formas diferentes. Algumas perguntas feitas foram: 1) Em sua opinião, para que servem as reuniões pedagógicas? 2) Que tipos de reuniões pedagógicas existem na escola? 3) Quais suas expectativas em relação às reuniões de início de ano? 4) De que forma as reuniões contribuem para o desenvolvimento da equipe de professores? 5) Você percebe algum tipo de tensão ou conflito durante as reuniões? 6) Tais conflitos são positivos ou negativos? De que forma? 7) Como você vê a sua participação nas reuniões e a participação da disciplina que você leciona? Essas entrevistas foram individuais e duraram em média de 10 a 15 minutos. Ocorreram em 01 e 02 de fevereiro de 2007.

6.4.2. Gravação de reuniões em vídeo

Em seguida foram gravadas as reuniões pedagógicas que ocorreram antes do início do ano letivo, na chamada “semana pedagógica”. A Secretaria de Educação do estado do Paraná (SEED) promove uma semana de estudos nas escolas estaduais para que as equipes pedagógicas possam planejar o semestre, refletir sobre as diretrizes curriculares estaduais, o projeto político-pedagógico da escola, e os conteúdos da cada disciplina. Durante a semana “os participantes fazem a leitura de textos que sustentam a discussão sobre a concepção de currículo na escola, além de fazer a análise dos conteúdos básicos e da definição da melhor forma para abordagem das questões sociais que exigem um posicionamento das escolas” (DIA-DIA EDUCAÇÃO: PORTAL EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ)²⁵

²⁵ Disponível em <

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/noticias/article.php?storyid=534> >

Julgamos²⁶ propício o momento, uma vez que estariam reunidos todos os professores da escola CAIC em muitas horas de reunião, e eu teria a possibilidade de selecionar os episódios mais adequados às autoconfrontações. Foram ao todo quatro dias de reuniões no CAIC (dias 05, 06, 07 e 09 de fevereiro de 2007) e uma reunião por área (dia 08 de fevereiro de 2007), com todos os professores das escolas estaduais do município. As reuniões realizadas no CAIC foram gravadas em vídeo na sua totalidade; já a reunião por área (área de inglês), realizada em outro estabelecimento de ensino, não foi gravada, uma vez que seria preciso a autorização de um grande número de professores e anuência das direções de suas escolas. As reuniões da semana pedagógica iniciam pela manhã às 8 horas e eram interrompidas para o almoço. À tarde seguiam até as 17 horas, mais ou menos. Foram cerca de 20 horas de gravação, ao todo.

Durante a Semana Pedagógica, após o segundo dia de encontro, decidi realizar uma entrevista (gravada em vídeo, com duração de 20 minutos) com os sujeitos da pesquisa. Havia ocorrido um conflito durante a reunião, que julguei importante para o trabalho, e resolvi colher as impressões dos participantes acerca do conflito em si e de suas participações na reunião. Da Semana Pedagógica foram selecionados, então, dois episódios: a) um conflito explícito entre um professor novo na escola e seus colegas mais antigos na escola; b) a entrevista realizada após o segundo dia de encontros.

Foi gravada outra reunião pedagógica, ocorrida em 06 de junho de 2007. Dessa reunião, resultou a seleção de um terceiro episódio para as autoconfrontações, uma discussão do grupo de professores sobre alunos com necessidades especiais e inclusão social.

A seguir, uma breve descrição dos episódios selecionados.

6.4.2.1.Os episódios selecionados

O primeiro episódio selecionado traz um conflito explícito entre um professor recém chegado à equipe e os demais professores da escola. Milena havia feito uma apresentação teórica sobre correntes filosóficas na educação até chegar à corrente

²⁶ Esta decisão foi tomada tanto por mim, quanto pelos sujeitos de pesquisa e a orientadora desta Tese.

histórico-crítica. Então, Milene apresentou uma proposta de trabalho com um gênero textual específico à equipe de professores: o gênero trabalho escolar. Segundo a proposta, os professores da escola deveriam todos discutir e entender o tal gênero, passando a adotar alguns procedimentos padronizados, e uma formatação peculiar a esse gênero. Os trabalhos feitos pelos alunos deveriam conter, por exemplo, uma capa com determinadas características, uma introdução, um desenvolvimento, uma conclusão e referências bibliográficas. Os trabalhos que vinham sendo entregues pelos alunos, até então, apresentavam características muito diversas entre si, e um grupo de professores pensou que tal proposta pudesse dar aos alunos um referencial mais preciso ao fazerem seus trabalhos, facilitando tanto sua elaboração quanto a avaliação dos mesmos. Nem todos os professores concordaram plenamente com a proposta devido a diferenças entre as disciplinas e suas características; um trabalho de matemática poderia ter as mesmas características de um trabalho de língua portuguesa? O professor novo (de Artes) foi bastante enfático ao refutar a proposta apresentada: para ele não seria possível padronizar os trabalhos, tanto pelas diferenças entre as disciplinas quanto pelo fato de que isso poderia tolher a criatividade dos alunos. Houve, em certo momento, uma polarização entre esse professor e praticamente todo o grupo, que apoiava a proposta. A discussão acabou se esvaziando, dando a impressão de que um consenso havia sido alcançado, sem que, contudo, isso ficasse esclarecido a todos.

O segundo episódio selecionado foi a entrevista com os sujeitos de pesquisa, realizada logo após a reunião em que o primeiro episódio ocorreu. Perguntei-lhes, entre outras coisas: a) suas impressões da reunião; b) o que acharam dos assuntos tratados; c) que assuntos dessa reunião já haviam sido tratados em outras; d) (para Milene) que diferenças houve entre o que foi planejado para a reunião e o que ocorreu; e) em que momento da reunião houve mais resistência às propostas feitas; f) se os resultados da reunião teriam sido melhores se não tivesse havido resistência; g) como havia sido a participação deles na reunião, se conseguiram expor suas idéias. A idéia da entrevista surgiu durante a reunião pedagógica, aproveitando o conflito que havia sido identificado e recém ocorrido; o momento se mostrou bastante oportuno, uma vez que os sujeitos poderiam manifestar-se e refletir sobre o episódio – estavam todos ali, com as lembranças ainda bem frescas.

O terceiro episódio selecionado foi uma reunião na qual discutiu-se a questão da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola CAIC. Uma profissional dedicada a essa questão foi convidada a fazer uma palestra. O momento selecionado foi anterior à palestra. Foi feita uma leitura motivacional (como ocorreu durante todas as reuniões às quais assisti) inicialmente, seguida de uma discussão sobre o tema: a velhice. Em seguida passou-se a discutir a questão da inclusão. Entre diversas coisas, falou-se do preparo que o professor precisaria ter (mas não tem) para saber lidar com alunos com necessidades especiais. A discussão ficou centrada no preparo individual que seria necessário para poder lidar com as diferenças entre os alunos e as condições de trabalho (por exemplo, ter um número menos de alunos por sala), porque sem condições adequadas o trabalho se inviabiliza, segundo uma professora comentou.

6.4.3. Autoconfrontação simples

A autoconfrontação simples ocorreu em três momentos distintos: os três sujeitos, separadamente, assistiram aos episódios selecionados (os dois momentos selecionados das reuniões pedagógicas, mais a entrevista) e deram suas impressões sobre os mesmos. Os episódios haviam sido retirados das gravações originais, editados, e gravados em um único DVD para facilitar a observação das cenas.

Cada um dos sujeitos teve suas reflexões gravadas em vídeo, com duração aproximada de 15 a 20 minutos. Utilizei uma entrevista semi-estruturada para orientar a discussão, procurando aproveitar, entretanto, as brechas que a conversa proporcionava. Para tanto, fazia outras perguntas que surgiam no momento. As perguntas que orientaram as discussões foram: 1) Comente a cena de forma geral; 2) Você consegue identificar as diferentes posições assumidas pelos professores? Quais seriam? 3) As situações observadas resultaram em aprendizagem? De que forma? 4) Em sua opinião as divergências foram importantes? De que forma? 5) Comente sua participação nos episódios. Em relação à entrevista, perguntei-lhes: 1) Você confirma/ discorda do que você disse naquela ocasião? 1) Você concorda/ discorda dos seus colegas? Por quê?

O objetivo deste momento foi colher as impressões dos participantes da pesquisa, mas também provocar, instigar, refletir sobre as cenas gravadas em vídeo, conforme já discutido no capítulo 3. As conversas ocorreram em 03, 04 e 23 de outubro de 2007.

6.4.4. Autoconfrontação cruzada

A autoconfrontação cruzada ocorreu com a presença dos três professores participantes da pesquisa, que assistiram aos seus comentários (registrados em vídeo) realizados durante a autoconfrontação simples. Antes desse momento, os participantes tiveram acesso às três transcrições das autoconfrontações simples para que pudessem ir pensando em pontos a serem discutidos e em partes que chamaram sua atenção. No entanto, os participantes preferiram deixar a cargo do pesquisador a escolha dos pontos a serem discutidos.

Utilizei, então, algumas perguntas previamente preparadas e fiz outras no momento da autoconfrontação. As perguntas utilizadas foram: 1) Faça comentários que você julgar pertinentes; 2) Vocês defendem as reuniões como espaço para debate. Esse espaço não pressupõe uma participação na qual as vozes deveriam ser ouvidas? Como é esse debate? Por que algumas coisas são faladas no espaço reservado (em particular), mas não no público? 3) Alguns termos usados para se referir ao trabalho escolar foram “combinados” e “gênero trabalho escolar”; se trata da mesma coisa? A proposta foi adotada? 4) Os professores novos devem se adaptar à escola? O que vocês entendem por vontade coletiva? Afinal o professor de Artes se adaptou? O grupo se adaptou a ele? Como se deu essa integração? 5) A escola foi mencionada algumas vezes como se fosse um sujeito com vontade (vida) própria. Quem é a escola?

Novamente, a proposta foi tentar identificar algumas contradições nos depoimentos dados e provocar um debate. As discussões foram por vezes interrompidas pelo ruído causado pelos alunos que estavam em seu horário de recreio e brincavam do lado de fora da sala, próximo ao local onde estávamos. Esse fato (o ruído) dificultou, em alguns momentos, a transcrição da gravação em vídeo.

6.5. Algumas considerações

Neste capítulo, foram apresentados aspectos mais práticos da pesquisa, tais como: os objetivos da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e o foco de análise de cada objetivo proposto; a escola onde os dados foram coletados; os sujeitos de pesquisa e um pouco de sua formação acadêmica e experiência profissional; a forma e os instrumentos de coleta de dados; os episódios selecionados e transcritos; as autoconfrontações simples e cruzada e a maneira como foram conduzidas. Procurei também explicitar o papel desempenhado pelos sujeitos e pelo pesquisador nesta pesquisa e a proposta de intervenção visando o desenvolvimento profissional.

A seguir, um quadro resumido contendo as etapas da coleta de dados pesquisa, a forma de coleta de dados, e informações sobre quando e onde os dados foram coletados.

| ETAPAS | FORMA DE COLETA DE DADOS (REGISTRO) | DADOS | QUANDO | ONDE |
|-----------------------------------|---|--|---|--|
| Entrevista inicial | Em áudio, com duração de 10-15 minutos cada entrevista | Transcrição das três entrevistas; | 01 e 02 de fevereiro de 2007; | No CAIC e na casa de um dos participantes. |
| Gravação de reuniões e entrevista | Em vídeo: a) semana pedagógica; b) uma entrevista; c) outra reunião pedagógica; (cerca de 20 horas de gravação). A entrevista durou em torno de 20 minutos. | As gravações foram utilizadas para a seleção das cenas (episódios) a serem usados para as autoconfrontações; | Semana pedagógica - 05, 06, 07 e 09 de fevereiro de 2007; Reunião pedagógica – 05 de junho de 2007; Entrevista – 06 de fevereiro de 2007; | Na escola CAIC |

| | | | | |
|--|---|---|--|----------------|
| Seleção de episódios para autoconfrontação simples | Em vídeo: os episódios foram copiados em um único DVD (cada um dos participantes, separadamente, assistiu ao DVD contendo os três episódios); | Transcrição dos três episódios selecionados, copiados em um CD, que foi assistido pelos sujeitos da pesquisa; | A seleção foi feita antes das autoconfrontações simples; os participantes foram consultados sobre as cenas a serem utilizadas; | |
| Autoconfrontação simples | Em vídeo: cada uma das autoconfrontações foi gravada separadamente e copiadas em um único DVD; | Transcrição das três autoconfrontações simples; | <ul style="list-style-type: none"> • 03/10/2007 (Milene) • 04/10/2007 (Décio) • 23/10/2007 (Martha) | Na escola CAIC |
| Autoconfrontação cruzada | Em vídeo, com cerca de 40 minutos de duração. | Transcrição da autoconfrontação cruzada; | 20/11/2007 | Na escola CAIC |

Quadro 8 – etapas da coleta de dados

O contexto sócio-histórico mais amplo será agora apresentado, buscando dar ao leitor um panorama dos principais acontecimentos que marcaram o mundo e o país no ano de 2007, ano da coleta de dados. Em seguida, os episódios selecionados para as autoconfrontações (incluindo as reuniões das quais foram extraídos) serão analisados, juntamente com as autoconfrontações simples e cruzada.

7. ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo traz a análise dos dados coletados na pesquisa, provenientes da entrevista inicial, de duas reuniões filmadas em vídeo, de uma entrevista também filmada (ocorrida logo após uma das reuniões), e das autoconfrontações simples e cruzada.

Os dados foram analisados de forma ampla, buscando responder as perguntas de pesquisa em seu conjunto, e não separadamente. Ou seja, ao analisar o conjunto de dados, busquei responder as perguntas na medida em que os dados foram me dando condições para tal, uma vez que um mesmo conjunto pode fornecer respostas a diferentes questões. A análise está, dessa forma, organizada pela seqüência na qual os dados foram sendo coletados.

Quando há citações de falas dos sujeitos da pesquisa e de outros participantes das reuniões pedagógicas relatadas neste capítulo, a seguinte convenção é utilizada: a) o nome fictício do falante; b) o momento da coleta de dados indicado por iniciais – EI (entrevista inicial), E2 (entrevista 2, feita em vídeo), RP1 (reunião pedagógica 1, chamada de “ninguém se cruza por acaso”), RP2 (reunião pedagógica 2, chamada de “carta aos pais”), AS (autoconfrontação simples), AC (autoconfrontação cruzada) ; c) o ano em que tal citação foi feita. Por exemplo, se Martha tiver feito um comentário durante a entrevista inicial, citado nesta tese, ele é convencionado como “MARTHA-EI, 2007”. Quando não identificados por nome, os professores são chamados de P1, P2, P3 (professor 1, professor 2, professor 3) e assim por diante.

Inicialmente trago uma breve descrição do contexto sócio-histórico mais amplo, com um panorama dos principais eventos ocorridos no mundo na época em que os dados foram coletados, o ano de 2007. O critério para a escolha dos fatos mencionados foi sua veiculação em dois dos principais veículos de informação nacional, a Revista Veja e o jornal Folha de São Paulo, na retrospectiva que fazem anualmente dos principais eventos ocorridos no país e no mundo anualmente. Embora os fatos possam parecer desconexos em relação à pesquisa em si, penso que podem ajudar a entender um pouco a paisagem sócio-histórica na qual o mundo (e a própria pesquisa) estava imersa. Suponho que essa contextualização possa ser mais relevante ainda depois que alguns anos tiverem se passado e o leitor tiver

perdido as referências históricas desse momento. São fatos ocorridos no plano político, econômico, social, ecológico (mudança climática), e algumas tragédias que foram notícias de capa dos jornais e revistas da época. Em seguida, apresento um breve panorama no contexto educacional no estado do Paraná na época em que os dados foram coletados, sobretudo no que se refere ao papel da SEED fornecendo subsídios para as reuniões pedagógicas ocorridas no início do ano.

7.1.O contexto sócio-histórico mais amplo

No âmbito global, o ano de 2007 foi marcado por dois grandes desastres naturais: a passagem do ciclone Sidr por Bangladesh, que matou cerca de 3.200 pessoas, e um terremoto de 8 graus na escala Richter no Peru, que matou 500 pessoas (Folha de São Paulo, 2007)²⁷.

No Cenário político, o Presidente Hugo Chaves, da Venezuela, assumiu o seu terceiro mandato (em 10 de janeiro de 2007) que vai até 2013. A crise no Paquistão, conforme o Jornal de Folha de São Paulo (2007) também mobilizou atenção internacional: o ditador Pervez Musharraf decretou estado de emergência e prendeu milhares de manifestantes contra o seu governo.

Em 2007, cientistas alertaram o mundo para o derretimento das calotas polares. Conforme artigo publicado no site VEJA.COM (2007a) “as mudanças que estão acontecendo por lá são mais rápidas e intensas do que as sentidas em qualquer outra parte do mundo”²⁸. O artigo alerta para a possível extinção dos ursos polares, que terão seu habitat destruído.

No Brasil, 2007 foi marcado por uma tragédia aérea: um avião Airbus da TAM caiu em São Paulo matando 199 pessoas. O ano terminou sem que a grande crise aérea – deflagrada quando um avião Boeing da Gol colidiu no ar com um jato Legacy na Amazônia, em 2006 – tivesse sido solucionada (VEJA.COM, 2007b).

Nesse ano, a Petrobrás anunciou a descoberta de uma grande quantidade de petróleo na bacia da Santos, em uma camada (a 7.000 metros abaixo da linha d’água no mar) denominada de pré-sal (VEJA.COM, 2007c). A reserva de petróleo

²⁷ Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u355814.shtml>>

²⁸ Disponível em <http://veja.abril.com.br/110407/p_078.shtml>

recebeu o nome de TUPI. Devido ao enorme potencial econômico para o Brasil, tal descoberta tem sido alvo de debates acalorados no congresso nacional e objeto de disputas políticas e de grupos econômicos desde então.

Segundo a VEJA.COM (2007 d), o ano de 2007 foi marcado também por um debate ideológico, do qual fez parte a produção e a exibição do filme “Tropa de Elite”²⁹, que mostra um esquadrão especial da polícia enfrentando traficantes no Rio de Janeiro. Para a esquerda, declara o artigo da Veja, “a criminalidade se justifica porque é fruto da miséria, e a polícia, sempre corrupta, está a serviço da ‘burguesia exploradora’”. No entanto, o filme sugere “que o caminho do crime é uma opção individual, que os consumidores de drogas da classe média são cúmplices dos traficantes e que, sim, existem policiais honestos” Os policiais, desprotegidos pelo Estado (corrupto e omissivo), “são obrigados não raro a descambar para a truculência até por razões de sobrevivência”. No contexto da comunidade na qual se encontra a Escola CAIC, essa questão é bastante relevante. Em uma das reuniões filmadas, por exemplo, o problema da violência foi abordado.

No setor educacional no estado do Paraná, a SEED deu início ao programa de formação denominado PDE, já apresentado anteriormente neste trabalho, no capítulo “Desenvolvimento Profissional e Formação Continuada”. Ao todo, 83 professores de línguas estrangeiras (na maioria de língua inglesa) iniciaram esse programa em 2007 e apresentaram seu trabalho de conclusão (um artigo acadêmico) e de produção didática (atividades didáticas a serem disponibilizadas a todos os professores do estado) em 2009. Da escola onde a pesquisa foi realizada (CAIC), contudo, nenhum professor fez sua inscrição no programa em 2007. Esses trabalhos irão compor um CD contendo todas as produções dos professores do estado nas diversas áreas de estudo.

Os temas tratados na semana pedagógica em 2007 foram, em parte, sugeridos pela SEED. Um deles foi objeto de discussão em uma das reuniões registradas em vídeo neste trabalho, e insumo para discussão nas sessões de autoconfrontação: a questão da inclusão em sala de aula.

²⁹ Disponível em < http://veja.abril.com.br/291207/p_140.shtml >

A SEED propôs às escolas estaduais que se reunissem por área (disciplina) em seus núcleos, para discutir o projeto político pedagógico de cada área, definir currículo e os caminhos da educação no ano de 2007. No encontro realizado no município onde se encontra a escola CAIC (local desta pesquisa), na área de língua portuguesa e línguas estrangeiras, os professores reunidos enfatizaram a necessidade do ensino por meio de gêneros textuais. No entanto, a sensação que tive na ocasião do encontro da área de línguas estrangeiras foi de que não havia uma explicitação por parte da SEED em relação ao que deveria ser feito: algumas escolas adotavam livros didáticos e outras não; as que adotavam não sentiam a necessidade de discutir conteúdos (já presentes no próprio livro didático) e as demais não sabiam exatamente como produzir seu próprio material. Além disso, os participantes mencionaram não possuírem meios adequados para a produção de materiais – máquinas de Xerox, por exemplo.

Outro tema proposto pela Secretaria de Educação para a semana pedagógica de fevereiro de 2007 foi o uso de tecnologia na educação, por meio de instrumentos como a TV Paulo Freire³⁰ e o Portal Dia-a-dia Educação. Para tal fim foram utilizados vídeos contendo uma apresentação da TV Paulo Freire e um sobre a construção do livro didático público (disponibilizado no portal educacional da SEED), as disciplinas contempladas e o processo de aproximação entre a universidade e a SEED. Havia na época uma evidente preocupação com o uso da tecnologia na educação.

Após este breve panorama do contexto sócio-histórico do ano de 2007, apresento a seguir uma descrição do contexto local onde a pesquisa se realizou. Por contexto local entendo a escola CAIC e as questões relacionadas à realidade da escola.

³⁰ De acordo com o portal Dia-a-dia Educação (<http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpaulofreire/>), a TV PAULO FREIRE “é um canal com programação exclusiva para a comunidade escolar do Estado do Paraná, proporcionando à escola pública uma educação articulada com os avanços do mundo contemporâneo” Ainda segundo o portal, os programas “são transmitidos via satélite para 2.100 escolas, atingindo diretamente um público alvo em torno de 1.500.000 pessoas (comunidade escolar) e, indiretamente, o público em geral, visto que o sinal transmitido pode ser captado por qualquer antena parabólica, com receptor de sinal digital, direcionada para o satélite Brasil Sat. A programação está organizada em cinco categorias de programas: formação do professor, informativo, conteúdos complementares ao currículo escolar, campanha de mobilização e enfoque regional.”

7.2.O contexto local: a escola CAIC

Os CAICS são escolas em tempo integral, onde os alunos estudam em um período e fazem oficinas de aprendizado no contraturno. Tais escolas têm em média: entre 1.000 e 1.500 alunos, entre creche e 1º grau, onde o estudante tem aulas, refeições e atenção de saúde (FOLHA DE SÃO PAULO, 2003)

O projeto dos CAICS (originalmente chamados de CIACS) é do ex-ministro da Saúde Alcení Guerra, (governo Collor) e foi baseado na idéia dos CIEPS do ex-governador Brizola (RJ). O ex-presidente Itamar Franco aproveitou a idéia e trocou o nome de CIAC (Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente) para CAIC (Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente). A fachada arquitetônica dos ginásios de esportes também foi alterada, sem que a qualidade do projeto fosse comprometida. A fabricação de cada unidade foi bancada pelo Ministério da Educação, sendo, então, repassada ao Estado ou ao município, que ficou com a responsabilidade de administrá-la. (FOLHA De SÃO PAULO, 1996).

Contudo, o projeto perdeu força: dos 5.000 planejados no governo Collor (a serem entregues em 1995), apenas 270 foram construídos. Após a saída de Itamar Franco, o então presidente Fernando Henrique Cardoso suspendeu a construção já contratada de outros 178 CAICS (FOLHA DE SÃO PAULO, 2003).

Mesmo que as metas iniciais de construção das escolas não tenham sido alcançadas, as unidades entregues às comunidades encontram-se em funcionamento, seguindo a proposta original de atendimento integral à criança e ao adolescente. Ou seja, o projeto não foi ampliado, mas não foi desativado.

A Escola X (parte do CAIC juntamente com a Escola Y) atende um público de aproximadamente 540 alunos, oriundos de famílias de baixa renda e de baixa escolaridade. O bairro onde se localiza a escola fica na periferia do município, próximo a uma rodovia estadual, em uma área onde predominam pequenas casas e construções. Conforme uma professora da escola “alguns alunos estão inseridos em ambientes de pobreza, violência, consumo e/ou tráfico de drogas; outros são providos em suas necessidades pelo trabalho dos pais, mas grande parte não conta com acompanhamento dos provedores em seus estudos” (FERRARINI, 2008, p.261). Por questões práticas, neste trabalho a Escola X será chamada de CAIC,

simplesmente, sem levar em conta o fato de que na verdade o CAIC é formado por duas escolas.

Devido a esse ambiente hostil, a escola procura realizar atividades que resgatem a auto-estima dos alunos, num trabalho interdisciplinar que envolve valores e cultura da paz. A escola é reconhecida por procurar manter uma disciplina rígida, apoiada pelo conjunto de professores, mas que busca igualmente um ambiente de cordialidade. Há também um esforço no sentido de que as instalações da escola sejam preservadas. As atividades oferecidas em turno oposto são: dança teatro, esportes, artes manuais e coral. A leitura é incentivada tanto pelos professores quanto pela bibliotecária; a biblioteca é bem equipada e bastante utilizada pelos alunos (FERRARINI, 2008).

Os dados desta pesquisa foram coletados em 2007. Nesse ano, conforme salientado por Ferrarini, que também investigou esse contexto,

Algumas práticas incentivadas pela direção e adotadas pelo conjunto de professores da escola, em 2007(...) foram: um código de correção para textos (exposto no mural da sala e colado no caderno de cada aluno); um quadro para anotação de faltas e outro para tarefas não realizadas, anexados no mural de sala; os dados obtidos a partir das anotações foram usados para comunicar os responsáveis pelo aluno caso este tivesse deixado de fazer três tarefas ou tivesse faltado três vezes no mesmo mês. Os itens enfatizados acima servem para evidenciar o comprometimento da escola em proporcionar um ambiente que viabilize a aprendizagem dos alunos e envolva a família nesse processo (FERRARINI, 2009, p. 77-78).

As salas de aula da escola comportam em média 36 alunos e são bem iluminadas e arejadas. Por se tratar de um bairro de periferia de uma pequena cidade, o local é bastante silencioso e tranquilo. A escola apresenta um bom estado de conservação de suas dependências, incluindo carteiras de sala de aula, pintura e móveis em geral.

Dos dezoito professores, dez estavam trabalhando na escola entre 1 e 5 anos; cinco professores entre 6 e 10 anos; três professores entre 10 e 15 anos. A grande maioria, portanto, tinha menos de cinco anos de trabalho na instituição, mas destes apenas dois estavam há menos de 1 ano na equipe. A média era de 5,7 anos de trabalho na escola. Assim, a equipe parecia ter alguma experiência de trabalho em conjunto e parecia bem adaptada. Em termos de tempo de atuação no magistério,

porém, a equipe apresentava uma média de 17 anos, bastante superior àquela relativa ao tempo de trabalho no CAIC.

| | |
|----------------------------------|---------------------------|
| Atuação no magistério | Média de 17 anos |
| Atuação na Escola X | Média de 5,7 anos |
| Especialização | 15 professores |
| Mestrado | 04 professores |
| Formação em Universidade Pública | 12 – UEL 02 – UNIOESTE |
| Formação em Universidade privada | 01 – UNOPAR |

Quadro 9 – Perfil dos professores da Escola CAIC

Os três professores que decidiram participar da pesquisa têm mestrado. Esse fato possivelmente tenha influenciado sua decisão, uma vez que compreendem melhor o universo da pesquisa, implicações e importância, por já terem, eles próprios, realizado pesquisas. O CAIC possuía, na época da coleta de dados, dezoito professores, dos quais quinze tinham feito um curso de especialização em nível de pós-graduação e quatro tinham feito o mestrado. Quinze dos professores estudaram em universidades públicas (12 na UEL, 02 na UNIOESTE, e 01 na UFPR), um professor em uma universidade privada e dois professores não informaram. Ou seja, quase 100% dos professores são oriundos de instituições públicas. A universidade pública tem o diferencial em relação à privada de incentivar a pesquisa, o que pode ter influenciado o perfil dos professores da escola, que possuem um coletivo com características colaborativas, acostumado a instituir práticas inovadoras na escola.

7.3. Representações sobre reuniões pedagógicas e sobre conflitos

A coleta de dados, conforme já mencionado anteriormente, ocorreu basicamente em cinco momentos mais ou menos distintos. O primeiro deles foi uma entrevista inicial com Milene, Martha e Décio, separadamente, no qual os três professores deram suas impressões sobre a importância das reuniões pedagógicas na escola, e sobre os tipos de reuniões que ocorrem durante o ano letivo. Foram também comentados

os tipos de conflito que ocorrem durante esses momentos em que a equipe pedagógica da escola se reúne para discutir as decisões e rumos a serem traçados.

Tais reuniões podem ser espaços propícios à reflexão, porque são constituídos por uma comunidade de professores que compartilha da mesma realidade, dos mesmos desafios. É preciso, no entanto, entender como esse espaço pode ser usado de forma a favorecer o trabalho colaborativo – colaboração que pressupõe um grau de conflito de representações e que possibilite a abertura de zonas de desenvolvimento proximal (VIGOTSKY, 2000).

A seguir, uma análise das representações dos sujeitos da pesquisa sobre as reuniões pedagógicas e sua importância na escola, a partir dos dados fornecidos pela entrevista inicial.

7.3.1.Representações sobre reuniões pedagógicas: um olhar inicial

Os três professores relataram a importância das reuniões tanto para o planejamento, como também para refletir sobre o que deu certo ou errado, aquele olhar retrospectivo de que nos fala Shön (2000), avaliando as causas e as conseqüências de nossas ações, e uma projeção futura. As palavras de Milene, Décio e Martha sintetizam essa percepção:

No geral, (servem) para o conjunto de professores trocar idéias, sobre... (para onde) os nossos procedimentos conjuntos estão indo, pra onde eles apontam, o que tem que ser melhorado, o que tem que ser mantido (MILENE-EI, 2007).

Essas reuniões eu acho que, é... elas são importantes porque é o momento que nós temos, o conjunto dos professores tem pra refletir sobre as práticas que estão sendo desenvolvidas ou que poderão ser desenvolvidas no futuro (DÉCIO-EI, 2007).

Bom, só o fato de a gente estar discutindo, ou (lendo) alguns textos, a gente ta tendo um enriquecimento no sentido teórico, na, na questão de discutir experiências que a gente teve durante essas reuniões também é bastante produtivo. Então, a cada reunião que a gente tem a gente consegue perceber de repente ações que a gente teve e que poderia ter contornado de uma forma diferente (MARTHA-EI, 2007).

Dois tipos de reuniões foram citados: as reuniões de planejamento e as reuniões pedagógicas. As primeiras se referem, conforme Milene, Martha e Décio (2007), aos encontros que ocorrem no início de cada semestre letivo, sobretudo no início do ano,

quando as escolas estaduais têm a chamada “semana pedagógica”. Nesses momentos são discutidos o PPP (projeto Político-pedagógico) da escola, o currículo, e os projetos que serão realizados durante o ano. Mas, esses momentos podem também servir para leituras e discussões de textos (alguns enviados pelo Estado às escolas públicas) e podem às vezes assumir um cunho administrativo, com decisões mais práticas do dia-a-dia da escola. Como exemplo, podemos citar as decisões sobre como o espaço do estacionamento deveria ser utilizado pelos funcionários da escola, a contribuição de cada um para o cafezinho e a água, etc.

As reuniões pedagógicas foram relacionadas a momentos de estudo e discussão sobre textos teóricos e sobre questões que concernem à sala de aula e às disciplinas. Martha salienta que

(...) são os momentos que a gente vai estar conversando, lendo textos, discutindo propostas, coisas pro encaminhamento da... de cada disciplina e da escola como um todo (MARTHA-EI, 2007).

As reuniões pedagógicas neste trabalho serão compreendidas de forma genérica, referindo-se aos diferentes tipos de reuniões, sejam elas mais pedagógicas, de planejamento, ou simplesmente de cunho administrativo.

Outra questão mencionada é que as reuniões podem ser de caráter multidisciplinar, mas servindo ao mesmo tempo para aproximar professores que trabalham com a mesma disciplina.

(...) eu posso por exemplo pedir um espaço pra conversar com outro professor de geografia, que é a minha área. Essas reuniões, (...) têm esse caráter, é... multidisciplinar, mas a gente também usa às vezes alguns espaços dessas reuniões pra trocar idéias com outro professor da mesma área, sobre o que está sendo feito e sobre o que pode ser feito (DÉCIO-EI, 2007).

Parece existir, conforme apontado mais adiante neste capítulo, uma forma de conflito entre as necessidades da escola e o que é sugerido pelo Estado (SEED). É papel da direção da escola, conforme Décio, decidir se as datas previstas no calendário fornecido pelo Estado precisam ser remanejadas e quais devem ser as prioridades. Nem sempre o calendário previsto é cumprido conforme planejado.

Na verdade o governo do estado reserva alguns dias do ano letivo pra gente fazer o planejamento, que é o que nós vamos fazer na semana que vem. Feito esse planejamento, (...) geralmente fica a

cargo da administração da escola, diretor, supervisor e orientação, marcar as reuniões pedagógicas que nós teremos ao longo do ano. O calendário escolar, (...) já traz algumas datas pra essas reuniões. Nem sempre a gente obedece exatamente o calendário que o Estado dá (DÉCIO-EI, 2007).

Essa representação é importante na medida em que demonstra o engajamento dos professores nas questões da escola. Embora Décio tenha apontado que é tarefa da direção e da orientação pedagógica da escola decidir sobre o calendário (o que pode sugerir que os professores não têm essa decisão), a percepção de que existem necessidades locais que diferem das pré-estabelecidas pela SEED demonstra, segundo meu entendimento, a percepção de que é preciso adaptar, modificar, reformular o que parece vir pronto. Nesse sentido, a participação do maior número de professores possível é importante.

Às vezes a diretora prefere marcar reuniões pedagógicas, por exemplo, numa ocasião em que (...) ela tenha na escola o maior número de professores. É claro que isso é extra-oficial, é uma coisa interna de cada escola (DÉCIO-EI, 2007).

A falta de reuniões pode vir a ser um problema na escola. Martha menciona que em um período anterior a escola ficou sem coordenação pedagógica e que, por isso, reuniões não foram marcadas. Esse fato, segundo ela, foi prejudicial à escola, uma vez que coisas importantes (mesmo as mais simples) deixaram de ser discutidas pelo grupo. Como resultado, os professores da escola sentiram que “as coisas” do dia-a-dia foram ocorrendo sem que houvesse uma reflexão sobre elas.

Como eu comentei, a gente ficou um período sem a coordenadora (...). Normalmente quem organiza as reuniões quem monta uma pauta, não sei se eu posso chamar assim, de trabalho é a coordenação juntamente com a diretora. Então a gente ficou sem a coordenação, sem a coordenadora. Então a gente percebeu que foi passando muita coisa sem a gente ter aquela discussão, coisa simples (...) de comportamento de aluno, ou de... de desempenho, né? Foram acontecendo coisas (...) que a gente precisaria ter discutido mais, o que não aconteceu. Então no final do ano que a gente teve uma reunião final. Nem era nada fazendo parte do programa, mas a gente admitiu isso, entendeu que fizeram muita falta essas reuniões (MARTHA-EI, 2007).

A visão manifestada pelos três professores em relação às reuniões e sua importância para a escola parece ser um pouco idealizada, uma vez que apenas aspectos positivos foram ressaltados. As reuniões seriam esse espaço propício à reflexão, ao planejamento, a tomadas de decisões, enriquecido por discussões de

textos teóricos e questões relacionadas às disciplinas de cada professor, um espaço por vezes multidisciplinar que favorece a integração. Veremos, no entanto, mais adiante, que esses espaços nem sempre levam à reflexão e podem, por vezes, ser embates pela “verdade” e, em última análise, pelo poder simplesmente.

Tal representação positiva e idealizada difere do que Torres (2010) verificou ao pesquisar representações de docentes sobre reuniões – embora a pesquisadora tenha também concluído os professores tivessem a expectativa de que tal espaço pudesse ser aproveitado para a construção coletiva de saberes. A única exceção que parece fazer às reuniões na escola CAIC é em relação à falta de tempo para que temas relevantes ao contexto local sejam discutidos por conta do calendário apertado de reuniões e a necessidade de discussão de temas propostos pela SEED.

Nesse sentido, Vasconcellos (2009) sugere que a frequência das reuniões seja semanal, para que haja a possibilidade do tratamento de todos os temas relevantes para a escola. Segundo ele, o espaçamento entre um encontro e outro tende a dificultar o bom andamento dos mesmos, acumulando um excesso de itens a serem tratados em cada encontro.

7.3.2.Representações sobre conflitos

Os conflitos foram vistos inicialmente como necessários e importantes pelos sujeitos da pesquisa. Os três professores mencionam a importância de poder comparar formas diferentes de pensar e agir, além da possibilidade de refletir sobre outras opiniões e aprender a trabalhar coletivamente.

Milene, por exemplo, enfatiza a importância do trabalho em equipe e a oportunidade que os conflitos trazem para o desenvolvimento dos professores.

Tem muitos conflitos, porque (...) você trabalhar em equipe, trabalhar em grupo... no nosso caso eu acredito que é um grupo bem, bem unido, MAS as pessoas são diferentes e as pessoas têm opiniões divergentes; então tem, com certeza tem muitos conflitos, e é muito interessante você aprender a trabalhar em equipe porque às vezes é você aprender a abandonar a tua posição, né... dar o braço a torcer para que o trabalho possa fluir. Eu acho que são positivos! Porque nem sempre, eu acredito que nem sempre... eh... nem sempre você ta certo (MILENE-EI, 2007)

No entanto, essa mudança implica muitas vezes abandonar uma posição em favor do pensamento da maioria. A idéia de conflito parece sugerir, aqui, a necessidade de um consenso, de uma verdade imposta pelo grupo, como se a opinião da maioria devesse sempre prevalecer, nem que para isso, como diz Milene, seja necessário “dar o braço a torcer”.

Quando você tem uma posição, você acredita naquilo que você acha que você ta certo, e às vezes ter que abandonar essa tua posição, por conta desse conflito e dessa discussão e da opinião da maioria, que não era a sua, que sobressaiu, você tem a chance de comprovar que você não tava certo naquele momento. (MILENE-EI, 2007)

Esse pensamento em comum é igualmente salientado por Décio, que vê nas discussões uma oportunidade para confrontar práticas e opiniões, chegando ao que chama de “linguagem em comum” na escola. Martha, no entanto, enfatiza a importância de entrar em contato com outra forma de pensar, o que possibilitaria a execução do planejamento.

Agora, as reuniões, elas são enriquecedoras porque ao mesmo tempo (...) você ta expondo a sua idéia e a sua idéia não bate com a idéia de um outro professor, sobre determinado assunto, ou sobre uma determinada prática que pode ser adotada junto aos alunos; é o momento que a gente tem pra ver essas diferenças e pra acertar essas diferenças. (...) Geralmente, na nossa escola, a gente consegue (...) que todos os professores tenham uma linguagem em comum... (DÉCIO-EI, 2007)

Normalmente eles servem pra gente pensar um pouco. (...) E não só durante a reunião, mas depois que a reunião passa a gente pensa no que foi falado, no que ta sendo proposto pra efetivar aquilo que a gente programa. (MARTHA-EI, 2007)

O confronto de representações, visto como positivo por Martha, Milene e Décio, é tido como um elemento importante nas reuniões pedagógicas por pesquisadores como Torres (2010) e Vasconcellos (2009) despertando uma nova postura educativa. A “linguagem em comum” à qual Décio se refere, nem sempre revela objetivos comuns, e nem sempre gera desenvolvimento. Usar o mesmo discurso não significa ter o mesmo engajamento, compromisso com o desenvolvimento do grupo e dos alunos. É justamente no confronto de sentidos que a ZDP (VYGOTSKY 2000) é criada, abrindo espaço para a aprendizagem e o desenvolvimento.

7.3.2.1. Polarizações potencialmente conflituosas

As representações dos três sujeitos da pesquisa revelaram alguns possíveis conflitos, aqui chamados de “polarizações potencialmente conflituosas”; tais polarizações são vistas como tendo o potencial para causar algum tipo de tensão, mas não foram observadas em situação real de conflito, e sim na análise das representações construídas pelos sujeitos. O critério da polarização foi inspirado nas idéias de Van Dijk (2008) e nos ECD; as categorias, porém, foram criadas a partir dos dados.

As polarizações observadas durante as entrevistas não foram necessariamente mencionadas de forma específica, entendidas pelos sujeitos como conflitos. A categorização procurou verificar momentos nos quais algumas polarizações foram feitas, sugerindo possíveis conflitos de alguma natureza (de representações, conflitos cognitivos, de autoridade, etc.). Algumas das categorias não foram mencionadas pelos três professores, por isso em alguns casos apenas um exemplo (citação) será dado. Alguns tipos de polarizações que emergiram durante as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa foram:

a) O professor novo e o antigo (adaptação às regras da escola)

Os professores novos na escola passam por um período de adaptação às novas regras. Esse processo é visto como positivo pelos professores entrevistados, pois existe o pressuposto de que a escola CAIC realiza um trabalho mais colaborativo e que existe uma cobrança para que o que é decidido em grupo seja feito. Quem não se adapta ao estilo da escola (e suas regras) acaba saindo, seja por meio de remoção ou por diminuir sua carga horária na escola. Parece haver uma pressão para que o que foi decidido em equipe seja de fato cumprido.

O professor vem, se ele percebe que ele não está... eh... como que eu vou dizer... se não está, não ta afim de... de fazer o que te sendo proposto, com o tempo ele sai, ele pede remoção, ele diminui o número de aulas dele; de alguma forma ele sai. Então os professores que vão ficando é que de fato vão querer participar e abraçar o que a gente está propondo na escola. (DÉCIO-EI, 2007)

Parece haver por parte da equipe o consenso de que a escola realiza um ótimo trabalho em equipe, e que alguém que vem de fora pode comprometer o trabalho se não se ajustar às regras da escola. Não parece haver a sensação de limitação da

ação docente ou de imposição de regras por parte da direção ou dos professores da escola; parece haver o desejo por parte dos professores de proteger algo que acreditam estar dando certo. É o que podemos chamar de poder consentido ou mesmo desejado (FOUCAULT, 1982).

b) O professor iniciante e o professor experiente

Esta categoria difere um pouco da anterior porque leva em conta a experiência do professor, não necessariamente o tempo em que está atuando na escola CAIC. Aqui a percepção entre os sujeitos de pesquisa é um pouco diferente. Enquanto Martha entende que a experiência pode ser importante para os mais jovens na profissão, Décio enfatiza que o fato do professor ter atingido o ponto mais alto no plano de carreira pode levá-lo à acomodação. Isso pode implicar que o professor deixe de se interessar pelas questões da escola.

Porque na escola a gente tem colegas de todos os níveis: vai ter colega que ta em fim de carreira; alguns, que nem no caso eu e o Décio, que somos iniciantes. Então vai ter choque, vai ter bastante aproveitamento com relação a pontos de vista diferentes. Nessas horas, os colegas que têm bastante experiência são muito decisivos pra gente que tem menos experiência (MARTHA-EI, 2007)

Agora, é claro que num ambiente escolar a gente tem (...) professores que se formaram a vinte, vinte e cinco anos. São professores que já atingiram o topo (...) não têm mais o que subir na carreira; esses professores acabam de certa forma se acomodando. Mas são professores que, muitas vezes (...) não atuam efetivamente. Quer dizer, que aquilo que é decidido por (...) às vezes por um grupo pequeno, esses professores acabam aceitando, sem ter uma compreensão real da importância, (...) da gente estar discutindo um projeto, um determinado assunto, um problema que a escola tem. Então muitas vezes alguns professores, (...) aceitam o que é decidido por um, por um grupo. “Ah, é isso que vocês decidiram? Então ta bom”. Sem atuar efetivamente, sem dizer “olha, a minha opinião é esta, eu acho que deve ser assim, ou deve ser de outra forma”... A gente percebe, eu percebo isso nas reuniões. (DÉCIO-EI, 2007)

A correlação entre experiência na profissão e acomodação nem sempre é fácil de ser estabelecida, como podemos notar na contradição entre Martha e Décio. É a etapa na carreira do professor (final de carreira) que determina sua forma de participação e interesse nas questões da escola, ou o próprio perfil do professor? A pessoa quem não é atuante quando está próxima da aposentadoria era atuante quando no início de seu desenvolvimento profissional? Candau (2003) sugere que diferentes etapas de desenvolvimento profissional do professor sejam contempladas

de formas distintas na escola como *locus* de formação continuada, o que indica que as motivações aspirações sejam diferentes nos vários momentos da vida profissional, mas não existe necessariamente uma relação de causa e efeito nessa questão.

c) Professor com formação continuada e professor sem formação continuada

Conforme a percepção de Martha, professores que pararam de ter uma formação formal há muito tempo, ou têm menos tempo de formação, podem sentir-se receosos de dar seu ponto de vista durante uma discussão em uma reunião pedagógica. No entanto, parece valorizar a experiência, na medida em que admite que a experiência possa compensar essa falta de formação “formal”.

Só o fato de a gente estar em diversas pessoas, que têm pontos de vista diferentes, e também por essa questão de... diferença de tempo de formação. Então a gente percebe muitas vezes que tem colegas que às vezes não falam efetivamente o que estão pensando, no sentido de ter receio do que o outro professor ta falando; ele faz (...) muito tempo que não... tem algum tipo de formação, e fica com receio do que a gente vai pensar. Coisa que, né, não deveria acontecer, porque do mesmo jeito que o professor tem bastante experiência ele tem muita contribuição. Ele pode não necessariamente estar envolvido com o que ta sendo dito agora, o que está sendo proposto nesse momento da educação, mas ele TEM uma bagagem muito GRANDE que (...) serviria na própria experiência, mas muitas vezes isso acaba não acontecendo (MARTHA-EI, 2007).

Neste item os demais participantes da pesquisa não teceram comentários; apenas Martha mencionou a formação continuada como uma possível causa do modo de participação dos professores em reunião: professores com maior formação continuada teriam mais voz, enquanto que professores com menos formação ficariam com receio de participar. Como veremos mais adiante, Martha e Décio têm uma participação silenciosa nas reuniões observadas (em momentos de discussão no grupo todo), embora tenham um nível de formação mais alto que os demais professores, com exceção de Milene, que também possui mestrado.

d) Os objetivos do Estado e os da Escola (de natureza institucional)

Neste item, os professores expuseram a diferença entre as necessidades locais da escola e o que a Secretaria de Educação planeja de forma global para todas as escolas do estado. Muitas vezes o tempo que é gasto para a discussão de textos

que são enviados para estudo durante a semana pedagógica³¹ faz falta para a discussão de problemas e necessidades locais.

O ano passado, por conta de muitos textos que o Estado mandou, porque nós tínhamos que implementar o Plano Político Pedagógico.. então durante o ano todo (...) o Estado mandou muito material de leitura e de discussão. Então, por conta das reuniões que foram preenchidas dessa maneira, nós tivemos menor espaço no ano passado pra fazer esse outro tipo de reunião que a gente planeja ações em conjunto. O que aconteceu foi que no final do ano na reunião de balanço que a gente teve, a gente sentiu, assim, que fez muita falta (...). Quando a escola não tem um plano de ação conjunta, então fica só esperando aquele material que, que é mandado pra estudar, fica um pouco, assim, fica no vazio. (...) Mas eu acredito que nós precisamos de coisas específicas do nosso contexto (MILENE-EI, 2007).

Na medida em que tais necessidades locais não são atendidas em virtude do espaço dedicado às questões propostas pela SEED, existe a possibilidade de tal polarização se transformar em um conflito real, causando angústia, descontentamento, ou alguma forma de resistência/subversão, como, por exemplo, a substituição de temas propostos pela Secretaria de Educação por outros de maior importância e urgência no contexto local.

e) Professores com maior carga horária e aqueles com menor carga horária

Esta foi outra polarização encontrada nas entrevistas com os professores participantes da pesquisa. Para Milene, os professores que ficam mais tempo na escola “têm mais voz”. O contato maior com os alunos e com a realidade da escola lhes “autoriza” a ter mais espaço nas reuniões pedagógicas. Ela própria diz ter bastante vivência da escola e, portanto, maior espaço. De fato, durante as reuniões filmadas, Milene teve grande participação, tendo inclusive feito uma apresentação e conduzido uma discussão no grupo.

Geralmente os professores que ficam mais na escola, que têm mais carga horária na escola, eles têm mais voz, eu acredito... não (...) só por estar ali o tempo todo, né, ter contato com quase todos os alunos, como eu tenho; então você tem bastante voz, bastante espaço na reunião (MILENE-EI, 2007).

³¹ A Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) promove uma semana de estudos nas escolas estaduais para que as equipes pedagógicas possam planejar o semestre, refletir sobre as diretrizes curriculares estaduais, o projeto político-pedagógico da escola, e os conteúdos da cada disciplina.

O maior contato dos professores com a escola (possibilitado por sua maior permanência no ambiente escolar) facilita um maior envolvimento com as questões relacionadas a esse contexto. Isso talvez ajude os professores a se posicionarem de forma mais clara durante as reuniões, já que possuem, provavelmente, maior compreensão do que ocorre nesse universo. Daí a representação de Milene de que tais professores tenham mais voz.

f) A nossa escola e as outras

Esta polarização opõe a escola CAIC e as demais. A percepção é de que a escola CAIC “funciona” bem e é organizada, enquanto que em outras as reuniões pedagógicas não funcionam muito bem. Para Martha, não é o tamanho da escola que necessariamente contribui para isso, mas a organização interna. Décio, no entanto, entende que sim, que o porte da escola interfere no bom desempenho da estrutura escolar. Para Milene, o próprio status da disciplina que leciona (inglês) difere entre as escolas, como podemos ver a seguir.

Eu já trabalhei em escolas que eu dava português e inglês e o diretor falou pra mim no conselho de classe final, que eu tava dando opinião sobre um aluno, ele falou “não, agora você espera porque os outros professores vão falar, porque nessa turma você dá inglês” (MILENE-EI, 2007)

(...) nesta escola normalmente as reuniões funcionam. Pelo tamanho da escola? Eu acredito que só isso não. No caso assim, tem... tem muitos professores que falam assim “ah, porque a escola de vocês tem pouco professor”. Esse é um fator que ajuda, mas eu acho que ele não é determinante, porque eu trabalhei numa outra escola do porte desta e que as coisas não funcionavam; não tinha empenho por parte da coordenação aí não... (MARTHA-EI, 2007)

E as escolas maiores, é muito mais complicado de você ter essa, essa sintonia entre os professores em relação à prática pedagógica. (...) Você não sabe que é professor do que, os horários são todos desconexos, você chega na escola e você não sabe se você pode aplicar uma, uma prova, se você pode aplicar uma atividade, você não sabe a hora que vai dar o sinal... falta um pouco de organização nas escolas maiores. Quando a escola é menor, como, como o CAIC, e tem um número menor de professores, você consegue fazer com que esses professores, ou a maior parte deles, entrem em sintonia. Isso que é bom, na minha escola (DÉCIO-EI, 2007).

Os sujeitos da pesquisa grande identificação com a escola. As citações acima são exemplos disso. No entanto, ao considerarem as outras escolas como mais desorganizadas e problemáticas, resistem em acolher professores oriundos de

outros contextos (ou olham com desconfiança) e sentem muito receio de que a sua escola se transforme em uma escola como as outras.

g) Os que decidem e os que concordam (mas não fazem)

Os professores entrevistados concordam que nem sempre o que é decidido em reuniões pedagógicas é realizado por todos os professores. Existem aqueles que, estando presentes, concordam com as deliberações do grupo, mas aparentemente ignoram o que foi decidido. Isso parece gerar um mal estar na equipe, que não consegue implementar todas as idéias originadas no grupo. A fala de Décio, a seguir, ilustra essa representação que eles têm a respeito das decisões não serem cumpridas por todos.

Porque a gente percebe que muitas vezes a gente discute propostas. Só que alguns efetivamente vão cumprir as propostas, outros acabam só, como que eu posso falar... tem muito professor que acaba apenas concordando... na hora de efetivação já não... não... (DÉCIO-EI, 2007)

Além de gerar conflitos, o não cumprimento de acordos feitos no coletivo pode causar desconforto, angústia, e mesmo revolta por parte daqueles que procuram cumprir as decisões do grupo, como veremos mais adiante, na análise das autoconfrontações. Neste caso, não se trata necessariamente de professores novos na escola ou pouco experientes, que talvez ainda não tenham compreendido a importância de certos acordos para o coletivo, mas de professores em geral, independentemente de estarem há pouco ou há muito tempo na escola.

h) O olhar externo observador e o interno míope

Este item tem a ver com a participação do pesquisador na instituição. Existe uma expectativa de que a pesquisa possa trazer um olhar externo e revelador, algo que quem está dentro não enxerga. Isso parece indicar a compreensão de que diferentes olhares possam gerar algum tipo de conflito (e aprendizado) pelo confronto de diferentes representações (percepções da realidade).

Bom, a gente pensa que sempre uma pessoa que ta de fora, com certeza ela vai contribuir, né? Mas a gente pensa que uma pessoa que ta analisando o que ta acontecendo na, na nossa realidade, ela vai ter um outro olhar. A gente ta com o olhar meio viciado, um pouco (...) talvez limitado, seja a resposta. Alguém que ta vendo de fora, ta vendo o conjunto de coisas que ta sendo falado, o conjunto de

problemas, talvez nesse sentido tenha. (...) um outro olhar; talvez (...) nesse sentido contribua pra gente (DÉCIO-EI, 2007).

É possível que alguém de fora possa trazer um novo olhar para velhas questões, mas a concepção da escola como *locus* de formação continuada pressupõe a valorização dos saberes construídos pelos professores em seu local de trabalho, em momentos onde a reflexão e a sistematização desses saberes sejam possíveis, como nas reuniões pedagógicas. Assim, embora na qualidade de pesquisador eu tenha, sim, o propósito de contribuir para a escola como um todo e, em particular, para o desenvolvimento dos professores diretamente envolvidos na pesquisa, entendo que o meu olhar seja apenas mais um olhar, passível de questionamento.

i) Resistência a mudanças (práticas diferentes) versus aceitação

Neste item o que indica o conflito é a utilização de práticas pedagógicas diferentes, ou métodos de ensino. É também um conflito de representações, de compreensão da realidade, de como se aprende e como se ensina. Existiria, nesse entendimento, uma resistência à mudança, ao novo.

Sempre que a gente vai conversar sobre alguma coisa que vai afetar o andamento das aulas, vai afetar o comportamento dos alunos, vai afetar o comportamento que os próprios professores têm em sala, é claro que existem várias resistências, nem todo mundo aceita numa boa ter que mudar o seu comportamento, um comportamento ou outro (...) É natural são professores diferentes com turmas diferentes, que têm... ações diferentes, têm o seu próprio método de dar aula (DÉCIO-EI, 2007).

Aqui percebemos uma possível necessidade que Décio sente da homogeneização das práticas escolares. De qualquer forma, existe por parte dele a percepção de que alguns professores resistem a mudar.

j) Participação individual e em equipe

Outra questão que parece ser importante para a equipe da escola CAIC é o grupo e todas as decisões que dele emanam. O trabalho individual não parece ter o mesmo sentido que o trabalho coletivo nessa escola. As decisões tomadas em grupo são confrontadas com o “individual”, como enfatiza Milene, ao relatar como o grupo tentou suprir a falta de reuniões pedagógicas em um período, na escola CAIC.

Porque como que a gente tentou suprir? A gente tentou suprir a falta de tempo assim: um determinado professor preparava um material e os outros iam tentar aplicar, e nós vimos que não tem o mesmo efeito que a **construção conjunta** (MILENE-EI, 2007).

As contribuições individuais são aceitas sempre que validadas pelo grupo, tratado por Milene algumas vezes como “coletivo”, outras como “equipe”; aqui neste excerto utiliza a expressão “construção conjunta”.

Esta análise teve como foco as representações iniciais dos professores envolvidos na pesquisa sobre a importância das reuniões pedagógicas na escola e o que eles significam para eles, e sobre os conflitos que nelas ocorrem. A partir dessas representações puderam ser observadas algumas polarizações nos discursos desses professores, que sinalizam alguns tipos de conflitos que podem ocorrer no ambiente escolar (não apenas nas reuniões). Veremos agora como ocorreram as reuniões selecionadas para as autoconfrontações e de que forma alguns conflitos se tornaram evidentes.

7.4.A Situação de produção das reuniões pedagógicas: os momentos selecionados

A seguir, uma descrição da situação de produção das reuniões pedagógicas. Da semana pedagógica, conforme já exposto, foram selecionados dois momentos que serviram posteriormente (nas autoconfrontações) de material para reflexão. Esses dois momentos, e as reuniões das quais foram retirados, serão agora apresentados em maior detalhe.

A semana pedagógica ocorreu em fevereiro, antes do início do ano letivo. Iniciavam pela manhã, às 08h30min e havia um intervalo para o almoço. Muitos professores optavam por fazer um lanche, ou almoçar, na cantina da escola. À tarde as reuniões iniciavam ao redor de 14 horas e iam até 17h30min, conforme o dia. Era uma semana sem aulas, dedicada exclusivamente a esses encontros, e por isso havia um grande número de professores. Alguns não puderam comparecer a todos os encontros, pois trabalhavam em mais de uma escola e precisavam dividir seu tempo entre elas.

As reuniões obedeciam a uma espécie de rotina. Iniciavam sempre com uma sessão motivacional que incluía a leitura de um pequeno texto seguida de uma breve

discussão sobre o mesmo. Esses momentos pareciam ter um efeito positivo na equipe de trabalho, que se mostrava sensibilizada com os temas escolhidos: a) o texto “Carta aos pais” de Rubem Alves, no qual narra uma história (conhecida também como “o neto e o avô”) sobre o tema da velhice e do respeito às diferenças; b) “Ninguém se cruza por acaso”, um texto poético sobre a importância das pessoas em nossas vidas, pessoas que podem passar rapidamente por nós, ou permanecer por toda uma vida; c) o texto “Bordados da Vida” que fala sobre como Deus tece a vida como se fosse um bordado, embora muitas vezes não consigamos ver o trabalho sendo feito; d) “Oi, meu nome é felicidade”, uma espécie de poema sobre a relação entre a felicidade, o amor e o tempo. Além disso, durante os encontros ocorreram dinâmicas de grupo, também com caráter motivacional e de integração. Os textos eram lidos por um professor em voz alta e eram seguidos de breves discussões e comentários gerais dos participantes. Em algumas ocasiões alguns professores se emocionaram bastante, chegando a chorar. O fato é que pareciam servir ao propósito para o qual foram utilizados: estabelecer um clima amistoso, propício à interação; a sensibilização predisporia o grupo a um encontro positivo. Os textos utilizados se encontram anexos (anexo 1, 2, 3 e 4).

Essa prática, contudo, parece ir de encontro à idéia do conflito como mola propulsora do desenvolvimento. Certamente o fato das pessoas estarem motivadas ou sensibilizadas pela leitura de um texto não implica necessariamente que não haja conflitos durante as reuniões, ou que um clima de maior cordialidade impeça confrontos de representações, mas fica a impressão de que existe a tentativa de minimizar ao máximo as possíveis tensões no grupo. Pode se tratar, também, de uma tentativa de humanizar o espaço escolar, marcado pelas tensões existentes no contexto em que ela se encontra (bairro de periferia, violento, com diversos problemas sociais), num momento sócio-histórico marcado por discussões em torno da criminalidade (como no caso do filme *Tropa de Elite*).

Para Milene, no entanto, um dos objetivos é “aparar arestas e minimizar os conflitos no sentido geral da palavra”, ou seja, aquele conflito que tem o sentido de agressão, de mal-entendido, inimizade, ou ressentimento. Para ela, o conflito precisa ser mantido no nível profissional e não no pessoal. Por isso, explica, a utilização de textos (que ela mesma define como sendo de auto-ajuda) em reuniões pedagógicas tem sido feita há muito tempo; é sempre uma oportunidade de extravasar emoções,

de aproximar-se dos colegas e conhecê-los melhor. A escolha do texto a ser utilizado é uma surpresa, “como se fosse um presente” para o grupo, mostrado somente no momento da reunião. Qualquer professor pode escolher um tema ou um texto, mas o mesmo não deve ser revelado antes; se ninguém sugere algo, a própria direção se encarrega da escolha.

A seguir, um relato das duas reuniões das quais os episódios selecionados para autoconfrontação foram retirados. A primeira chamarei de “ninguém se cruza por acaso”, o título do texto lido no início da reunião, e a segunda será “carta aos pais”, em referência ao texto de Rubem Alves, também lido no início das atividades. Além da descrição, comento a participação dos sujeitos da pesquisa e os conflitos que emergem nesses momentos.

7.4.1.Ninguém se cruza por acaso

Esta reunião será comentada desde o seu início até o momento em que ocorre um conflito, episódio que foi selecionado para as autoconfrontações (em torno de 1h 30min de reunião).

No início da reunião a professora Milene arruma o retro-projetor, que utilizará para uma apresentação e atividade com o grupo de professores. Enquanto isso, os participantes se acomodam em suas cadeiras, dispostas em um semicírculo. Em seguida, Milene distribui o texto “ninguém se cruza por acaso” para ser lido pelo grupo. Uma professora lê o texto e os demais acompanham a leitura. Feita a leitura, as pessoas comentam o texto entre si informalmente, sem que haja uma discussão do tema; o texto não parece gerar muito interesse por parte do grupo.

Então uma professora propõe uma dinâmica para a equipe de professores. Uma caixinha contém instruções para uma tarefa; a caixinha (fechada) irá circular entre os participantes enquanto uma música toca. Quando a música parar, quem estiver segurando a caixinha irá abri-la, ler as instruções e realizar o que é pedido. Os participantes parecem um pouco apreensivos em relação à tarefa. A música para, e a professora que está segurando a caixinha abre-a e lê as instruções (há também um bom-bom dentro): “Coma este delicioso bom-bom. Viu o quanto temos medo de desafios? Esta dinâmica nos mostra que devemos ter coragem e enfrentar os

desafios da vida, porque por mais difícil que possa parecer, no final poderemos ter uma feliz surpresa ou vitória”. Os participantes demonstram entusiasmo, vibram, aplaudem.

Milene dá início, então, à sua apresentação. Começa dizendo que não sabe mais do que ninguém, que não veio falar a verdade e que seu propósito é o de construir conhecimento com todos, que tem mais perguntas do que respostas. Explica que um dos objetivos do trabalho é de refletir sobre “que cidadão nós queremos formar”. Pelo desenrolar da apresentação, suponho que o objetivo maior da discussão seja o de apresentar uma proposta ao grupo sobre como os trabalhos escolares devem ser formatados (o gênero trabalho escolar), tentando dar uma padronização ao gênero naquela escola. Para isso, Milene propõe uma discussão mais ampla até chegar ao principal objetivo.

Milene projeta os objetivos propostos em uma transparência e os explica ao grupo. Alguns deles são: a) discutir algumas correntes filosóficas da educação; b) identificar em qual corrente o trabalho da escola está pautado; c) analisar as práticas pedagógicas da escola; d) compreender os conceitos de domínio social, identidade social e gênero de texto; e) construir coletivamente o gênero trabalho escolar; f) discutir avaliação formativa (avaliação enquanto meio, e não como fim) produção inicial e final; g) discutir a forma de planejamento proposta pela pedagogia histórico-crítica, pautada no livro de Gasparin³².

Milene enfatiza que o trabalho na direção dessa pedagogia só será possível (segundo o próprio Gasparin) se houver um movimento coletivo e colaborativo na escola. A diretora intervém e diz que gostaria que todos os professores lessem o livro. Milene explica também que o livro é útil para quem pretende preparar materiais didáticos e postá-los no portal da SEED³³, pois tem uma proposta semelhante à das atividades do portal, partindo de uma situação-problema. A condutora das atividades pede aos professores que se organizem em grupos para discutir as questões que irá propor: a) que cidadão queremos formar; b) o que diz o PPP da escola sobre isso; c) as práticas pedagógicas da escola contribuem para formar o cidadão? Uma caixinha

³² GASPARIN, J. L. Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica. 4.ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

³³ Portal Dia-a-dia Educação < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br >

circula pela sala e os professores tiram uma bala, cuja cor irá determinar a formação dos grupos.

Os participantes trabalham em trios. Décio e Martha estão no mesmo grupo; eles discutem os temas propostos, tomam notas e parecem motivados. Após alguns minutos, Milene interrompe a discussão e pede a todos que voltem a formar o semicírculo. Os grupos iniciam os relatos das principais conclusões.

Algumas idéias relatadas parecem contraditórias entre si. Os participantes parecem ter diferentes conceitos a respeito do que vem a ser um “cidadão”, do que é ser “crítico”, de que forma o aluno precisa ser preparado (se para atuar no seu meio ou na sociedade como um todo), do sentido de “autonomia”. Os conceitos são relatados, mas não problematizados na reunião, dando a impressão que cada um dos participantes ficou com as suas próprias idéias, sem questioná-las. Há bastante ênfase na disciplina, em ensinar o aluno a seguir as regras da escola, talvez o único ponto em comum. Alguns pontos destacados são:

- a) Na formação de um aluno cidadão, o desenvolvimento do sentido da “responsabilidade” é mais importante do que ser crítico; não é fácil ser crítico.
- b) Os alunos precisam aprender a seguir regras de conduta: precisam aprender que existem direitos, mas também devem existir deveres, limites, que dão um direcionamento para o aluno.
- c) O projeto “respeito é bom” desenvolvido na escola ajuda os alunos a desenvolver um respeito às regras de relacionamento (disciplina); isso facilita até mesmo o gerenciamento em sala de aula de trabalhos em grupo.
- d) A escola procura trabalhar a partir da realidade da criança, que aos poucos vai sendo “polida”; esse trabalho é gradativo, para que um dia o aluno se torne um “cidadão crítico” e “enfrente a sociedade criticamente”.
- e) A formação do cidadão crítico “não é para o mundo”; primeiro é preciso mudar o meio em que ele vive (o bairro, por exemplo), de melhorar a sua comunidade.

- f) O que a escola quer é formar um “cidadão crítico-reflexivo”, aquele capaz de refletir sobre a sua realidade, de se virar sozinho. A prática da escola precisa ser repensada para tornar o aluno mais independente.
- g) Os conteúdos aprendidos na escola precisam ser “trazidos para a vida do aluno”.

Décio salienta que o aluno precisa entender que não existe só o ambiente dele; existe o “local”, mas também o “global”. Na sua formação o aluno precisa ser preparado para atuar não só no seu ambiente, mas também em outras realidades. Martha, por sua vez, ressalta a importância dos trabalhos em grupo na formação dos alunos – pesquisas e seminários, por exemplo.

Milene sintetiza no quadro as idéias que ela identificou no grupo: “responsável (direitos e deveres); autônomo; realidade dos alunos; ser crítico no seu ambiente; realidade local e global; atividades não compatíveis ou não explicitadas (para quê); se virar”.

É possível que o objetivo da atividade realizada fosse apenas fazer um levantamento de representações dos professores sobre as questões propostas, mas o fato é que as idéias discutidas nos pequenos grupos e relatadas ao grupo maior não foram problematizadas. Não houve um confronto de representações, um debate de idéias, conflitos explícitos; cada um parece ter apenas relatado suas idéias, sem que houvesse reflexão sobre o que foi exposto. A discussão de questões como “o que é ser crítico”, “o que é ser cidadão”, ou “como o aluno pode ajudar a modificar a realidade local e global” poderia ser útil para ajudar a pensar a prática pedagógica da escola. Basta aprender a seguir regras?

Milene explica, então, a próxima atividade (ver anexo 5) e entrega uma folha de atividades contendo: a) o desenho de uma árvore com setas apontando para a raiz, para o tronco e para a copa, e a pergunta “qual das partes você diria que representa a pedagogia, a prática de sala de aula ou a filosofia da educação? Justifique sua escolha”; b) um exercício de relacionar colunas, também com os três elementos do primeiro exercício; c) as perguntas “o que é necessário para que nosso aluno seja um cidadão autônomo no seu contexto escolar, político, literário, cultural/artístico, familiar, religioso, jornalístico?” e “o que você entende por identidade social?”.

Os professores discutem em pequenos grupos. Milene, em seguida, mostra na transparência as respostas da questão 1; essa atividade, pondera, é uma preparação para a segunda. Então, mostra um quadro com algumas concepções filosóficas que embasam a educação, e práticas pedagógicas que estão relacionadas com essas visões. Usa como referência um material utilizado pela professora Walkyria Monte-Mór em uma oficina realizada em Faxinal do Céu, em 2006 ³⁴ (um quadro de Saviani). As concepções citadas foram: a) humanista tradicional; b) a escola nova; c) concepção analítica (tecnicista); d) concepção crítico-reprodutivista; e) concepção histórico-crítica. Ao explicar o quadro, Milene procura relacionar as diferentes concepções a tipos de cidadão formados, papéis dos professores e dos materiais didáticos. Enfatiza que as concepções coexistem dentro da escola e que não devemos “jogar pedras” nas mais tradicionais porque “todas têm coisas boas”.

Ao explicar a visão crítico-reprodutivista, Milene parece simplificar demais ao dizer que se trata de uma concepção que “apenas critica, mas não tem uma proposta pedagógica”, que “é como aquele aluno ‘críca’, que só sabe seus direitos, mas não os seus deveres”; não discute o papel reprodutor da escola como aparelho ideológico, e como ela prepara os alunos para ocuparem diferentes posições no mercado de trabalho e na sociedade, sem que haja uma preocupação em modificar os condicionantes sociais. A apresentação é superficial demais para que os participantes possam realmente ter um embasamento teórico que lhes possibilite uma discussão mais aprofundada.

Milene sintetiza a perspectiva histórico-crítica dizendo o que precisa ser feito: a) partir da realidade do aluno; b) problematizar situações; c) fazer com que o aluno adquira conhecimentos para que ele consiga se mobilizar, voltar para a sua prática social e fazer alguma coisa. Milene considera que o aluno precisa ver na prática (em sua realidade) os conhecimentos aprendidos na escola e cita como exemplo os estudos sobre “o meio ambiente”. Na prática, os alunos não se preocupam com a

³⁴ Em 2006, a SEED realizou uma série de oficinas no município na “universidade do professor”, em Faxinal do Céu, município de Pinhão. Participaram professores de línguas estrangeiras de todo o estado do Paraná, que participaram de diversas oficinas simultâneas, cada uma com cerca de 100 participantes. Em uma delas, a professora Walkyria Monte Mór, da USP, falou sobre as correntes filosóficas da educação.

limpeza da escola, com a reciclagem do lixo, e não são independentes a ponto de se mobilizar para mudar sua realidade.

A impressão que tive foi que a apresentação não deu o embasamento necessário para que os participantes pudessem fazer uma relação entre as correntes filosóficas e as práticas pedagógicas da escola. Além disso, o tempo alocado para as discussões foi bastante curto. As atividades fluíram, mas mais baseadas em conhecimentos prévios e no senso comum. Novamente, não pude perceber conflitos de nenhuma natureza, muito embora seja possível que as novas informações tenham despertado algum tipo de interesse, dúvidas, ou mesmo “insights” por parte dos professores; em outras palavras, é possível que novas ZDPs tenham sido abertas, mas a julgar pelos comentários feitos pelo grupo, isso não parece ter acontecido. Não houve perguntas sobre o material apresentado, solicitando mais informações ou esclarecimentos.

A próxima discussão proposta foi tentar localizar o ensino praticado na escola em relação à tabela do Saviani, mostrada em transparência. As perguntas para a discussão foram: a) em relação à tabela apresentada, onde estão localizadas nossas práticas pedagógicas? de que concepção elas fazem parte?; b) estão coerentes com o cidadão que queremos formar?

Milene circula pela sala e para nos grupos para acompanhar as discussões. Em um dado momento tem uma animada discussão com Décio e Martha. Décio diz que a escola não consegue atingir a todos os alunos e que alguns não vão sair de acordo com o esperado. Milene, por sua vez, fala da importância de formarmos o aluno autônomo.

Uma professora fala em nome de seu grupo e explica que na teoria a escola CAIC se encontra na concepção histórico-crítica, mas na prática situa-se nas concepções tradicional e na tecnicista. Estima que apenas 35% da prática pedagógica na escola é histórico-crítica. A visão da escola, segundo ela, é totalmente histórico-crítica, mas a prática não. Para ela, ter uma visão é um processo mais rápido; a prática demora mais. Ainda, segundo a professora, “ter a mente aberta é meio caminho andado”.

A questão que se coloca aqui é “qual a relação entre teoria e prática e como uma se constrói com a outra”? Para Vygotsky (2005) a aquisição de conhecimentos

científicos é parte do mesmo processo da aquisição dos conhecimentos cotidianos, embora aparentemente em direção opostas: os conceitos cotidianos desenvolvendo-se de forma ascendente por meio dos conceitos científicos, e estes se desenvolvendo de forma descendente, por meio dos conceitos cotidianos. Ou seja, teoria e prática fazem parte do mesmo processo, embora muitas vezes queiramos separá-las como se fossem duas coisas distintas.

A afirmação da professora parece indicar que a teoria sempre antecede a prática e a direciona, conforme o paradigma da racionalidade técnica (PÉREZ GÓMEZ, 1992). Conforme essa concepção, o conhecimento científico básico deve anteceder o desenvolvimento de competências profissionais.

Outra professora salienta que a escola está em um momento de transição e que isso causa conflitos: os professores acostumados a coisas mais antigas vão ter dificuldades de utilizar as coisas novas “e não vão saber aplicar, muitas vezes”. Cita como exemplo o uso da tecnologia, e a dificuldade que tem com o computador. Não questiona, porém, o fato de que a tecnologia (embora possa ser nova) pode ser usada dentro de qualquer uma das concepções apresentadas. Não se tratava do “novo” e do “antigo”, mas de repensarmos o papel da educação e o cidadão que queremos formar. De qualquer forma, as idéias vão sendo colocadas sem que sejam problematizadas, questionadas, confrontadas. Parece haver uma aceitação passiva em relação ao pensar do outro.

A falta de tempo para encontrar os colegas para trocar idéias é um outro ponto mencionado. Na medida em que existe a necessidade da troca e essa necessidade não é satisfeita, *há um conflito entre o que é possível e o que é desejável*. Essa falta de tempo se torna problemática, uma vez que existem “muitas mudanças acontecendo” (nas palavras de um professor) e *poucas oportunidades para que a apropriação de novas ferramentas ocorra, outro conflito*.

Além disso, como bem aponta Milene, a SEED determina o que deve ser discutido nas reuniões, o que diminui ainda mais as oportunidades para a discussão de pontos relevantes para o contexto da escola. Para ela, os professores deveriam receber uma carga horária para a realização de outras atividades além daquelas propostas para a Semana Pedagógica. “A gente subverte o que pode”, diz a

professora. Esta reunião, por exemplo, foi planejada pela direção da escola CAIC, com a colaboração de Milene. Aqui podemos ver novamente o *conflito entre os objetivos da escola e os do estado*.

Nessa mesma direção, um professor sugere que “embora a escola saiba a onde deve chegar, os professores não dispõem de formação para tal”. Faltam recursos para a realização de cursos de formação, por exemplo, além da falta de tempo. Alguns professores trabalham em mais de uma escola. Novamente aqui, o *conflito entre as necessidades de formação do professor e as possibilidades*.

Martha concorda com a questão da transição mencionada por outra professora (explicada anteriormente) e com a dificuldade citada sobre a relação entre teoria e prática. Além disso, diz ela, os alunos precisam entender que os professores estão buscando organizar as aulas de outra forma, e não simplesmente perdendo tempo (referindo-se a algumas atividades práticas ao invés de encher o caderno com exercícios, por exemplo). Cita como exemplo as atividades de seminários, nas quais os alunos não sentem que aprendem porque não escrevem. Esse também parece ser um conflito entre o que é planejado e o que realmente ocorre em sala de aula, *um conflito com uma ferramenta desenvolvida para a prática de sala de aula e as representações que os alunos trazem* (CLOT, 2006a), o que dificulta a sua resignificação e apropriação. Outra professora acrescenta que os pais dos alunos também tiveram outra formação e não entendem o que é feito na escola – por exemplo, se o caderno tem poucas coisas escritas, os pais subentendem que a escola não está cumprindo o seu papel de ensinar. Com isso, os professores sentem que precisam agradar os pais.

Outro conflito que apareceu explicitamente, relatado por Milene, é o que ocorre entre *as necessidades da escola e as condições de trabalho*. Este é semelhante ao mencionado anteriormente (entre as necessidades de formação do professor e as condições para tal), mas desta vez tendo como foco o aluno. Segundo ela, “sabemos que aluno queremos formar, mas temos entraves que nos impedem”, como as condições de trabalho, o sistema, etc.

O *conflito entre as diferentes práticas acumuladas durante a vida profissional* foi de certa forma atenuado por Milene. Segundo ela, “carregamos conosco procedimentos

de várias teorias, por conta da formação que fomos recebendo ao longo dos anos”. Mas, ela pondera que não devemos abandonar tais práticas; devemos, sim, agregar as novas práticas às anteriores. O grupo parece concordar com ela. Essa é, no meu entender, uma visão conciliadora, que tenta camuflar tal conflito. As práticas precisam ser ressignificadas, revistas à luz de novas teorias, e não simplesmente acumuladas como se pertencessem ao mesmo paradigma. Mas, tal questão não é problematizada. Entendo que as técnicas podem ser usadas com os mais diversos fins; a questão seria, portanto, refletir de que forma poderiam ser apropriadas (no sentido vygotskyano) em uma nova concepção de ensino – por exemplo, na educação bancária, na abordagem construtivista, ou na sociointeracionista.

A reunião então foi colorida com exemplos dos professores presentes sobre como a concepção tradicional foi marcante nas suas formações. Os professores, em diversos momentos, falam de coisas bastante pessoais, que não parecem relacionadas com os objetivos da reunião. São comuns relatos sobre fatos ocorridos no âmbito familiar, ou mesmo profissional, que parecem interessar apenas a quem os relata. Talvez seja essa uma forma de tentar dar significado a questões mais teóricas, que por vezes podem parecer muito abstratas a alguns.

Uma das participantes deu um depoimento dizendo que sua professora dos tempos de escola pediu a seus pais que seu braço esquerdo fosse engessado, para que começasse a escrever com a mão direita. Outro professor deu um exemplo semelhante em relação a uma aluna que arremessava a bola de basquete com a mão esquerda. Milene tenta justificar a inclusão de tais exemplos na concepção tradicional de ensino, dizendo que mostram o quanto o professor era o detentor do saber: se mandou engessar o braço, sabia o que estava fazendo. Em nenhum momento da reunião, no entanto, resgatou-se os princípios educacionais que embasam as concepções apresentadas, como, por exemplo, a relação entre a perspectiva tradicional e o processo de ensino-aprendizagem como transmissão de conhecimentos (o aluno como uma mente vazia de conhecimentos a ser preenchida pelos saberes da escola).

Esse foi um ponto marcante na reunião: se as questões discutidas eram novas para o grupo, seria importante que o grupo entendesse o que cada concepção apresentada implica para o processo de ensino-aprendizagem, os princípios que as

embasam, etc. Se não eram novas para o grupo, então teria sido importante recuperar pontos discutidos anteriormente, esclarecer, tirar dúvidas em relação a essas concepções, para que as discussões realmente tivessem um embasamento maior. A forma como foram conduzidas não propiciou esse entendimento.

Em seguida, Milene propõe para o grupo pensar “o que a escola precisa fazer para que sua prática fique com essa cara de histórico-crítica”. Milene pede aos professores que pensem sobre os diversos papéis que desempenham no dia-a-dia, as diversas identidades sociais que possuem – professor, mulher, dona-de-casa, esposa, filha, consumidora, cliente de consultório odontológico, eleitora, funcionária pública, cliente de banco, motorista, uma pessoa religiosa, etc. Em um depoimento pessoal, uma professora disse que veio ao mundo para deixar sua marca, para “fazer e acontecer”, que vê suas marcas em seus alunos; compara o trabalho do professor com raízes de uma árvore grande, profundas e abrangentes. Tal comentário suscita comentários semelhantes por parte dos colegas. Outra professora diz que nem sempre as marcas são positivas, como no caso da professora que engessou o braço do aluno.

Milene retoma a palavra e explica que as identidades sociais se sobrepõem umas sobre as outras (não são estanques). Para ela, uma pessoa autônoma é aquela que consegue agir com liberdade dentro de suas várias identidades sociais, em diversos domínios sociais (ex: família, lar); aquela que consegue “se virar” dentro de suas identidades. Cada identidade exige certos conhecimentos: uma dona-de-casa dentro do domínio do lar precisa saber cozinhar, dominar certas tecnologias, conhecer certos tipos de textos (ou gêneros). A discussão, então, passa para a questão dos gêneros textuais. Em seu dia-a-dia uma dona-de-casa precisa saber ler receitas, bulas de remédios, rótulos, panfletos de supermercados, bilhetes (de geladeira), instruções dos eletrodomésticos, contas a pagar, bilhetes das escolas das crianças, historinhas para contar a seus filhos, agenda telefônica, conversas com o gerente do banco, notícias na TV, diálogos com a vizinha, conversas com médicos em consultas, etc. Os exemplos dados foram inúmeros.

Os exemplos serviram para ilustrar os diversos conhecimentos que uma dona-de-casa precisa ter para “se virar” em seu dia-a-dia. Da mesma forma, o aluno-cidadão que a escola quer formar também necessita de inúmeros conhecimentos em suas

diversas identidades, como a adequação da linguagem em diversas situações, a adequação do gênero de texto usado em cada domínio social correspondente. Para Milene, isso é o que torna o aluno realmente autônomo. Os participantes não questionaram tal afirmação, e nem tampouco ela foi problematizada. Afinal, o que é ser autônomo? De que autonomia estamos falando? Qual a relação desse conceito com a pedagogia histórico-crítica? Essa é de fato uma perspectiva transformadora, ou adaptativa? Conhecer os gêneros basta? Se não basta, o que mais seria necessário para que o aluno possa atuar na sociedade?

Quando perguntados sobre qual seria o papel da escola, a resposta veio prontamente: preparar o aluno para atuar em diversos domínios sociais. Uma professora sugere que seria “tornar o aluno consciente dos diversos gêneros de texto; não basta saber que existem, mas é preciso entendê-los”.

Milene pede aos participantes que respondam as duas últimas questões da folha de atividades: 1) o que é necessário para que o nosso aluno seja um cidadão autônomo no seu contexto escolar, político, literário, cultural/artístico, familiar, religioso, jornalístico? 2) o que você entende por identidade social? Os participantes respondem e depois comparam suas respostas. Milene circula pela sala para acompanhar as discussões nos grupos.

Martha e Décio conversam entre si e com mais uma professora. Sua participação nos pequenos grupos é bastante ativa. No entanto, quando o grupo grande se junta novamente para uma discussão mais ampla, sua participação (até então) se limita a relatar as conclusões de suas conversas no pequeno grupo. Milene, ao contrário, tem um papel central nesse encontro, sobretudo porque é a apresentadora, condutora e mediadora das discussões. Os conflitos até aqui relatados não implicam confrontos de sentidos, de representações entre os participantes do grupo e não produzem argumentações, contra-argumentações em defesa de um ponto de vista. As contribuições ocorrem, conforme já observado, por adição, ou seja, quando alguém expressa algo, um colega procura exemplificar ou acrescentar algo ao que foi dito.

A seguir um conflito, o primeiro observado no grupo a provocar uma polêmica – pontos de vista divergentes, confrontos de representações, argumentações. Este foi

o primeiro que percebi como sendo claramente um conflito, e que deu um direcionamento para a pesquisa. Os demais foram detectados a partir da análise dos vídeos e das transcrições.

7.4.1.1. Um conflito no grupo

Este episódio ocorre na seqüência da reunião que está sendo analisada. Nesta análise os professores serão chamados de P1, P2, P3, e assim por diante (professor 1, professor 2, etc.), conforme foram identificados na transcrição. Como a transcrição é mais longa do que os trechos selecionados para esta análise, nem todos os professores que fazem algum tipo de intervenção na reunião são citados aqui.

Após o grupo conversar sobre as idéias discutidas em pequenos grupos, Milene inicia uma discussão sobre a proposta de implantação do “gênero trabalho escolar” no CAIC, que parece ser a de ter uma espécie de modelo de trabalho a ser seguido por todos os professores, independentemente da disciplina ensinada – inclui um modelo de capa, apresentação, partes específicas, bibliografia, data de entrega, e outros pontos. A maioria dos professores presentes na reunião parece já familiarizada com a idéia e se mostra favorável.

Um professor, no entanto (que aqui chamarei de Alfredo) não concorda a princípio com o que foi apresentado. Para ele, que é professor de Artes (e teatro), a idéia de adotar um modelo de trabalho escolar parece ser cerceadora da criatividade do professor e do aluno.

Milene apresenta inicialmente um cenário no qual cinco professores pedem trabalhos ao mesmo tempo, cada um com especificidades diferentes. “Final do bimestre, cinco professores pedem aos alunos trabalhos como meio de avaliação. Será que o gênero trabalho escolar tem as mesmas características para todos os professores?” (MILENE-RP1, 2007). Conforme Van Dijk (2010) é comum na linguagem argumentativa utilizar o que ele chama de “o pior cenário” (*worst-case scenario*). O objetivo de Milene é mostrar uma situação caótica para o aluno, a pior possível, com o intuito de construir um raciocínio incontestável. Em seguida faz perguntas ao grupo sobre o que um trabalho escolar deve conter. Para ela o fato de não haver um formato específico causa confusão para o aluno.

Então, o que é o trabalho? Imagina na cabeça do aluno, o domínio social dele, de sala de aula que ele tem, de escola que ele tem. Cinco professores diferentes pedindo trabalhos, eh... imagina a cabeça desse aluno. Que trabalho que ele vai fazer pra aquele professor? Que trabalho que ele vai fazer pro outro? Como que tem que ser esse trabalho? O que tem que ter? O que é um trabalho? (essa última sentença, Milene eleva um pouco o tom de voz) (MILENE-RP1, 2007).

Para Alfredo, trata-se apenas do professor saber o que pedir ao aluno com clareza, conforme afirma:

Antes, eu acho que antes dele começar a realizar esse trabalho, tem que ser colocado muito específico na cabeça dele, por parte do professor, o que o professor quer, a definição de exatamente o que que o professor quer com aquele trabalho, né, a proposta, qual é o objetivo de se fazer aquele trabalho. E daí ele vai conhecendo, ele vai vendo o que o professor quer; ele vai fazer um trabalho de acordo com a necessidade daquele professor, não é? (...) Por exemplo, na minha matéria de artes eu vou estar avaliando alguns critérios que talvez não sejam tão importantes como em outra matéria; já depende, como você falou; cada matéria vai fazer de acordo com seus critérios. E se isso é passado de forma clara na cabeça dele, o porquê daquilo, qual o objetivo da realização daquele trabalho ele vai se sair melhor ou pior em um determinado trabalho (ALFREDO-RP1, 2007).

O comentário de Alfredo não é bem recebido por Milene e pelo grupo, que parecem não estar esperando nenhuma objeção. Para Alfredo, é uma coisa bastante clara que deve existir uma formatação, até por conta do que o aluno precisaria saber na vida fora da escola. No entanto, parece resistir à idéia de padronizar demais o trabalho escolar.

Milene e algumas professoras tentam mostrar que não basta orientar o aluno para que faça o trabalho escolar da maneira como o professor quer – argumento usado por Alfredo. A bibliotecária está explicando ao grupo a dificuldade que os alunos têm de dizer a ela o material que estão procurando para a sua pesquisa. Milene conclui enfaticamente que o que Alfredo propõe não funciona (“não funcionou sua teoria, professor”). Parece utilizar a palavra “professor” como parte de uma estratégia para isolar Alfredo do restante do grupo, que se chama pelo nome próprio, como Milene faz ao dirigir-se a P10.

| | |
|---------------|---|
| Bibliotecária | O assunto não vem; aí eu cutuco, pergunto, falo “é sobre isso? é sobre tal coisa?” Aí ele fala “ah ...” Eu soube uma vez que eles tiveram que pesquisar gramática, inclusive... “ah, é um dicionário que tem todas as palavras” aí eu falei “dicionário?” |
|---------------|---|

| | |
|---------|---|
| | Não é um dicionário, né, era um... (livro de gramática) |
| P10 | Isso que eles estavam orientados, ein? |
| Milene | P10 , você especificou todo sistema de trabalho que você queria? |
| P10 | Especifiquei. |
| Milene | Então, não funcionou sua teoria, professor. |
| Alfredo | Tá, mas eu não to dizendo que funciona essa teoria... |
| Milene | Página por página, a gramática |

No trecho a seguir, Alfredo parece querer mostrar seu descontentamento com a proposta ao deixar claro que pensa e age de forma diferente do que está sendo proposto (linhas 1 e 2, linha 9). Na linha 2 parece querer mostrar que trabalha de forma coletiva ao invés de pedir trabalhos individuais aos alunos (“separar eles em carteiras”) e na linha 3 a palavra “pecinhas” no diminutivo parece indicar certa ironia em relação ao que está sendo apresentado por Milene. Na linha 4 reafirma sua posição ao dizer que não pretende agir dessa forma, e na linha 9 isso é feito de forma mais enfática ainda, com o uso da palavra “jamais”. Na linha 1, Alfredo rebate o argumento do discurso teórico e na linha 10 reforça a importância da prática; para ele não são as explicações que vão garantir que os alunos entendam o que precisam fazer, mas é na prática que isso vai ocorrer.

| | | |
|---------|----|--|
| Alfredo | 1 | Você falou da teoria ... você falou da teoria ... eu , por exemplo, faço o |
| | 2 | contrário : eu não vou separar eles em carteiras e falar assim “eu quero 5 |
| | 3 | pecinhas de teatro; ensaia aí , vai lá fora (...) daqui a meia hora vocês vão |
| | 4 | apresentar”. Eu não vou fazer isso ; se eu for montar uma peça de teatro com |
| | 5 | eles eu vou ensinar a eles impor a voz ... Sabe, eu vou ensinar marcação de |
| | 6 | palco , vou falar o que que é coxia, o que que é personagem, o que que é |
| | 7 | sonoplastia, o que que é tudo. |
| P11 | 8 | Iluminação... |
| Alfredo | 9 | Entendeu? vai ser o contrário ; eu jamais vou falar “ se vira “. Eu acho que daí se |
| | 10 | eu já trabalhei a questão da prática , ele vai saber como eu gosto , como eu |
| | 11 | acredito que seja uma boa apresentação e ele vai ter argumentos pra depois |
| | 12 | fazer um bom trabalho |

Tal resistência faz com que Milene lembre ao grupo e diga a Alfredo que a idéia surgiu de uma discussão com a diretora da escola (cujo nome fictício é Marinês), como podemos ver na linha 14 da transcrição a seguir. Na linha 13, Milene chama

Alfredo de “professor”, dando certo ar de impessoalidade e distanciamento. Isso, no meu entender, faz parte de um jogo de poder, conforme descrito por Foucault (1982). Cada jogador usa de estratégias para alcançar o seu objetivo, ou seja, de agir sobre a ação do outro. Como afirma Foucault, o poder está sempre presente nas relações humanas, podendo ser até mesmo desejado, como no caso do poder da direção da escola. O jogo do poder pode ser um elemento catalisador do desenvolvimento, agindo de forma positiva sobre o grupo. Por outro lado, se a disputa for meramente uma luta de ganha ou perde, uma batalha para ver quem detém a verdade, pode ser negativo e levar a um conflito que gera angústia e ressentimento. Mas, isso só pode ser avaliado com o desenrolar das ações. Na linha 16 Milene utiliza um recurso chamado de “ressalva” (VAN DIJK, 2008) (ou *disclaimer* em inglês), ao afirmar que não está propondo o trabalho escolar porque sua prática é diferente da de outros professores, mas porque se trata de uma necessidade do grupo. Em seguida, na linha 17 Milene procura dar embasamento à sua fala ao recorrer a teorias, ao discurso científico; ou seja, não se trata de uma idéia sua, simplesmente, mas é o que as teorias mostram. P10 e P6 fazem coro com Milene e reforçam seus argumentos; o discurso é todo implicado (BRONCKART, 2003), ora com Milene, P6 e P10 usando “a gente” com sentido de “nós” (falando em nome do grupo), como nas linhas 10, 24, e 34, ora com o uso da primeira pessoa como nas linhas 13, 28 e 31. Existe a predominância, no entanto, da fala em nome do grupo, enquanto que Alfredo parece falar por si próprio. Parece haver uma polarização entre Alfredo e os demais presentes na reunião. Alfredo tenta apelar para o grupo usando “mas gente” (talvez apelando para o bom-senso), mas é interrompido (linhas 30 e 33).

O discurso de Alfredo e P6 atribuem responsabilidades por determinadas ações à “escola” (linha 31), quando esta é personificada, e a “alguém” em geral (linhas 37 e 39), por meio de modalizações deônticas. É como se a responsabilidade pelas ações não fosse daquele grupo de professores, mas algo que é dado como pressuposto: a escola como um todo “tem que” estabelecer regras, e “alguém” precisa ensiná-las. Aqui também podemos sentir a pressão social pelo domínio de certos conhecimentos: Alfredo enfatiza (linhas 37, 38 e 39) que hoje em dia pedem-se certos saberes (a sociedade pede); na linha 41 utiliza-se de uma modalização

apreciativa BRONCKART, 2003), salientando que se trata de “fundamental importância”.

| | | |
|--------------|----|---|
| Milene | 13 | Concordo professor. Eu acho , eh, essa questão do trabalho escolar surgiu |
| | 14 | em discussão com a Marinês , em função de uma prática que é importante, |
| | 15 | ensinar o aluno a pesquisar e como pesquisar; em função de também não |
| | 16 | conseguir sair muito disso. Não to falando isso porque eu trabalho com meu |
| | 17 | aluno diferente... de não conseguir muito disso. Então, com base nessa teoria |
| | 18 | de domínio social, identidade social, e dele saber lidar com as situações |
| | 19 | dentro da identidade social dele de aluno, eu acredito que se houver um fio |
| | 20 | condutor para a escola na questão do trabalho... a gente trabalha com um fio |
| | 21 | condutor para várias questões, eu acho que a tendência é (faz gestos com a |
| | 22 | mão) aumentar. |
| P10 | 23 | Aumentar... |
| Milene | 24 | Aumentar... que quando a gente tem a mesma postura a gente já viu que dá |
| | 25 | resultado / então se... |
| P6 | 26 | Que é o caso de professor que quer sempre que o aluno entregue na folha de |
| | 27 | caderno, depois o outro não aceita... tem que ser papel almaço . Ele fala “ ó |
| | 28 | porque que você não vai aceitar o meu trabalho, se o outro aceita?” Então eu |
| | 29 | acho que começa por aí, né, ter um fio ... |
| Alfredo | 30 | Mas gente... |
| P 6 | 31 | Mas eu acho que a escola tem que de colocar algumas regras de como deve |
| | 32 | ser feito já que nós queremos... |
| Alfredo | 33 | Gente, mas aí eu acho |
| P6 | 34 | Já que nós estamos querendo |
| Movimentação | 35 | (enquanto P6 e Alfredo falam, Décio sai um pouco da reunião e |
| | 36 | P10 levanta a mão pedindo a palavra) |
| Alfredo | 37 | Gente , mas daí eu acho que tem que ser ensinado pra ele, como ... por causa |
| | 38 | que hoje em dia é pedido trabalho científico, tal, tudo certinho, bibliografia, |
| | 39 | não sei o que (...) tem que alguém estar passando isso pra ele. |
| P 6 | 40 | Tem ! isso que você está falando ... (outras professoras concordam também) |
| Alfredo | 41 | Isso é de fundamental importância. Agora, a maneira que o professor vai pedir |
| | 42 | o material que ele vai pedir, (professores conversam ao fundo) como ele vai |
| | 43 | Pedir, como ele vai avaliar, é do professor (Alfredo fala isso com um tom de voz |
| | 44 | diferente) é ele que pediu (Alfredo solta um riso de obviedade) |

Em relação à participação dos sujeitos da pesquisa, Milene está diretamente envolvida na discussão, uma vez que é porta-voz do grupo e está fazendo a apresentação. Décio sai da reunião (linha 36) e Martha observa, sem intervir.

A seguir, os professores seguem deliberando sobre a idéia do trabalho escolar como gênero a ser adotado pela escola. Este trecho apresenta novamente o predomínio de discurso interativo e relato interativo, e uma mudança para discurso teórico. O discurso interativo neste exemplo é marcado pela presença de nomes próprios e pronomes de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, conforme Bronckart (2003), remetendo aos protagonistas da interação (por exemplo, linhas 53, 54, 56, 62). O uso de “a gente” (linha 24 do trecho anterior) também é característico do discurso interativo. Além disso, os tempos verbais são normalmente usados no presente e no passado (linhas 47, 53, 54, 56), e anáforas pronominais e nominais (o uso de pronomes e a repetição de substantivos) que remetem aos sujeitos da ação, como nas linhas 47 e 48 (A Elizabeth Cristina → ela; os trabalhos → os trabalhos).

Além do discurso interativo, em alguns momentos os protagonistas recorrem ao relato interativo, especialmente para dar exemplos de como o trabalho com o gênero proposto vem dando certo (linhas 47 e 50). Também se caracteriza pelo uso do tempo pretérito imperfeito (linhas 48 e 49). Esse tipo de discurso parece ser utilizado aqui para reforçar a argumentação de se trata de uma proposta já consagrada pelo uso naquela escola, e que a maioria aprova.

| | | |
|--------|----|--|
| P1 | 45 | Quando tava ah / |
| Milene | 46 | A Elizabeth Cristina... |
| P1 | 47 | A Elizabeth Cristina , então, ela trabalhou isso / os trabalhos saíram perfeitos. Muito |
| | 48 | bom, era bom de pegar os trabalhos . |
| Milene | 49 | Era agradável o professor receber os trabalhos / ou os trabalhos tinham a |
| | 50 | mesma / |
| P1 | 51 | A mesma linha / o mesmo padrão? |
| Milene | 52 | A mesma linha, as mesmas coisas, o mesmo padrão? |
| P10 | 53 | Eu e a P9 fizemos isso nas oitavas / |
| P9 | 54 | É, eu sempre faço nas oitavas, Milene ... |
| P10 | 55 | E o resultado é maravilhoso (...) oitavas, né? |
| Milene | 56 | Então, P9, você faz , a P10 fez , a P12 faz lá na 5ª série. Quando eu dou um |
| | 57 | trabalho, eu tenho que por todos os itens no quadro. TODO MUNDO FAZ, |

| | | |
|--------|----|--|
| | 58 | porque se não fizer, não vem trabalho, (o aluno) não sabe o que é para fazer. |
| P10 | 59 | Não...é...(baixo ao fundo) |
| Milene | 60 | Mas e se nós tivéssemos uma linha... |
| P10 | 61 | Isso que eu acho... |
| Milene | 62 | Uma linha que se antes dele começar; se nós estipularmos que o trabalho |
| | 63 | escolar, o gênero textual trabalho escolar na escola CAIC é ASSIM, (se) você |
| | 64 | é aluno da escola, o seu trabalho tem que ser assim. É claro que eu não vou |
| | 65 | querer que o aluno da 5ª série apresente trabalho igual da 8ª ... |
| P10 | 66 | Com certeza |

Para Bronckart (2003), um texto é considerado polifônico quando podemos ouvir nele diversas vozes distintas (vozes de personagens, diferentes vozes sociais, ou uma combinação entre elas). Podemos ouvir nesta interação verbal algumas vozes sociais (linhas 80, 83 e 84), quando Alfredo enfatiza mais uma vez que o mercado e a sociedade pedem determinados conhecimentos por parte do aluno. Nas linhas 76, 83 e 84 podemos ouvir a voz de instâncias superiores (a escola, talvez) dizendo o que o professor deve ou não fazer em tom imperativo. A fala parece ser irônica, uma vez que Alfredo não concorda com tais exigências. Na linha 75, podemos observar Alfredo apelando mais uma vez ao grupo para que reflita sobre aspectos negativos da proposta (“vai ficar muito rotulado! Pelo amor de Deus!”), apesar da tentativa de persuasão utilizada por Milene (linha 67) quando se utiliza de uma conjunção adversativa (mas) para apresentar uma possível solução para o impasse: pensar no gênero como um fio condutor.

O discurso segue sendo predominantemente interativo, mas em momentos é alterado para um discurso teórico, possivelmente para dar mais impessoalidade e maior credibilidade à fala (linhas 70 e 71), quando Milene afirma que a responsabilidade de ensinar o gênero trabalho escolar é de todos os professores, não apenas os de língua portuguesa.

A partir da linha 83, a interação apresenta grande quantidade de negações, o que parece refletir a postura antagônica dos participantes: de um lado um grupo de professores, e de outro Alfredo.

| | | |
|--------|----|---|
| Milene | 67 | MAS se nós tivermos um fio condutor, que nós possamos graduar as coisas, |
|--------|----|---|

| | | |
|---------|----|--|
| | 68 | estipular, por exemplo, 5ª e 6ª série de uma determinada maneira, 7ª e 8ª de |
| | 69 | outra... Não sei se fica bem assim, né? Aí, eu não vou dizer os professores |
| | 70 | de língua portuguesa, não, porque eu acho que a responsabilidade é de |
| | 71 | todo mundo , ENSINAR a fazer essas partes / |
| P10 | 72 | E não deixar pro outro / cada um auxilia a sua / |
| Milene | 73 | E EXIGIR que tem que ser daquele jeito / |
| P10 | 74 | E não aceitar de outra forma / |
| Alfredo | 75 | Gente, mas vai ficar muito rotulado! pelo amor de Deus! vai ficar assim, |
| | 76 | “escola tal só aceita trabalho dessa maneira”. |
| P10 | 77 | Não, não Arnaldo, não é isso... |
| Alfredo | 78 | Gente, tem que ensinar: hoje em dia é pedido assim; tem que ter |
| | 79 | bibliografia, tem que ter isso, tem que ter aquilo... Sabe, ele tem que saber |
| | 80 | como a sociedade pede, como o mercado pede |
| P10 | 81 | Então... (outros professores começam a murmurar coisas a fazer da fala da |
| | 82 | Marlene) |
| Alfredo | 83 | Mas não usar a palavra “a escola tal recebe trabalho só assim, e você, |
| | 84 | professor, não aceite... eh... Gente, feio, né? “você, professor, não aceite |
| | 85 | dessa outra maneira”. Ah não! |
| Milene | 86 | Não , eu acho que faz parte da nossa linha de trabalho aqui |
| P6 | 87 | Eu acho que não é assim |
| P12 | 88 | Não é assim... |
| Alfredo | 89 | Ah, desculpe, é meu direito de pensar (dá uma risadinha) |
| Milene | 90 | Claro, também acho. |
| Arnaldo | 91 | Eu acho... |
| P6 | 92 | Não , gente, não , peraí! Eu to entendendo o que o Alfredo tá falando assim |
| P9 | 93 | Peraí! (balançando a cabeça) (Décio volta à sala). |
| Milene | 94 | Eu to entendendo, eu entendo... |
| P6 | 95 | Não , eu to entendendo sim, calma aí... peraí... eu to entendo sim, eu acho |
| | 96 | muito legal a gente ter uma linha, um fio condutor |
| Alfredo | 97 | Maravilhoso ... |
| P6 | 98 | Excelente ter isso, todo mundo precisa disso; só que não você rotular isso |
| | 99 | como uma imposição da escola CAIC |

A ironia também se faz notar quando Alfredo desculpa-se por pensar da forma como pensa, dizendo ser seu direito; Milene retruca prontamente dizendo concordar com ele. Em seguida há uma tentativa por parte de P6 de diminuir o conflito ao afirmar que entende o que Alfredo está expressando (linhas 92 e 95), com o que Milene

parece concordar. A solução passa pela idéia de ter “um fio condutor” que não implique obrigatoriedade e rigidez por parte dos professores.

Este foi um dos poucos momentos de maior conflito nas reuniões observadas. Daí o fato de ter sido selecionado para análise nesta pesquisa e para reflexão nas autoconfrontações. Podemos verificar a postura do grupo em relação a uma voz discordante, a de Alfredo. Por ser novo na escola, possivelmente não soubesse de como se davam as relações de poder, quem tinha direito a voz, quem podia discordar, como as decisões eram tomadas. Parece haver, por parte do grupo, o receio de que a ordem tão desejada na escola – presente em diversas falas relacionadas a normas e regras – possa ser rompida e que a mesma se transforme numa “escola qualquer”, a escola dos outros.

Décio retornou à sala quando boa parte do conflito já havia ocorrido. Tanto ele como Martha não se manifestaram durante a argumentação do grupo. Veremos, mais adiante, o que eles dizem sobre seu “modo de agir” nesses momentos e como perceberam o conflito.

7.4.2. Carta aos pais

Esta reunião, ocorrida no dia 11 de junho de 2007, teve como tema a inclusão de alunos com necessidades especiais em sala de aula. Apenas a parte selecionada para as autoconfrontações (cerca de 20 minutos da reunião) será analisada, coincidentemente a sua parte inicial. Assim como na reunião anterior, os professores serão chamados aqui de P1, P2, P3 e assim por diante, com o objetivo de preservar suas identidades. Como se trata de outra reunião, os professores participantes não são exatamente os mesmos, e os códigos dados a eles não correspondem às mesmas pessoas.

A reunião se inicia, como de costume nessa escola, com a leitura de um texto motivacional. Como já descrito anteriormente, trata-se do texto “Carta aos pais”, do escritor Ruben Alves (anexo 2). A leitura do texto dura cerca de 3 minutos, após o que os participantes fazem comentários a seu respeito.

A primeira a falar é a diretora da escola, que está visivelmente emocionada, assim como outros professores. Inicia dizendo que é preciso deixar as emoções de lado e

encarar a realidade; todos nós um dia passaremos por uma situação parecida. Diz que na maioria dos casos nos quais os pais são abandonados pelos filhos, o relacionamento entre pais e filhos não havia sido bom. Então, cede a palavra aos participantes para que façam comentários.

P8 faz um alerta para pensarmos na situação da sala de aula. Assim como na história de Ruben Alves, na qual o avô é tratado como incapaz pela família, temos que ter cuidado para tratar bem os alunos considerados diferentes nas turmas da escola. Segundo ela, é fácil trabalhar com os alunos bons, mas são os que têm dificuldades que necessitam mais atenção.

Milene intervém e diz que concorda com tudo o que foi comentado, mas que pensa um pouco diferente: para ela o professor não pode se responsabilizar por não conseguir dar a atenção necessária aos alunos com necessidades especiais. A aceitação desses alunos passa por uma luta por melhores condições de trabalho; com 40 alunos em sala de aula fica difícil olhar para cada um individualmente.

P8 e Décio, P4 e P8 demonstram empatia com Milene (linhas 6, 8, 17, 21, 22, 26, 27 e 28). Aqui também parece haver um conflito de representações: a responsabilidade pelos alunos com necessidades especiais é do professor ou da escola? Volta à tona aquele conflito já mencionado entre as necessidades e as possibilidades. Essa reflexão é interessante porque redimensiona o trabalho do professor e redistribui a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da aprendizagem de tais alunos. Milene utiliza a metáfora do “peso do mundo” (linhas 4, 5, 9 e 10) para referir-se à expectativa desproporcional que os professores sentem pela integração dos alunos considerados “diferentes”. Apesar de P8 parecer concordar com Milene, ainda assim ela insiste que é necessário enfrentar a realidade (linhas 29-34).

| | | |
|--------|---|--|
| Milene | 1 | Eu acho que eu tive uma /eu tenho uma opinião um pouquinho diferente. |
| | 2 | Talvez não seja tão... Eu concordo com tudo que foi dito; eu acho bastante |
| | 3 | importante a gente pensar sobre isso, né, pensar sobre as nossas atitudes, |
| | 4 | como a P8 falou. Mas eu acho, eh, o texto, eh, pelo lado que eu pensei, joga |
| | 5 | em cima da escola um peso muito grande. |
| Décio | 6 | Eu penso da mesma forma |
| Milene | 7 | No sentido de que... |
| P4 | 8 | Eu concordo também |

| | | |
|--------|----|---|
| Milene | 9 | No sentindo, assim, você não pode também carregar o peso do mundo nas |
| | 10 | costas... esse sentido, assim, da escola pensar sobre o vestibular, informar o |
| | 11 | aluno, aquela coisa de conteúdo pro vestibular. Eu não acho, nós não somos |
| | 12 | assim. Acho que pelo menos eu tento não ser assim. Essa questão que a P8 |
| | 13 | colocou, que eu acho que é importante a gente pensar, mas eu acho que a |
| | 14 | nossa aceitação dessas crianças, né, diferentes, vamos dizer assim, ela tem |
| | 15 | que estar atrelada a uma luta da gente ter, por exemplo, 20 alunos em sala, e |
| | 16 | aí ter condições... |
| P4 | 17 | Condições melhores... |
| Milene | 18 | É, porque de repente você começa a pensar “puxa, eu tenho 40 na sala e eu |
| | 19 | não consigo dar atenção pra aquele fulano; então o problema sou eu” né? |
| | 20 | Então não é bem por aí, não é por aí que eu vejo. |
| P8 | 21 | Dá desespero... |
| P4 | 22 | Nós não estamos totalmente errados né? |
| Milene | 23 | Não é questão... eu acho que é importante o que alguém falou... |
| P4 | 24 | Coisas que... |
| Milene | 25 | ...você tentar pensar nas atitudes, você tentar fazer o máximo, mas também ... |
| P4 | 26 | Ter condições... |
| P8 | 27 | É muita coisa |
| P4 | 28 | É muita coisa, é muita responsabilidade |
| P8 | 29 | É muita coisa, eu também acho. Mas, já que a gente tem essa realidade... Pra |
| | 30 | mim é difícil, por exemplo, eu entrar na 5ª A (com) aquele menino que não |
| | 31 | escuta, pra mim é muito difícil, que não entende o que a gente fala, muuito. Eu |
| | 32 | to tendo uma luta ali, que (você) não entende o que ele fala e também o que |
| | 33 | você fala ele não entende. Você tem que ir de pé e falar com ele de frente; é |
| | 34 | difícil, é uma coisa difícil, aqueles meninos aqui dessa turma. |

P8 se refere às suas dificuldades no tratamento com um determinado aluno como uma “luta” (linha 32), pois nem ele a entende e nem ela o entende bem. Isso mostra bem a necessidade de um atendimento mais personalizado a certos alunos, coisa que não ocorre devido às condições de trabalho.

Um conflito explicitado pela professora P5 é o que ocorre em sala de aula: por um lado ela sente que precisa reconhecer (e premiar) o esforço dos alunos com necessidades especiais, por outro lado os demais alunos parecem não aceitar a avaliação feita pela professora, pois se comparam e comparam as notas. É um conflito de representações por parte dos alunos sobre o papel da avaliação, como

deve ser feita, que critérios devem ser usados. O conflito da professora é saber como lidar com o descontentamento dos alunos, como ser justa.

Não tem nem como ele aprender porque se você fica perto dele ele não tem iniciativa de nada. E sabe o que me incomoda? São os outros alunos olhando, eh, porque os alunos cobram “mas como que ele... como que ele tirou tanto?” Eles querem olhar; todo aluno compara o que você deu com o que o outro fez e ele fez. E aquele aluno? (P5-RP2, 2007).

Os problemas vão sendo expostos na reunião sem que haja uma busca por uma possível solução. Se a professora tem dificuldades de agir nesses casos, o que poderia ser feito? De que forma o grupo poderia colaborar com sugestões?

No exemplo a seguir, P5 não se diz preparada para avaliar tais alunos; novamente um *conflito entre as necessidades do professor e o preparo para tal* (linhas 35-37). P5 reforça a percepção de que os demais alunos se comparam e por vezes excluem seus colegas deficientes (linhas 56-59). A professora reitera que se sente incomodada com tal situação (linhas 37, 53 e 54). Penso tratar-se de um conflito, uma vez que a professora se diz incomodada com essa falta de preparo; nesse caso, o conflito gera frustração.

| | | |
|----|----|--|
| P5 | 35 | Será? Não sei. Então, eu não sei avaliar isso, eu não sou preparada pra |
| | 36 | isso, essas diferenças todas dentro da sala de aula. Como que eu vou |
| | 37 | saber? Isso me incomoda muito, incomoda. |
| P6 | 38 | Na, na outra escola que eu dou aula, tem um aluno que não tem... ele é |
| | 39 | deficiente físico, ele não escreve, nem (tem) coordenação. |
| P5 | 40 | Então ... |
| P6 | 41 | Agora to pensando em alguns exercícios de coordenação motora pra ele, |
| | 42 | porque ele não consegue fazer absolutamente nada; ele não escreve. |
| | 43 | As provas têm que ser oral. Então é difícil pra você avaliar. |
| | 44 | Você tem que avaliar o mínimo, eu acho, porque se você cobrar um |
| | 45 | pouquinho mais ele não vai conseguir. Como ele vai guardar oralmente, |
| | 46 | fazer a avaliação de todas as matérias? |
| P3 | 47 | Mas o mínimo que você cobra, vai ser o máximo pra ele. |
| P6 | 48 | É, então eu acho que a gente tinha que pensar nisso, ver o mínimo que aquele |
| | 49 | aluno pode dar pra poder avaliar, porque senão ele vai ficar reprovando, |
| | 50 | reprovando e reprovando. Ele é deficiente físico, ele não tem coordenação, ele |
| | 51 | mal consegue segurar o lápis, ele risca. E agora começando os exercícios de |
| | 52 | coordenação motora, que é o único jeito, e alguma avaliação oral mínima. |

| | | |
|-----|----|--|
| P5 | 53 | E sabe o que incomoda? Eu não sei, me incomoda, porque os outros alunos, |
| | 54 | eles não vêem essa diferença. |
| P8 | 55 | Essa diferença... |
| P5 | 56 | E eles não querem saber. Mas daí eles ficam fazendo comparação como que |
| | 57 | ele e o outro... eles não entendem muito isso daí. Às vezes você quer por um |
| | 58 | bom aluno com outro, eles não querem, eles não querem “muito fraco, não |
| | 59 | vamos fazer”. |
| P3 | 60 | A hora de trabalho é difícil, eles excluem, né? |
| P 5 | 61 | É difícil. Então, isso me deixa assim, sabe... você... |

Nem todos parecem concordar com tal percepção de que os alunos se comparam e excluem os diferentes. P3 e P6 dão depoimentos de como os alunos se aceitam (linhas 69,70 e 78). P3 tinha um aluno com um tique nervoso e nunca viu nenhum colega de classe “tirar sarro” dele. P6 fala de um aluno que anda de muleta em uma sala superlotada, mas que é respeitado. P5, no entanto, insiste que pode haver respeito, mas os alunos querem “cobrança igual” (linha 80).

| | | |
|----|----|---|
| P4 | 62 | Eles se aceitam mais do que a gente ... |
| P3 | 63 | Porque ontem eu ainda comentei com a Milene. O Maurício e o primeiro ano |
| | 64 | Eh... que ele tava na 5ª série, e eu não sabia que ele tinha aquele tique |
| | 65 | Nervoso; e eu tava perto da mesa e ele sentado perto, e ele fez aquele jeito e |
| | 66 | eu tive que me segurar, quase que eu gritei junto, que eu levei um susto. |
| P4 | 67 | Levou um susto |
| P3 | 68 | E aí eu olhei pra ele, fiquei analisando e vi que várias vezes ele fazia aquele jeito |
| | 69 | e aquilo, e os alunos meus nunca viram. Nunca (ninguém) tirou sarro dele, |
| | 70 | nunca percebi na minha aula. E ontem eu vi ele ali, e já passou aquela fase, |
| | 71 | ele não tem mais, não tem, Então, ele curou. |
| P4 | 72 | As crianças são mais... |
| P3 | 73 | E ficou, quer dizer, então /eles encaram com mais naturalidade do que a gente |
| | 74 | eh... não sei se to errada |
| P6 | 75 | Eu também acho que eles respeitam |
| P3 | 76 | É, é ... |
| P6 | 77 | Às vezes são 40 alunos dentro de uma sala, 7ª série, com a sala super lotada... |
| | 78 | Na verdade naquela idade, na 7ª série, eles respeitam. Anda de muleta, ele |
| | 79 | precisa sair antes da sala. |
| P5 | 80 | Respeitam, mas eles querem cobrança igual. |

P7 diz que não sente que a escola esteja tão despreparada assim para lidar com as diferenças e, sim, seria desejável ter melhores condições de trabalho, menos alunos em sala, mais preparo por parte dos professores para lidar com os alunos especiais, mas ela pensa que a escola consegue oferecer um trabalho de certa qualidade, mesmo com tantos alunos em sala. Para ela, hoje em dia existe menos preconceito para com a diferença. P7 não vê a situação com o peso que foi dado a ela (possivelmente se referindo à fala de Milene). O que considera pesada, por outro lado, é a afirmação de Ruben Alves em relação às escolas, lida no início da reunião: “Freqüentemente as escolas esmagam os desejos das crianças com os desejos dos outros que lhes são impostos”. P7 afirma:

eu não consigo ver, eu acho que há uma abertura muito grande hoje para as crianças, para as suas exposições de idéias, para socialização, toda a convivência. A escola tem pensado nisso como um todo, todo trabalho, projetos que são criados. Gente, na nossa época não existiam esses projetos, não existia essa mente aberta de pensar que o aluno tem desejos e sonhos. (...) mas eu vejo assim que muita coisa a escola tem feito, nós temos feito. E não vejo que ela tenha esmagado sonhos nenhum, assim, em proporções tão grandes como foram colocadas aqui. Eu acho que a gente tem se empenhado; eu acho que a gente se empenharia até mais se a gente sentisse um respaldo maior daquilo que a gente deseja fazer, que seria a estrutura, né? Sei lá, é onde eu entro na tua fala (aponta para Milene), que você colocou, né? Que eu penso também ... (P7-RP2, 2007).

A discurso de P7 é otimista, mas parece expressar certo conformismo. O conflito é desviado para fora daquele espaço: discordância agora é com o que alguém de fora do grupo diz – Ruben Alves, em sua “carta aos pais”. A idéia é de que os problemas podem existir, mas está melhor do que já foi, e mesmo com dificuldades um bom trabalho está sendo feito. O grupo aguarda a presença de uma especialista no tema da inclusão que irá fazer uma fala na reunião.

Por outro lado, se o conflito parece ser desviado para alguém externo ao grupo (Ruben Alves) o conjunto de professores demonstra certa autonomia e espírito crítico ao rebater afirmações feitas por um renomado especialista da área da educação.

7.4.3. Falando sobre a reunião

Logo após a reunião chamada de “ninguém se cruza por acaso”, realizei uma entrevista com os três professores participantes da pesquisa para colher algumas impressões: sobre o conflito com Alfredo, relacionado à proposta do gênero trabalho escolar na escola CAIC; sobre a participação de cada um na reunião; e perguntar a Milene suas impressões sobre sua apresentação.

Martha se disse surpresa com a apresentação de Milene, porque não sabia que a colega iria fazer a exposição da proposta ao grupo. Décio ficou um pouco surpreso porque não esperava que houvesse um debate sobre o tema. Explicou que teve que se ausentar por um momento e quando voltou a discussão estava “borbulhando”

Eu acho que as dinâmicas que a Milene propôs, ali em grupo para discutir foram bastante válidas. Acho que é o momento que a gente tem pra expor e debater alguns assuntos que são pertinentes, que são importantes. Essas últimas discussões, acho que depois do intervalo, eu fiquei mais na defensiva, né? Eu preferi não... até teve um momento que eu saí pra resolver um outro assunto com a diretora e quando eu voltei parece que a coisa tava borbulhando aqui dentro. Então eu fiquei meio perdido, com o que tava acontecendo, mas eu acho que esses momentos das dinâmicas são importantes porque aí você pode expor o que você pensa sobre determinado assunto (DÉCIO-E2, 2007).

Décio justifica sua pouca participação no episódio do conflito pelo fato de ter tido que sair durante a reunião; o fato de ter ido conversar com a diretora parece legitimar sua saída do encontro, pois se trata de uma instância superior, a direção da escola. A estratégia utilizada parece ser a de “salvar a face”, (do inglês “saving face”), ou seja, proteger-se de uma possível interpretação de que não se interessa em participar do grupo e das discussões. Reconhece que ficou mais como observador, mas entende que as atividades realizadas propiciaram aos participantes a exposição de suas idéias sobre os temas discutidos.

Martha, por sua vez diz que o assunto já havia sido tratado e apresentado ao grupo em outra ocasião. Para ela não havia a necessidade de voltar ao mesmo ponto, e por isso optou por não participar da discussão. A polarização já mencionada anteriormente entre os professores novos e os mais antigos na escola volta a aparecer. Martha parece ter uma postura bastante pragmática diante das decisões do grupo: se já foi discutido, não é necessário voltar ao assunto. Não seria possível

que a contribuição de um professor novo pudesse trazer uma nova luz ao conhecimento já construído? Não valeria a pena participar da discussão, nem que fosse para ajudar a esclarecer alguns pontos aos novos membros do grupo?

Bom, na reunião de hoje teve bastantes itens que foram positivos, só que ainda acontece de muitas pessoas... haver dispersão ou ficar se aludindo à mesma coisa, repetindo essa coisa sem necessidade. Eu acho que isso ainda é um ponto que a gente tem que tentar modificar nas reuniões (...). Já haviam sido tratadas, (e) até a gente acabou, pelo menos eu, em muitos momentos optando por ficar calado, não entrar na discussão e também não interromper o que tava sendo discutido pelos professores novos. Mas pra gente, muita coisa que foi tratada, que foi discutida, já foi feito em outros momentos (...) isso já, pelo menos pra mim, já tava claro. Então esse foi um ponto que não houve, não teve aproveitamento, pelo menos pra mim (MARTHA-E2, 2007).

Já Milene pensa que não conseguiu se expressar da maneira desejada e que até esqueceu-se de alguns pontos planejados. Podemos ver aqui a noção de atividade defendida por Faïta et al (2000) e Clot (2006a), na qual não apenas o realizado faz parte da atividade, mas também aquilo que foi pensado e não executado, aquilo que foi feito mas saiu de forma diferente do planejado, ou o que Clot chama de “negativo da atividade” (CLOT, 2006a). Mesmo assim, Milene entende que o grupo lhe deu o respaldo de que necessitava. Parece não ter percebido de que pudesse se tratar de uma relação de poder, na qual o grupo se une para defender suas idéias contra as do novo integrante. Quando lhe pedi que explicasse melhor ou que citasse exemplos, Milene relatou a resistência de “alguns professores”.

Ah / eu fiquei bastante feliz com tudo que aconteceu. Eu me vi assim, em alguns momentos, com problemas pra resolver determinadas situações, que o **próprio grupo** resolveu pra mim (...). Por exemplo, a **resistência de alguns professores**, eh, porque a gente sabe o pensamento, a **linha como a gente trabalha**, o **pensamento coletivo** mais ou menos como que é, né? Então, quando há **resistências**, às vezes me faltaram palavras pra, pra explicar pro professor, mas os colegas mesmo supriram essa necessidade. Então, um grupo bem legal. Gostei de trabalhar dessa forma, porque se auto-gere. Você sugere uma interação, mas quando você vê eles tão fazendo de uma outra forma, mas também tá dando certo, dando resultado. Achei bem legal (MILENE-E2, 2007).

Ora, Foucault já nos alertava para o fato de que onde há resistência há uma relação de poder. No excerto acima, Milene fala em resistência de alguns professores, mas se referia a Alfredo, a única voz discordante. Fala em nome do grupo, que tem, conforme ela, uma linha de trabalho, um pensamento coletivo. Ao falar em nome do

grupo, de seus valores, expressa a ideologia dominante (VAN DIJK, 2008). Quem vem de fora deve se adaptar.

No trecho a seguir, Milene fala o que pensa sobre a resistência de seu colega de profissão. Refere-se à resistência como uma coisa positiva (linhas 12, 13, 28 e 29), mas demonstra ter levado para a reunião uma agenda pronta que não foi modificada por conta das contribuições do colega (linhas 14, 15, 16, 22 e 23); Milene afirma que quando há resistência, demora-se mais para chegar ao ponto desejado porque é preciso dar mais tempo para o grupo assimilar as idéias expostas. Isso lhe causa até mesmo alguma irritação. Por outro lado, reconhece que não é a falta de resistência que garante que na prática as coisas saiam bem na sala de aula. A alternância entre ver a resistência como algo positivo, por um lado, e negativo por outro, demonstra o processo reflexivo em que Milene se encontra, buscando compreender a forma de participação das pessoas nas reuniões: a omissão não indica que haja concordância por parte de todos (linhas 33 e 34).

As relações de poder (observadas aqui por meio da resistência) não são por si só negativas. Como nos fala Jordão “as relações de poder geram resistências potencialmente positivas, que produzem conhecimento nas relações que estabelecem ou modificam entre diferentes formas de conhecimento” (JORDÃO, 2007, p. 22). Assim sendo, a resistência poderia ser vista aqui como uma oportunidade de aprendizagem, um conflito gerador de desenvolvimento. No entanto, na linha 20, apesar de Milene mencionar a contribuição dada por um participante para a construção do conhecimento do grupo – já que fala em “síntese” das coisas que são ditas – a forma como se refere à agenda previamente estabelecida (linha 23) sugere que tal contribuição só é bem-vinda quando seguir na mesma direção do conhecimento já validado pelo grupo.

| | | |
|----------|---|--|
| Milene | 1 | Eu tenho uma característica meio complicada. (ajeita-se na cadeira para |
| | 2 | começar a explicar) Certas situações me irritam um pouco. Eu não consigo |
| | 3 | (faz gestos com a mão) |
| Pesquis. | 4 | Disfarçar? |
| Milene | 5 | Superar. Então, desde ontem quando a diretora colocou uma questão que |
| | 6 | pra nós é ponto... |
| Pesquis. | 7 | Pacífico? |
| Milene | 8 | Pacífico... o professor questionou e eu fiquei com aquilo meio que mal |

| | | |
|----------|----|---|
| | 9 | resolvido. |
| Pesquis. | 10 | E você acha que hoje isso voltou? ... |
| Milene | 11 | Não, não sei se isso voltou. Mas eu vi que a mesma pessoa bate nos |
| | 12 | mesmos pontos. Eu acho positivo que tenha gente que pensa diferente, |
| | 13 | porque eu acho positivo. |
| | 14 | Não posso negar que às vezes irrita um pouco; você tá tentando |
| | 15 | chegar num objetivo, e aí você chegou do mesmo jeito, mas patinou um |
| | 16 | pouquinho mais, porque tem que dar um tempinho pro grupo. |
| Décio | 17 | Assimilar. |
| Milene | 18 | Assimilar, e todo mundo ver se é isso mesmo e (se) o que o que o outro |
| | 19 | colega tá falando faz sentido também, e pensar nas duas coisas, e fazer |
| | 20 | uma síntese geral , né? |
| Décio | 21 | Isso. |
| Milene | 22 | Então, eu acho que demora um pouquinho mais, mas chega. Acho que |
| | 23 | chegou do mesmo jeito onde que tava estabelecido... |
| Pesquis. | 24 | Você acha que os resultados poderiam ter sido melhores se não tivesse tido |
| | 25 | resistência? |
| Milene | 26 | Eu ... |
| Pesquis. | 27 | Ou você acha que de alguma forma a resistência contribui para... sei lá... |
| Milene | 28 | Eu acho que a resistência contribui para as pessoas pensarem . Apesar |
| | 29 | de ter essa questão do tempo, essa resistência contribui sim ; e não é |
| | 30 | a falta de resistência que vai garantir que a prática na sala de aula vai |
| | 31 | sair do jeito (Martha e Décio concordam com o pensamento de Milene) |
| Pesquis. | 32 | melhor... |
| Milene | 33 | É, né? porque às vezes a pessoa só escolhe se omitir, mas ela não tá |
| | 34 | participando... |
| Décio | 35 | Ela não participa, na realidade, muitas vezes... |

A entrevista foi breve, mas serviu para perceber como os participantes da pesquisa viam sua participação nos momentos relatados e sua percepção sobre o conflito. A seguir um breve resumo sobre os modos de agir/participação percebidos durante as reuniões.

7.5.Modos de agir

Durante as reuniões foram percebidos alguns padrões de agir/participação que podem nos dar uma idéia de como a participação dos professores ocorre nesses encontros. Agir e participação se referem ao conceito de “agir” (agir geral e agir de linguagem) proposto pelo ISD (BRONCKART, 2006). Contudo, como foram

analisadas apenas as reuniões das quais os dados foram selecionados, penso não ser possível fazermos uma generalização para todas as reuniões pedagógicas. Tal classificação é útil apenas para entendermos a forma como os sujeitos participaram nesses momentos.

Os modos de agir foram divididos basicamente em dois, tendo como critério a espontaneidade versus a participação pela interpelação do sujeito.

- a) Agir espontâneo – quando a participação se dá de forma não provocada por uma pergunta feita por outro participante, ou pelo mediador da reunião; o participante toma o turno de fala de forma espontânea.
 - a. Geral – quando a participação espontânea se dá no grupo todo;
 - b. Restrito - quando a participação se dá com o parceiro do lado, em conversas restritas, não compartilhadas com o grupo todo;
- b) Agir responsivo - quando a participação se dá de forma a responder a uma indagação do condutor da reunião, ou para realizar uma tarefa que lhe foi atribuída (uma discussão em grupos ou pares, por exemplo);
 - a. Geral – quando o participante responde a uma pergunta do condutor da reunião, ou é chamado a participar no grupo inteiro;
 - b. Restrito – quando a participação se dá em pares ou pequenos grupos, para cumprir com instruções dadas pelo condutor da reunião.
- c) Agir silencioso – quando a participação não é percebida porque o professor não emite seus pontos de vista ou não se expressa nem no grupo e nem com seus pares próximos. Pode ser que haja, por parte do participante silencioso, muita atividade mental relacionada à reunião, mas não é possível determinar o grau de envolvimento do mesmo.

Podemos dizer que nessa categorização, Milene teve um agir espontâneo, ativo, voltada para o grupo como um todo. Na reunião “ninguém se cruza por acaso”, em alguns momentos interagiu nos pequenos grupos enquanto circulava pela sala. Como era ela quem estava conduzindo o encontro, apresentando um referencial

teórico, procurava garantir a participação de todos. Na reunião “carta aos pais”, manteve o mesmo padrão de participação, embora agora não mais como protagonista principal da ação.

Martha e Décio participaram no primeiro encontro quando solicitados, tanto em pares (nos pequenos grupos), como quando relataram suas conclusões ao grupo grande. Eventualmente realizaram comentários espontâneos com colegas ao lado. No segundo encontro se mantiveram mais como observadores, não manifestando seus pontos de vista em relação aos tópicos que estavam sendo discutidos. Nesse caso, podemos dizer que seu agir foi predominantemente silencioso.

As representações iniciais sobre reuniões pedagógicas de Décio e Martha parecem não condizer com seus modos de agir em reunião, no meu entender. Décio havia dito que entende as reuniões como espaço para debates, um espaço de caráter multidisciplinar, que pode ser utilizado para discutir pontos em comum com outro professor da mesma disciplina. No entanto, vimos que preferiu ficar à parte das discussões tanto sobre o tema do trabalho escolar como sobre o tema da inclusão. Martha havia dito que as reuniões seriam momentos de discussão de propostas e encaminhamentos, leituras e reflexão. No entanto, assim como Décio, participou, sobretudo, de forma silenciosa nos momentos em que a discussão ocorreu no grande grupo. Martha disse também que pensa muito sobre o que é comentado pelos colegas e que muitas vezes não tem tempo de expressar o que pensa, porque o assunto já mudou.

No caso de Décio e Martha, podemos pensar que as reuniões seriam um espaço de desenvolvimento profissional mais do ponto de vista do indivíduo do que do coletivo, pois a interação com os colegas em momentos de discussão pareceu ser muito limitada, pelo menos nas reuniões observadas. Como aponta Vasconcellos (2009) esse espaço pressupõe uma participação ativa para que de fato se transforme em uma arena de debates, onde os conflitos que ocorrem sejam propulsores de desenvolvimento.

Já Milene demonstra coerência entre suas representações e seu modo de agir em reunião. Ela havia dito inicialmente que as reuniões serviam “para o conjunto de professores trocarem idéias, sobre... (para onde) os (...) procedimentos conjuntos

estão indo, pra onde eles apontam, o que tem que ser melhorado, o que tem que ser mantido”.

A seguir, trataremos das autoconfrontações simples, os momentos em cada um dos participantes assistiu (em vídeo) sua própria participação nos momentos selecionados.

7.6.As autoconfrontações simples

A autoconfrontação é vista nesta pesquisa como um momento de conflito, e uma *affordance* (LANTOLF, 2004), ou oportunidade de aprendizado. Ao observar-se em vídeo, o sujeito tem outra percepção sobre a forma como participa das reuniões, como constrói conhecimentos em grupo, como se dão as relações de poder e os conflitos que ali emergem. A autoconfrontação de certa forma cria uma instabilidade no sujeito, tira-o da zona de conforto e o coloca em estado de conflito. As perguntas feitas pelo pesquisador, nesse sentido, podem atuar como elemento instigador, provocador da reflexão, criando novas ZDPs nas quais vão se formar outras percepções. Questões que estão no inconsciente, no “negativo da atividade” (CLOT, 2006a) podem emergir, dando ao sujeito uma nova dimensão do seu agir e de possibilidades de ação.

As representações reconfiguradas pelos sujeitos da pesquisa (Ricur, apud BRONCKART, 2009) podem ser um sinal de desenvolvimento. A apropriação do debate interpretativo e a busca por uma solução própria (BRONCKART, 2007), ou seja, um sentido próprio que é reconstruído a partir das representações do outro, pode resultar em uma reorganização psíquica. Isso, segundo Bronckart, seria a própria definição de desenvolvimento.

A seguir veremos como algumas representações foram modificadas após os sujeitos terem se assistido no vídeo e como em alguns momentos os três professores parecem ter tido experiências e compreensões bem distintas uns dos outros. Na parte “revendo posições” veremos como os sujeitos olham para si próprios e repensam suas posições, sua forma de participar no grupo e suas impressões em geral. Na parte “houve aprendizado? O papel das divergências” os participantes procuram responder a uma pergunta feita pelo pesquisador e pensar se houve algum aprendizado para eles ou para o grupo a partir dos conflitos mostrados. Em

“houve continuidade? desencontros e contradições” os três professores refletem se houve uma seqüência durante o ano nas discussões iniciadas nos momentos mostrados (o trabalho escolar e a inclusão). Nesta parte, os três sujeitos revelam pontos uma percepção da realidade muito diversa uns dos outros, o que serviu como pano de fundo para a autoconfrontação cruzada. O item “polarizações” traz novamente alguns conflitos no grupo já mencionados em outras partes desta pesquisa.

7.6.1.Revendo Posições

Algumas posições foram revistas pelos participantes da pesquisa ao se autoconfrontarem por meio das imagens em vídeo. Milene diz que se viu de forma muito autoritária, direcionando o grupo, e pedindo a colaboração de outros colegas (validação) para argumentar e convencer Alfredo de que sua idéia era boa. Isso envolvia também, conforme ela, a desconstrução dos argumentos utilizados por Alfredo. Parece-me aqui uma ação estratégica para criar uma polarização entre o grupo e Alfredo, que, em posição de inferioridade numérica, se via obrigado a concordar com o grupo. Milene, no entanto, percebe que as posições assumidas pelos protagonistas da cena não eram tão antagônicas assim como pareciam. Conforme a própria Milene, em um depoimento bastante reflexivo no qual revê suas posições e reconstrói um novo entendimento do episódio, processo que é chamado por Bronckart (2008) de “tomada de consciência”.

Bom, na primeira parte da fita, eu acho que eu, eu **me vi assim, direcionando o grupo**, tentando direcionar por um caminho, ao mesmo tempo **tentando desconstruir algumas idéias**. Mas, a minha... eu vi, assim, que a **minha maneira de falar não contribuiu muito**, com esse trabalho. Eu **tenho uma maneira autoritária de falar** e que... às vezes estávamos... os conflitos surgiram, mas parece que estávamos falando das mesmas coisas; mas, como eu acho que **tanto a minha maneira de falar quanto eu ter fechado mais... o que eu queria chegar, fez com que houvesse desentendimento**. Acho que estávamos falando, de uma certa forma, das mesmas coisas, mas não, não nos entendemos. Eh...// **eu buscava sempre validar o que eu tava querendo dizer**, de alguma forma, dava pra ver isso... Na hora que eu falo do trabalho... de como o trabalho acontece na escola, então eu chamo a bibliotecária pra falar pra todo mundo de como que é... **Então, sempre tentando falar, impor, eu acho, muitas vezes, e validar o que eu tava tentando falar** com... com coisas, com **argumentos, com o conhecimento do contexto e chamando até pessoas pra validar o que eu tava querendo...** o caminho que eu tava querendo guiar.

Então foi assim, bem, bem guiado, e eu tava achando que eu tava querendo fazer uma coisa mais livre, mas acho que... não consegui (MILENE-AS, 2007).

Milene utiliza-se de uma sequência argumentativa para construir tal entendimento ressignificado, o que sugere que a linguagem argumentativa possa ser uma marca lingüística dessa tomada de consciência e, portanto, de desenvolvimento.

A sequência argumentativa busca convencer o interlocutor (destinatário) a respeito da validade de uma determinada tese. O protótipo do movimento argumentativo pressupõe a existência de quatro fases: a) a fase das premissas (ou tese); b) a fase da apresentação de argumentos que dão suporte à premissa, ou ponto de partida; c) a fase de apresentação de contra-argumentos, ou restrições aos argumentos apresentados (ou à tese); d) a fase de conclusão (ou de nova tese) que integra os resultados dos argumentos e contra-argumentos apresentados BRONCKART, 2003, p. 226-227). O movimento argumentativo pode apresentar as quatro fases descritas, mas não necessariamente todas elas. A argumentação feita por Milene está constituída por dois pontos de partida: o de que ela estava direcionando o grupo (quando da apresentação sobre o “trabalho escolar”); e o de que ela tentava desconstruir idéias cristalizadas por membros do grupo, o que ela parecia ver como algo positivo.

- a) Tese 1 – Bom, na primeira parte da fita, eu acho que eu, eu me vi assim, direcionando o grupo, tentando direcionar por um caminho
- b) Tese 2 – ao mesmo tempo tentando desconstruir algumas idéias
- c) Argumentos da Tese 1 – eu tenho uma maneira autoritária de falar / eu buscava sempre validar o que eu tava querendo dizer / Na hora que eu falo do trabalho... de como o trabalho acontece na escola, então eu chamo a bibliotecária pra falar pra todo mundo de como que é... / Então, sempre tentando falar, impor, eu acho, muitas vezes, e validar o que eu tava tentando falar com... com coisas, com argumentos, com o conhecimento do contexto e chamando até pessoas pra validar o que eu tava querendo... o caminho que eu tava querendo guiar
- d) Contra-argumentos da tese 2 – Mas (...) a minha maneira de falar não contribui muito com esse trabalho / mas eu acho que tanto a minha maneira

de falar quanto eu ter fechado mais... o que eu queria chegar, fez com que houvesse desentendimento

- e) Conclusão da tese 1 - Acho que estávamos falando, de uma certa forma, das mesmas coisas, mas não, não nos entendemos
- f) Conclusão da tese 2 - eu tava achando que eu tava querendo fazer uma coisa mais livre, mas acho que... não consegui

Milene percebe inclusive as estratégias argumentativas que utiliza para atingir o seu propósito de convencer Alfredo e de conseguir a adesão do grupo. Além de buscar validação, Milene diz utilizar-se do conhecimento que tem do contexto, por ser professora mais antiga do que Alfredo na escola. Percebe que utiliza muito a conjunção adversativa “mas” para introduzir um contra-argumento.

E eu percebi, assim, que eu falo muito “mas”, né... “mas”, “mas”, “mas” o tempo inteiro. Então eu tento falar uma coisa e aí o grupo não aceita e eu tento sempre um “mas” e um outro argumento e um outro argumento... (MILENE-AS, 2007)

Talvez a necessidade de “ganhar a argumentação” (e o confronto) tenha sido mais forte do que a abertura para enxergar as idéias do outro. Nesse sentido podemos dizer que embora tenha havido um conflito de idéias, num primeiro momento tal conflito parece não ter resultado em desenvolvimento; só depois de assistir ao episódio novamente é que Milene pode construir um novo entendimento, e pode se apropriar do debate interpretativo (BRONCKART, 2007). A utilização de sequências argumentativas por Milene parece estar relacionada à sua tomada de consciência e desenvolvimento; Milene demonstra por meio da linguagem, que construiu novos entendimentos a partir de suas experiências e, para tanto, utiliza um movimento argumentativo.

Milene faz uma interessante observação quanto ao uso da palavra “resistência” durante a entrevista conduzida logo após o episódio do conflito com Alfredo. Para ela a utilização do termo implica uma relação de poder, alguém (ela) que quer agir sobre a ação do outro (FOUCAULT, 1982).

A palavra resistência aparece várias vezes, tanto na minha fala e eu vi também na fala dos outros, uma assim... eh... **Se eu coloco que ta havendo resistência, resistência, resistência, isso quer dizer que eu to querendo impor alguma coisa, porque senão eu não encararia como resistência.** Não sei, eu vi assim. E eu uso muito

essa palavra, que houve resistência. Então... e coloco que, por exemplo, **eu tenho conhecimento do geral, do pensamento coletivo**. Então, tem UMA resistência se opondo ao pensamento coletivo (MILENE-AS, 2007).

Milene percebe também que se coloca como porta-voz do pensamento coletivo; quem se opõe a esse pensamento está oferecendo resistência. Ela sente que há a tentativa de impor uma forma de pensar e agir sobre todos os membros do grupo. Já na segunda reunião Milene nota que foi ela quem se opôs ao entendimento expresso por outros participantes. Enquanto alguns diziam que o professor precisa estar atento às diferenças em sala de aula e dar atenção a todos igualmente, ela preferia pensar que existem limites à sua atuação e que não é possível realizar o que se exige do professor devido às condições de trabalho.

A idéia foi mais ou menos que os, os alunos que têm muitas dificuldades, nós temos que ter muita atenção com eles, e uma atenção maior em virtude do que foi lido no texto. E o que eu coloquei foi que sim, concordei com algumas pessoas, mas que também eu não posso... acho que a expressão que eu usei é “carregar o peso do mundo nas costas” em virtude de termos muitos alunos em sala; então eu tenho que saber também os meus... os meus limites (MILENE-AS, 2007).

Já Décio comenta que ao olhar-se nas cenas selecionadas percebeu que participou como ouvinte, mas tenta justificar a sua pouca participação com o fato de que as idéias propostas já haviam sido introduzidas para o grupo anteriormente, e que não eram novas.

Bom, **eu não participei do episódio; eu participei apenas como ouvinte**. Pelo menos no trecho que eu assisti, eu não fiz nenhuma observação, talvez pelo fato de ter mais ou menos entendido, na primeira fala da professora Milene, qual era a proposta (...). **Então eu preferi também ficar mais à parte, não entrei no mérito da discussão, porque a minha posição já era aquela**. Entendi perfeitamente o que a professora tava querendo passar pra gente. Eu percebi a importância dessa proposta, e como eu vi que as discussões estavam ficando mais acirradas, eu pensei “**bom, vamos ver o que vai sair desse debate**”. É, eu... pelo... nesse pequeno trecho da leitura do texto eu também não fiz nenhuma observação, **mas eu posso dizer, hoje, vendo as imagens, que eu concordo com a observação dos demais professores**. (DÉCIO-AS, 2007).

Décio utiliza uma sequência explicativa; ele parece ter uma idéia já pronta sobre o porquê de ter participado da reunião da forma como participou e procura explicar, justificar tal atitude. A sequência explicativa em geral é usada quando se pretende

fazer com que o interlocutor (destinatário) compreenda algo que para quem produz o discurso é visto como incontestável. O protótipo do raciocínio explicativo segundo Bronckart (2003) é composto das seguintes fases: a) a fase da constatação inicial, “que introduz um fenômeno não contestável” (p. 229); b) “a fase da problematização, em que é explicitada uma questão da ordem do porquê ou do como” (p. 229), que procura responder a uma contradição aparente; c) a fase da resolução (ou de explicação); d) a fase da conclusão-avaliação, “que reformula e completa eventualmente a constatação inicial” (p. 229). Décio constata que participou apenas como ouvinte da reunião assistida por ele em vídeo; em seguida, procura justificar uma contradição aparente, o fato de não ter feito observações durante a reunião, que seria um espaço para debates. Como conclusão, Décio diz ter entendido perfeitamente o que a professora pretendia mostrar e justifica sua postura final, a de observador de uma discussão acirrada.

- a) Constatação inicial - eu não participei do episódio; eu participei apenas como ouvinte.
- b) Problematização - Pelo menos no trecho que eu assisti, eu não fiz nenhuma observação, talvez pelo fato de ter mais ou menos entendido, na primeira fala da professora Milene, qual era a proposta (...).
- c) Resolução - Então eu preferi também ficar mais à parte, não entrei no mérito da discussão, porque a minha posição já era aquela.
- d) Conclusão-avaliação - Entendi perfeitamente o que a professora tava querendo passar pra gente. Eu percebi a importância dessa proposta, e como eu vi que as discussões estavam ficando mais acirradas, eu pensei “bom, vamos ver o que vai sair desse debate”.

Décio comentou também (após o término da autoconfrontação simples) que ele falou pouco, mas que talvez fosse importante participar mais, expor mais suas idéias para contribuir com o grupo, mesmo que ele considere que o assunto já tenha sido discutido antes. No trecho acima, parece assumir a posição de passividade diante da discussão ao afirmar “bom, vamos ver o que vai sair desse debate”. Essa talvez tenha sido a questão que tenha causado maior impacto em Décio.

Martha parece repensar sua participação no episódio do conflito com Alfredo. Ao assistir a seus comentários na entrevista gravada logo após essa reunião, percebeu

que havia sido muito categórica ao afirmar que se as coisas já haviam sido explicadas não havia a necessidade de discuti-las mais. Depois, revendo a cena, percebe que talvez não estivessem claras para outros professores e que precisavam ser mais discutidas (em negrito). Considera que seus comentários sobre o episódio haviam sido “duros e taxativos” (em negrito no trecho), como ela mesma os define.

Bom, com relação ao meu posicionamento naquela entrevista, eu achei que eu fui um pouco... eh... **taxativa**, um pouco **dura**, talvez, né? Repensando o que falei aquela vez... eh... no caso eu disse que pra mim tava posto que seria um trabalho, a questão de datas, combinar em cumprir datas, a questão da estética, de ter combinado com os alunos em cobrar aquilo, tava muito claro pra mim. **Agora depois de voltar e rever a reunião... bom pra mim poderia ta claro, só que foi importante pro grupo ta discutindo aquilo.** Porque às vezes a gente pensa, “bom, pra gente algumas coisas estão postas”. Até foi bom, então ter visto aquela questão da discussão, os professores comentando o que seria adequado ou não. Então, como eu coloquei, que eu fui **um pouco taxativa** dizendo que pra mim tava tudo muito bem resolvido. Só que não adiantaria ta resolvido isso pra mim e pro grupo ainda ter a necessidade de ter mais discussões. Então, revendo aquilo ali, nesse ponto eu considero que eu **fui um pouco dura** naquela, naquela data (MARTHA-AS, 2007).

Como Décio, Martha utiliza um raciocínio explicativo para mostrar por que pensa ter sido taxativa quando comentou pela primeira vez a respeito do episódio do conflito sobre o “trabalho escolar”. Mas, ao contrário de Décio, reconsidera suas opiniões anteriores e utiliza “modalizadores” como “um pouco” (um pouco taxativa, um pouco dura), o que dá margem ao interlocutor para contestar o que diz. No entanto, não é uma argumentação, no sentido de que Martha não apresenta argumentos para comprovar uma premissa (ou contra-argumentos), mas demonstrar uma constatação inicial, a de que foi um pouco dura ao tecer seus comentários anteriores. A fase de problematização procura mostrar a contradição aparente, de que o grupo discutia algo que já havia sido decidido anteriormente.

- a) Constatação inicial - naquela entrevista, eu achei que eu fui um pouco... eh... taxativa, um pouco dura, talvez, né?
- b) Problematização - Agora depois de voltar e rever a reunião... bom pra mim poderia ta claro, só que foi importante pro grupo ta discutindo aquilo. Porque às vezes a gente pensa, “bom, pra gente algumas coisas estão postas”.

- c) Resolução - Então, como eu coloquei, que eu fui um pouco taxativa dizendo que pra mim tava tudo muito bem resolvido. Só que não adiantaria tá resolvido isso pra mim e pro grupo ainda ter a necessidade de ter mais discussões
- d) Conclusão - Então, revendo aquilo ali, nesse ponto eu considero que eu fui um pouco dura naquela, naquela data

Em relação à sua própria participação nas reuniões, Martha nota que ficou mais como observadora, ouvindo as discussões; percebe também que por vezes quando pensa em dizer algo alguém fala outra coisa, e ela acaba se calando, no que ela chama de “desencontro”.

Mas geralmente eu tenho observado que durante as reuniões eu optei mais preferir ficar ouvindo os professores do que tá falando determinadas coisas. Nesse ponto eu sei que **ta havendo desencontro nesse sentido**: quando eu tô ouvindo um professor falar eu tô pensando no que ele tá dizendo, e enquanto eu tô pensando o outro já falou outra coisa (MARTHA-AS, 2007).

Essa é uma percepção possibilitada pela autoconfrontação, poder ver-se em ação durante as reuniões pedagógicas. Martha olha não apenas o que fez, mas o que deixou de fazer.

7.6.2. Houve aprendizado? O papel das divergências

Perguntados se achavam que havida ocorrido algum aprendizado por conta das discussões ocorridas nos episódios mostrados, os professores tiveram opiniões diferentes.

Décio pensa que sim, mas fala de forma genérica; não aponta de que forma tal crescimento teria ocorrido. Parece ser uma dedução lógica, porque se trata de um processo que ocorre sempre que alguém entra em contato com posições diferentes das suas, diz Décio.

Eu acho que sim (...) a partir do momento que você tem um problema e você para pra refletir sobre aquele problema, você... através das suas reflexões e através de... de... das discussões, dos debates, você acaba ou mudando a sua posição ou os debates (inaudível) eles acabam adicionando alguma coisa pro seu pensamento, pro pensamento que você tem sobre aquele ponto que tá sendo discutido. Eu acho que sempre, a partir... Viver é um ato político, não

é? (...) A partir do momento que você vive, que você pensa sobre a sua vida, você pensa sobre as suas práticas, e que você entra em contato com posições iguais ou diferentes às suas sobre aquele assunto, o crescimento acontece, eu acho (DÉCIO-AS, 2007).

No entanto pensa que reuniões desse tipo são longas e cansativas, desnecessárias por vezes. Isso parece ser uma contradição com o discurso de que os debates são importantes – discurso por vezes repetido por Décio – e de que sempre se aprende algo quando ocorrem divergências. Em um momento chega a dizer que seria interessante a criação de mecanismos para abreviar as discussões.

Talvez só fosse interessante que nós criássemos mecanismos pra que as coisas fossem um pouco mais breves. Eu acho que as reuniões, elas acabam se tornando muito enfadonhas. Algumas vezes nós perdemos algumas horas pra chegar a um consenso a respeito de um ponto que talvez, na minha opinião particular, eh... não levasse tanto, não fosse necessário utilizarmos um tempo tão grande pra discutir uma coisa... eh... talvez não tão importante (DÉCIO-AS, 2007).

De fato, Décio não parece ver tanto valor nas discussões, a não ser naquelas que julga serem importantes. Mas, quem decide a importância ou não de determinados temas e pontos a serem discutidos? Não é o próprio grupo? Outro ponto ressaltado por Décio é que muitas vezes os professores acabam repetindo o que os colegas dizem, e isso também resulta em perda de tempo. Não percebe, porém, que é nesses momentos que os pactos se formam no jogo do poder, que ali as pessoas se posicionam a favor ou contra certas formas de pensar, de construir sentidos, e estabelecem um ritmo próprio do grupo, estabelecendo os antagonismos e as alianças. Nesse sentido, parece ser um momento de construção da identidade do grupo.

Um fala uma idéia, outro repete, outro repete, como se fosse pra reafirmar a mesma coisa várias vezes, a mesma posição, talvez em virtude da necessidade pessoal que cada um tem de “olha, eu penso assim”, “eu penso igual a você”, “eu também penso igual a você”, né? Acho que também pra fazer volume, uma coisa assim (DÉCIO-AS, 2007).

Martha também aponta que houve aprendizado com as divergências observadas, e vê importância na argumentação usada na hora desses enfrentamentos.

Com certeza, porque à medida que um professor bate de frente, não ta concordando com o outro, o outro tem que rever o que ele ta pensando. “Bom, ele ta pensando diferente? Por que ele ta

pensando?” Até pra ele poder criar argumentos de defender o que ele ta pensando, né, com relação ao outro professor (MARTHA-AS, 2007).

Aqui podemos pensar também na noção do mecanismo imaginário de que nos fala Orlandi (2003), segundo o qual imagens dos sujeitos e dos objetos do discurso são produzidas. Conforme essa autora “temos a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do estou lhe falando, do que ele me fala?)” (p. 40). No exemplo acima, Martha se pergunta “porque o colega pensa da forma como pensa”? Quem é ele para pensar assim e falar assim? Nesse processo de antecipação e de “jogo imaginário” as relações e as identidades vão se constituindo. O jogo implica também a noção do lugar que os sujeitos ocupam no momento da enunciação, do poder que cada um tem naquele contexto (o prestígio perante o grupo, por exemplo).

Martha vê crescimento por parte de Alfredo, assim como de todos os participantes. Segundo ela, Alfredo modificou sua forma de trabalhar com seus alunos, passando a incorporar idéias vindas do grupo de professores; Alfredo parece ter entendido que a idéia era ter um “fio condutor” e não um fio amarrando a relação entre professores e alunos. Mas, ressalta, o fato de ser um professor novo na escola pode tê-lo feito interpretar de forma equivocada o que estava sendo proposto. Diz Martha:

(...) no caso do professor Arnaldo, uma aprendizagem poderia ser: no decorrer do ano ele percebeu que a gente tava, eu imagino pelo menos, que quando a gente falava na questão de definir um fio condutor não era uma amarra. Tanto é que no começo do ano, que ele começou a atuar nessa escola, a gente percebia um pouco mais restrito o trabalho dele; depois a gente foi vendo o trabalho dele aparecer bastante. Então ele, talvez por ser um professor que tava começando na escola, teve uma interpretação diferenciada. Então, aprendizagem talvez no sentido de poder se expor pro grupo e ter esse tipo de troca (MARTHA-AS, 2007).

Então, com o objetivo de verificar se as discussões nas reuniões tiveram conseqüências ao longo do ano, perguntei-lhes de houve continuidade, em outros momentos, em relação à proposta do trabalho escolar e ao tema da inclusão.

7.6.3. Houve continuidade? Desencontros e contradições

Este foi um ponto bastante interessante na autoconfrontação simples, porque os três professores tiveram percepções muito diferentes: Milene disse que não houve continuidade e que a proposta do trabalho escolar não foi adotada; Décio disse que sim, que a proposta foi adotada e o tema da inclusão é sempre recorrente nas reuniões; e Martha disse que a proposta foi parcialmente adotada.

Para Décio, a adoção da proposta do trabalho escolar foi consequência das reflexões feitas pelos participantes da reunião; em um dado momento tiveram uma percepção melhor e acabaram adotando o que foi sugerido ao grupo.

(...) eu penso que pro professor Alfredo e pros professores que se posicionaram naquele momento, claro... deve, deve ter havido alguma mudança de pensamento da parte deles. Senão naquele momento... depois eles devem ter parado pra pensar, ou pensado melhor na proposta, porque no fim todo mundo acabou adotando a proposta (DÉCIO-AS, 2007).

As dificuldades ficaram por conta dos professores novos, que substituíram alguns que entraram em licença. Diz Décio: “a gente não pode tirar um tempo da escola, dispensar aluno pra fazer uma nova reunião pra interar esses professores que estão chegando, do que ta acontecendo” (DÉCIO-AS, 2007). O absentismo e a itinerância são fatores que têm grande interferência nas reuniões pedagógicas, seja porque alguns professores não podem comparecer às reuniões por trabalharem em mais de uma escola (tendo dificuldades de deslocamento de uma escola para outra), ou porque precisam se ausentar por diversos outros motivos, incluindo questões relacionadas à saúde (DIAS-DA-SILVA e FERNANDES, 2006). Nesse caso, aqueles que eventualmente substituem professores em licença necessitam de tempo para conhecerem a realidade da escola e para compreender as questões que são tratadas nas reuniões. Além disso, como já vimos, professores novos parecem ter menos crédito junto ao grupo de professores mais antigo.

Para Milene, no entanto, a proposta não teve continuidade. Para ela, talvez a formatação do trabalho escolar não tenha sido um problema que o grupo escolheu, mas sim uma necessidade percebida por ela e pela direção da escola. Um dos pressupostos básicos da abordagem reflexiva na formação de professores é o de que o objeto de reflexão seja de interesse do professor, que deve se sentir “dono do

problema” (DEWEY, 1916). Nesse caso, Milene percebe que esse talvez não tenha sido um problema real para o grupo.

Não, eu acho que não, não houve essa, essa continuidade, não houve essa discussão... **Eu atribuo isso ao fato de que... da questão do trabalho (escolar) ser um problema e ter sido selecionado eh... como eu coloco lá na fita, por mim, pela direção da escola,** e discussão com alguns professores... mas talvez não tenha sido um problema real pro grupo todo.(...) **Talvez você só busque a solução porque você acredita que há um problema.** Então se a pessoa não encara aquilo como um problema, aquilo pra ela não é um problema, então porque que ela quer aquela solução... que passa a ser imposta, né, **que foi pré-selecionada como um problema, mas não foi aceita como um problema.** Não sei se você quer... (MILENE-AS, 2007).

Martha explica que a proposta do trabalho escolar foi adotada em parte. Alguns combinados feitos no grupo, como a questão da entrega dos trabalhos nas datas estabelecidas, e a capa, houve um consenso. Já na questão da formatação interna do trabalho, não.

Alguns... alguns itens sim. Quanto à questão de, por exemplo, haver regra em relação a datas. Isso sim, todas. Se por exemplo o professor combina que ele deva ter uma capa e depois deva ter o trabalho, sim. Agora a questão de como foi desenhado “tem que ter uma capa e aqui na primeira linha é o nome da escola e depois em baixo aparece o título” (fazendo um sinal de mais ou menos) acho razoável (MARTHA-AS, 2007).

Até a metade do ano os professores parecem ter se preocupado mais em seguir as regras estabelecidas em grupo, mas depois, segundo Martha, “isso já se perdeu, não foi retomado”. Os motivos, segundo ela, foram vários: “desde estar realimentando essa necessidade de ‘vamos exigir? vamos exigir, todo mundo vai falar a mesma língua’, (até) aquela situação de que o aluno não te entregou nada, você precisa avaliar, (e) acaba-se abrindo mão” (MARTHA-AS, 2007).

Outra questão que foi percebida de forma diferente pelos sujeitos da pesquisa é a “inclusão”. Para Milene e Martha a discussão que houve sobre o tema foi um fato isolado, que não foi retomada durante o ano. Já Décio entende que o tema é recorrente em várias instâncias, sobre tudo em reuniões de professores.

Martha expõe que o calendário restrito de reuniões impede que o tema seja retomado de forma adequada. Explica, ainda, que faz parte de um grupo de estudos que foi organizado por iniciativa dos professores da escola, e não como parte das

orientações da SEED. O grupo, de seis pessoas do qual Martha faz parte, parece constituir-se em uma comunidade de aprendizagem ou comunidade profissional (LITTLE, 2002, 2006), com professores compartilhando anseios semelhantes, em busca de soluções e de formação continuada – embora com características diferentes das reuniões pedagógicas.

Acabou sendo um fato isolado, isso aí. É claro que o ideal seria a gente ta sempre discutindo, procurando alternativas, só que, por conta do próprio calendário... acaba restringindo. O que a gente tem feito é um grupo de estudos. Isso é uma proposta à parte da SEED e o professor que se interessa, ele se inscreve e faz. Então a gente continua no grupo de estudos, lendo textos... eh... fazendo as atividades, trocando informações, mas é algo à parte, não são todos os professores que... que estão fazendo parte desse grupo. Se não me engano o grupo que eu participo, a gente ta em seis. Então de um grupo de quase... vinte e tantos, quase trinta professores, seis ou sete fazem parte do grupo (MARTHA-AS, 2007).

Milene viu importância na discussão sobre o tema da inclusão, porque foi um momento de partilha de dúvidas, como uma espécie de sensibilização para uma palestra com uma especialista do NRE (Núcleo Regional de Educação) que ocorreu no período da tarde desse mesmo dia. No entanto, entende que só as discussões não resolvem muito as dificuldades de sala de aula, os desafios de lidar com alunos especiais. Não houve nenhuma “solução”, mas mesmo assim julga ter sido importante a discussão.

Eu achei muito legal esse último momento porque eu acho que reforça muito o que a gente faz, de discutir. **Ali não teve solução** nenhuma pra essa, pra esse problema dos alunos que têm dificuldades especiais, mas a gente discutiu bastante o problema e partilhou dúvidas. (...) **Mas na prática de sala de aula, se ficasse só ali na discussão, como foram levantados só problemas, dúvidas, né, não seria tão... (eficaz).** Eu achei importante como **sensibilização** para o que aconteceu à tarde, que foi a fala da professora, uma fala pequena, mas que era a única fonte de, de conhecimento que a gente tinha sobre o assunto (MILENE-AS, 2007).

7.6.4. Polarizações – conflitos

Uma questão que voltou a aparecer no discurso de Décio, desta vez, foi o das polarizações. Décio traz novamente à tona a questão das diferenças entre os professores novos (ou substitutos, em alguns casos) e os mais antigos na escola. Para ele, não é sempre possível conseguir organizar a agenda de encontros

pedagógicos para poder atualizar os recém-chegados na escola sobre as decisões e discussões das reuniões anteriores. Para ele, quem acata as decisões “veste a camisa” da escola, enquanto que quem não acata oferece “resistência”. Neste caso, os que vestem e os que não vestem a camisa são os antigos e os novos na escola. É interessante observar que os mais novos (na percepção de Décio) discutem mais e oferecem mais resistência. O que acontece com esses professores com o passar do tempo? Por que param de discutir? Tornam-se passivos? Assimilam o discurso e o pensamento hegemônico? “Vestir a camisa” não teria um pouco essa conotação?

Alguns professores, eles têm uma certa resistência, principalmente os mais novos, têm uma certa resistência quando uma proposta assim é lançada, não é? Então geralmente os mais novos, eles debatem mais, eles colocam essa resistência no momento das discussões. **Professores da escola que já estão conosco há mais tempo (...) já conhecem o método que nós adotamos.** Geralmente quando tem uma proposta nova a gente adota essa proposta, **a gente veste a camisa,** se a maioria concordar que essa é uma proposta boa, que poderá facilitar o trabalho em sala de aula (DÉCIO-AS, 2007)

Tem alguns professores de licença mater.. alguns de licença maternidade, licença especial, e aí tem muita gente nova no quadro de professores. Então a gente tem meio que enfrentado alguns problemas porque **esses professores, eles levam tempo pra eh... como eu poderia dizer... pra aprender alguns detalhes que a gente tem dentro da escola.** Então eu acho que **esses dois grupos são grupos que a gente pode mais ou menos separar** (DÉCIO-AS, 2007).

Se esta é uma questão recorrente na escola, não seria o caso de haver uma forma de integrar e informar mais rapidamente os professores novos sobre algumas decisões importantes? A forma como Décio descreve o problema dá a entender que tal situação irá se repetir muitas vezes no futuro, pois substituições são comuns em escolas do estado.

Outro conflito, já mencionado anteriormente, é o que surge entre as exigências do Estado e as condições de trabalho das escolas públicas. Décio se refere à inclusão como uma “imposição” do Estado, entre outras exigências feitas. Trata-se de um problema de difícil solução; segundo Décio, não se pode esperar uma solução do próprio Estado, mas ao mesmo tempo o máximo que os professores conseguem fazer é minimizar a situação. O problema, conforme Décio explica, parece ser muito complexo, pois envolve as famílias dos alunos e a sociedade como um todo.

o Estado, o poder público, **IMPÕE** à escola algumas coisas, entre elas a inclusão. Mas ele não dota as escolas da infra-estrutura pra receber alunos que possuem alguns tipos de deficiências (...). Então parece que tudo se resume à inclusão. Debate-se, discute-se, mas dificilmente a gente consegue chegar a um consenso. Quer dizer, o que pode ser feito **EFETIVAMENTE** com o que a gente tem aqui na escola? Como que a gente pode... não resolver, mas minimizar o problema que envolve esses alunos que se classificam como alunos de inclusão, com o que a gente tem, sem esperar que caia uma solução do céu, ou que o governo traga alguma solução? Então, esse aspecto é um aspecto que a gente continua patinando. (...) Mas essa é uma questão muito complicada, uma questão muito ampla, que vai além dos muros da escola, envolve Estado, envolve família, envolve... enfim... uma gama muito grande de... de outras esferas (DÉCIO-AS, 2007).

A seguir, a análise da autoconfrontação cruzada, quando os participantes da pesquisa puderam, mais uma vez, refletir sobre as reuniões pedagógicas e sobre suas participações nesses momentos coletivos.

7.7.A autoconfrontação cruzada

Os participantes da pesquisa assistiram em vídeo (todos juntos) às autoconfrontações simples de cada um deles, editadas em um único CD. A autoconfrontação cruzada teve uma duração aproximada de 42 minutos. Algumas perguntas previamente preparadas foram feitas aos participantes, com a intenção de esclarecer alguns pontos que pareceram conflitantes nas autoconfrontações simples, mas outras surgiram durante a conversa; a idéia era confrontar as representações, pontos de vista e, quem sabe, construir um novo entendimento.

As perguntas feitas, já mencionadas no capítulo da metodologia, foram: 1) Faça comentários que você julgar pertinentes; 2) Vocês defendem as reuniões como espaço para debate. Esse espaço não pressupõe uma participação na qual as vozes deveriam ser ouvidas? Como é esse debate? Por que algumas coisas são faladas no espaço reservado (em particular), mas não no público? 3) Alguns termos usados para se referir ao trabalho escolar foram “combinados” e “gênero trabalho escolar”; se trata da mesma coisa? A proposta foi adotada? 4) Os professores novos devem se adaptar à escola? O que vocês entendem por vontade coletiva? Afinal o professor de Artes se adaptou? O grupo se adaptou a ele? Como se deu essa integração? 5) A escola foi mencionada algumas vezes como se fosse um sujeito com vontade (vida) própria. Quem é a escola?

Os comentários feitos pelos participantes da pesquisa serão, portanto, organizados de acordo com as perguntas feitas, separados nos seguintes itens: a) Comentários gerais dos sujeitos; b) As reuniões como espaços para debates; c) Combinados e trabalho escolar; d) Os professores novos e “a vontade coletiva”; f) A personificação da escola.

A expectativa que eu tinha em relação à autoconfrontação cruzada era de que esse fosse um momento de confronto, de conflitos de discussão mais acirrada em torno dos temas propostos pelas questões feitas aos três professores. No entanto, o que pude perceber foi uma tentativa de minimizar os conflitos e de mostrar empatia para com os colegas. Isso ficou bastante evidente em alguns momentos da autoconfrontação cruzada, conforme tentarei mostrar durante a análise a seguir.

7.7.1. Comentários gerais dos sujeitos

Os sujeitos inicialmente expressaram suas impressões gerais sobre as autoconfrontações simples que haviam acabado de assistir. Na autoconfrontação simples Milene havia dito que tentou manipular a discussão em torno do trabalho escolar, utilizando-se do apoio do grupo, de estratégias de validação das afirmações que fazia (conforme análise da autoconfrontação simples). No entanto, as opiniões de Décio e Martha a respeito do episódio foram diferentes das de Milene; para eles, não houve uma imposição (por parte de Milene e do grupo), mas uma argumentação sustentada pela experiência, por algo que já havia dado certo. Décio parece procurar entender o que Milene estava sentindo, tentando se colocar no lugar da colega, recompondo os passos da preparação para a apresentação feita por ela. O uso de “você” no excerto abaixo pode ser entendido inicialmente como aquele com quem falamos (2º pessoa), como no caso da primeira oração, e depois com o sentido de “a gente”, quando Décio tenta se colocar no lugar de Milene, demonstrando empatia. De certa forma, se trata também de fortalecer laços e alianças entre membros do grupo de professores, importante para o balanço das forças nas relações de poder.

Você se dedicou demais a uma coisa, e **você teve uma expectativa muito grande**. Foi mais ou menos isso? (...) Claro, eu acho que é natural; **você se prepara, você... tem uma coisa que você acha que é importante**, que **você pensa que vai ser bom pra todo mundo, você lança a idéia**, e o que aconteceu é que não foi bem aceita, pelo menos não por todos. (...) **é natural que você fique frustrada, eu acho** (DÉCIO-AC, 2007).

A impressão que Martha e Décio tiveram foi de que a discussão foi normal, e que discordâncias sempre ocorrem em um grupo. O que houve foi a tentativa por parte de Milene de defender suas idéias. Para Décio, houve abertura para o debate.

A Milene tomou a frente no sentido de jogar a idéia (...) e deu abertura pro debate, e eu acho que isso é válido. Agora, sempre pensando que sempre que você tem 10, 15 pessoas, (...) nem sempre as pessoas concordam. Eu não vi... nem durante a ... lá no momento... (...) não percebi que ela quisesse impor a sua própria opinião. Ela tava o tempo inteiro numa coisa que ela acreditava (...) e a gente faz isso todo dia, a gente defende as nossas posições, né? (DÉCIO-AC, 2007).

Eu também achei que de forma alguma fosse uma coisa imposta (MARTHA-AC, 2007).

Aparentemente Martha e Décio conseguiram reconfortar Milene, que parece ter se sentido aliviada ao perceber que seus colegas não haviam tido a mesma impressão do que ela, de que suas idéias haviam sido impostas aos novos membros do grupo de professores da escola. Para ela, talvez tivesse havido um exagero (por parte dela) ao pensar que havia sido autoritária na condução da reunião, como se tivesse sofrendo demais, ou “mastigando demais” os seus problemas; outras questões parecem ter contribuído para que ela tivesse tido uma impressão negativa de si própria. Milene utiliza a metáfora da “gota d’água” para justificar seus sentimentos. Houve um confronto de sentidos (um conflito), que fez Milene repensar suas impressões anteriores.

Eu pessoalmente **achei muito tranquilas as falas do Décio e da Martha... tudo assim, mais tranquilo**. Pra mim, eu senti tudo mais, assim, tudo mais... não sei... de uma forma mais difícil, mais pesada. E eu tive a impressão, vendo os dois falar, que **talvez eu tenha (...) sentido demais**. (...) a fala de vocês me levou a pensar que **talvez eu tivesse // sofrendo demais** (...) sabe? **Mastigando demais...** ou talvez seja lá... // **a gota lá do copo d’água** que tava lá... sabe? (MILENE-AC, 2007).

Por outro lado, Milene entende que a discussão em torno do tema do trabalho escolar foi importante para o grupo, repensar a importância de “combinados” como o do “gênero trabalho escolar”, e sua aplicação à escola como um todo, até que ponto todas as disciplinas poderiam ser pensadas tendo os mesmo parâmetros em mente. Milene chega a questionar qual seria a “realidade da escola”; o episódio da discussão com o professor Alfredo (relatado anteriormente) parece ter feito com que Milene questionasse diversos pontos da prática educacional da escola CAIC.

(...) Não sei... (...) pensando na disciplina dele, talvez aquela parte de confrontação **no sentido de como ele ia enxergar a disciplina dele se encaixando naquela forma de trabalho**. Eu tive dificuldade, enquanto eu sentia, eu tava pensando. Como é que eu vou pensar numa referência, dessas coisas, e **qual é a realidade da escola**. Eu achei que foi muito importante aquela discussão.... **aquela discussão foi importante pro grupo** (MILENE-AC, 2007).

Uma coisa que os três sujeitos da pesquisa observaram foi que haviam tido impressões bem diferentes a respeito de alguns eventos sobre os quais conversamos. Por exemplo, em relação ao tema da inclusão, Milene disse que o assunto de vez em quando retorna às discussões nas reuniões pedagógicas; Martha disse que tal assunto não foi mais comentado pelos professores da escola, enquanto que Décio afirmou que toda a reunião esse tema era discutido. Ficou evidente que a visão que cada um tem sobre as questões da escola pode ser bastante pessoal e diferente das dos demais professores, mesmo que todos pareçam pensar a mesma coisa. Talvez as coisas não sejam assim tão claras como poderiam supor. Décio e Martha procuram justificar suas percepções: Décio, dizendo que o assunto é sempre recorrente, embora não haja discussões formais sobre o tema; Martha, dizendo que se referia a um estudo mais sistemático sobre o assunto, que para ela não ocorreu mais.

Acho que a primeira coisa, que a gente comentou hoje de manhã, até, que é muito engraçado você ver o outro ter uma opinião tão diferente da sua, né, sobre a mesma coisa (...) Por exemplo, a questão da inclusão. **A Martha falou “não, nós não falamos mais sobre isso”, e o Décio falou “não, toda a reunião a gente fala sobre isso”**. É uma... a visão que a gente tem sobre as coisas... a gente comentou sobre isso... é tão pessoal, e tão... (MILENE-AC, 2007).

(...) parece que todos os problemas que a gente tem, boa parte dos problemas que a gente tem com os alunos, acaba chegando... “ah esse aluno é de inclusão, por isso que ele dá esse tipo de problema”. Então, é um problema recorrente; não que a gente sempre esteja debatendo sobre ele, mas é que parece que muitas coisas que acontecem acabam chegando meio que nesse ponto. Sim, é... a percepção que eu tenho, pelo menos (DÉCIO-AC, 2007).

Eu também achei não que tivesse tocado no assunto, mas (...) eu tava pensando em uma fundamentação teórica e não dar exemplos do que acontece em sala de aula; a gente ter um grupo, estudar, discutir, nesse sentido... por isso que eu achei, assim, essa diferença (MARTHA-AC, 2007).

De qualquer forma, os três demonstram ter representações diferentes sobre o que significa “discutir um assunto”, sobre as formas de tratamento de um tema pelo grupo de professores. Aquela idéia de que o grupo de professores da escola CAIC tinha uma linguagem em comum, defendida por Décio, quando diz que “geralmente, na nossa escola, a gente consegue (...) que todos os professores tenham uma linguagem em comum” (DÉCIO-EI, 2007), parece um tanto idealizada. Mesmo os três participantes da pesquisa, que parecem ter algumas características de formação semelhantes – por exemplo, todos têm mestrado, já trabalharam com pesquisas, conhecem a realidade de outras escolas – parecem ter representações diferentes sobre o que acontece dentro da escola, como acabamos de ver.

As diferentes representações nos mostram como as leituras são contextuais e que os “leitores” trazem sempre sua bagagem sócio-cultural ao construir sentidos nas práticas sociais das quais participam. Em outras palavras, os sentidos não são pré-existentes, mas construídos na relação que os sujeitos estabelecem com tais práticas. A surpresa que os sujeitos tiveram ao olhar-se nas autoconfrontações traz subjacente o pressuposto de que as leituras deveriam ser as mesmas e que, portanto, não seria necessário retornar aos mesmos pontos de discussão. Mas, ao contrário, o confronto constante de representações possibilita uma maior compreensão do que “o outro” pensa, até onde a discussão avançou e o que poderia ser feito para dar o próximo passo.

7.7.2.As reuniões como espaços para debates

As discussões em torno deste tema procuraram questionar até que ponto as reuniões pedagógicas seriam de fato espaços para debates, conforme as representações iniciais expostas pelos três sujeitos da pesquisa.

A visão que Décio e Martha têm desse espaço de debates parece ser a de que as discussões ocorridas ali deveriam necessariamente chegar a algum resultado prático e o que já foi discutido deveria ser internalizado pelos participantes da reunião, não devendo ser repetido. A repetição dos temas tratados nas reuniões parece tornar esses momentos enfadonhos.

Sim, a percepção que eu tenho, realmente, esses espaços eles são importantes, apesar de que eu não tenha me posicionado // falado, né? nessas reuniões. Mas talvez em virtude daquilo que eu falei, que

a Martha falou, as coisas pra mim são muito claras. Eu geralmente me posiciono quando eu não to gostando. Quando percebo que a coisa... Então, quando alguém lança uma proposta que eu to concordando, é isso: chegou ao ponto. (...) Se for uma coisa que a pessoa falou e o outro concordou, mas se eu acho que não, eu falo: ô, pessoal, a gente tem que ponderar tal e tal coisa (DÉCIO-AC, 2007).

Não sei se é exatamente isso. Mas por exemplo, se foi falada uma coisa, se um professor falou alguma coisa e eu penso daquele jeito, eu não vejo a necessidade de eu falar: “é isso”. Ele já falou. (...) Então fica “um fala, o outro fala”, eu não vejo necessidade disso. (...) Porque às vezes quem vê a gente, pensa que não tá nem ouvindo, não sabe nem o que ta acontecendo. (...) Por exemplo, eu concordo com isso que você já falou, não preciso repetir. É uma perda, a gente poderia estar discutindo outra coisa, ou no caso, isso que eu falei das repetições. E isso é cansativo. (MARTHA-AC, 2007)

No exemplo acima, Décio e Martha utilizam uma seqüência explicativa para justificar por que não se posicionaram durante as reuniões analisadas. Décio parte de uma constatação inicial de que não se posicionou durante as reuniões. A contradição aparente (problematização) é que essa falta de posicionamento ocorreu apesar de que ele vê as reuniões como espaços para debates. A resolução do problema é dada quando Décio diz “eu geralmente me posiciono quando eu não to gostando”, ou quando diz “então, quando alguém lança uma proposta que eu to concordando, é isso: chegou ao ponto”. A conclusão-avaliação é dada quando Décio afirma “se for uma coisa que a pessoa falou e o outro concordou, mas se eu acho que não, eu falo: ô, pessoal, a gente tem que ponderar tal e tal coisa”.

Da mesma forma, Martha parte da seguinte constatação inicial “se foi falada uma coisa, se um professor falou alguma coisa e eu penso daquele jeito, eu não vejo a necessidade de eu falar”. A contradição aparente explicitada por Martha é que apesar do silêncio, ela está pensando bastante sobre o que está acontecendo na reunião; para tanto, ela diz “porque às vezes quem vê a gente, pensa que não tá nem ouvindo, não sabe nem o que ta acontecendo”. Martha conclui “é uma perda, a gente poderia estar discutindo outra coisa, ou no caso, isso que eu falei das repetições. E isso é cansativo”.

Tal expectativa parece pressupor que todas as pessoas se apropriem dos artefatos culturais de mesma forma e ao mesmo tempo, e que a reorganização psíquica de que nos fala Bronckart (2008) se dê da mesma forma por todos. O fato de um tema ter sido discutido não significa que não possa retornar à pauta de discussão, seja

porque um novo entendimento está sendo construído, ou porque alguns dos participantes necessitam resolver seus conflitos de representação em relação ao objeto em discussão, no processo de apropriação do mesmo (CLOT, 2006a). Isso parece contradizer o que Martha havia constatado na autoconfrontação simples, quando disse que mesmo que para ela o assunto tivesse sido concluído, entendia que cada um tem um tempo de assimilação diferente.

Além disso, parece que a idéia de “concordar com algo” não faz parte de um debate, ou seja, no caso de haver concordância não é necessário dizer que se concorda com algo; apenas no caso de haver alguma discordância Martha e Décio pensam ser necessário manifestar-se. Parecem não perceber que ao manifestarem a concordância com algo podem estar fortalecendo o pensamento do grupo, deixando claro seu posicionamento, contribuindo, talvez, para uma decisão democrática. Como saber quem concorda ou quem discorda, se as pessoas não se manifestam? Todos que calam, consentem? Para Décio parece que sim, quando afirma “é aquela coisa, quem cala consente (...) você tá imaginando que se tá todo mundo quieto, todo mundo tá entendendo e tá concordando” (DÉCIO-AC, 2007). Afinal, um debate não pressupõe concordar, discordar, pedir esclarecimento, tirar dúvidas, parafrasear o que o outro disse para confirmar um entendimento, sintetizar idéias, expandir, etc.? Se os assuntos estão sendo desviados para pontos fora da pauta, ou para questões puramente pessoais, não seria o caso de auxiliar a reunião lembrando o grupo do ponto que está em debate? Não seria esse um papel a ser desempenhado por todos? (VASCONCELLOS, 2009).

A discordância aparente, por outro lado, pode não significar que o professor discorde de fato do que está sendo proposto. Para Martha, o medo de não conseguir dar conta de uma idéia nova pode fazer com que não seja aceita por todos. Daí, a importância de que todos tenham a possibilidade e a disposição para tirar dúvidas e discutir bem as idéias propostas.

Por medo: medo de não ser capaz, de não conseguir trabalhar daquela forma. Então a justificativa do posicionamento de... não to falando do trabalho escolar agora, to falando daquela outra proposta (...). A pessoa olhava assim... não era que ela não concordasse, mas ela dizia “eu não consigo, eu não vou conseguir fazer isso”. (MARTHA-AC, 2007)

Milene, no entanto, se diz incomodada com aqueles que parecem concordar com as decisões tomadas, mas depois não fazem o que foi decidido. Ela parece ter uma posição diferente da assumida por Décio e Martha. Para ela os assuntos precisam ser “esgotados”.

Eu acho... uma coisa que me incomoda muito no grupo nas reuniões, assim... **as pessoas que ou concordam, ou não dão a sua opinião, mas que são contra.** Isso me incomoda muito. (...) **São contra e não fazem, e não dão opinião** e... você entendeu? Eu acho que... **eu penso que os assuntos têm que ser esgotados.** Entendeu? Se você foi uma pessoa que não concordou com aquilo. (...) Agora, eu acho que não existe grupo unido em que as pessoas se calam e depois saem e vão fazer cada um o que quer (...) isso me incomoda um pouco e eu acho que isso existe (MILENE-AC, 2007).

Milene parece entender aqui que as pessoas precisam esclarecer todas as suas dúvidas e tomar uma posição, expressando com clareza se são contra ou a favor. E, uma vez assumida como compromisso no grupo, a decisão precisa ser acatada e posta em prática por todos. Essa polarização (*os que concordam, mas não fazem*) já havia sido mencionada na entrevista inicial, quando foram identificadas algumas polarizações potencialmente conflituosas. A falta de posicionamento pode ser resultado de uma série de fatores: a) não compreensão da discussão; b) falta de comprometimento com o grupo; c) aliança com um grupo que pensa de forma diferente, mas que talvez não esteja presente na reunião; d) receio de se indispor com colegas; e) indiferença com as decisões tomadas; e) concordância (“quem cala consente”); f) estratégia para não se comprometer e depois fazer o que quiser; etc. As possibilidades são muitas, mas como saber o que alguém pensa, se tal pensamento não é manifestado?

Martha sugere que às vezes uma pessoa não se posiciona porque não teve tempo ainda de processar as idéias e apropriar-se do debate interpretativo na busca por uma solução própria (BRONCKART, 2007). Como nos fala Clot (2006a), a conversão dos artefatos em instrumentos pressupõe o conflito entre tais artefatos (no caso um artefato psicológico) e o uso que o sujeito vai dar a ele; o processo de apropriação envolve a ressignificação de tais artefatos – que se dá na ZDP (Vygotsky, 2000) – e ocorre de forma diferente em cada indivíduo, levando um tempo diferente para cada um.

Mas é que às vezes também, Milene, tem pessoas... ou porque a pessoa está começando ou por qualquer que seja o motivo, ele vai entender os fatos de uma forma diferente. Às vezes um que já vai ouvir, ele já vai emitir a opinião dele naquele momento e outro não. Ou vai precisar de um tempo, ele vai precisar de um tempo maior para estar digerindo certas coisas (MARTHA-AC, 2007).

Como nos diz Vasconcellos (2009), a conquista (e a preservação) do espaço da reunião pedagógica pressupõe uma participação ativa nesses encontros. Para isso, sugere o autor, os professores precisam se envolver antes, durante e depois do encontro, participando inclusive do planejamento da pauta da reunião. Durante a mesma, os docentes deveriam expor todas as suas dúvidas e expressar seus pensamentos, pois assim como o grupo pode ser afetado por alguém que fala demais, também pode ser boicotado por aqueles que falam de menos. A sistematização das idéias discutidas (após a reunião) poderia ajudar o grupo a manter o foco no que foi decidido e a cumprir os acordos feitos.

Vasconcellos (op. cit.) nos fala de várias formas de participação durante uma reunião pedagógica. Entretanto, se por alguma razão alguém prefere ouvir mais do que falar, poderia auxiliar a reunião anotando os pontos principais tratados, ou ajudando o grupo a manter o foco da discussão. A visão das reuniões pedagógicas como espaços para debate e desenvolvimento pressupõe uma atitude de cooperação e de co-responsabilidade. O agir silencioso poderia contribuir para o crescimento pessoal, mas parece contribuir pouco para o desenvolvimento coletivo.

7.7.3. Combinados e trabalho escolar

Uma questão feita aos três participantes da pesquisa foi em relação à continuidade ou não da proposta do trabalho escolar no CAIC. Como as percepções dos três foram divergentes, pedi que falassem um pouco sobre o assunto.

O gênero *trabalho escolar*, que causou polêmica na reunião pedagógica, foi tratado ora como um gênero mesmo, ora como *combinados*, ou seja, regras a serem seguidas pelos professores da escola em relação a como pedir e orientar os trabalhos escolares de seus alunos. A noção de gênero textual é mais complexa do que a idéia de simples combinados, porque pressupõe o uso social da linguagem em determinados domínios. Gêneros podem ser entendidos como espécies de textos estabilizados por seus usos, pré-construídos que foram elaborados sócio-

historicamente, e que estão em constante evolução; são criados e adaptados para as atividades sociais desenvolvidas por determinadas formações sociais, e refletem, portanto, os objetivos, interesses e questões específicas dessas formações. Os gêneros mudam ao longo do tempo na medida em que as formações sociais de linguagem e a cultura, de modo geral, evoluem. (BRONCKART, 2003).

A noção de *combinados*, no entanto, se baseia no “gênero trabalho escolar”, em algumas de suas características. Essa é uma noção simplificada, que, segundo Milene ajuda o entendimento dos professores. Podemos dizer aqui que há um *conflito no processo de apropriação desse artefato cultural (o trabalho escolar)*, na sua conversão em instrumento (CLOT, 2006a; MACHADO e BRONCKART, 2009). Os professores parecem ter diferentes entendimentos do que tal gênero venha a ser e também em relação à forma como pode ser apropriado pelos alunos. Para Milene, esse é ainda um tema bastante novo para os professores, inclusive para ela própria, que estuda o assunto na pós-graduação. Para ela há um longo percurso até que a noção de gêneros textuais chegue de fato à escola.

Quanto à questão do gênero dos trabalhos combinados, eu queria falar um pouquinho do gênero do trabalho, porque eu acho que é um conceito bastante complexo e eu queria simplificar muito. Eu acho que pro grupo são combinados, pro grupo é o que ficou assim mais palpável. (...) tem colegas da mesma área, que não têm essa noção ainda. É muito novo, né? Para mim, que to lá na pós-graduação, que tô trabalhando com, (Márcio concorda) vendo professores da mesma área fazendo cursos, né? Eles estão com os PCNs desde 98 (a noção de gênero), mas pra chegar dentro da escola, tem um tempo grande. E eu fiquei assim de explicar pros professores de outras áreas, e acho que ficou mesmo era que eram combinados mesmo (MILENE-AC, 2007).

Já Décio segue justificando suas observações por meio de sequências explicativas. Como há uma contradição entre o que foi observado pelos três professores em relação à continuidade da proposta do trabalho escolar na escola CAIC, Décio explica o que de fato quis dizer. Quando disse que para ele a proposta havia sido adotada por todos os professores da escola, diz ter baseado sua percepção no fato de que viu alguns professores pedindo aos seus alunos que fizessem seus trabalhos nos moldes combinados, mas na verdade depois notou que havia se enganado. Para ele quem adotou a proposta “vestiu a camisa”. Podemos entender aqui que há um *conflito entre os que vestem a camisa e os que não vestem*. Décio se coloca do lado dos que vestem a camisa e afirma que a escola é um lugar no qual gosta de

estar justamente por se identificar com sua cultura, quando diz “acho que talvez porque a gente vista mais a camisa do que outros” (DÉCIO-AC, 2007).

Décio parte de uma constatação inicial – “eu percebi nas nossas últimas reuniões que eu acho que eu estava equivocado” – e procura justificar a aparente contradição.

Sobre a proposta... tinha uma pergunta mais ou menos assim (perguntas feitas na auto-confrontação simples): se a proposta ou aquele debate tinha sido levado adiante e tal. Elas disseram que não e eu disse que sim... e que **muitos professores vestiram a camisa** e coisa e tal. **E eu percebi nas nossas últimas reuniões que eu acho que eu estava equivocado. Não é porque eu e mais dois ou três professores eventualmente... a gente pediu para que os alunos fizessem os trabalhos nesses moldes que todo mundo vestiu a camisa.** Isso ficou evidente nas nossas últimas reuniões. Como eu vi alguns professores e eu vi alguns alunos com os trabalhos naqueles moldes, eu pensei que a coisa tava indo. (...) Mas como eu pedi e eu vi que alguns outros professores também pediram pra fazer naquele molde, eu pensei “bom, nem todos, nem todos, nem todas vão fazer, como é o caso da Martha, por conta da própria disciplina”, mas eu achei que tinha ficado mais ou menos claro que aquilo seria melhor pra maioria... sei lá... e que as pessoas estavam adotando o trabalho nesses moldes. (...) O que eu quis dizer na minha fala é o seguinte: na prática me pareceu que pelo menos a maioria dos professores tava adotando (DÉCIO-AC, 2007).

Décio acrescenta que a proposta do trabalho escolar, tal como havia sido apresentada por Milene em reunião, não foi mais abordada pelo grupo. Nas palavras de Décio, “aquele debate que havia acontecido naquela primeira reunião sobre essa proposta, realmente (...) nós não discutimos mais sobre aquela proposta”. Martha também reforça a idéia de que aquilo que é discutido e combinado no grupo seja de fato posto em prática pela maioria. Neste caso, ela havia entendido o trabalho escolar como *combinados* que haviam sido acertados em conjunto. Para ela, uma decisão tomada no coletivo não pode ser abandonada “no meio do caminho”.

não no sentido de como aquela professora colocou de alguns itens, que seria próximo do trabalho ... baseado no trabalho científico, de ter introdução, esse tipo de coisa. Mas algumas coisas que a gente combina, a gente vai cumprir. Foi nesse sentido o tempo todo que eu tava entendendo (...) **não é combinar e abandonar no meio do caminho** (MARCIA-AC, 2007).

A falta de continuidade de algo proposto e aceito pelo grupo pode evidenciar a falta de sistematização dos temas tratados e das decisões tomadas em reunião. A esse

respeito, Vasconcellos (2009) sugere que durante as reuniões sejam anotadas as principais idéias discutidas e as decisões tomadas, numa espécie de “memória de reunião”, e que tais anotações sejam disponibilizadas ao grupo e utilizadas para o planejamento dos próximos encontros. Assim, aquilo que foi discutido e decidido tem mais possibilidade de ser revisto e utilizado em outros momentos. Não se trata de fazer uma ata formal de reunião pedagógica, apenas com fins burocráticos, mas de registrar aquilo que de fato foi relevante para o grupo, a “sistematização das reflexões e da memória da caminhada (individual, grupal e institucional)” (VASCONCELLOS, 2009, p. 129). Essas anotações poderiam circular entre os professores para que as mesmas pudessem ser completadas caso alguma coisa tivesse ficado de fora.

7.7.4. Os professores novos e “a vontade coletiva”

Um dos pontos discutidos na autoconfrontação cruzada foi novamente a questão dos professores novos. Desta vez, porém, houve a constatação por parte de Milene de que não somente os novos deixam de cumprir acordos, mas também os mais antigos, aqueles a quem ela julgava conhecer bem, quando diz “mas eu não falo dos professores novos; eu falo dos nossos, dos de sempre”. O conflito aqui parece ser o que já foi mencionado antes, *os que concordam, mas não fazem*. A maneira como Milene se expressa sugere que ela sentiu que o coletivo foi traído por alguns membros do grupo, que não se posicionam de forma transparente e coerente. Para ela, é possível que tais pessoas não concordem de fato com o que foi decidido, embora aparentemente tenham concordado. Quando perguntada se ela saberia dizer por que as pessoas não se posicionam, ela diz que não sabe por que, e que está revoltada com isso. Tal “revolta” parece sugerir que há de fato a sensação de que houve o descumprimento de um acordo, que as alianças feitas durante as reuniões (e fora delas) não foram levadas a sério. A fala de Milene mostra também que existe uma divisão do grupo entre novos e antigos (*os nossos, os de sempre*), uma polarização que mostra um conflito e uma relação de poder.

Mas eu não falo dos professores novos; eu **falo dos nossos, dos de sempre**. Eu vejo pessoas que você... você entra na sala que o outro acabou de sair. Então por mais que você não interfira e que você não tenha nada a ver com o trabalho do outro ou não sei... você sabe de coisas, você vê que a pessoa não ta levando uma proposta (...) combinado, mas não ta levando aquilo pra frente. Quer dizer, pra

mim aquela pessoa não concorda com aquilo, e não se posiciona. (Por que não se posicionam?) Ah, eu não imagino (...) **eu to no momento de ficar revoltada com o fato de existir, mas ainda não pensei nisso**, por que a pessoa não se posiciona... (fazendo cara de dúvida). Às vezes ela acha... (MILENE-AC, 2007).

Tal divisão é também apontada por Décio, que fala na existência de dois grupos, os novos e os antigos. Ressalta, porém, que os novos por vezes se adaptam mais rapidamente ao grupo do que outros que estão na escola há mais tempo. Nesse sentido, diz concordar com Milene a respeito de professores mais antigos que não respeitam as decisões do grupo e agem por conta própria.

Nós colocamos o fato de quem nem todos estão vestindo a camisa para algumas coisas que... que nos parecem, sei lá, pelo menos nós que estamos há mais tempo, que nos parecem que facilitam nossa vida. Foi tensa, pesadíssima. Foram pesadas as reuniões porque parece que foi de manhã e à tarde. **Eu não sei, e aquilo que eu falei sobre o fato de haver dois grupos... eh... o dos que estão há menos tempo e o dos que estão há mais tempo... agora ouvido a Milene e pela própria fala da Milene que eu vi agora, eu acho que, realmente, é isso. Eu concordo mais com a Milene do que com o que eu disse.** Porque, realmente, existem professores... professores que estão há pouco tempo, e que eles se inseriram muito mais rápido nessa nossa dinâmica do que outros que já estão aí há quatro, cinco, sei lá, seis anos. (DECIO-AC, 2007)

Aparentemente os professores novos seriam aqueles que teriam maior resistência a acatar as regras estabelecidas pelo grupo. Pelo menos esse era o entendimento até agora. Na autoconfrontação cruzada, no entanto, Milene e Décio disseram que o problema do não cumprimento com os combinados não é dos novos, mas de pessoas que não se posicionam durante as reuniões e depois agem por conta própria. De qualquer forma, as polarizações dos tipos “novos x antigos” e “os que concordam x não fazem” permanecem nesta fase da pesquisa.

Tais conflitos (e aqui se trata de conflito mesmo e não simplesmente de polarizações potencialmente conflituosas) sugerem relações de poder nas quais alguns indivíduos resistem às decisões do coletivo. Podemos apenas apontar algumas razões para isso, tais como: discordância, embora não manifestada em reunião; esquecimento (falta de comprometimento com as decisões coletivas); pouco espírito colaborativo; mudança de opinião, ainda que não manifestada ao grupo, etc. A própria Milene sugere que tais professores possivelmente não concordem com as decisões tomadas, mas simplesmente não se manifestam. Os motivos pelos quais alguns

professores não se posicionam em reunião foram discutidos no tópico “as reuniões como espaços para debates”, quando algumas possíveis razões para tal atitude foram apontadas.

Vasconcellos (2009) sugere que professores com uma visão escolanovista ou crítico-reprodutivista, por exemplo, podem ter uma atitude de desconfiança em relação a qualquer tentativa de organização de discussões nas reuniões e às decisões tomadas pelo coletivo. O autor salienta que seria importante para o grupo colocar em discussão os pressupostos que informam alguns comportamentos e formas de participação para que o grupo possa se beneficiar e se desenvolver. No caso, talvez uma discussão sobre por que as decisões não são por alguns docentes, mesmo quando todos parecem concordar com elas. Ou mesmo, qual o tipo de participação seria mais benéfico para o grupo e o que significa de fato participar de uma reunião pedagógica.

7.7.5.A personificação da escola

Os três participantes da pesquisa foram questionados sobre por que a escola em determinados momentos era personificada, como se tivesse vontade própria. Afinal, o que, ou quem, é a escola? Os professores falaram um pouco sobre como vêem a escola e o que esperam dela. Uma coisa que ficou muito aparente foi a importância que todos dão às regras que organizam a escola e a uma direção rígida, que faça que todos cumpram com tais regras.

Milene fala que seu trabalho é possível devido às regras e à rigidez da direção. A disciplina dos alunos, por exemplo, dá tranquilidade a ela para exercer sua atividade, conforme o excerto abaixo mostra.

Nossa escola, é um lugar que a gente gosta de ficar aqui. (...) Sobre a personificação da escola, eu acho que a escola, pra mim, é um lugar onde meu trabalho é possível, por conta de várias regras, vários combinados e o perfil que ela tem, que a escola tem. Como assim...? Uma **direção bastante rígida**. A direção brigou o ano passado, mas **continuou na mesma linha**, porque **a gente quis, a gente quer que continue assim, a gente escolheu uma pessoa**, pelo menos eu penso assim, **que continuasse a linha que a escola tem (...)**. Eu posso trabalhar aqui, eu sei que eu vou falar com um aluno, ele vai me escutar. Ou se ele não me escutar, ele não vai ter uma reação comigo, de jogar alguma coisa, coisa que em outra

escola eu já tive experiência de acontecer assim (MILENE-AC, 2007).

Existe por parte dos três professores o desejo de que a direção continue a ser rígida e demonstram muito receio de que as coisas possam mudar e a escola CAIC se transforme numa “escola como outra qualquer” (MILENE-AC, 2007). Milene utiliza a palavra “pavor” para se referir a tal receio. Para ela, aqueles que porventura não se adaptam ao sistema da escola, acabam saindo; ela utiliza uma frase que lembra o slogan utilizado pela “formação discursiva” (FOUCAULT, 2005) do regime militar na década de 1970, (Brasil, ame-o ou deixe-o) quando diz “porque nós temos assim, quem nos ama e quem nos odeia (...). Eu acho que, ou nos amem ou nos odeiem, né? Fiquem conosco ou deixem-nos”.

A polarização “a nossa escola e as outras”, já percebida na entrevista inicial, aparece também aqui na fala de Milene, quando se refere às demais escolas como “uma escola como qualquer outra”. A escola CAIC, para ela (e para os três) é diferente das demais; é mais organizada, disciplinada e o trabalho é possível.

A gente costuma dizer: tal professor já rodou um pouquinho, é a questão dos professores novos, tal professor se adaptou à escola, talvez no ano que vem, ele continue. **Porque nós temos assim, quem nos ama e quem nos odeia.** Tem pessoa que vem pra cá e não querem voltar nunca mais. E a gente percebe essa questão, dos professores que não se adaptam e não ficam. Já ouvi falarem horrores, antes de vir para cá, pra escola, porque é muito isso, né? (...) Nós não estamos satisfeitos com isso. Nós... to colocando, eu não estou satisfeita. **Eu tenho pavor das coisas mudarem demais e virar uma escola como qualquer outra** (MILENE-AC, 2007).

Para Décio, a escola CAIC também se diferencia das demais. Ele já havia trabalhado em outras antes do CAIC e percebe a diferença. O que distingue uma escola de outra, segundo ele, é a sua cultura, seu funcionamento interno, as pessoas que dela fazem parte, o que ele chama de “quê”. As regras, novamente, aparecem como sendo de fundamental importância para ela e para Martha. Segundo Martha, abrir mão das regras pode trazer sérias conseqüências.

Eu vejo a escola, como todos que dela fazem parte. Como um lugar, como a Milene falou. (...) a escola não se resume a ela mesma, ela sofre influências externas. Agora, é importante, que haja, sim, uma cultura. né? Eu acho que cada escola tem um... **quê**, que nos permite diferenciar uma escola da outra, e olha que eu mudei, eu sei que / eu parei aqui porque esta escola tem **um quê**. Esta escola tem **um quê**, que, assim, eu percebi que é o mais próximo do que eu

acho que seria uma escola ideal. (...) tudo tem que ter regras, eu acho, pra coisa funcionar. Eu acho que as regras são modificáveis quando elas não têm mais uma função, ou quando a função para a qual ela foi criada não existe mais. Eu acho mais ou menos nesse sentido (DECIO-AC, 2007).

É, só que, compromete a sua fala e eu concordo com o Décio. Quando a gente comenta “vamos ter algumas **regras**”, alguma coisa que exista, a gente não quer abrir mão, no sentido de a gente pensar as **conseqüências que vem no abrir mão ou não dessas regras**. (MARTHA-AC, 2007)

Décio fala das regras em geral como algo como algo que só pode ser modificado se “a função para a ela foi criada não existe mais”. Tal afirmação parece sugerir que é melhor não mexer em algo que está funcionando, nem que a intenção seja a de melhorar o que já existe. Essa é uma perspectiva um tanto pragmática do tipo “em time que está ganhando não se mexe”. A visão parece atribuir à “escola personificada” um poder de decidir as regras e regulá-las. As pessoas, nesse caso ficam menos potentes para modificá-las. Isso pode ser visto também em relação aos professores novos, que parecem ser vistos como aqueles que podem potencialmente romper o equilíbrio da escola e trazer algum tipo de prejuízo, conforme nos fala Décio, cuja opinião é compartilhada pelos três participantes da pesquisa.

A gente cai naquilo que eu falei. Agora, os professores que **vem de fora**, os novos, eles **podem** adicionar sim, agora desde que eles não tentem adicionar coisas que vão **destruir** aquilo que já ta **consolidado**, e que funciona (DÉCIO-AC, 2007).

Ora, o que funciona ou não funciona depende da avaliação das pessoas que trabalham na escola e tudo é sempre passível de modificação, suponho. A palavra “destruir” no excerto acima dá a idéia de que a participação de pessoas de fora (os novos) pode ser destrutiva e romper a solidez aparente. O modalizador “podem” sugere que mesmo que isso seja possível, é melhor que não aconteça.

7.8.Outras considerações sobre as autoconfrontações

As autoconfrontações revelaram algumas representações bastante diferentes entre os três participantes, o que causou surpresa entre eles; questões que eram aparentemente “senso comum” no grupo se revelaram diferentes entre si. Por exemplo, a idéia de que o projeto do “trabalho escolar” havia sido aceito por todos, na opinião de Décio, não era compartilhada por Milene e por Martha. Do mesmo

modo, os sujeitos mostraram perceber de forma diferente entre si o tratamento que vinha sendo dado ao tema da inclusão; Milene disse que o assunto não fora mais tratado em reunião, enquanto que Décio afirmou que esse era um assunto recorrente. Na autoconfrontação cruzada houve uma tentativa de esclarecer opiniões divergentes, mas elas estavam lá. Assim como essas, possivelmente hajam outras questões mal resolvidas ou que são percebidas de formas bastante diversas pelo grupo. Essas diferenças parecem evidenciar uma possível falta de sistematização dessas questões em reunião pedagógica, ou seja, as coisas parecem estar resolvidas, quando na verdade ainda não estão, e necessitam ser retomadas.

Na autoconfrontação cruzada, minha expectativa era de que os pontos divergentes fossem ser mais polemizados e que as diferenças de representação fossem causar confrontos entre os participantes. No entanto, o que houve foi uma busca de empatia em relação aos problemas percebidos pelos outros. Quando Milene fazia um movimento claramente reflexivo em relação à sua forma de conduzir a apresentação que havia feito, os demais procuraram demonstrar compreensão e de certa forma confortá-la para que não se sentisse mal. Nesse sentido, talvez a autoconfrontação cruzada tenha sido menos reveladora de conflitos e divergências que a autoconfrontação simples.

A análise das autoconfrontações simples e cruzada mostrou também que os sujeitos reconsideraram alguns de seus comentários iniciais (na entrevista inicial e na entrevista 2). Milene mostrou-se bastante reflexiva ao repensar seu modo de agir durante as reuniões pedagógicas, analisando as causas e implicações de sua ação sobre a ação dos demais participantes (ou seja, as implicações e a consciência do exercício do poder). Ao olhar-se na reunião pedagógica em vídeo, durante a autoconfrontação simples, sobretudo, Milene percebe sua maneira autoritária de falar e conduzir a reunião, tentando utilizar-se de argumentação e contra-argumentação, por meio da adversativa “mas”. Para atingir seus objetivos, convencer os professores novos de que a proposta do trabalho escolar era boa, Milene busca o apoio dos colegas para validar suas falas; pede inclusive à bibliotecária que dê exemplos de como os alunos precisam de uma orientação mais clara sobre como fazer seus trabalhos, que ela chamou durante a reunião de “fio condutor”. Além disso, disse ter utilizado o seu maior conhecimento do contexto da

escola em relação aos novos para atingir seus objetivos. Ela faz essa análise detalhada de suas estratégias discursivas e de convencimento por meio de sequências argumentativas. A linguagem argumentativa utilizada em seu processo reflexivo parece ter contribuído para o que Bronckart (2007) chama de apropriação do debate interpretativo na busca de uma solução própria, ou o que Ricur (apud BRONCKART, 2009) denomina de representações reconfiguradas. A forma como constrói seu raciocínio dá margem ao interlocutor para questioná-la e posicionar-se diante de seus argumentos.

Já Martha e Décio parecem utilizar um raciocínio predominantemente explicativo ao olhar-se nas autoconfrontações. Parecem ter a resposta para suas questões e se propõem a explicar seus comentários e modos de participação. Aparentemente há menos mudanças em sua forma de pensar ao olhar-se em vídeo, se comparados ao processo que ocorreu com Milene. Isso sugere que o raciocínio argumentativo seja uma marca do processo de apropriação e da conversão de artefatos em instrumentos, como nos fala Clot (2006a), enquanto que o raciocínio explicativo parece dar menor margem ao processo reflexivo, uma vez que o autor do discurso preocupa-se principalmente em explicar algo do qual está plenamente convencido e não em questionar suas representações. Mas, a utilização de um tipo de raciocínio e não de outro pode ter outras questões subjacentes, como, por exemplo, o receio de se comprometer ao rever uma posição, ou um traço de personalidade como timidez, etc. Não podemos afirmar que a pessoa não tenha refletido sobre as questões que observou ou que não tenha de fato examinado as causas e as conseqüências de suas ações. Podemos afirmar apenas que nas situações analisadas o movimento argumentativo se mostrou mais próximo do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, não podemos pensar no desenvolvimento como um processo que se dá unicamente de forma consciente. A análise feita em relação às sequências utilizadas pelos sujeitos (argumentativa e explicativa) é uma tentativa de compreender aquilo que é observável. Os conflitos internos, as contradições que fazem parte da ZDP (ao mesmo tempo sua fonte) e que dão origem à formação de novos conceitos – à aprendizagem/desenvolvimento – não são todos observáveis, como bem nos lembram Clot (2006a e 2006b) e Faïta et al (2000) quando afirmam que o negativo da atividade não é menos real do que a atividade observada. Da mesma forma,

podemos pensar que o que observamos na superfície textual por meio da análise lingüístico-discursiva nos dá apenas algumas pistas de um processo maior, mais abrangente, e mais profundo: o desenvolvimento.

7.9.Conflitos e relações de poder: algumas considerações

A análise das relações de poder na escola CAIC só foi possível a partir dos dados coletados – as entrevistas, reuniões filmadas e autoconfrontações. Ou seja, não observei outros contextos nos quais as relações de poder pudessem ser percebidas. As relações de poder, nos fala Foucault, podem ser positivas e inclusive desejadas e valorizadas como propiciadoras de bem-estar e desenvolvimento. O fato é que são inerentes às relações humanas, e uma das dimensões das práticas sociais.

A primeira coisa que me chamou a atenção foi o fato de que os sujeitos de pesquisa foram unânimes em reputar o bom funcionamento da escola a uma direção rígida, que exerce a autoridade. Para Foucault (1982) uma relação de poder é uma forma de organizar possíveis resultados e condutas (e menos o confronto entre dois adversários) e, portanto, uma questão de governo – ou seja, a forma pela qual a conduta dos indivíduos ou de grupos é dirigida. Nesse sentido, podemos dizer que a direção da escola exerça o papel de governo, de organizar e dirigir a ação dos demais na escola. Pelo menos, essa parece ser a expectativa dos sujeitos da pesquisa, a de que direção seja de fato um governo forte, que estruture “o possível campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1982, p. 221).

Por diversas vezes, os três professores fizeram comentários sobre a importância da direção da escola, reconhecendo seu papel na organização do espaço escolar, e no estabelecimento de regras para os alunos e todos que circulam nesse espaço. Para Foucault (1982), o consentimento pode ser uma condição para a existência ou manutenção do poder. No caso da direção da escola, não parece existir a imposição da vontade de uma pessoa sobre os demais, mas o desejo e o consentimento de todos para que o poder se exerça por essa direção. Ao mesmo tempo em que a direção parece ser forte e de fato organizar o trabalho coletivo, também existe o desejo (e uma pressão) por parte de todos para que assim o seja. Nas palavras de Milene:

Eu acho que a escola, pra mim, é um lugar onde meu trabalho é possível, por conta de várias regras, vários combinados e o perfil que ela tem, que a escola tem. Como assim...? Uma direção bastante rígida. A direção brigou o ano passado, mas continuou na mesma linha, porque a gente quis, a gente quer que continue assim, a gente escolheu uma pessoa, pelo menos eu penso assim, que continuasse a linha que a escola tem (MILENE-AC, 2007).

Milene enfatiza aqui a importância da continuidade de uma direção rígida, que esteja atenta às regras e que as faça cumprir. Uma das formas de exercício do poder é justamente por meio de sistemas de controle e regras que podem ser ou não explícitas, fixas ou mutáveis (FOUCAULT, 1982). Daí a importância que todos dão às regras e à disciplina na escola CAIC, sobretudo em relação à conduta dos alunos. O poder exercido pela escola parece ir além de seus muros, para atingir também a comunidade que a cerca e da qual faz parte.

Foucault nos fala do “poder pastoral”, aquele tipo de poder que é derivado das instituições religiosas, e que tem por objetivo a salvação do indivíduo no outro mundo por meio do sacrifício permanente pela vida afora; tal poder nos faz revelar nossos íntimos segredos e conhecimento de nossa consciência e formas de manipulação, atingindo a toda uma comunidade de forma global. Esse poder, antes exercido pela igreja passou a ser exercido pelo Estado e por outras instituições, entre elas a escola; a salvação, então, toma forma de esperança de uma vida melhor no futuro em termos de saúde, conforto e bem-estar, a redenção pela educação.

A crença de que tal objetivo seja alcançável faz com que os docentes, a direção da escola, e a comunidade (alunos e familiares) valorizem o exercício do poder pela direção da escola. Ferrarini (2008) aponta que a escola CAIC é circundada por um ambiente hostil, e, por isso, procura realizar atividades que resgatem a auto-estima dos alunos, enfatizando o tema da cultura e da paz. Tais atividades, de cunho interdisciplinar, envolvem dança, teatro, esportes, artes manuais e coral. A escola procura também envolver as famílias nas atividades escolares e no acompanhamento do desempenho de seus alunos. Há a preocupação inclusive com a preservação do patrimônio físico da escola, as suas instalações.

O poder pastoral exercido pela direção do CAIC parece atingir também aos docentes, que se vêem protegidos e amparados por tal poder, que lhes dá

condições de trabalho, conforme aponta Milene ao dizer “eu acho que a escola, pra mim, é um lugar onde meu trabalho é possível, por conta de várias regras, vários combinados”. Mas, para além das regras, existem os valores humanos compartilhados e construídos durante as reuniões pedagógicas, por conta da leitura de textos motivacionais e que inspiram os docentes a dividirem suas emoções, segredos, anseios, medos e desejos pessoais, uma forma de manter a esperança de um futuro melhor para todos.

Em vários momentos durante a análise dos dados, pudemos perceber diversos conflitos e polarizações (alguns em potencial, outros ocorrendo de fato) entre grupos: professores novos x antigos; professores com formação continuada x sem formação continuada; professores que se calam x professores que decidem; professores que acatam as decisões x professores que não cumprem com os combinados; professores que ficam mais tempo na escola x professores itinerantes; etc. Esses conflitos parecem ser igualmente evidência de relações de poder, da tentativa de alguns de agir sobre a ação dos demais, ou da permissão de alguns para que outros hajam e tomem as decisões por eles. Tais polarizações e conflitos foram descritos ao longo da análise, com citações dos professores envolvidos, e não serão repetidos aqui.

Talvez a relação de poder mais observada na análise tenha sido a que existe entre os professores novos e os antigos da escola. Os novos parecem ser vistos como alienígenas (ou “professores que vêm de fora”, nas palavras de Décio), forasteiros que podem ameaçar a harmonia e o cumprimento das regras internas, estas vistas como soberanas. Tais professores, como vimos na análise da autoconfrontação cruzada, podem dar sua contribuição desde que não mudem o que está dando certo. Esta parece ser uma tentativa dos professores mais antigos de agir sobre a ação dos mais novos, restringindo suas possibilidades de ação.

No confronto entre o grupo (conduzido por Milene naquela ocasião) e Alfredo, pudemos notar o uso de diversas estratégias para o exercício do poder, inclusive descritas detalhadamente pela própria Milene, conforme análise feita nas autoconfrontações: Essas são, sem dúvida, tentativas de ação sobre a ação de outros (no caso, Alfredo e os que porventura não concordassem). Foucault (1982) afirma que as relações de poder e as relações de estratégia. Estão ligadas entre si.

Por estratégia, o autor entende a) os meios empregados para atingir um fim específico; b) uma ação orientada pelo modo pelo qual uma pessoa em certo jogo age de acordo com o que considera que seria a ação dos demais, e o que considera que os outros pensam que seria sua ação; c) os procedimentos usados em uma situação de confronto para privar o oponente de seus meios de combate e fazê-lo desistir da luta. No confronto entre Alfredo e o grupo, a estratégia de pedir a pessoas que detêm certa autoridade (como a bibliotecária) para validar as afirmações que Milene fazia, era uma forma de tirar a possibilidade de Alfredo de questionar o que estava sendo proposto, de certa forma desarmá-lo e fazê-lo desistir do confronto.

Uma das formas de analisarmos as relações de poder, conforme Foucault (1982; 2006) e Van Dijk (2008) é por meio da análise da resistência ao poder. Das características da resistência apontadas por Foucault (1982) podemos dizer que as resistências observadas e relatadas pelos três sujeitos na escola CAIC sejam lutas que questionam o direito do indivíduo a ser diferente, e também lutas contra o privilégio do conhecimento, que questionam o modo como o conhecimento circula, funciona e como se relaciona com o poder. No caso dos professores novos, por exemplo, parecem chegar à escola com uma cultura escolar diferente da que possui a escola CAIC. Nesse sentido, parece haver uma resistência para a manutenção da identidade do indivíduo, construída ao longo dos anos de exercício profissional, ou nas instâncias de formação. Alfredo, por sua vez, parece questionar o modo como o conhecimento funciona, circula, quem o detém, e como esse conhecimento se relaciona com o poder (com a forma de agir sobre a ação dos demais).

As relações de poder, conforme pudemos observar em vários momentos também se dá entre as instâncias hierarquicamente superiores (como a SEED, representando o Estado) e as escolas públicas, por meio da imposição de procedimentos pedagógicos e administrativos – entre eles os conteúdos programados para a semana pedagógica e a inclusão. Décio se refere à imposição da inclusão para as escolas, sem que as condições materiais sejam dadas. As palavras de Décio denotam insatisfação, mas ainda sem mostrar resistência.

o Estado, o poder público, IMPÕE à escola algumas coisas, entre elas a inclusão. Mas ele não dota as escolas da infra-estrutura pra receber alunos que possuem alguns tipos de deficiências (...) (DÉCIO-AC, 2007).

Já Milene se refere às necessidades da escola CAIC que não são atendidas pela programação enviada pela SEED para a semana pedagógica. Aqui podemos ver uma atitude de resistência por parte da escola, que procura “subverter” as ordens superiores, e, assim, conseguir atender as necessidades locais, mais urgentes e importantes. Essa subversão de que nos fala Milene é uma forma de resistência; não se limita a lamentar uma situação, ou a uma reação de submissão. Os professores da escola entenderam que existiam outras necessidades mais urgentes que não estavam sendo contempladas pela prescrição dada pela Secretaria de Educação e resolveram reformular a programação.

Eu acho, eu penso que a nossa formação... essa semana pedagógica que o Estado manda pra gente, tinha que, alguém tinha que se tocar e ver que o nosso projeto político pedagógico não voltou, e nos autorizar a fazer coisas bem diferentes. Esta reunião, por exemplo, que eles acham que nós estamos planejando os conteúdos do ano, ela poderia ser ampliada e outros professores poderiam participar... e nós termos carga horária, nem que fosse no sábado, mas que nós ganhássemos carga horária pra isso. Isso é ter estrutura. Como nós sofremos, a **gente subverte o que a gente pode**. Então **nós estamos subvertendo um tempo que seria usado pra olhar a lista de conteúdos, pra refletir sobre coisas que nós achamos mais importantes** (MILENE-RP1, 2007).

Conforme Van Dijk (2008), são as elites simbólicas que exercem controle sobre setor educacional por meio do currículo, materiais didáticos e de formação profissional, orientando as práticas pedagógicas por seus valores e interesses. Nesse caso, a SEED e suas equipes pedagógicas podem ser vistas como parte dessa elite simbólica, cujo papel é o de determinar (delimitar) a ação das escolas públicas no estado do Paraná. O poder é exercido de forma a controlar o acesso a determinados conteúdos, gêneros de textos, autores a serem lidos e discutidos; em outras palavras, por meio do controle da produção material (textos e livros), articulação, e distribuição do discurso. Segundo Van Dijk, além disso, as elites simbólicas podem determinar também o modo de influência dos discursos, “a agenda da discussão pública, influenciar a relevância dos tópicos, controlar a quantidade e o tipo de informação” (p. 43). O autor acrescenta que “eles são os fabricantes do conhecimento, dos padrões morais, das crenças, das atitudes, das normas e dos valores públicos” (p.43).

Os conflitos e as relações de poder são inerentes ao processo de interação humana. Conforme Freitas (2004) os conflitos não são danosos em si, nem tampouco

patológicos, uma vez que constituem as relações interpessoais. As conseqüências é que podem ser positivas ou negativas dependendo da forma como são tratados. Quando são tratados de forma construtiva, podem resultar em relações mais duradouras, fortes e produtivas.

As relações de poder e os conflitos estão presentes em todas as relações humanas. Como salienta Foucault (1982; 2006), só não existiria hipoteticamente uma relação de poder quando houvesse uma escravidão absoluta, na qual sequer fosse esboçada uma reação (resistência) por parte do dominado. Mas, como o próprio autor admite, sempre parece haver a possibilidade de resistir ao poder.

Mas, se as relações de poder e os conflitos são inevitáveis, por que então preocupar-se com isso? Acredito que entendendo melhor as questões do poder e do conflito, podemos melhorar as relações de trabalho e mesmo aproveitar esses momentos de conflito para o aprendizado e o desenvolvimento individual e coletivo.

O conflito, então, nessa perspectiva, não é necessariamente negativo, uma vez que sendo inerente às relações humanas faz parte da vida social, do processo de aprendizagem e de desenvolvimento. O conflito é compreendido, portanto, como sendo fundamental para o desenvolvimento humano. Num ambiente escolar, onde tantos professores convivem e desenvolvem-se diariamente, entender a natureza de tais confrontos pode ajudar a promover um contexto propício ao crescimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral estudar as reuniões pedagógicas e os procedimentos de autoconfrontação como possíveis espaços de formação continuada. Mas, acima de tudo, teve como objetivo trazer uma contribuição para a escola pública como *locus* dessa formação. Em termos pessoais, ao desenvolver a pesquisa em diversos momentos me vi também confrontando representações, repensando questões relacionadas ao universo da escola pública, e aprendendo muito. Possivelmente eu mesmo tenha sido o maior beneficiado deste trabalho ao longo destes quatro últimos anos.

As análises feitas nesta pesquisa pretendem contribuir para promover questionamentos, inquietações, causar reflexão por parte daqueles que trabalham no ensino público – professores, diretores, coordenadores e todos os que vivem nesse contexto – por acreditar que essa inquietação, desacomodação, ou conflito de representações, possa gerar algum tipo de desenvolvimento. Ou seja, o intuito primordial desta pesquisa é o de contribuir para que o espaço escolar (em particular da escola CAIC) seja visto e pensado como um lugar onde a formação profissional possa acontecer. Além disso, um dos principais interesses foi o de promover o desenvolvimento dos professores diretamente envolvidos com a pesquisa por meio das autoconfrontações e de suas análises. Minha expectativa é a de que esta tese possa servir como material para discussão, reflexão, e inquietação para quem a leia, e que possa ser de alguma forma útil para melhorar a qualidade das relações das pessoas que trabalham nas escolas.

As reuniões pedagógicas e os procedimentos da autoconfrontação se mostraram como espaços relevantes de desenvolvimento profissional. As reuniões podem ser momentos de trocas de experiências, partilhas de dúvidas, sistematização da prática, descobertas, valorização do saber docente, estudo e discussão de textos, planejamento, avaliação do trabalho, e organização do espaço escolar. Os procedimentos de autoconfrontação podem servir como instrumentos para confrontar representações, olhar a si próprio com outros olhos, ressignificar práticas e conhecimentos, criar novos questionamentos para quem sabe tentar responder mais adiante. No entanto, algumas observações precisam ser feitas em relação a esses instrumentos (considero as reuniões também como instrumentos).

A partir das análises feitas e dos resultados alcançados, podemos tecer algumas considerações. Para isso, tomarei como exemplo a reunião conduzida por Milene, na qual preparou e apresentou, com a anuência da direção e da coordenação da escola, a proposta do “gênero trabalho escolar”. Tal apresentação foi uma forma de dar mais sentido às discussões do grupo, aproveitando as necessidades da escola. No entanto, vimos que tal tentativa de tornar as reuniões pedagógicas mais significativas para os docentes esbarrou na falta de preparo do grupo para o nível de discussões almejado e no pouco tempo destinado para as tarefas.

Os temas tratados eram bastante complexos e mereciam maior aprofundamento. Entre os objetivos pretendidos pela apresentação estavam: a) discutir algumas correntes filosóficas da educação; b) identificar em qual corrente o trabalho da escola estava pautado; c) analisar as práticas pedagógicas da escola; d) compreender os conceitos de domínio social, identidade social e gênero de texto; e) construir coletivamente o gênero trabalho escolar; f) discutir avaliação formativa (avaliação enquanto meio, e não como fim) produção inicial e final; g) discutir a forma de planejamento proposta pela pedagogia histórico-crítica.

As tarefas, inicialmente conduzidas em pequenos grupos, eram depois relatadas para o grande grupo. Cada pequeno grupo fazia o seu relato sem que as idéias fossem confrontadas ou problematizadas, não gerando (aparentemente) nenhum tipo de conflito/tensão. Pontos importantes para a discussão como “o que é ser crítico”, “o que é ser cidadão”, ou o que significa “transformar a realidade local” – citados pelos docentes – ficaram praticamente sem resposta, ou pelo menos sem que as diferentes representações fossem confrontadas. No entanto, as idéias expostas no grupo pareciam por vezes contraditórias entre si, como o conceito de cidadania, criticidade e autonomia, sobre os quais os professores disseram coisas diferentes. Fiquei com a impressão de que os participantes não questionaram suas representações, ficando com as mesmas idéias que já haviam trazido para a reunião. As discussões parecem ter sido mais pautadas no senso comum do que a partir do conhecimento mais organizado proposto por Milene, no papel de condutora daquela parte da reunião.

As idéias, conforme já apresentado na análise, foram sendo expostas pelos grupos sem que aparentemente houvesse algum tipo de articulação entre elas, ou mesmo

sem que uma se somasse às outras. Como os participantes não fizeram perguntas sobre o material exposto, ou não pediram algum esclarecimento sobre os temas tratados, não pude perceber se tais temas causaram algum tipo de inquietação nos professores. Isso não significa que não tenha havido interesse por parte de todos, pelo contrário. O nível de participação do grupo é bastante intenso; a questão é que parece se apoiar muito no senso comum. Além disso, por diversos momentos ocorreram relatos de cunho bastante pessoal, questões que não estavam diretamente relacionadas às discussões. Isso parece ser um fato bastante corriqueiro em reuniões pedagógicas. As pessoas parecem aproveitar o momento de partilhar dúvidas e representações sobre questões pedagógicas para também dividir suas emoções e problemas pessoais.

Suponho que as questões propostas por Milene, e discutidas no grupo, possam ter sido ser relevantes como um momento inicial de compartilhamento de representações. A partir disso, novas reuniões abordando as mesmas questões de forma mais aprofundada poderiam ser planejadas. Mas, pelo que os participantes da pesquisa relataram nas autoconfrontações, o tema não foi mais discutido. A isso, acrescenta-se a sensação por parte de alguns dos professores, em particular Décio e Martha, de que temas já tratados não deveriam mais retornar à pauta; para eles, voltar a tratar do mesmo tema torna os encontros pedagógicos enfadonhos e repetitivos. Isso pode denotar uma possível falta de planejamento dessas reuniões ao longo do ano. Não me refiro às datas ou aos temas tratados em cada uma especificamente, mas a um planejamento global.

Para que o espaço da reunião possa de fato ser mais proveitoso e deflagrar o processo de desenvolvimento, alguns pontos poderiam ser revistos. Em primeiro lugar, podemos pensar no planejamento das reuniões a curto, médio e longo prazo; no médio e longo prazo, em um planejamento semestral e anual dos temas a serem abordados; no curto prazo, na preparação necessária antes de cada reunião. A esse respeito Vasconcellos (2009) pondera que esses encontros deveriam ser planejados considerando seu momento anterior, durante e após sua realização.

Milene parecia, sem dúvida, bastante preparada para a sua apresentação, com as transparências que iria utilizar, as atividades todas impressas, o plano da reunião elaborado, com a seqüência das atividades e forma de agrupamentos para a

realização das atividades. No entanto, os professores não pareciam preparados para o nível das discussões pretendido. Teria sido interessante pedir a eles uma tarefa anterior à reunião – uma reflexão por escrito, a leitura de um texto sobre o tema, uma pesquisa, ou formular questões para serem trazidas ao grupo, por exemplo. Isso faria com que as pessoas tivessem um tempo para pensar e rever suas representações, ter dúvidas, e interagir mais com os colegas durante o encontro. Se não houvesse tempo suficiente para a leitura de textos antes da reunião ou para tarefas mais complexas, textos curtos poderiam ser usados no próprio encontro para facilitar a leitura e discussão dos mesmos.

No final de cada reunião, uma espécie de fechamento das discussões poderia ser feito, com o registro dos principais pontos discutidos e as principais conclusões. Em cada encontro, um membro diferente poderia se encarregar de fazer uma “ata da reunião” com esses registros. Tal ata não seria instrumento burocrático feito em moldes formais, mas uma espécie de memória de reunião, que poderia ser utilizada para fins de planejamento e retomada de discussões. O grupo poderia, inclusive, decidir qual a melhor forma de tais registros serem feitos e o nível de detalhamento pretendido. As pessoas que não puderam comparecer ao encontro poderiam tomar conhecimento das decisões e dos pontos que precisam ser retomados. A memória da reunião poderia ser enviada por correio eletrônico a todos os professores da escola.

Outra forma de registrar as discussões e dar um sentido de grupo à equipe de docentes seria a organização de um “blog” (ou um grupo de discussão no Google/Yahoo, por exemplo, com acesso restrito) dos professores da escola, que poderia conter não somente o registro das reuniões, mas também sugestões de leituras e os textos tratados nesses encontros. Nesses grupos virtuais existe a possibilidade de troca de mensagens e da criação de páginas específicas por assunto. Esta seria uma forma de fazer com que os professores novos não sejam vistos e nem se sintam como “forasteiros sem rumo”, para fazer uma alusão aos filmes do faroeste americano. Esses professores ao mesmo tempo em que poderiam se informar mais rapidamente dos processos em andamento na escola, também teriam uma dimensão do trabalho pedagógico realizado no CAIC como um todo, e, dessa forma, teriam maior noção de que forma poderiam participar ou que

sugestões dar. Além disso, qualquer necessidade de comunicação com o grupo poderia ser feita de forma a atingir a todos ao mesmo tempo.

Talvez um registro feito ao longo das reuniões, de forma detalhada, conforme proposto acima, compartilhado com todos, possa dar ao grupo um panorama amplo do já foi discutido, do que ficou para trás, do que precisa ser retomado, e isso evite discussões sem foco, pautadas no senso comum, que parecem andar em círculos, conforme a percepção de Martha e Décio.

Os modos de agir observados durante as reuniões revelaram uma postura pouco interativa por parte de Décio e Martha, os quais contribuíram apenas nos momentos em que as atividades foram realizadas em pares. Tal modo de agir foi categorizado como silencioso e responsivo restrito. Nos momentos de discussão mais acirrados da primeira reunião descrita (“Ninguém se cruza por acaso”), quando o grupo discutia a relevância da utilização do gênero “trabalho escolar” no CAIC, Martha e Décio apenas observaram o desenrolar da discussão. Conforme já ponderei no capítulo de análise, é possível que ambos estivessem envolvidos mentalmente na discussão, articulando idéias, elaborando hipóteses, etc., mas em termos de contribuição para o grupo podemos dizer que esse tipo de postura pouco acrescenta, pelo menos nos momentos da reunião pedagógica.³⁵ Se compararmos as representações iniciais dos sujeitos da pesquisa com seus modos de agir nas reuniões, veremos que existe uma diferença; as reuniões haviam sido caracterizadas como espaços para debates, nos quais os docentes confrontavam diferentes representações.

Quanto aos modos de agir, existem diversas formas possíveis de participação, que podem trazer maior contribuição ao grupo. Conforme Vasconcellos (2009) aponta, o grupo pode tanto ser boicotado por pessoas que monopolizam a palavra, quanto por aqueles que se calam. Se por razões relacionadas à personalidade (ou ao conhecimento sobre o tema) alguém prefere ouvir mais do que falar, tal pessoa poderia ser o responsável pela ata, ou por ajudar o grupo a se manter no foco da discussão, ajudando a trazê-la de volta para os temas a serem discutidos, ou

³⁵ Os sujeitos da pesquisa participam de outros momentos nos quais possivelmente seu modo de agir seja diferente; Martha, por exemplo, participava de um outro grupo de estudo com um número mais reduzido de pessoas, mas esses momentos não foram objeto de estudo desta tese.

servindo como organizador dos turnos de fala, caso muitas pessoas queiram dar contribuições ao mesmo tempo. Entendo que seria bastante produtivo discutir no grupo os diferentes modos de agir e suas implicações para o desenvolvimento profissional.

Apos a reunião, os participantes poderiam sintetizar individualmente as idéias principais tratadas no evento, para serem compartilhadas com seus pares. Vasconcellos sugere que os professores busquem “uma síntese pessoal” (2009, p. 129), e que a memória da reunião contenha uma “sistematização das reflexões e da memória da caminhada (individual, grupal e institucional)” (p.129).

Em relação às autoconfrontações, penso terem cumprido o papel de instigar os participantes da pesquisa a confrontarem suas representações. Vimos que em momentos diferentes Martha, Milene e Décio parecem ter refletido em maior ou menor grau sobre as questões tratadas nesses momentos. Milene parece ter sido a que mais sentiu o impacto da autoconfrontação, tendo utilizado raciocínios argumentativos ao analisar as causas e conseqüências do seu modo de agir nas reuniões.

Penso que tal procedimento poderia ser incorporado no dia-a-dia da escola como instrumento para que os professores se vissem e se analisassem em diversas atividades. Entretanto, não considero que este seja um instrumento fácil de ser utilizado. Deixando de lado as questões ligadas à tecnologia (que podem ser um problema), tal procedimento exige tempo, muita disposição de se auto-analisar e colegas que sirvam como interlocutores, que possam auxiliar no processo de reflexão, ajudando seus pares a saírem da zona de conforto. Essa não é uma tarefa fácil; suponho que possa gerar conflitos improdutivos se os questionamentos forem tomados como críticas pessoais.

Como instrumento de pesquisa, senti a necessidade de preparar algumas perguntas instigadoras, para que as autoconfrontações servissem aos propósitos da minha pesquisa – para que os sujeitos fizessem comentários relacionados aos objetivos do trabalho – e para que, fundamentalmente, houvesse conflitos a serem observados. As perguntas foram feitas nesse sentido, de dar um direcionamento para as conversas e para provocar algum tipo de reação por parte dos sujeitos. As

perguntas, de certa forma, também acabaram guiando a organização temática das autoconfrontações e da análise feita nesta tese.

Em alguns momentos senti que as autoconfrontações colocaram os participantes em uma posição defensiva, o que talvez justifique, em parte, a utilização de sequências explicativas por Martha e Décio. Não deve ser muito confortável se sentir na obrigação de responder aos questionamentos do pesquisador e ter que justificar atitudes – mesmo que essa não tenha sido minha intenção como pesquisador. Além do mais, ser filmado sabendo que o material seria utilizado para um estudo pode ter sido um pouco intimidador. Esses seriam, no meu entender os entraves em relação aos procedimentos da autoconfrontação, muito embora, volto a destacar, os três sujeitos tenham sido extremamente cooperativos, cordiais e prontos a participar de todas as atividades que lhes foram propostas. Em nenhum momento senti da parte deles algum tipo de animosidade.

Se tal instrumento fosse usado pelos professores da escola (por alguns interessados talvez, não por todos), no entanto, suponho que sua utilização seria diferente da que foi dada nesta pesquisa, porque os objetivos seriam estabelecidos ou pelos indivíduos ou pelo grupo, não por um pesquisador externo. A motivação e a abertura para lidar com os procedimentos poderiam ser outras.

A esse respeito gostaria de sinalizar alguns possíveis estudos que poderiam expandir, complementar ou mesmo desafiar os resultados obtidos por esta pesquisa. Um primeiro estudo que me vem à mente é a possibilidade de maior investigação relacionada aos conflitos e relações de poder que ocorrem na escola pública em outras instâncias além das reuniões pedagógicas, tais como hora-atividade, conselhos de classe/reuniões de pais e mestres, conselhos escolares, reuniões para a elaboração do projeto político-pedagógico, e a sala de aula. A análise dos conflitos e das relações de poder poderiam ter como foco as relações entre: direção e coordenação pedagógica; coordenação pedagógica e professores; professores e alunos; direção e alunos; entre diferentes grupos de professores, e qualquer outra combinação possível, dependendo do contexto e do interesse dos envolvidos.

Um segundo foco poderia ser uma investigação sobre as representações de um grupo maior de professores em relação às reuniões pedagógicas, às questões

tratadas nesses encontros, decisões tomadas, e como tais representações se modificam (ou não) ao longo de um período mais extenso de tempo.

Finalmente, um estudo específico dos modos de agir de professores em reuniões pedagógicas e como tais modos de agir se relacionam com seu desenvolvimento profissional/aprendizagem, tanto dos indivíduos quanto do grupo. Se possível, minha sugestão seria a de uma pesquisa colaborativa/participativa na qual os próprios envolvidos poderiam ser ao mesmo tempo pesquisadores e sujeitos de sua pesquisa. A utilização dos procedimentos de autoconfrontação poderia ser bastante relevante.

Gostaria de mencionar também, algumas limitações desta pesquisa. Em primeiro lugar havíamos pensado em entender a pesquisa ao coletivo de trabalho da escola CAIC, conforme a proposta da autoconfrontação utilizada por Clot e Faïta na Clínica da Atividade, e em pesquisas na área dos estudos da linguagem conduzidas no Brasil e no exterior (BORGHI, 2006; SILVA, 2008; MOTT-FERNANDEZ, 2009, para citar alguns). Esse seria um momento em que os membros do coletivo de trabalho são convidados a participar de uma discussão sobre situações de trabalho e questões percebidas a partir das autoconfrontações. No entanto não foi possível realizar essa etapa final do processo de autoconfrontação, por questões relacionadas ao tempo, agenda, e questões pessoais (mudança de cidade e trabalho, por parte do pesquisador, por exemplo). Não creio, no entanto que isso tenha sido um entrave à pesquisa na busca por responder às suas perguntas, mas poderia ser mais um momento de reflexão para os sujeitos da pesquisa e para o coletivo da escola. Outro ponto que eu particularmente gostaria de ter realizado na pesquisa teria sido disponibilizar as análises feitas aos sujeitos de pesquisa (Décio, Martha e Milene) para que eles fizessem comentários e dessem sua contribuição aos resultados, concordando, discordando, trazendo pontos não abordados, etc. Suas contribuições, suponho, teriam sido muito valiosas, mas novamente não houve tempo para realizar isso.

Com relação aos conflitos, tive a impressão ao longo das análises nesta tese de que os conflitos são evitados, como potencialmente prejudiciais ao grupo – talvez porque possam ser levados para o confronto pessoal, e não ao confronto de idéias. No entanto, os conflitos e as relações de poder são inerentes ao processo de interação

humana. Conforme Freitas (2004) os conflitos não são danosos em si, nem tampouco patológicos, uma vez que constituem as relações interpessoais. As conseqüências é que podem ser positivas ou negativas dependendo da forma como são tratados. Quando são tratados de forma construtiva, podem resultar em relações mais duradouras, fortes e produtivas.

As relações de poder e os conflitos estão presentes em todas as relações humanas. Como salienta Foucault (1982; 2006), só não existiria hipoteticamente uma relação de poder quando houvesse uma escravidão absoluta, na qual sequer fosse esboçada uma reação (resistência) por parte do dominado. Mas, como o próprio autor admite, há sempre a possibilidade de resistir ao poder. Mas, se as relações de poder e os conflitos são inevitáveis, por que então preocupar-se com isso? Acredito que entendendo melhor as questões do poder e do conflito, podemos melhorar as relações de trabalho e mesmo aproveitar esses momentos de conflito para o aprendizado e o desenvolvimento individual e coletivo.

O conflito, então, nessa perspectiva, não é necessariamente negativo, uma vez que sendo inerente às relações humanas faz parte da vida social, do processo de aprendizagem e de desenvolvimento. O conflito é compreendido, portanto, como sendo fundamental para o desenvolvimento humano. Num ambiente escolar, onde tantos professores convivem e desenvolvem-se diariamente, entender a natureza de tais confrontos pode ajudar a promover um contexto propício ao crescimento profissional.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. Palestra proferida na European Graduate School em 2002. Disponível em <<http://www.egs.edu/faculty/giorgio-agamben/articles/what-is-a-paradigm/>> Acesso em 19 de junho de 2010.

ALVES, M. C. C. L. *Encontros de formação: repensar e reconstruir*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

BLOOM, B. S. The thought processes of students in discussions. In: FRENCH, S. J. (Ed.). *Accent on teaching: experiments in general education*. New York: Harper, 1954. p. 23-46.

BORGHI, C. I. B. *A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer*. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudo da Linguagem)– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

BORGHI ET al. Abordagens Reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In: CRISTÓVÃO (org.) *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: EDUEL, 2008.

BOURDIEU, P. *Language & Symbolic Power*. Cambridge: Polity, 1991.

BRONCKART, J. P. Langage et représentations. Une approche interactionniste sociale, *Psychoscope*, 6, 16-18, 1998.

_____. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, EDUC, 1999/2003.

_____. *Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *Atividade « prática », atividade de linguagem e processo de desenvolvimento*. In : *Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada – INPLA*, 16., 2007, São Paulo. Anais... São Paulo : LAEL/PUC-SP, 2007. Apresentação em Power Point.

_____. *Un retour nécessaire sur la question du développement*. Presses Universitaires de Bordeaux, 2008.

_____. Mensagem eletrônica enviada para Anna Rachel Machado, em novembro de 2009.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. IN: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996/2003 (1ª reimpressão), p. 139-152..

CHARADEAU, P.; MAINGUENEAU. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.

_____. *Action et connaissance en Clinique de l'activité. Activités – Revue Électronique*, Vol. 1, No. 1, 2004.

_____. *Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva*. Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006a, p.19-30.

_____. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006b.

_____, FURTOSO, V. B.; FERRARINI, M. A.; SILVA, M. M.; PETRECHE C. R. C. *Parceria universidade/escolas: conquistas e desafios na formação de professores*. IN: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. N. (orgs) *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL, 2009.

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

DAVIS, C. *Piaget ou Vygotsky : uma falsa questão*. Revista Viver, Mente e Cérebro. Coleção Memória da pedagogia, n. 2 : Lev Semionovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p. 38-49.

DEWEY, J. *Democracy and education*. New York: Free Press, 1916. Disponível em < <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html> >. Acesso em 24 de maio de 2010.

DIA-A-DIA EDUCAÇÃO (Portal Educacional do Estado Don Paraná). Disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> > . Acesso em 20 de dezembro de 2009.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. e FERNANDES, M. J. S. *As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais?* In: VI Seminário REDESTRADO, 2006, Rio de Janeiro. Anais... 2006. Disponível em < http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_condicoes_de_trab_do_prof.pdf >. Acesso em 06 de junho de 2010.

ÉRNICA, M. *Aportes do interacionismo sociodiscursivo para o estudo da influência dos textos na organização da cultura*. Calidoscópio, São Leopoldo, v.2, n.2, p.49-53, dez. 2004

_____. *Le développement humain chez Vygotski : Pensée et Langage réexaminé sur la base des écrits de 1925. Cahiers de l'ILSL*, Lausanne /Suíça, Inst. de Ling. et des sc. du Lgge, UNILausanne, n°24, p. 43-48, 2008.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge, England: Polity Press, 1992.

_____. *Analysing Discourse*. Routledge: Oxon, 2003.

_____. Critical Discourse Analysis. *Marges Linguistiques* n. 9, 2005, p. 76-94. Disponível em < <http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/263/> > Acesso em 10 de agosto de 2009.

FAÏTA, D. A noção de gênero discursivo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997, p. 159-177.

_____ et al. Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes* vol. 2, nº 1. mai, 2000. Disponível em < <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a3.htm> >, acesso em 20 de abril de 2008.

FERRARINI, M. A. Conto de Fadas Didatizado: a Construção de um Modelo Didático do Gênero. IN: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) *Estudos da linguagem à Luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: EDUEL, 2008, p. 259-272.

_____. O Gênero Textual Conto de Fadas Didatizado para o Ensino de Produção Escrita em Língua Inglesa. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2009.

FOGAÇA, F. C. Possibilidades e limites da abordagem reflexiva no contexto de uma franquia de idiomas. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 35.a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, M. A. Ensino em Time por Professoras-Formadoras (Inglês), Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO, *Vida e Morte dos CAICS*. Publicado em 02 de fevereiro de 1996. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/2/02/cotidiano/37.html>. Acesso em 15 de dezembro de 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Projetos anteriores não vingaram*. Publicado em 02 de agosto de 2003. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0208200303.htm>. Acesso em 15 de dezembro de 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Veja os principais fatos ocorridos no mundo em 2007*. Publicado em 26 de dezembro de 2007. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u355814.shtml>. Acesso em 15 de dezembro de 2009.

FOUCAULT, M. The Subject and Power. In: DREYFUS, H. L; RABINOW, P. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press, 1982, p. 208-226.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2005, 7ª Ed.

_____. Poder e Saber. In: MOTTA, M. B. (org.) *Ditos e Escritos IV*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2006, 2ª Ed.

GASS, S. M.; MACKEY, A. *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

GONÇALVES, *Reflexão Crítica na Atividade Reunião Pedagógica*. 2007. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n.2, jul./dez., 1997.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, 46(1), p. 19-29, Jan./Jun. 2007.

BARROS, M. K. *Relações de poder em sala de aula de língua portuguesa de estágio supervisionado*. 2009. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Universidade Federal do Ceará, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. A Lingüística Aplicada na Era da Globalização. IN: *Por uma Lingüística Aplicada Interdisciplinar*. MOITA LOPES, L. P. (org.). São Paulo: Parábola, 2008, 2ª ed.

LACOSTE, M. Paroles, activité, situation. In: BOUTET, J. *Paroles au travail*. Paris: L'Harmattan, 1995.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In J. P. Lantolf, (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2004, 3ª edição, p. 1-26.

LEPLAT J., HOC J. M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3/1, p. 49-63.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva na formação crítico-reflexiva de professores. In: RAMOS, B. L.; ROSINHA, G. C. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LIBERALI, F. C. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. M. (Org.) *A formação do profissional reflexivo*. São Paulo: EDUC, 2004. (Coleção Faces da Lingüística Aplicada)

_____. *O Papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. 1994. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LITTLE, J.W. Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education* 2002, v. 18, p. 917–946.

_____. *Professional community and professional development in the learning-centered school*. Washington: National Education Association, 2006.

LOUZADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p.271-296.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. Representações sobre o Trabalho do Professor: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.) *Linguagem e Educação: O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

_____(Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 3-34.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos Discursos*. São Paulo: Parábola, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos. In: MAGALHÃES, M. C. M. (Org.) *A formação do profissional reflexivo*. São Paulo: EDUC, 2004. (Coleção Faces da Lingüística Aplicada)

MANEN. VAN M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 1977, v. 6, p. 205-228.

MARTINS, E. P. Q. *O ensino de inglês em uma franquia de idiomas: uma análise do trabalho prescrito e do real*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

MCINTYRE, D. Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. In CALDERHEAD, J. & GATES, P. (Eds.), *Conceptualizing, Reflection in Teacher*

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 59-67.

MOTT-FENANDEZ, C. *Manual do professor de coleção de livros didáticos de língua inglesa: autonomia ou subsunção?* 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

NOURODINE, A. (2002).A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho.IN *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. SOUZA E SILVA, M.C.P. e FAÏTA, D.(org).São Paulo.Cortez.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

_____*Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2006, 4ª Ed.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

ORTENZI, D. I. B. G. *A Produção Coletiva de um Material Pedagógico para a Prática de Ensino de Inglês*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ORWELL, G. *Animal Farm*. London: Penguin Books, 1945.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1997.

PÉREZ-GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992

PERRENOUD, F. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2002.

PIAGET, J. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHETTINI, R. H. *A construção do objeto em uma rede de sistemas de atividade de formação de professores (resafop)*. 2006. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SCHÖN, D. A. Coaching reflective teaching. In: GRIMMETT, P.; ERICKSON, G. L. (Eds.). *Reflection in teacher education*. Vancouver: Pacifica Educational Press, 1988.

_____. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NOVOA, A. et al. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 2000.

SHOR, I. What Is Critical Literacy? *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice* 1.4, 1999. Disponível em < <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html> >. Acesso em 20 de julho de 2008.

SILVA, A. A. P. *Um estudo de representações em textos do professor formador acerca do papel da disciplina de língua inglesa no curso de Letras*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*. Cambridge, v.29, n.2, p.267-300, Summer 1992.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho, uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2010, 8ª Ed.

TORRES, S. Reuniões Pedagógicas: espaço de encontro entre professores e coordenadores ou exigência burocrática?. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2010, 8ª Ed.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e Poder*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

_____. *Discurso e Poder*. Curso ministrado na Universidade Federal da Bahia. 09 e 10 de dezembro de 2010.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2009.

_____. Entrevista publicada na Revista Direcional Escolas Edição 17 - junho/2006. Disponível em < <http://www.direcionaleducador.com.br> >. Acesso em 06 de junho de 2006.

VEJA.COM. *A Fronteira Final*. Publicado em 11 de abril de 2007. http://veja.abril.com.br/110407/p_078.shtml. Acesso em 15 de dezembro de 2009. (2007a)

VEJA.COM. *28 Segundos de Terror*. Publicado em 25 de julho de 2007. http://veja.abril.com.br/250707/p_062.shtml. Acesso em 15 de dezembro de 2009. (2007b)

VEJA.COM. *O desafio a vencer em Tupi*. Publicado em 29 de dezembro de 2007. http://veja.abril.com.br/291207/p_146.shtml. Acesso em 15 de dezembro de 2009. (2007c)

VEJA.COM. *Pede para sair, esquerda embolorada*. Publicado em 29 de dezembro de 2007. http://veja.abril.com.br/291207/p_140.shtml. Acesso em 15 de dezembro de 2009. (2007d)

VIEIRA, M. A. M. Autoconfrontação em clínica da atividade: metodologias de análise dialógica de situações de trabalho. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 12, p. 259-271, 2003.

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora HUCITEC, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

WELLS, G. Learning And Teaching "Scientific Concepts": Vygotsky's Ideas Revisited. Trabalho apresentado na conferência VYGOTSKY AND THE HUMAN SCIENCES, em Moscou, setembro de 1994. Disponível em < <http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers Folder/ScientificConcepts.pdf> >. Acesso em 10 de julho de 2008.

_____. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching. In: *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, 1999. Disponível em <<http://www.geocities.com/lcmoll/VYGOTSKYWells.htm>>. Acesso em 26 de julho de 2006.

Anexo A

NINGUÉM SE CRUZA POR ACASO

PESSOAS ENTRAM NA SUA VIDA, **POR UMA RAZÃO,**
POR UMA ESTAÇÃO OU POR UMA VIDA INTEIRA.
 QUANDO PERCEBER QUAL MOTIVO É,
 VOCÊ VAI SABER O QUE FAZER COM CADA PESSOA.

QUANDO ALGUÉM ESTÁ EM SUA VIDA POR UMA RAZÃO...
 ... É, GERALMENTE, PARA SUPRIR
 UMA NECESSIDADE QUE VOCÊ DEMONSTROU.
 ELAS VÊM PARA AUXILIAR EM UMA DIFICULDADE,
 FORNECER APOIO E ORIENTAÇÃO, AJUDAR FÍSICA,
 EMOCIONAL OU ESPIRITUALMENTE.
 ELAS PODERÃO PARECER DÁDIVA DE DEUS, E SÃO!!!
 ELAS ESTÃO LÁ PELA RAZÃO QUE VOCÊ PRECISA QUE ESTEJAM LÁ.

ENTÃO, SEM NENHUMA ATITUDE ERRADA DE SUA
 PARTE OU EM UMA HORA INCONVENIENTE,
 ESTA PESSOA VAI DIZER OU FAZER ALGUMA
 COISA PARA LEVAR ESSA RELAÇÃO A UM FIM.
 ÀS VEZES, ESSAS PESSOAS MORREM.
 ÀS VEZES, ELAS SIMPLEMENTE SE VÃO.
 ÀS VEZES, ELAS AGEM E TE FORÇAM A TOMAR UMA POSIÇÃO.
 O QUE DEVEMOS ENTENDER É QUE NOSSAS NECESSIDADES FORAM ATENDIDAS,
 NOSSOS DESEJOS PREENCHIDOS E OS TRABALHOS DELAS FEITOS.
 AS SUAS ORAÇÕES FORAM ATENDIDAS.

E AGORA, É TEMPO DE IR.
 QUANDO PESSOAS ENTRAM EM NOSSAS VIDAS POR UMA ESTAÇÃO...
 ...É PORQUE CHEGOU SUA VEZ DE DIVIDIR, CRESCER E APRENDER.
 ELAS TRAZEM PARA VOCÊ A EXPERIÊNCIA DA PAZ, OU FAZEM VOCÊ RIR.
 ELAS PODERÃO ENSINAR ALGO QUE VOCÊ NUNCA FEZ.
 ELAS, GERALMENTE, DÃO UMA QUANTIDADE ENORME DE PRAZER.
 ACREDITE!!!
 É REAL!!!
 MAS, SOMENTE, POR UMA ESTAÇÃO.

RELACIONAMENTOS DE UMA VIDA INTEIRA...
 ...ENSINAM LIÇÕES PARA A VIDA INTEIRA.
 COISAS QUE VOCÊ DEVE CONSTRUIR PARA
 TER UMA FORMAÇÃO EMOCIONAL SÓLIDA.
 SUA TAREFA É ACEITAR A LIÇÃO, AMAR A
 PESSOA E COLOCAR O QUE VOCÊ APRENDEU EM USO,
 EM TODOS OS OUTROS RELACIONAMENTOS E ÁREAS DE SUA VIDA.
 É DITO QUE O AMOR É CEGO, MAS A AMIZADE É CLARIVIDENTE.
 OBRIGADO, POR SER PARTE DE MINHA VIDA!

PARE AQUI ...
 ... E SIMPLEMENTE SORRIA.
 TRABALHE COMO SE VOCÊ NÃO PRECISASSE DO DINHEIRO.
 AME COMO SE VOCÊ NUNCA TIVESSE SIDO MAGOADO.
 DANCE COMO SE NINGUÉM ESTIVESSE OBSERVANDO.
 O MAIOR RISCO DA VIDA É NÃO FAZER NADA.

Anexo B

Carta aos pais

Também sou pai e, portanto, compreendo. Vocês querem o melhor para o filho, para a filha. A melhor escola, os melhores professores, os melhores colegas. Vocês querem que filhos e filhas fiquem bem preparados para a vida. A vida é dura e só sobrevivem os mais aptos. É preciso ter uma boa educação.

Compreendo, portanto, que vocês tenham torcido o nariz ao saber que a escola ia adotar uma política estranha: colocar crianças deficientes nas mesmas classes das crianças normais. Os seus narizes torcidos disseram o seguinte: Não gostamos. Não deveria ser assim! O problema começa com o fato de as crianças deficientes serem fisicamente diferentes das outras, chegando mesmo, por vezes, a ter uma aparência esquisita. E isso cria, de saída, um mal-estar... digamos... estético. Vê-las não é uma experiência agradável. É preciso se acostumar... Para complicar há o fato de as crianças deficientes serem mais lerdas: elas aprendem devagar. As professoras vão ser forçadas a diminuir o ritmo do programa para que elas não fiquem para trás. E isso, evidentemente, trará prejuízos para nossos filhos e filhas, normais, bonitos, inteligentes. É preciso ser realista; a escola é uma maratona para se passar no vestibular. É para isso que elas existem. Quem fica para trás não entra... O certo mesmo seria ter escolas especializadas, separadas, onde os deficientes aprenderiam o que podem aprender, sem atrapalhar os outros.

Se é assim que vocês pensam eu lhes digo: Tratem de mudar sua maneira de pensar rapidamente porque, caso contrário, vocês irão colher frutos muito amargos no futuro. Porque, quer vocês queiram quer não, o tempo se encarregará de fazê-los deficientes.

É possível que na sua casa, num lugar de destaque, em meio às peças de decoração, esteja um exemplar das Escrituras Sagradas. Via de regra a Bíblia está lá por superstição. As pessoas acreditam que Deus vai proteger. Se assim fosse, melhor que seguro de vida seria levar uma Bíblia sempre no bolso. Não sei se vocês a lêem. Deveriam. E sugiro um poema sombrio, triste e verdadeiro do livro de Eclesiastes. O autor, já velho, aconselha os moços a pensar na velhice. Lembra-te do Criador na tua mocidade, antes que cheguem os dias das dores e se aproximem os anos dos quais dirás: "Não tenho mais alegrias..." Antes que se escureça a luz do sol, da lua e das estrelas e voltem as nuvens depois da chuva... Antes que os guardas da casa comecem a tremer e os homens fortes a ficar curvados... Antes que as mós sejam poucas e pararem de moer... Antes que a escuridão envolva os que olham pelas janelas... Antes que as pessoas se levanten com o canto dos pássaros... Antes que cessem todas as canções... Então se terá medo das alturas e se terá medo de andar nos caminhos planos... Quando a amendoeira florescer com suas flores brancas, quando um simples gafanhoto ficar pesado e as alcaparras não tiverem mais gosto... Antes que se rompa o fio de prata e se despedace a taça de ouro e se quebre o cântaro junto à fonte e se parta a roldana do poço e o pó volte à terra... Brumas, brumas, tudo são brumas... (Eclesiastes 12: 1-8)

Os semitas eram poetas. Escreviam por meio de metáforas. Metáfora é uma palavra que sugere uma outra. Tudo o que está escrito nesse poema se refere a você, a mim, a todos. Antes que se escureça a luz do sol... Sim, chegará o momento em que os seus olhos não verão como viam na mocidade. Os seus braços ficarão fracos e tremerão no seu corpo curvo. As mós - seus dentes - não mais moerão por serem poucos. E a cama pela manhã, tão gostosa no tempo da mocidade, ficará incômoda. Você se levantará tão cedo quanto os pássaros e terá medo de andar por não ver direito o caminho. É preciso ser prudente porque os velhos caem com facilidade por causa de suas pernas bambas e podem quebrar a cabeça do fêmur. Pode até ser que você venha a precisar de uma bengala. Por acaso os moinhos pararão de moer? Não, os moinhos não param de moer. Mas você parará de ouvir. Você está surdo. Seu mundo ficará cada vez mais silencioso. E conversar ficará penoso. Você verá que todos estão rindo. Alguém disse uma coisa engraçada. Mas você não ouviu. Você rirá, não por ter achado graça, mas para que os outros não percebam que você está surdo. Você imaginou uma velhice gostosa. E até comprou um sítio com piscina e árvores. Ah! Que coisa boa, os netos todos reunidos no "Sítio do Vovô", nos fins de semana! Esqueça. Os interesses dos netos são outros. Eles não gostam de conviver com deficientes.

Eles não aprenderam a conviver com deficientes. Poderiam ter aprendido na escola mas não aprenderam porque houve pais que protestaram contra a presença dos deficientes.

A primeira tarefa da educação é ensinar as crianças a serem elas mesmas. Isso é extremamente difícil. Fernando Pessoa diz: Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim. Frequentemente as escolas esmagam os desejos das crianças com os desejos dos outros que lhes são impostos. O programa da escola, aquela série de saberes que as professoras tentam ensinar, representa os desejos de um outro, que não a criança. Talvez um burocrata que pouco entende dos desejos das crianças. É preciso que as escolas ensinem as crianças a tomar consciência dos seus sonhos!

A segunda tarefa da educação é ensinar a conviver. A vida é convivência com uma fantástica variedade de seres, seres humanos, velhos, adultos, crianças, das mais variadas raças, das mais variadas culturas, das mais variadas línguas, animais, plantas, estrelas... Conviver é viver bem em meio a essa diversidade. E parte dessa diversidade são as pessoas portadores de alguma deficiência ou diferença. Elas fazem parte do nosso mundo. Elas têm o direito de estar aqui. Elas têm direito à felicidade. Sugiro que vocês leiam um livrinho que escrevi para crianças, faz muito tempo: Como nasceu a alegria. É sobre uma flor num jardim de flores maravilhosas que, ao desabrochar, teve uma de suas pétalas cortada por um espinho. Se o seu filho ou sua filha não aprender a conviver com a diferença, com os portadores de deficiência, e a ser seus companheiros e amigos, garanto-lhes: eles serão pessoas empobrecidas e vazias de sentimentos nobres. Assim, de que vale passar no vestibular?

Li, numa cartilha de curso primário, a seguinte estória: Viviam juntos o pai, a mãe, um filho de 5 anos, e o avô, velhinho, vista curta, mãos trêmulas. Às refeições, por causa de suas mãos fracas e trêmulas, ele começou a deixar cair peças de porcelana em que a comida era servida. A mãe ficou muito aborrecida com isso,

porque ela gostava muito do seu jogo de porcelana. Assim, discretamente, disse ao marido: Seu pai não está mais em condições de usar pratos de porcelana. Veja quantos ele já quebrou! Isso precisa parar... O marido, triste com a condição do seu pai mas, ao mesmo tempo, sem desejar contrariar a mulher, resolveu tomar uma providência que resolveria a situação. Foi a uma feira de artesanato e comprou uma gamela de madeira e talheres de bambu para substituir a porcelana. Na primeira refeição em que o avô comeu na gamela de madeira com garfo e colher de bambu o netinho estranhou. O pai explicou e o menino se calou. A partir desse dia ele começou a manifestar um interesse por artesanato que não tinha antes. Passava o dia tentando fazer um buraco no meio de uma peça de madeira com um martelo e um formão. O pai, entusiasmado com a revelação da vocação artística do filho, lhe perguntou: O que é que você está fazendo, filhinho? O menino, sem tirar os olhos da madeira, respondeu: Estou fazendo uma gamela para quando você ficar velho...

Pois é isso que pode acontecer: se os seus filhos não aprenderem a conviver numa boa com crianças e adolescentes portadores de deficiências eles não saberão conviver com vocês quando vocês ficarem deficientes. Para poupar trabalho ao seu filho ou filha sugiro que visitem uma feira de artesanato. Lá encontrarão maravilhosas peças de madeira...

Anexo C

Oi ! Meu nome é **Felicidade** !

Faço parte da vida daqueles que tem amigos, pois ter amigos é ser Feliz.

Faço parte da vida daqueles que vivem cercados por pessoas como você, pois viver assim é ser Feliz !

Faço parte da vida daqueles que acreditam que

Ontem é passado, amanhã é futuro e hoje é uma dádiva, e, por isso, chamado PRESENTE.

Faço parte da vida daqueles que acreditam na força do Amor, que acreditam que para uma história bonita não há ponto final.

Eu sou casada sabiam?

Sou casada com o **Tempo**.

Ele é responsável pela resolução de todos os problemas.

Ele constrói corações, ele cura machucados, ele vence a Tristeza...

Juntos, eu e o Tempo tivemos três filhos: A *Amizade*, a *Sabedoria* e o *Amor*.

A **Amizade** é uma menina linda, sincera, alegre.

A Amizade brilha como o sol. A Amizade une as pessoas, pretendendo nunca ferir, sempre consolar.

A do meio é a **Sabedoria**, culta, íntegra, sempre foi mais apegada ao Pai, o Tempo.

A Sabedoria e o Tempo andam sempre juntos !

O caçula é o **Amor**.

Ah! Como esse me dá trabalho!

É teimoso, às vezes só quer morar apenas em um coração...

Eu vivo dizendo ... Amor, você foi feito para unir dois corações, não infiltrar-se em apenas um. O Amor é complexo, mas é lindo, muito lindo!

Quando ele começa a fazer estragos eu chamo logo o Pai dele, o Tempo, e aí o Tempo sai fechando todas as feridas que o Amor abriu!

Tudo no final dá certo, se ainda não deu, é porque não chegou o final.

Por isso, acredite sempre na minha família.

Acredite no Tempo, na Amizade, na Sabedoria e, principalmente no Amor.

Aí, com certeza um dia, eu, a Felicidade, baterei à sua porta!!!

Tenha Tempo para os sonhos!!!

Eles conduzem sua carruagem para as Estrelas.

Anexo D

BORDADOS DA VIDA

Quando eu era pequeno, minha mãe costurava muito. Eu me sentava no chão, olhava e perguntava o que ela estava fazendo. Respondia que estava bordando.

Todo dia era a mesma pergunta e a mesma resposta.

Observava seu trabalho de uma posição abaixo de onde ela se encontrava sentada e repetia: "Mãe, o que a senhora está fazendo?"

Dizia-lhe que, de onde eu olhava, o que ela fazia me parecia muito estranho e confuso. Era um amontoado de nós e fios de cores diferentes, compridos, curtos, uns grossos e outros finos. Eu não entendia nada.

Ela sorria, olhava para baixo e gentilmente me explicava: "Filho, saia um pouco para brincar e quando terminar meu trabalho eu chamo você e o coloco sentado em meu colo. Deixarei que veja o trabalho da minha posição."

Mas eu continuava a me perguntar lá de baixo: "Por que ela usava alguns fios de cores escuras e outros claros?" "Por que me pareciam tão desordenados e embaraçados?" "Por que estavam cheios de pontas e nós?" "Por que não tinham ainda uma forma definida?" "Por que demorava tanto para fazer aquilo?"

Um dia, quando eu estava brincando no quintal, ela me chamou: "Filho, venha aqui e sente em meu colo."

Eu sentei no colo dela e me surpreendi ao ver o bordado. Não podia crer! Lá de baixo parecia tão confuso! E de cima vi uma paisagem maravilhosa! Então minha mãe me disse:

"Filho, de baixo, parecia confuso e desordenado porque você não via que na parte de cima havia um belo desenho."

Mas, agora, olhando o bordado da minha posição, você sabe o que eu estava fazendo."

Muitas vezes, ao longo dos anos, tenho olhado para o céu e dito:

"Pai, o que estás fazendo?" Ele parece responder: "Estou bordando a sua vida, filho." E eu continuo perguntando:

"Mas está tudo tão confuso... Pai, tudo em desordem. Há muitos nós, fatos ruins que não terminam e coisas boas que passam rápido. Os fios são tão escuros. Por que não são mais brilhantes?"

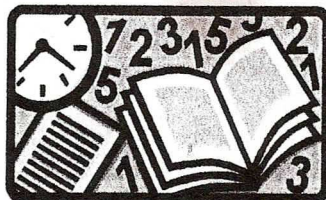
O Pai parece me dizer: "Meu filho, ocupe-se com seu trabalho, descontraia-se, confie em Mim... Eu farei o meu trabalho. Um dia, colocarei você em meu colo e então vai ver o plano da sua vida da minha posição."

Muitas vezes não entendemos o que está acontecendo em nossas vidas. As coisas são confusas, não se encaixam e parece que nada dá certo. É que estamos vendo o avesso da vida. Do outro lado, Deus está bordando...

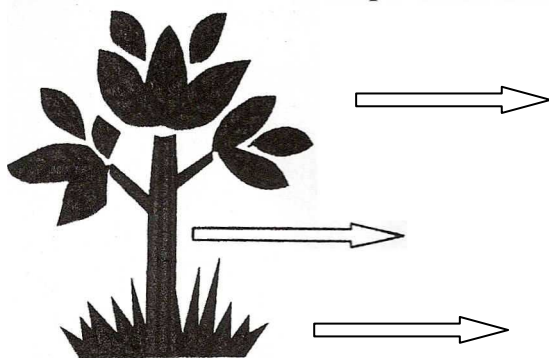
Que Deus faça de suas vidas um "lindo bordado"

Anexo E

SEMANA PEDAGÓGICA – FEVEREIRO DE 2007



A) A ilustração abaixo representa uma metáfora referente à educação escolar. Vamos interpreta-la? Qual das partes você diria que representa a PEDAGOGIA, a PRÁTICA DA SALA DE AULA ou a FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO? Justifique sua escolha.



B) Relacione as colunas:

- (1) Prática de sala de aula
- (2) Pedagogia
- (3) Filosofia

- () Que indivíduo eu quero formar? Que sociedade
- () Que práticas/ abordagens contribuem para a formação do indivíduo X, da sociedade X?
- () Que concepções/orientações viabilizam a formação do indivíduo?

C) Responda:

1. O que é necessário para que nosso aluno seja um cidadão autônomo no seu contexto escolar, político, literário, cultural/artístico, familiar, religioso, jornalístico?

2. O que você entende por identidade social?
