

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
ALESSANDRA MARA DOS SANTOS NORONHA

**ENFOQUE DIALÓGICO E ANÁLISE DA
LINGUAGEM NA ATPC: FORMAÇÃO
CONTINUADA DO PROFESSOR NA ESCOLA**

TAUBATÉ – SP
2013

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

ALESANDRA MARA DOS SANTOS NORONHA

**ENFOQUE DIALÓGICO E ANÁLISE DA
LINGUAGEM NA ATPC: FORMAÇÃO
CONTINUADA DO PROFESSOR NA ESCOLA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do Título de MESTRE em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Mestrado, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras

Orientação: Prof^a Dr^a Eveline Mattos
Tápias Oliveira

**TAUBATÉ – SP
2013**

ALESSANDRA MARA DOS SANTOS NORONHA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA
ESCOLA: ENFOQUE DIALÓGICO E ANÁLISE DA
LINGUAGEM**

DATA: _____

RESULTADO: _____

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Eveline Mattos Tápias Oliveira - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Patricia de Almeida Albieri - Universidade Mackenzie

Assinatura _____

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos os Educadores que incansavelmente procuram fazer o melhor para os outros, doando parte de sua vida. Encontram força para vencer os obstáculos, possuem humildade para aprender e ternura para ensinar...

DEDICATÓRIA ESPECIAL

Não poderia deixar de lembrar o professor inesquecível da minha vida, convivi muitos anos junto dele. Uma das primeiras e maiores lições que me ensinou foi a Fé: dizia que Deus está acima de qualquer coisa ou situação que nos deparemos em nossa vida; homem sábio, que aos poucos ia me ensinando de como enfrentar a vida com dignidade; de fala mansa, às vezes me chamava pra prostrar e contar os causos de sua infância muito simples, porém feliz; por fim, deixou a humildade como uma das maiores lições.

Não fora um homem de muitas leituras, mas carregava consigo um livro nobre, dizia-me que tudo o que um homem precisa, ali acharia. Foi ele quem me ensinou a encontrar os ensinamentos nesse precioso livro: primeiro mostrou-me os nomes, como era organizado; em outra lição, ensinou que antes de abrir deveria fazer uma prece ao Espírito Santo, pois é Ele que nos revela sobre as leituras desse livro, a Bíblia.

A simplicidade estava em tudo o que fazia, até em seu nome, simplesmente, José, meu pai. Como sempre gentil, saiu de mansinho de nossas vidas...

Saudades eternas, querido papai...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar forças, saúde e sabedoria para realizar mais um sonho.

A minha querida e sábia mãe, que me apoia e está sempre orando por mim.

Ao meu querido e companheiro esposo, Mauricio, que me ajudou nos afazeres domésticos e me acolheu, fazendo-me rir para aliviar meu cansaço.

Às minhas queridas irmãs e ao meu irmão, por estarmos sempre juntos, nos fortalecendo. Em especial, à minha irmã Silvana que sempre acreditou em mim.

À minha sogra que contribuiu para que meu tempo fosse mais dedicado aos estudos.

Aos professores do curso de Mestrado em Linguística Aplicada, que contribuíram para o meu crescimento.

A todos os colegas do curso de Mestrado que colaboraram para meu aprendizado.

À secretária Cidinha que tão prontamente e educadamente me atendeu.

Em especial, aos professores sujeitos desta pesquisa que cooperaram muito.

À instituição que possibilitou a coleta de dados necessária.

A todos aqueles que me auxiliaram na realização deste trabalho e que confiaram em minha capacidade para ultrapassar mais uma etapa.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora Prof^a Dr^a. Eveline Mattos Tápias Oliveira, por quem tenho profunda admiração desde sempre e que, com certeza, doou um pouco de si a mim. Como sempre, não te demoras a derramar seu amor pelo magistério aos outros. Pelo empenho e dedicação nas longas horas, em que nos reunimos em estudo, sempre me incentivando e acreditando em mim. Mulher-Educadora de fibra, que luta sempre por um ideal, colaborou muito com minha constituição de sujeito pesquisadora. Meu muito obrigada é pouco pelo muito que me instruiu. Peço a Deus que receba em dobro o “muito” que me propiciou.

RESUMO

A presente dissertação, que se insere na Linguística Aplicada, tem como *objetivo geral* verificar a eficiência do formato de estudo dialogado de teorias nos horários de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC – para a formação continuada dos professores; e como *objetivo específico* analisar linguístico-discursivamente os relatos dos professores para buscar evidências que mostrem em que medida o que foi discutido nas reuniões sobre leitura, uso da palavra, produção de texto e novas formas de agir em sala de aula foi assimilado e entendido pelos professores como significativo para contribuir com sua prática em sala de aula. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, envolvendo doze professores de uma escola pública do Ensino Fundamental II, tendo como instrumento questionários e diários retrospectivos das reuniões enviados por e-mail à pesquisadora. Na vivência da formação continuada, os professores foram levados a refletir sobre a própria prática a partir do estudo teórico. Entendemos que é por meio do processo da interação que os sujeitos aprendem, constroem conhecimentos nas relações interpessoais (sociais) e intrapessoais (cognitivas/afetivas). Para tanto a pesquisadora mediava as discussões moderando o processo dialógico nos encontros para que os professores das várias disciplinas tivessem oportunidade de refletir, decidir, (re)organizar ações cotidianas da sala de aula. Os dados revelam que quando há uma atmosfera de estudo a partir de interesses dos docentes e de escuta do professor, quando lhe é dada a voz, a reflexão sobre a prática é possível; dessa forma, temos que os dados evidenciam que os professores desta pesquisa reconheceram e valorizaram os momentos da ATPC como importante na sua formação continuada. Outro dado obtido refere-se à preocupação com a formação escolar e a formação humana dos próprios alunos, considerando todo seu contexto dos alunos. Concluimos que esse tipo de formação continuada dos professores em serviço mostra-se favorável e enriquecedora para a prática pedagógica, desde que atrelada a realidade em que atuam e a seu interesse. Assim há a oportunidade de se fazer relação imediata das teorias estudadas com os fracassos e sucessos da prática da sala de aula e em direção das reais necessidades do cotidiano pedagógico da escola, com grande possibilidade de efetiva mudança da atuação do professor.

Palavras-chave: dialogia; mediação; formação de professor na ATPC; reflexão.

ABSTRACT

The present thesis, which is within Applied Linguistics field, has as general goal to verify the efficiency of the theory dialogued study format during the hours of Collective Pedagogical Work Class – CPWC – for the continuous education of teachers; as a specific goal, analysing discursively and linguistically the reports of the teachers in order to search for evidence that shows to what extent what has been discussed in the meetings regarding reading, the use of the word, text production and new ways of acting inside the classroom has been assimilated and understood by the teachers as meaningful to contribute to their classroom practice. To do so, there was a qualitative research involving twelve teachers from a public school of the Middle School having, as instrument, questionnaires and retrospective journals from the meetings sent by e-mail to the researcher. Living the continuous education, the teachers were led to reflecting about their own practice based on the theoretical study. It's understood that is through the interaction process that the subjects learn, build knowledge within their interpersonal (social) relationships and intrapersonal (cognitive/affective). In order to achieve that the researcher mediated the discussions moderating the dialogical process along the meetings so that the teachers from several disciplines could have the opportunity of reflecting, deciding, (re)organizing daily classroom actions. The data show that when there is na atmosphere of studying based on the teacher's interests and listening, when they are given the voice, the reflexion about their practice is possible. Thus, we have the results that the teachers from this research recongnized and valued the CPWC moments as important within their continuous education. Other data refer to the concerns about the school education and the human education of the students themselves, considering all the students context. We concluded that this kind of continuous education of inservice teachers seems to be favorable and enriching for the pedagogical practice, since it's attached to the reality they live in and to their interests. Thereby, there is the opportunity of relating the studied theories and the failures and successes of the classroom practice to the real needs of the school pedagogical routine, with a great possibility of effective change in the teacher's procedures.

Key-words: dialogue; mediation; teacher's education within the CPWC; reflexion.

INTRODUÇÃO		Página
	Introdução	12

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – ASPECTOS TEÓRICOS		Página
1.	Aspectos teóricos	16
1.1	Formação do professor	16
1.1.1	Dimensão pedagógica atual	16
1.1.2	O professor reflexivo	22
1.1.3	Dialogia na perspectiva bakhtiniana	24
1.1.4	Ambiente de aprendizagem	26

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA		Página
2.	Metodologia	30
2.1	Enfoque metodológico	30
2.2	Perfil dos sujeitos	32
2.3	Instrumentos	32
2.4	Aplicação do questionário	35
2.5	Os encontros	35

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS		Página
3.	Análise dos dados	39
3.1	Análise: questionário inicial	39
3.1.2	Análise dos diários eletrônicos	47
3.1.2.1	Estudo quantitativo	47
3.1.2.2	Estudo qualitativo dos diários	50
3.1.2.3	Análise do questionário final	64

CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO		Página
4.	Conclusão	75

CAPÍTULO 5 – REFERÊNCIA		Página
5	Referência	79

		Página
--	--	---------------

ANEXOS	
Anexos	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Questionário inicial	p.32
Quadro 2	Orientações para o diário	p.33
Quadro 3	Questionário final	p.33
Quadro 4	Questão 2 do questionário inicial e as respostas dos sujeitos	p.38
Quadro 5	Questão 6 do questionário inicial e as respostas dos sujeitos	p.43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1		p.47
Gráfico 2		p.47

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Calendário das reuniões	p.34
TABELA 2	Resposta dos sujeitos à Questão 2 e sua análise em categoria, frequência e exemplos	p.39
TABELA 3	Respostas dos sujeitos à Questão 6 e sua análise em categoria, frequência e exemplos	p.43
TABELA 4	Presença/falta dos sujeitos às reuniões	p.45
TABELA 5	Diários retrospectivos enviados após reunião (D)	p.48
TABELA 6	Categoria A - Importância da leitura em todas as área	p.48
TABELA 7	Categoria B - Interação	p.51
TABELA 8	Categoria C - Visão positiva do encontro/empatia	p.51
TABELA 9	Categoria D - Metacognição e Meta-afetividade positiva para com as reuniões/atividades e da aplicação do conteúdo	p.53
TABELA 10	Categoria E - Percepção da própria prática, mudanças e novas aprendizagens	p.55
TABELA 11	Categoria F - ATPC como espaço da formação continuada	p.59
TABELA 12	Questão 1: Como você se sentiu participando desta pesquisa?	p.62
TABELA 13	Questão 2: Os encontros, as discussões auxiliaram na sua prática pedagógica? Em quê? Como? Comente	p.64
TABELA 14	Você percebe alguma mudança na sua postura como professora em sala de aula? E os alunos?	p.65
TABELA 15	Acredita em ATPC como espaço de formação, por quê?	p.67
TABELA 16	O que você mais gostou? O que gostou menos?	p.69

INTRODUÇÃO

Não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.
Paulo Freire

É perceptível que as exigências postas pelo atual contexto socioeconômico globalizado afetam de forma contundente a vida das pessoas, apresentando a todos uma sociedade de relações mais rápidas e flutuantes, sem um paradigma fixo, o que pode provocar insegurança no modo de viver do ser humano (HALL, 2006).

No atual cenário social em que vivemos, de repentinas mudanças provocadas pela era tecnológica e seguido de muito perto pelo consumismo, exige-se cada vez mais adaptações dos profissionais. Em se tratando do educador, a adaptação ao novo cenário mundial é crucial para que as novas gerações possam se adequar com maior facilidade ao contexto de mudanças em que estamos inseridos. Expliquemos melhor.

A nova realidade socioeconômica, como afirma Libâneo (1999, p.19), expõe que “o novo paradigma produtivo que acompanha o processo de internacionalização da economia provoca modificações no processo de produção, no perfil dos trabalhadores, nas relações de trabalho, nos hábitos de consumo”. Esse contexto requer de qualquer profissional competências cada vez mais desenvolvidas para atuar de maneira eficaz, que atenda ao desenvolvimento da nova ordem da economia. Em depoimento para a Revista Exame (2006, p.22), Célio da Cunha, representante da UNESCO no Brasil para a área da Educação e da Análise da Informação, diz: “O emprego do século 21 requer habilidades mentais”, continuando: “Exige raciocínio rápido, capacidade de interpretação e de análise da informação. Atributos que só são adquiridos com ensino de qualidade”.

O cenário social atual, no qual escola está inserida, é complexo e o ambiente escolar torna-se bastante desafiador para todos que nele atuam. Em se tratando da educação pública, o educador enfrenta situações mais desgastantes como salas numerosas, salários defasados, nível sócio-cultural muito heterogêneo, o que faz com que o professor atue junto a pessoas (alunos e seus familiares) que possuem, muitas vezes, práticas letradas e valores diferentes daqueles da própria escola e de seus profissionais.

Como se o que vivemos não fosse uma mudança enorme por si só, a escola ainda passa por alterações repentinas nas políticas educacionais/governamentais, que, entre outras, condições desfavoráveis de trabalho, fazem o professor se sentir solitário e incapaz de responder positivamente ao contexto. São situações que afetam negativamente a prática do professor em sala de aula, tornando-a mais trabalhosa e por vezes desestimulante, como quando não pode reprovar seus alunos, faz trabalhos burocráticos além dos de natureza pedagógica, entre outros.

As exigências do mundo moderno refletem no perfil esperado do aluno, da escola e do professor. Atualmente contamos com inúmeras avaliações internas e externas do desempenho da comunidade escolar, como por exemplo, as avaliações estaduais e nacionais do desempenho de alunos em leitura e escrita, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, SARESP, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM.

As competências solicitadas são essenciais para o indivíduo atuar na sociedade, conforme expõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (BRASIL, 2001, p.19): “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”. A sociedade letrada em que vivemos requer cada vez mais competências linguísticas para efetiva atuação de qualquer cidadão, e a responsabilidade disso cabe à escola: espera-se que ela dê condições para que o aprendizado e a competência dos alunos sejam desenvolvidos durante os anos escolares.

Concordamos que é pela linguagem que os indivíduos expressam suas ideias, sentimentos e estabelecem relações na sociedade. Partindo dessa premissa, entendemos que a escola, como agência de letramento, deveria ser um local em que os sujeitos tivessem mais direito à palavra, de maneira a desenvolver uma relação dialógica mediada que garanta realmente o uso da palavra de forma social, mas, não exclusivamente na aula de Língua Portuguesa, e, sim em todas as disciplinas. Assim, para que os professores consigam desenvolver um ensino dialógico, seria primordial que na sua formação pudessem vivenciar tal prática, considerando como essencial. Abud (2003, p.122, 123) afirma:

O ensino para essa formação profissional nos cursos de graduação deve ocorrer por um processo, cujas práticas sociais acontecem de modo articulado nos aspectos do contexto imediato (sala de aula) e da transdisciplinaridade, ou seja, conduzidas aos aspectos mais amplos do conhecimento, construídas a partir da bagagem cultural que os alunos já possuem e sem privilegiar a compartimentalização ou a fragmentação dos conhecimentos.

Concordamos com a afirmação da autora acima sobre a formação profissional do professor ocorrer com a prática articulada ao contexto real, pois, a partir da articulação do conhecimento acadêmico com a prática da sala de aula, o professor, na nossa visão, estará melhor preparado para interagir no ambiente escolar.

Dessa forma, entendemos que a formação profissional continue ao longo da carreira e isso vale para a atuação do professor. Para nós, a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, ATPC, instituída nas escolas estaduais, é um espaço em que o docente pode ter contato com novas teorias e pode trocar ideias com seus pares sobre elas, de modo a usá-las para refletir melhor e mais a respeito da sua própria prática.

As reuniões foram planejadas e os professores convidados a participar do experimento para que pudéssemos efetuar a coleta de dados para a presente pesquisa, que tem como *objetivo geral* verificar a eficiência desse formato de estudo dialogado de teorias nos horários de ATPC para a formação continuada dos professores. O *objetivo específico* é analisar linguístico-discursivamente os relatos dos professores para buscar evidências que mostrem em que medida o que foi discutido nas reuniões sobre leitura, uso da palavra, produção de texto e novas formas de agir em sala de aula foi assimilado e entendido pelos professores como significativo para contribuir com sua prática em sala de aula.

A coleta de dados para a pesquisa é composta de respostas a questionários e relatos escritos em diários retrospectivos¹, com as reflexões dos sujeitos sobre o assunto da reunião e sobre como veem esse assunto influenciando a prática. Os diários foram enviados à pesquisadora por *e-mail*.

A troca de conhecimentos entre os pares, no presente trabalho, foi entendida como uma prática dialógica, no sentido bakhtiniano (ver Capítulo 1). Os

¹ Diários retrospectivos são relatos realizados pelos sujeitos *a posteriori*, ou seja, um tempo depois de a atividade ser concluída (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006). No caso, os diários retrospectivos foram enviados à pesquisadora, em sua maioria, por *e-mail*.

interlocutores foram acolhidos pela pesquisadora em seus conhecimentos prévios e novos conhecimentos foram sendo apresentados conforme a vontade dos próprios sujeitos, para que a reunião contemplasse seus interesses (RENDA e TÁPIAS-OLIVEIRA et al., 2010). Assim, o conhecimento lido e debatido entre os pares ficou mais significativo para o processo reflexivo dos professores, para o enriquecimento da própria prática do professor, em educação continuada.

O propósito da aplicação da presente pesquisa no espaço da ATPC foi o de oferecer aos professores de Educação Fundamental II, da escola em que atuamos um espaço-tempo em reunião para, a partir da discussão sobre teorias, poderem refletir sobre a própria prática. Nosso objeto de pesquisa foram os diários retrospectivos dos professores, escritos após as reuniões e enviados por eles, por *e-mail*, à pesquisadora, para análise verbo-discursiva, utilizamos como método a análise de conteúdo dos significados e significantes linguísticos como nos apresenta Bardin (2011). Assim, é *objetivo* da presente pesquisa fazer a análise linguística das escolhas lexicais dos sujeitos em seus relatos retrospectivos para identificar possíveis mudanças em seu modo de conceber a aprendizagem e o ensino de sua disciplina em sala de aula.

Para responder a essas perguntas, a presente dissertação está estruturada da seguinte forma: Introdução; no capítulo 1, apresentaremos os Aspectos Teóricos; a seguir, no capítulo 2, será exposta a Metodologia; no capítulo 3, exporemos os Dados e sua Análise e, por fim, apresentaremos as Considerações Finais.

Nossa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté, sob o Protocolo CEP/UNITAU nº 160/12 (Anexo 3).

1. ASPECTOS TEÓRICOS

A auto-reflexão é intuição e emancipação, compreensão e libertação de dependências dogmáticas. O dogmatismo que desfaz a razão... é falsa consciência. O dogmático vive disperso, sujeito dependente, determinado pelos objetos, tendo concedido a si próprio tornar-se uma coisa.

Habermas

1.1 Formação do professor

Este capítulo tem por objetivo apresentar alguns aspectos da formação do professor sob duas dimensões: a pedagógica e a linguística. Cada uma destacando a importância da formação desse profissional num ambiente mais real que possa atender melhor a sua prática. Assim, atendendo às necessidades do contexto atual, que requer cada vez mais profissionais que sejam capazes de decidir na urgência e agir na incerteza, há necessidade da reflexão de sua própria prática, fazendo uso do diálogo, como caminho de aprimoramento profissional.

1.1.1 Dimensão pedagógica atual

É fato que a história da humanidade é marcada por mudanças sociais, históricas, políticas, científicas e econômicas e que essas mudanças afetam profissionais e suas relações, principalmente se são aceleradas. No campo educacional, nos últimos quinze anos, o professor vem sendo afetado em sua epistemologia, em suas experiências, em suas práticas que parecem, muitas vezes, não condizer com os avanços sociais, políticos, científico, enfim, com o mundo globalizado e suas demandas.

Essas exigências do século XXI ratificam, cada vez mais, as complexas relações humanas no nosso tempo que está marcado pelas transformações científicas, tecnológicas e avanços na comunicação. Libâneo (1999, p.15) aponta que essas

transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência.

A educação do século XXI espera cada vez mais da escola e dos seus profissionais uma atuação democrática, entendida no sentido da participação e na constituição de sujeitos ativos, críticos atuantes na sociedade. Isso será possível com uma formação diferenciada dos professores, que conceba sua prática pedagógica como protagonistas da educação. A essa ideia podemos atribuir, qualidade de formação que se faz pela atuação, principalmente acolhendo novas políticas educacionais.

A formação do professor de línguas, especificamente, estava centrada no ensino do conteúdo, de técnicas, sem haver a preocupação com o processo de aprendizagem e com o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Diferentemente desse entendimento sobre a formação do professor, o cenário atual busca promover uma aprendizagem participativa e dialógica do aluno, que venha a entender o outro. Atualmente, é um consenso que o professor seja compreendido como um sujeito ativo na construção da sociedade, possibilitando sua participação diretamente nas questões que afetam a sua prática. Delors (2000, p.156) reforça essa questão afirmando que o debate na educação seja ampliado para a “questão do papel central que os professores deveriam ter na concepção e concretização das reformas do sistema educativo”.

No decorrer da história da educação do Brasil até aos tempos atuais, foram redigidas três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cada uma atendendo às demandas da sua época. Foram elas: Lei nº 4024/61, cujo enfoque foi o embate da escola pública e privada no período do governo militar; Lei nº 5692/71, de caráter tecnicista, governo militar e, a atual, Lei nº 9394/96 que apresenta um caráter filosófico de formação humana/governo democrático.

Das três LDBEN observa-se que somente a atual possui vários tópicos sobre a formação do professor. Com ênfase a essa questão, destacamos o Título VI, Dos Profissionais da Educação, o qual vem ao encontro do tema desta pesquisa. Observemos o que é dito no Parágrafo Único, item “II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”; mais adiante, no Art. 62, § 1º, encontramos: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

No mesmo período da publicação da LDBEN atual, temos também o “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI”, discutido no livro *Educação: um tesouro a descobrir* (Editora Cortez, 2000), coordenado por Jacques Delors. Esse relatório passou a integrar os eixos norteadores da política educacional brasileira, o que podemos inferir pelos quatro pilares apresentados, a saber: *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer*. Esses pilares expressam uma nova concepção de educação, que espera promover no ser humano atitudes que possibilitem ao homem adaptar-se a um mundo em mudanças, usar o seu potencial criativo para a construção de uma nova sociedade, extrair conhecimento da avalanche de informações que nos cercam no nosso cotidiano e dialogar com o próximo.

Os quatro pilares são importantes para a formação de qualquer profissional para o mundo atual. Nessa visão, a formação inicial e continuada profissional do educador prevê que *aprender a conhecer* e *aprender a fazer*, são indissociáveis. Prevê, ainda, que os professores ensinem seus alunos a *aprender a conhecer* e, para tanto, eles precisarão ser os primeiros a *saber* realizar tal ação; indiretamente isso exige o *saber fazer*, que está estreitamente ligado a modo de ensinar seu aluno a aprender.

Toda essa alteração epistemológica exigiu reestruturações político-legislativas concernentes à educação, estudos, pesquisas, públicas, no esforço de acompanhar as transformações, e, apesar disso, todas essas ações foram insuficientes para promover o avanço da qualidade da educação brasileira. O quadro dessa realidade nos traz indicadores da baixa qualidade do ensino.

Temos resultados de progressos educacionais como, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB², de 2011, que aponta melhoras, em todos os níveis de ensino da educação básica. De acordo com os dados desse documento, o país alcançou as metas propostas: nos anos iniciais do Ensino

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. FONTE: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-avanca-e-atinge-metas-para-todas-as-etapas?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f

Fundamental (primeiro ao quinto ano), o Ideb nacional alcançou 5,0 pontos, ultrapassando não só a meta para 2011 (de 4,6 pontos), como também a proposta para 2013, que era de 4,9. Nos anos finais (sexto ao nono) do Ensino Fundamental, o Ideb nacional atingiu 4,1 pontos em 2011 e ultrapassou a meta proposta, de 3,9; já o Ensino Médio manteve a média de 2011, de 3,7 pontos. O relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos, PISA³ constata avanço educacional do país, como se lê a seguir:

[...] o Brasil mostrou desempenho similar aos anos anteriores em Ciências (390 pontos), uma ligeira queda em Leitura (393 pontos) e um aumento significativo em Matemática (370 pontos), que valeu destaque por parte da OCDE. De 2003 para 2006, o Brasil subiu 14 pontos em Matemática, só superado pela Indonésia (31 pontos) e pelo México (20 pontos). Merece destaque, também, o fato de que os estudantes brasileiros alcançaram, em conteúdos ligados a Biologia, resultados bem acima da média nacional.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16838

Apesar dos resultados favoráveis apresentados, acompanhado do processo da Universalização⁴ e do aumento em relação a matrículas de alunos (investimento quantitativo maior, segundo dados da UNESCO, 2004), os documentos apontam que a educação não alcançou o patamar exigido. Isso vale tanto para o Brasil, quanto para a América Latina e para outros vários países do mundo. Hoje em dia, assistimos a esse descompasso na Educação do nosso país que, apesar de apresentar avanços, faz com que o Brasil ocupe o 53º lugar em educação, entre 65 países avaliados (PISA, 2011). O relatório também indica que,

Mesmo com o programa social que incentivou a matrícula de 98% de crianças entre 6 e 12 anos, 731 mil crianças ainda estão fora da escola (IBGE). O analfabetismo funcional de pessoas entre 15 e 64

³ O Pisa, sigla do *Programme for International Student Assessment*, que em português, foi traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Alunos é um programa internacional de avaliação comparada, aplicado a estudantes da 7ª série em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Fonte: <http://www.pisa.oecd.org>

⁴Universalização: O lema “Educação para Todos”, difundido globalmente e com forte reverberância após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jotiém (Tailândia), em 1990, passou também a ser implementado com maior ênfase no Brasil, sobretudo após 1994. Diversas políticas voltadas para a universalização do ensino foram adotadas. Fonte: http://www.brasil.gov.br/navegue_por/noticias/textos-de-referencia/educacao-no-brasil (p.12).

anos foi registrado em 28% no ano de 2009 (IBOPE); 34% dos alunos que chegam ao 5º ano de escolarização ainda não conseguem ler (Todos pela Educação); 20% dos jovens que concluem o ensino fundamental, e que moram nas grandes cidades, não dominam o uso da leitura e da escrita (Todos pela Educação).

(Fonte: <http://www.brasilecola.com/educacao/educacao-no-brasil.htm>)

Segundo Cortella (2006), para alcançarmos uma educação de qualidade, é preciso atingir a maioria e não somente uma parcela de estudantes com melhor posição social. Para o autor a qualidade e quantidade devem caminhar juntas; não podemos deixar vigorar o antigo e discriminatório dilema da quantidade versus qualidade e o direito do acesso e da permanência deve ser entendido como sinal de equidade, como condição de qualidade social.

Ainda de acordo com o relatório (UNESCO, 2004, p.11), é aceitável sustentar que uma das explicações do baixo impacto das reformas nos processos de ensino-aprendizagem tenha sua raiz no “fator docente”. Para o relatório, o professor, profissional responsável pelo desenvolvimento escolar, se vê socialmente desvalorizado pelos baixos salários, pelas condições inadequadas de trabalho, pela superlotação das salas de aulas, entre outros fatores negativos para a profissão. Azanha (1998) corrobora essa ideia e explica que a qualidade do ensino não deve ser vista como uma questão externa à sala de aula, pois se nesta houver um professor mal formado, qualquer que seja o nível de sua remuneração, o resultado será um ensino de baixa qualidade.

Sobre o assunto formação de professores, o tema formação profissional docente ganhou força nas discussões e pesquisas em meados do século XX por vários autores nacionais e internacionais; dentre eles, podemos citar Libâneo (1999), Perrenoud (2000), Tardif (2002), Alarcão (1996), Pimenta (2005), Azanha (1998), que passaram a se preocupar com essa questão, tão pertinente aos tempos atuais, de exigências complexas:

A questão da formação de professores ganha importância a partir da discussão sobre a qualidade do ensino ministrado nos diferentes níveis e modalidades, como desdobramento da luta em favor da construção da cidadania e da democracia (UNESCO, 2004, p. 38).

Muito se discute, atualmente, sobre a formação continuada do professor como papel preponderante para a sua prática em sala de aula. Delors (2000, p.160) dá

relevância a esse aspecto quando concorda com Gannicott e Thorsby que argumentam que a qualidade do ensino “é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela formação inicial”. O mesmo autor (p.137) explica que os professores sentem a necessidade de investimento em sua formação, face às novas exigências da educação, e uma possível insatisfação com o que tiveram até então.

Diante do exposto em relação à formação continuada, pode-se afirmar que o professor ganha relevância no atual contexto, com a responsabilidade de propiciar um ambiente escolar reflexivo, de construção de saberes, socialização dos saberes, o que, acreditamos, ele precisa aprender a fazer. Libâneo (1999, p.87), referenciando-se em Zelmeman (1994), ressalta a importância do pensar no processo de formação de professores e afirma que

Pensar é mais do que explicar, e para isso as escolas e as instituições formadoras de professores precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhe permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela.

Vale ressaltar que toda essa discussão atual encontra eco em trabalhos já escritos por Freire (BEISIEGEL, 2010, p. 30) que acreditava que somente a formação e o desenvolvimento de uma consciência pela prática da sistematização da reflexão desenvolveria no indivíduo a capacidade de apreender a realidade.

Partindo do pressuposto da importância do pensar, outros autores como Libâneo (1999), Alarcão (2008), Abud (2003), Pimenta (2005), Schön (2000) defendem a ideia de a formação do professor estar diretamente relacionada ao contexto prático e fazem crítica aos cursos de formação inicial. Esses autores também alertam que a educação inicial, em diversos contextos, está desarticulada da prática da sala de aula por terem se tornado cursos de cunho teórico, que formam um profissional reprodutor do conhecimento e deixa de lado as exigências do atual cenário educacional. A nova ordem educacional reconhece que o professor tem

... um papel fundamental na educação de hoje, que se estende para muito além da simples transmissão de conteúdos, tendo a grande responsabilidade de criar um ambiente propício no espaço escolar

para a reflexão, a construção do conhecimento e a socialização do saber sistematizado ao longo da história humana e social. (UNESCO, p.14)

Para se criar um ambiente de reflexão, Azanha, referenciando-se em Carvalho (2010), defende a ideia de que, ainda no processo de formação inicial do professor, a prática de ensino deve ter como objeto de reflexão a cultura das instituições, e não somente uma didática deslocada desse ambiente, e conclui que “a melhoria da prática somente pode ser feita pela crítica da própria prática” (1995, p.203). Daí a importância da formação continuada em serviço proporcionar essa reflexão.

Essa nova concepção da teoria da formação do professor no século atual tem como precursor Schön (1987 apud ALARCÃO 1996), que defende a importância da reflexão a partir da ação. Como esse tema tem centralidade para nossa discussão, deteremo-nos um pouco mais profundamente sobre esse assunto no item a seguir.

1.1.2 O professor reflexivo

De acordo com Alarcão (1996, p.13), a teoria de Schön tem por base um importante conceito denominado por ele de *artistry*, que seria uma mistura de ciência, técnica e arte, é um saber-fazer sólido, teórico, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em situações instáveis e complexas, que exige uma reflexão dialogante com a própria realidade que lhe fala. Para o desenvolvimento de tal competência, Alarcão destaca ainda a importância de haver um profissional que oriente, seja conselheiro, que ajude o aluno a compreender a realidade e, no dizer de Schön, permita “uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na ação segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo” (p.13). Alarcão, ainda na perspectiva do pensador americano, critica a formação nas universidades, considera inadequada, porque

os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta construísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém,

mais tarde na vida, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades (1996, p.13).

Dessa forma, com o pensamento racionalista técnico, por vezes em vão, não deixa o professor ver de uma maneira criativa a solução de um problema.

Schön (1987 apud ALARCÃO 1996) organiza na sua obra noções fundamentais, como: *conhecimento na ação*, *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*. Isso visa a melhora da prática do professor em sala de aula, para melhor entender a distinção entre eles, vejamos o que estabelece cada um.

O *conhecimento na ação* é quando um profissional demonstra conhecimento na execução de uma ação, seria um saber fazer inteligente. Geralmente o profissional tem dificuldade para falar sobre esse processo, todavia, se o faz é porque se coloca numa perspectiva de auto-observação, é quando refletimos sobre nossas ações, seguimos recursos internos já construídos ao longo de nossa vida e tentamos descrever esse conhecimento subentendido. Esse processo é dinâmico e resulta numa formulação da própria ação.

A *reflexão na ação* ocorre simultânea a execução do ato, sem a sua interrupção, mesmo que brevemente haja um distanciamento dela, a pessoa consegue reformulá-la enquanto realiza-a. Diferentemente, a *reflexão sobre a ação* é realizada a reconstrução da ação mentalmente para analisá-la, ou seja, após a consecução do ato. Isso se dá quando algo inesperado do habitual acontece. Parece-nos que são dois momentos distintos, porém o autor considera que não sejam assim tão distintos.

Último processo de *reflexão sobre a reflexão na ação* para completar este ciclo, é a reflexão sobre as consequências, os desdobramentos que a reflexão na ação proporcionou; isso permite ao professor avançar no seu desenvolvimento e construir a sua forma pessoal de conhecer. Ajuda-o a entender as ações futuras ou descobrir novas soluções.

A teoria de Schön revaloriza o conhecimento que surge da prática inteligente e refletida, pensada, que desafia os profissionais não apenas a seguir técnicas rotineiras, mas a dar respostas às questões novas, aos problemas, por meio da inventividade de novos saberes e novas técnicas sobre o aqui e o agora.

Dentro dessa teoria, destaca-se como primordial a reflexão da prática para a formação de professores em que Schön salienta a importância de que as escolas de formação reverem seus currículos e incluam a reflexão na/sobre a prática, o que irá aproximar os formandos do mundo real, permitindo-lhes um “aprender a fazer fazendo” (1996, p.24). A reflexão possibilita-lhes um olhar para o mundo profissional por uma ótica pela qual eles consigam atribuir sentido ao que aprendem.

É importante que se coloque na função de orientador e sempre que possível deverá retomar atividades, questionar, aconselhar exercer o espírito crítico. A esse último, requer uma posição dialógica, pois sem ela, a reflexão da prática não se realizará. Para tanto, verifiquemos sob outro prisma a questão da formação do professor, a dimensão linguística.

1.1.3 Dialogia na perspectiva bakhtiniana

A análise da formação do professor sob a ótica da Linguística Aplicada (LA) se dá pela linguagem, por ser tanto um elemento fundante de qualquer relação social quanto seu objeto de estudo. Ela está presente na vida cotidiana das pessoas e, para Bakhtin (2006, p.270), a “língua é deduzida da necessidade do homem de auto-expressar-se, de objetivar-se”. É por meio dela que o homem se faz indivíduo, ouvinte, falante e participante.

Utilizemos aqui o termo palavra (elemento da linguagem), utilizado por Bakhtin/Volochínov (2006, p.117), que edifica a relação entre os sujeitos, ela é determinada pelo fato de quem a procede, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela serve de ponte entre o locutor e o ouvinte, é o elemento essencial da interação, nisso acontece no processo dialógico: o homem passa a perceber e compreender o significado linguístico, e assume uma posição responsiva: concorda, discorda (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo (BAKHTIN 2006, p.271).

A realidade essencial da linguagem é seu caráter *dialógico*, como afirma Bakhtin (2006, p.348)

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida; com os olhos, os lábios, as mãos,

a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana,...

Logo há *interação*, Cardoso (2003, p.25) referenciando-se em Bakhtin, considera-a de caráter intrínseco dos sujeitos e da linguagem. A palavra sendo ideológica permite que, na interação verbal, a ideologia se concretize como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados de acordo com o contexto da interação.

Esse entendimento da linguagem tem contribuído não só com a formação de professores de língua, mas com professores de todas as outras áreas. Sobre essa questão, Moita Lopes⁵ (1994, p.356) ressalta a importância do entendimento da linguagem por todas as disciplinas, pois, a grosso modo,

pode-se dizer o mesmo em relação aos cursos de formação de qualquer professor: foco no conteúdo e na metodologia. O que é curioso é que a metodologia de ensino de qualquer disciplina envolve, crucialmente, a linguagem em uso, isto é, o discurso/a interação. Portanto, a compreensão da natureza da linguagem é primordial na formação de todo professor.

Pensando a linguagem como um mecanismo de interação entre os homens, o ambiente escolar ressignificado por essa visão propiciaria ao sujeito, seja ele professor ou aluno, atuar no mundo diferentemente. Nesse sentido, corroboramos as ideias de Tápias-Oliveira (2006, p. 25), quando afirma: “É a linguagem, é a palavra compartilhada em sociedade, é a prática discursiva/dialógica que promove a mudança dos indivíduos, a alteração de seu modo de ver o mundo”. Para dar contas disso, a autora propõe uma prática dialógica por meio do diário de aprendizagem; a opção do presente trabalho é contribuir com a reflexão em serviço.

Retomando os autores citados no item anterior, a saber, Moita Lopes (1994), Alarcão (1996), Schön (2000) e Pimenta (2005), temos que eles corroboram a mesma ideia de que os cursos de formação enfatizam a teoria e se distanciam da prática pedagógica. Diante dessa realidade, os autores defendem que os cursos de formação deveriam voltar-se para situações reais de sala de aula, o que requer uma reflexão da prática, fazendo-se uso do diálogo. Abud (2003, p.124) explica que a

⁵ Trabalho aprovado na 47ª “Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em São Luiz, MA, no período de 9 a 14 de julho de 1995. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v.75, n.179/180/181, p.301-307, jan./dez. 1994. Fonte: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/334/338>

prática dialógica em sala de aula enfoca o processo de construção de conhecimento, a partir das teorias, concepções e conceitos das diferentes áreas do saber, bem como valoriza os processos envolvidos nas diferentes atividades desenvolvidas, sendo o aluno incentivado a construir o seu próprio conhecimento (...)

Ainda sobre o princípio da prática dialógica em sala de aula, Alarcão (2008, p.45) comenta que, a reflexão é inata no ser humano, por isso há necessidade de se constituir ambientes que favoreçam essa prática. Em ambientes formativos, a experiência e a expressão do diálogo assumem um papel de enorme relevância. A autora destaca o movimento triplo desse diálogo, sendo: *um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros e o diálogo com a própria situação que nos fala*. Ainda sobre esse diálogo, referenciando-se em Schön, afirma que o

diálogo não pode quedar-se a um nível meramente descritivo, pois seria extremamente pobre. Tem de atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder e a razão (p.46)

Concordamos com a autora e citamos uma pesquisa realizada por Kleiman (2000) para a formação de professores que se centrou na questão da linguagem, concebendo-a como interativa. A partir da interação entre os sujeitos, o programa proposto visava a problematização da prática que, para a autora, constitui instrumento por excelência para a reflexão e transformação dos sujeitos (p.26). De acordo com a pesquisa, a interação linguística pressupõe participação cognitiva e afetiva dos sujeitos envolvidos num ambiente de produção que pode, no caso do ambiente escolar, desencadear a aprendizagem.

Moita Lopes (1994, p.359) também defende a interação em sala de aula, entendida relevante no processo ensino/aprendizagem, afirma que “a aprendizagem tem sido cada vez mais entendida como o resultado da co-participação social entre professores e alunos, mediada pela linguagem, isto é, engajados em uma prática discursiva”. Nessa perspectiva, passaremos ao contexto do ambiente de aprendizagem, sala de aula.

1.1.4 Ambiente de aprendizagem

A partir da concepção da interação em sala de aula constituída sob a prática dialógica, podemos conceber ambientes de ensino-aprendizagem poderosos, que de acordo com De Corte (1996, p.12) são

situações e contextos que podem obter de alunos universitários⁶ e fazer continuar neles os processos de aquisição apropriados para atingir a predisposição pretendida na direção de uma aprendizagem, de um pensamento e de uma resolução de problemas produtivos.

Para essas situações e contextos, o mesmo autor organiza cinco princípios para a elaboração/criação de ambientes que favoreçam aprendizagem dos alunos. Dos cinco princípios elencados por ele dois são diretamente ligados a este trabalho por falar da importância da mediação para a metacognição.

Podemos aproximar os teóricos Bakhtin (2006), instauração do processo *dialógico*, que valoriza a linguagem como processo de interação; e Vygotsky (2010) sobre *mediação*, valoriza a *interação social* entre os indivíduos que se dá pela linguagem. São elementos importantes para constituição de um ambiente de aprendizagem poderoso. Já nos detemos sobre estudos do russo Mikhail Bakhtin; para expor a *mediação*, utilizemos do estudo realizado por Vygotsky (2010, p.97) que define zonas de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal (ZDP⁷). A ZDP é

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 (grifo do autor).

Oliveira (1997), referenciando-se em Vygotsky afirma que a zona de desenvolvimento potencial, capta por assim dizer, um momento que caracteriza uma aprendizagem que está por desenvolver. O indivíduo irá percorrer um

⁶ Acreditamos, como Vygotsky (2010), que os processos de aprendizagem valem para todas as idades, cada indivíduo ao seu ritmo e com suas características. Assim, o ambiente de aprendizagem ao qual o autor se refere vale também para todas as pessoas em aprendizagem escolar. Nesse sentido, corroboramos com Tápia-Oliveira (2006, p. 42) sobre esse assunto.

⁷ Neste trabalho manteremos a denominação ZDP e não ZDI (zona de desenvolvimento imediato), como nas traduções mais atuais, por o termo ZDP ser mais conhecido.

caminho para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e se tornarão consolidadas, determinadas na zona de desenvolvimento real.

A interferência de uma pessoa na ZDP afeta significativamente o resultado da ação individual, temos aí a mediação. Processo considerado relevante para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. “É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora”. (OLIVEIRA, 1997, p.61).

No processo de mediação o professor não apresenta a solução do problema, nem determina estratégias para a solução. Ele oferece apoio aos seus alunos de maneira a levá-los a compreender o problema, de articular e discutir sobre a resolução, de refletir sobre seus métodos e interiorizar habilidades de autorregulação/automonitoração/metaconsciência valiosas (CORTE, 1996, p.16).

Ainda o mesmo autor, sobre metacognição, considera um processo valioso na aprendizagem, define como a capacidade que a pessoa tem de controlar a sua própria aprendizagem mobilizando recursos cognitivos e habilidades de automonitoramento, autorregulação.

Corte (1996) ainda cita mais uma pesquisa, esta, realizada por Schoenfeld (1985; 1992), que acrescenta outro ponto de vista importante para o presente trabalho: a aprendizagem colaborativa. Castro (2011, p.25), referenciando-se em Magalhães (1998; 2004) define que além de serem atividades das quais os indivíduos participam, também

envolve a explicitação de ações (docentes e discentes, de formação, supervisão, direção, etc), bem como o questionamento dessas ações visando à compreensão do que elas significam e à sua reconstrução (MAGALHÃES, 2004, p.76), ...Isso se constrói a partir da análise e da reflexão cuidadosa sobre os significados presentes (“ou embutidos”) nas práticas instrucionais (GARCIA, 1992, p.53) construídas nas interações sociais nos diferentes contextos educacionais. Nesse processo, os diversos participantes revelam, discutem e reconstroem suas compreensões sobre ensinar e aprender (CELANI E MAGALHÃES, 2002; MAGALHÃES, 2004).

Pensando na formação do professor, é necessário que ele tenha vivenciado práticas colaborativas, por isso a necessidade de instaurar ambientes que se apoiam nas discussões, Pontecorvo (2005) constata que “são uma maneira para promover e realizar uma mudança.” A mesma autora considera a importância de colocar o professor em formação em tal situação, mas para isso é preciso dispor de

professores motivados à inovação e prontos para aprender novas formas de atuação em sala de aula, que sejam adequadas às exigências educacionais atuais. Afirma também que “devem ser realizadas modalidades de formação dos professores para o gerenciamento das discussões, de forma a permitir uma real utilização didática”.

O processo dialógico em sala de aula requer habilidade por parte do aplicador para realmente ser efetivo, Pontecorvo (2005) relata a importância de fazer com os professores adquiram essa habilidade de condução, para isso, é necessário que haja mudança de atitude enraizada na maneira de intervir nas discussões em sala de aula. Para conceber tal mudança, Pontecorvo (2005) realiza uma pesquisa com um grupo de professores com objetivo de induzir os professores a definirem o papel do aluno e do adulto nas discussões, provocando a reflexão sobre o modo de intervir na prática pedagógica.

Corroboramos com as ideias desses autores que vem ao encontro da nossa pesquisa, acreditamos na possibilidade desse *ambiente poderoso* de aprendizagem ser instaurado no próprio contexto onde os professores atuam, para que possa gerar aprendizagem.

Schön (2000, p.227) afirma que “a legitimidade do instrutor não depende de suas relações acadêmicas ou de sua proficiência, mas sim do talento artístico de sua prática de instrução”.

O capítulo seguinte tem por objetivo explicitar sobre a metodologia e instrumentos utilizados neste trabalho.

2. METODOLOGIA

Aprofundar o conhecimento sobre quem são esses professores constitui condição essencial para que se possam tornar efetivas as iniciativas voltadas à sua valorização.

UNESCO, 2004, p.19

O presente capítulo visa situar a pesquisa no seu enfoque metodológico, apresentação e explicação dos instrumentos utilizados, e a maneira como foi desenvolvido este trabalho. A pesquisa foi autorizada pela Direção da escola em que se efetuou (Anexo 1) e os professores assinaram o Termo de Consentimento para participar do estudo (Anexo 2).

2.1 Enfoque metodológico

O enfoque metodológico da presente pesquisa se apoia na *abordagem qualitativa*; de acordo com Oliveira (2012), propõe “um processo de reflexão e análise da realidade através de técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico...” (p.37).

Na *abordagem qualitativa*, Oliveira (2006) explica que o processo de reflexão e análise da realidade pode ser entendido como a tentativa de explicar com maior profundidade o significado e as características dos resultados obtidos por meio de entrevistas ou questões abertas que, no entendimento do autor, é o tipo de instrumento mais utilizado para pesquisa com professores.

A *metodologia* utilizada é a *Análise de Conteúdos*, de acordo com Bardin (2011). A autora explica, após fazer uma reconstituição histórica de seu desenvolvimento, que a análise do conteúdo analisa significados ou significantes linguísticos, icônicos ou de outra origem semiótica (BARDIN, 2011, p. 40-41). Cabe ao analista classificar os dados em “gavetas” que façam sentido a partir de *índices*, ou seja, de elementos que conferem sua organização (p. 43). Tendo as categorias (gavetas) delimitadas por dados homogêneos, exaustivos, exclusivos e/ou adequados ou pertinentes (p. 42), o analista passa a fazer inferências acerca dos dados e de seu contexto (condições de produção, p. 46). Para a localização de

índices, nos apoiamos na análise de Tápias-Oliveira (2006) sobre contexto semelhante – a autora faz análise de diários de alunos em formação inicial.

O contexto é o próprio ambiente de trabalho em que os professores atuam e (re) constroem a sua prática, trocam experiências com os demais: as ATPC. Aproveitá-lo é concebê-lo como formativo, com base na experiência e, nesse contexto, a expressão e o diálogo assumem um papel relevante (ALARCÃO, 2008). Pensando nisso, veio a escolha de pesquisa o próprio espaço de atuação da ATPC para o estudo e reflexão da prática docente em formação continuada, e por considerarmos ser um momento bastante positivo. Concordamos com Schön (2000), quando diz que é necessário abrir espaço para a reflexão da prática; entendemos que por essa via seria possível mudar paradigmas educacionais tão enraizados na cultura do magistério. Paradigmas de ensino que perduram a transmissão de conteúdos tão somente.

Vejamos abaixo um exemplo de como procedemos a análise dos dados seguindo a Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011). As categorias de análise podem ser estabelecidas por respostas às questões (no caso do questionário) ou por análise de *corpus* total, como no caso dos diários retrospectivos. Apresentaremos, para esclarecimento da metodologia utilizada, parte do Quadro 4 de nossa análise dos dados, referente a análise da Questão 2; ao final, indicaremos a categoria denominada na análise dos dados desse quadro:

Quadro 4: Questão 2 do questionário inicial e as respostas dos sujeitos

<i>Acredita na sua formação como professor (foi atualizada, significativa, pertinente...)?</i>	
P1	Acredito.
P2	Acredito , pois constantemente busco aperfeiçoamento, atualizações para melhorar a prática pedagógica.
P3	Acredito. Sempre procuro me atualizar, pois a formação é sempre continuada.
P4	Minha primeira formação me deu pouca base para a licenciatura, foi mais técnica. Já minha segunda formação tem contribuído muito na minha atuação em sala de aula.
P5	E muito. Isso não significa que não tenho que melhorar muito.

Seguindo as orientações da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), as respostas dos sujeitos são lidas e analisadas pelo pesquisador. A autora propõe

primeiramente a identificação das palavras. No nosso caso, percebemos a recorrência linguística no uso do verbo “acredito” e do qualificador “muito”. Para efeito de clareza metodológica, esses itens linguístico-discursivos são destacados, depois agrupados e colocados em negrito por representarem os significantes/significados linguísticos que constituem uma categoria (“gaveta”). A categoria em questão, em função de seus traços distintivos, foi denominada pelo pesquisador de “Crença positiva”.

2.2 Perfil dos sujeitos

O total de sujeitos que participaram desta pesquisa foram doze, sendo 1 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Suas idades variam entre 23 a 56 anos, representados da seguinte forma: 2 sujeitos na faixa de 23 a 25 anos; 5 sujeitos na faixa de 30 a 37 anos; 3 sujeitos na faixa de 43 a 49 anos e 2 sujeitos na faixa de 52 a 56 anos. Os professores, sujeitos desta pesquisa, lecionam as seguintes disciplinas: Matemática (2 sujeitos), Português (3 sujeitos), Arte (1), Geografia (2), Inglês (1), Ciências (1) e Educação Física (2). Em relação à escolaridade, a maioria se formou em universidades particulares do Estado de São Paulo e lecionam a matéria de formação. Concluíram os estudos entre os anos de 1991 a 2010 e ingressaram no magistério público no mesmo período. Dos doze professores, 6 são efetivos e trabalham somente nesta escola; dentre os demais, que não são do quadro efetivo, 2 trabalham somente nesta escola, 4 trabalham em 2 outras escolas da rede estadual.

Temos, então, um perfil de sujeitos que em sua maioria são mulheres, jovens, das três áreas do conhecimento, formados geralmente em universidades particulares nos últimos 20 anos, sendo que os mais velhos (metade) são efetivos na escola em que a pesquisa foi realizada. Eles concordaram em participar dos instrumentos, conforme segue.

2.3 Instrumentos

Os dados foram obtidos por meio de dois instrumentos: *questionários* e *diários retrospectivos*. Segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 106) questionários são um dos melhores recursos para uma pesquisa qualitativa na área de humanas, por “produzir dados descritivos simples” a partir de “questões padronizadas”. Os *diários*

retrospectivos foram realizados conforme as orientações de Tápías-Oliveira (2006), após os encontros e os sujeitos enviaram suas impressões por *e-mail*. Vejamos cada um deles.

O *primeiro questionário* constituiu-se por dez questões sobre o perfil dos sujeitos e doze questões sobre olhar do professor para a profissão; foi passado aos sujeitos na primeira reunião, conforme o Quadro 1:

Quadro 1: 1º Questionário inicial

Questionário:	
a) Perfil do professor:	
▪ Nome:	_____
▪ Idade	_____
▪ Formação:	_____
▪ Ano de graduação:	_____
▪ Instituição em que se formou:	_____
▪ Há quantos anos leciona	_____
▪ Há quantos anos é efetivo:	_____
▪ Escolas e locais em que trabalha:	_____
▪ Séries em que trabalha nesta escola:	_____
▪ Disciplina que leciona nesta escola:	_____
b) Questões:	
1) Acredita nas propostas do governo para a educação e por quê?	
2) Acredita na sua formação como professor (foi atualizada, significativa, pertinente...)	
3) Acompanha/estuda/evita as propostas superiores e por quê?	
4) Qual ideia que você tinha de como seria “ser um professor” ANTES ingressar no magistério ? Essa ideia se mantém hoje em dia? Se for o caso o que mudou?	
5) Qual ideia que você tinha de como seria “seu futuro aluno” ANTES ingressar no magistério ? Essa ideia se mantém hoje em dia? Se for o caso o que mudou?	
6) Acredita na ATPC como espaço de formação? Por quê?	
7) Em que momento da sua aula os alunos participam mais? Por quê? Em todas as turmas?	
8) O que favorece a prática dialógica nas suas salas de aula? Explique.	
9) Como você vê seus alunos e como você acredita que seus alunos o veem?	
10) Se você pudesse mudar algo com relação à sua profissão (seja em você, nos alunos, na coordenação, na direção, nas políticas públicas educacionais...) o que mudaria e por quê?	
11) Qual sua expectativa com essa pesquisa?	
12) Há alguma coisa que você gostaria de dizer que não foi perguntado sobre sua prática profissional?	

O *diário retrospectivo* foi realizado longitudinalmente e enviado por *e-mail* após cada encontro; foi acompanhado por orientações aos sujeitos a fim de delimitar o escopo de suas respostas de acordo com o interesse da pesquisa:

Quadro 2: Orientações para o diário⁸**Orientações para o diário**

Neste diário, anotar:

- Facilidades
- Dificuldades
- pontos interessantes
- descobertas
- auto-estima
- desejo de aprender/saber
- sentimento de pertencer ao contexto
- novas aprendizagens
- novas experiências
- problemas
- dúvidas
- humor
- alegrias
- relacionamento com os colegas
- frustrações
- o gostar ou não gostar de algo
- atualização
- emoção
- sentimentos
- nível da linguagem
- presença/interferência do contexto na atividade
- auto-observações
- sentimento de que algumas coisas são importantes
- lembranças de fatos/ocorrências que se manifestam quando da atividade
- críticas a conteúdo/monitor/colegas
- aplicação do conteúdo na sua profissão futura/atual
- (outros)

OBS: 1) Após cada encontro do grupo para a pesquisa é importante que você faça as suas anotações;
 2) não há necessidade de anotar todos os itens, mas o que é mais representativo para você no momento do estudo e sua anotação, escolha o (s) item (s) e indique para não haver dúvida na leitura da pesquisadora;
 3) indique o encontro 1º, 2º,... escreva a data e horário.
 Obrigada, Alessandra

O *questionário final* foi realizado no último encontro da pesquisa, sendo composto por cinco questões sobre a impressão em relação à pesquisa:

Quadro 3: Questionário final**Questionário final**

- 1) Como você se sentiu participando desta pesquisa?
- 2) Os encontros, as discussões auxiliaram na sua prática pedagógica? Em quê? Como? Comente.
- 3) Você percebe alguma mudança na sua postura como professora em sala de aula? E os alunos?
- 4) Acredita na ATPC como espaço de formação, por quê?
- 5) O que você mais gostou? O que gostou menos?

⁸ Seguimos, para essas orientações, o roteiro de Tápias-Oliveira (2006).

2.4 Aplicação do questionário

A coleta de dados se deu em uma Escola Pública Estadual situada num bairro do Distrito de Pindamonhangaba; a maioria dos alunos é de classe baixa e nos arredores há indústrias como Gerdau e Villares. Nas proximidades, há comércio de pequenas lojas, de lojas de material de construção, restaurantes, padaria, supermercados; há também um centro esportivo.

Os questionários foram aplicados durante a ATPC, quando a maioria dos professores estava reunida. Isso aconteceu no dia 29/05/12, data do primeiro encontro, com presença dos doze professores. Fizemos o convite aos professores para participarem como sujeitos da pesquisa, em seguida a explicação do objetivo e a forma como aconteceriam os encontros; também os informamos sobre a autorização do Comitê de Ética, como foi explanado na Introdução deste trabalho. Todos os presentes aceitaram, foram bastante solícitos e assinaram o Termo de Consentimento, permanecendo uma cópia com os sujeitos e outra com a pesquisadora. Em seguida, responderam ao primeiro questionário. Enquanto respondiam ao questionário, não conversavam, perguntavam à pesquisadora quando tinham dúvida de uma ou outra pergunta, e eram orientados.

2.5 Os encontros

Foram realizados seis encontros com os professores, que aconteceram no espaço central da sala de informática, de maneira que todos os professores compartilhavam da mesma mesa de reuniões. Os textos foram selecionados pela pesquisadora, uma vez que os professores assim preferiram. Aconteceram no período das 12h40 às 14h20, todas as terças-feiras nos meses de maio, junho, julho e setembro como segue:

Tabela 1: Calendário das reuniões e textos utilizados no momento da ATPC

Meses	Dias	Instrumentos / Textos
Maio	29/05/12	Termo de consentimento e 1º questionário Leitura e discussão sobre o texto: “A língua em todas as disciplinas”
Junho	05/06/12	Leitura e discussão sobre o texto: “A linguagem do pensar”
	12/06/12	Organização de uma atividade de leitura com texto jornalístico para aplicação em sala de aula, a pedido dos sujeitos
Julho	30/07/12 e 31/07/12	Replanejamento – pauta referente às discussões sobre as teorias estudadas
Setembro	14/09/12	Discussão sobre o desempenho da escola no SARESP 2011, relacionando os dados às leituras
	25/09/12	Leitura e discussão sobre o texto: “Professores reflexivos em uma escola reflexiva” Questionário final

A primeira reunião aconteceu em 29/05/12, havia nesse encontro doze professores e os sujeitos responderem, inicialmente, ao primeiro questionário; em seguida, realizamos a leitura compartilhada do texto “A língua em todas as disciplinas” – Revista Nova Escola (ver Anexo 4). Após a discussão com foco na importância de pensar, no desenvolvimento da leitura e da escrita como responsabilidade de todos os professores, e não somente do professor de Língua Portuguesa, também conversamos como cada disciplina poderia desenvolver práticas de leitura e escrita. Os sujeitos citaram alguns suportes como revista, jornal, o próprio caderno do aluno (material distribuído pela SEE/SP) que exige respostas dissertativas. Todos os professores concordaram com o texto lido sobre a responsabilidade de todos.

No dia 05/06/12 foi o segundo encontro, com presença de 11 professores. Foi realizada a leitura do texto “A linguagem do pensar” (Anexo 5), com o objetivo de verificar o que já aplicam em suas aulas. A leitura do texto foi compartilhada (cada professor leu um trecho e comentava); a pesquisadora (Coordenadora da escola) foi realizando as intervenções, elucidando os trechos, quando necessário; também, fazia a mediação (VYGOTSKY, 2010) e perguntava como aplicar o conteúdo na sala de aula. Os sujeitos também deram sugestões de como praticar atividade para o desenvolvimento do vocabulário. Solicitaram que pudessem utilizar o momento da ATPC para o prepararem a aula, o que aconteceu no encontro seguinte.

Em 12/06/12 aconteceu o terceiro encontro com 11 professores. A proposta para esse dia foi de organizarem uma atividade (como tinham solicitado) de leitura e

produção de texto com material diverso (jornal, revista, livros). A atividade deveria estar pautada nas leituras que realizamos nos encontros anteriores. A pesquisadora levou para a sala do encontro material diverso (jornal, revista, cola, tesoura, papel pardo) e explicou o que cada professor deveria realizar:

- a) encontrar um texto relacionado com a disciplina que ministra;
- b) escrever o desenvolvimento da atividade a ser aplicada com (objetivo, desenvolvimento, avaliação da atividade), seguido da explicação, pelo professor, do momento em que aconteceria a intervenção na atividade, sua mediação;

No momento do preparo da atividade, alguns realmente aproveitaram o período e deixaram tudo organizado; ao final da reunião cada professor socializou o que estava preparando para ser aplicado. Como o bimestre estava perto de provas, entrega de notas, conselho de classe, foi concordado quem não conseguisse aplicar a aula organizada em junho poderia aplicá-la em agosto.

Nos dias 30 e 31 de julho, no quarto encontro, realizamos o replanejamento, data definida pela SEE/SP para todas as escolas. Dos professores que participam da pesquisa, 10 estavam presentes, sendo que P.10 participou somente no 2º dia nesta escola, no 1º esteve em outra escola pelo fato de trabalhar em mais de uma escola. Esse encontro fez parte da nossa coleta de dados porque o assunto tratado atendia à proposta dos encontros desta pesquisa (ver Pauta da Reunião no Anexo 6).

No mês de agosto não aconteceram reuniões voltadas para a pesquisa. Foi o tempo para eles aplicarem a atividade sobre leitura e produção textual organizada em junho. Também houve, em toda a Rede Estadual, a aplicação da avaliação externa, Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), que acontece no 1º e 2º semestre para os 6º e 7º anos. Após a aplicação, realizamos a correção das provas, discussão sobre o resultado, tabulação dos dados da AAP e a elaboração do plano de ação, que foram realizadas nas ATPC de agosto.

A quinta reunião para coleta de dados, com presença de 11 sujeitos, ocorreu em 14/09/12, com o objetivo de realizarmos a discussão sobre os resultados do SARESP 2011 da escola. Esse foi o dia definido pela SEE/SP para todas as escolas do Estado de São Paulo discutir o resultado do boletim e planejar ações que podem melhorar o desempenho dos alunos. Apesar de estar organizado em um formato diferente, com tempo mais prolongado de reunião, fez parte da pesquisa por haver relação com a formação continuada do professor, com o foco voltado para

ações da prática pedagógica. Ao final dessa reunião, os professores foram solicitados a socializarem a aplicação da atividade de leitura e de produção, organizada em 12/06/12, e a maioria o fez. Destaque para P12 que, a partir da leitura de um texto sobre poluição, desenvolveu um projeto de pesquisa com seus alunos de 9º ano. Eles realizaram pesquisa sobre vários tipos de poluição e o produto final foi um texto com modelo de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em que os alunos foram orientados sobre a produção do texto uma vez por semana. Concluído o trabalho escrito, realizaram a apresentação oral, em grupo, utilizando como recurso o *data show*. A proposta de leitura e produção de P12 superou suas próprias expectativas, por terem conseguido avançar bastante.

O último encontro aconteceu no dia 25/09/12, com presença dos doze sujeitos participantes da pesquisa. Foi utilizado para leitura e discussão o texto “Os professores na sociedade da aprendizagem” de Isabel Alarcão (Anexo 7). Antes de iniciarem a leitura, foi entregue uma folha para cada professor contendo os objetivos de leitura. Ao fim da reunião responderam ao último questionário.

Os encontros foram definidos semana a semana, assim os textos eram escolhidos conforme o objetivo do trabalho e necessidades do grupo.

Vejamos, a seguir, a análise dos dados obtidos.

3. ANÁLISE DOS DADOS

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002, p. 113

Este capítulo tem por objetivo analisar os dados obtidos dos instrumentos coletados e, para tanto, temos apoio na teoria da análise de conteúdo de Bardin (2011), na análise qualitativa proposta por Oliveira (2012) e, para a análise da linguagem, temos como orientação o trabalho de Tápias-Oliveira (2006).

3.1 Análise: questionário inicial

Para a análise das práticas relatadas pelos sujeitos no Questionário Inicial, contamos com dados de dois instrumentos: respostas às questões do questionário inicial e o conteúdo dos diários retrospectivos dos professores. As questões escolhidas para a análise qualitativa são as de número 2 e 6 (ver item 2.1 da Metodologia) por serem questões abertas, cujas respostas estão relacionadas aos aspectos da formação continuada e são reveladoras da posição dos sujeitos sobre a profissão docente. Vejamos a análise dessas respostas, a seguir. Lembramos que alguns problemas gramaticais com relação à Norma Culta foram corrigidos (acentuação, pontuação de pausa, concordância...) para conferir maior clareza às respostas; entretanto, respeitou-se o padrão informal dos professores por essa marca ser característica de seu posicionamento frente à pesquisadora. Também lembramos que as categorias foram nominadas por nós, a partir da observação de traços significativos, conforme orientam Bardin (2011) e Oliveira (2012), e as análises linguístico-discursivas fundam-se em Tápias-Oliveira (2006) e em autores diversos que se referenciam nos estudos de Bakhtin (2006). Lembramos que o procedimento metodológico para a análise dos dados foi explicitado no item 2.1 da Metodologia.

Vejamos as respostas dos sujeitos à Questão nº 2:

Quadro 4: Questão 2 do questionário inicial e as respostas dos sujeitos

<i>Acredita na sua formação como professor (foi atualizada, significativa, pertinente...)?</i>	
P1	Acredito.
P2	Acredito , pois constantemente busco aperfeiçoamento, atualizações para melhorar a prática pedagógica.
P3	Acredito. Sempre procuro me atualizar, pois a formação é sempre continuada.
P4	Minha primeira formação me deu pouca base para a licenciatura, foi mais técnica. Já minha segunda formação tem contribuído muito na minha atuação em sala de aula.
P5	E muito . Isso não significa que não tenho que melhorar muito.
P6	Sim , desde que dê continuidade nos meus estudos , garantindo um aprendizado melhor para os meus alunos.
P7	Procuro me atualizar em relação a minha formação, cumprindo, meus deveres de profissional, pesquisando quando necessário e preparando as aulas, tornando-as significativa para os alunos.
P8	Sim , porque é uma profissão que sempre estamos aprendendo.
P9	Acredito sim e sinto realizada, procuro me atualizar, por meio de capacitações oferecidas pela Oficina Pedagógica e AT PC.
P10	A minha formação como professora foi atualizada e persistente, pois acredito na melhoria da educação brasileira.
P11	Ela é significativa.
P12	Acho que faltaram bases para a minha formação como alfabetização, didáticas diferenciadas.

Observemos na Tabela 2, a seguir, nossa análise das respostas dos 12 professores, em categorias, seguida da frequência de repetições pelos professores, como propõe Bardin (2011); ou seja, considerando-se que o que cada professor falou pode pertencer a mais de uma categoria:

Tabela 2: resposta dos sujeitos à Questão 2 e sua análise em categoria, frequência e exemplos

Categoria	Freq.	Exemplos
A) Crença positiva	10	P1 - Acredito. Sempre procuro me atualizar, pois a formação é sempre continuada. P2 - Acredito, [...] P6 - Sim, desde que dê continuidade nos meus estudos, garantindo um aprendizado melhor para os meus alunos. P8 - Sim, porque é uma profissão em que sempre estamos aprendendo.
B) Busca pela formação continuada	8	P2 - [...] busco aperfeiçoamento, atualizações para melhorar a prática pedagógica. P4 - Minha primeira formação me deu pouca base para a licenciatura, foi mais técnica. Já minha segunda formação tem contribuído muito na minha atuação em sala de aula. P7 - Procuro me atualizar em relação a minha formação, cumprindo, meus deveres de profissional, pesquisando quando necessário e preparando as aulas, tornando-a significativa para os alunos.
C) Justificativa referente à melhoria de si ou de suas aulas	3	P2 [...] melhorar prática pedagógica; P4 [...] tem contribuído muito na minha atuação de sala de aula; P7 [...] as aulas, tornando-a significativa[...];
D) Justificativa referente à melhoria de si/ de suas aulas para o outro (aluno)	2	P6 [...] garantindo um aprendizado melhor para os alunos.”, P7 [...] significativa para os alunos

Como é possível perceber nos dados acima, a maioria dos sujeitos afirma acreditar em sua formação inicial, não tendo dúvidas em relação a ela. De acordo com Tápias-Oliveira (2006), há indícios lexicais que merecem atenção para revelar as posições dos sujeitos. Concordamos com a autora ao constataremos isso nos dados de nossos sujeitos, conforme explicamos a seguir. O emprego do advérbio de afirmação “Sim”, o uso do verbo no presente do indicativo em “Acredito”, que aparecem nas respostas seguidas pelas conjunções explicativas “pois” ou “porque” dão justificativa para a asserção nos excertos de P1 na categoria A. Isso indica crença positiva e reforço para seus argumentos em relação a sua formação. Também usam verbos no gerúndio como: “garantindo”, “cumprindo”, “preparando”, “pesquisando” que apresentam uma continuidade, indicando que os professores não pararam de se atualizar, como P2, P4 e P7 na categoria B. Esse esforço contínuo para o próprio aprendizado apresenta um porquê: como podemos observar, os dados apontam para a melhora da própria prática de P2, P4 e P7 na categoria C; ou

para auxiliar na aprendizagem dos seus alunos, como vemos em P6 e P7, na categoria D. Esses dados iniciais serão contrastados ao longo da pesquisa.

Os dados da Tabela 1 evidenciam que os professores estão preocupados com sua prática pedagógica e têm consciência de que a formação continuada no atual contexto é necessária; também demonstram interesse e preocupação com um melhor aprendizado dos alunos. Assim, com esses indícios, podemos inferir que esses sujeitos acreditam no papel da educação continuada docente.

Ainda nessa questão, somente dois professores veem sua formação como incompletas:

Categoria	Freq.	Exemplos
Insegurança quanto à formação inicial	2	P4 - Minha primeira formação me deu pouca base para a licenciatura, foi mais técnica. [...] P12 - Acho que faltaram bases para a minha formação como alfabetização, didáticas diferenciadas.

O emprego do advérbio de intensidade “pouca”, em P4, e a expressão “faltaram bases”, em P12, mostram que alguns professores sentem falta de maior verticalização nos estudos de didática, em razão de sua formação inicial ter enfoque mais na parte técnica da disciplina. Autores como Libâneo (1999), Alarcão (2008), Abud (2003), Pimenta (2005), Schön (2000) criticam essa realidade de alguns cursos de formação do profissional docente, em que o ensino das disciplinas técnicas é mais central que sua prática em sala de aula. Atualmente, as orientações que temos sobre ensino parametrizam a aprendizagem escolar pautada no desenvolvimento das habilidades e competências. Podemos encontrar essas orientações em vários documentos, tais como os que foram citados na Introdução deste trabalho (p.12, 13).

Os dados acima, quando colocados em uma perspectiva bakhtiniana, assumem outra dimensão de interpretação. Entendendo as respostas dos professores como enunciados, como sendo dialógicos e pertencentes à *esfera* educacional em um contexto de estudo (dos professores) e de pesquisa (da coordenadora-pesquisadora), temos que os sujeitos se apresentam em papéis múltiplos:

- Professores: parceiros entre si; convocados pelo sistema; questionadores e críticos para com sua realidade profissional; hierarquicamente subordinados à coordenadora, a quem submetem seus conhecimentos e práticas em um

ambiente de livre expressão (pelo menos, por parte da coordenadora-pesquisadora);

- Coordenadora: mediadora entre conhecimentos e práticas dos professores e os diversos saberes apresentados/discutidos; função de porta-voz do discurso hegemônico, mas com opção consciente por atuar como parceira nas questões relativas ao ambiente pedagógico e às suas possibilidades para a ação e/ou suas restrições, fato que possibilitou a presente pesquisa.

Era esperado que os sujeitos concebessem o ambiente em que se realizou a pesquisa como espaço de discussão, de maneira que as leituras e as conversas sobre os seus conteúdos oportunizassem questionamentos sobre a própria prática das diversas disciplinas em sala de aula. Também, era esperado que os professores valorizassem o momento da ATPC com participação nas discussões e nas atividades. Assim, era desejável que os sujeitos viessem a valorizar esse momento, por meio de uma postura dialógica em interação com a coordenadora/pesquisadora; outra possibilidade era a de que eles se recusassem a participar, ou desistissem da ATPC na escola, indo fazê-la em outra unidade escolar; outra possibilidade era a de negação de participação na pesquisa. A princípio, todos aceitaram o modelo de discussão e se comprometeram com a pesquisa, cada um com suas particularidades, identidade e a seu modo e ritmo, o que podemos perceber ao longo da análise dos dados.

Outro dado evidenciado nessa análise remete ao interlocutor sócio-histórico dos sujeitos. Na Tabela 2, verificamos que P7 diferencia-se dos demais quando explicita:

P7 - Procuo me atualizar em relação à minha formação, cumprindo, meus deveres de profissional, pesquisando quando necessário e preparando as aulas, tornando-as significativa para os alunos.

P7 expõe que a atualização é inerente à sua formação, que também inclui cumprimento dos deveres, pesquisa, quando necessário, e preparação de aulas significativas aos alunos. Essa visão conceitual, procedimental e atitudinal, conforme preconiza Zabala (1999), é condizente com o que se espera do profissional na atualidade. Por outro lado, ela apresenta-se, paradoxalmente, no enunciado de P7, com o vocabulário do discurso da escola tradicional, que vê a docência como um

dever, algo a ser cumprido. Como afirma Sobral (2009, p.112), o sujeito “age constituído, interpelado pelos outros membros”, pois a visão de cumprir algo revela a visão de profissionalismo como uma obrigação e não como uma prática. Como explica Bakhtin (apud TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, p.146-150), isso é possível porque somos todos, em nossos discursos, incompletos e até conflitantes e podemos observar isso na materialidade dos nossos enunciados. Isso não impede que sejamos, ao mesmo tempo, coerentes e produtivos, como P7. A diferença entre P7 e os demais professores, nessa resposta, é o fato de os outros compactuarem com a proposição da questão sem externar sua visão de mundo e suas crenças.

Ainda na perspectiva bakhtiniana, temos que os gêneros analisados presentemente, decorrentes dessa interação entre os interlocutores, como já foi dito, são o questionário e os diários. Para saber como os sujeitos se comportam em relação a cada um deles, precisaremos da análise total dos enunciados, a fim de termos elementos suficientes para essa análise mais ampla. Deixaremos esse estudo para o final deste capítulo.

No quadro 5, abaixo, apresentamos a questão 6 e as respostas dos sujeitos.

Quadro 5: Questão 6 do questionário inicial e as respostas dos sujeitos

<i>Acredita na ATPC como espaço de formação? Por quê?</i>	
P1	Sim, enriquece a minha prática pedagógica.
P2	Sim, pois há troca de experiências, socializações das ideias...
P3	Sim. É um momento de troca entre os colegas.
P4	Sim, acredito que seja um momento de discussão, reavaliação dos trabalhos e principalmente de troca e de partilha. Conhecer novos
P5	Sim. Quando esse espaço anula esse caráter sinto que há uma perda de identidade.
P6	Sim, porque é somente neste momento que mais professores estão juntos, conseguem desenvolver mais ideias para atender a necessidade da escola.
P7	As ATPC são um momento de formação, porque há trocas de experiências entre os colegas e os temas trabalhados auxiliam na formação continuada , são temas pedagógicos, que devem ser inseridos na prática pedagógica.
P8	Sim, porque trocamos experiências e apoio por parte da equipe.
P9	Sim. Porque através dela que atualizo e compartilho com os colegas.
P10	Sim. É um momento de maior reflexão e questionamento para auxiliar na construção de uma formação mais qualificada dos professores.
P11	As ideias na reunião me ajudam bastante na sala de aula.
P12	Acredito que ela auxilie você a ter uma outra visão de ensino.

Vejamos as categorias destacadas nas respostas dos sujeitos e a frequência com que são repetidas em cada resposta:

Tabela 3: Respostas dos sujeitos à Questão 6 e sua análise em categoria, frequência e exemplos

Categorias da formação continuada	Freq.	Exemplos
A) Troca de experiências	12	P2 - Sim, pois há troca de experiências, socializações das ideias... P3 - Sim. É um momento de troca entre os colegas. P7 - As ATPC são um momento de formação, porque há trocas de experiências entre os colegas (...)
B) Reflexão sobre a prática	5	P4 - Sim, acredito que seja um momento de discussão, reavaliação dos trabalhos e principalmente de troca e de partilha. P6 - Sim, porque é somente neste momento que mais professores estão juntos, conseguem desenvolver mais ideias para atender a necessidade da escola.

		P10 - Sim. É um momento de maior reflexão e questionamento para auxiliar na construção de uma formação mais qualificada dos professores.
C) Auxílio para a prática pedagógica	7	P11 - As ideias na reunião me ajudam bastante na sala de aula. P12 - Acredito que ela auxilie você a ter outra visão de ensino.

Os dados mostram que os sujeitos têm visão positiva do momento da ATPC. Deram a resposta ao questionário inicial para a pesquisadora que, no caso, era a coordenadora da escola; sabemos que esse dado pode ter influenciado na qualidade das respostas, visto ser o coordenador o representante do discurso hegemônico perante os professores. Esse dado será confrontado com os demais, obtidos nos diários (item 3.2), para verificar se as posições “coordenadora” e “professores” exerceram alguma influência nas respostas. Voltando à análise, o emprego do advérbio de afirmação “Sim” e do verbo “Acredito” aparecem com frequência já no início das respostas, em P2, P3, P4, P6 e P10, repetindo o dado da Tabela 2. Em seguida, os sujeitos justificam sua crença na ATPC, explicando que ela é um momento de troca de experiências, um momento enriquecedor (P2, P3 e P7 na categoria A). Para alguns sujeitos, o momento da ATPC é propício para a reflexão da prática, como evidenciam em P4, P6 e P10 na categoria B, ao falarem da troca de experiências para gerar mais ideias que irão auxiliar os professores a atender as necessidades dos alunos.

P11 e P12 na categoria C revelam que a ATPC é um momento que prioriza a oportunidade de troca de informações e questionamento sobre a própria prática. Na opinião dos sujeitos, isso reflete na melhoria do desempenho do professor em sala de aula.

Esses dados do questionário inicial apontam para a predisposição dos professores. De Corte (1996) e Vygotsky (2004) definem a predisposição como o ato de querer fazer, participar. Tápias-Oliveira et al. (2011, p. 77) explicam que a predisposição “indica a intenção de, o estar motivado a aprender”, sendo um dos aspectos da afetividade positiva para a aprendizagem. As questões aqui analisadas são os primeiros dados coletados, que se iniciaram em maio. Há necessidade de verificarmos, ao longo da análise, se essas respostas são uma realidade do grupo de professores, ou se é o discurso esperado pela coordenação dos professores, um discurso de engajamento em uma proposta de trabalho prevista para os integrantes do sistema Estadual de Ensino.

3.1.2 Análise dos diários eletrônicos

Os diários eletrônicos foram enviados por *e-mail* à pesquisadora após cada encontro, os professores tinham um roteiro (Ver Capítulo 2, Metodologia, p.30) oferecido pela pesquisadora como sugestão para auxiliar na resposta, a fim de que o foco fosse mantido nas aprendizagens e nas mudanças dos professores ao longo das ATPC. Para mostrarmos os dados dos diários, fizemos, primeiramente, um estudo quantitativo da frequência dos professores aos encontros e, a seguir, um estudo quantitativo dos diários enviados.

3.1.2.1 Estudo quantitativo

O estudo quantitativo objetiva reunir dados que se referem às atitudes dos sujeitos da pesquisa, registrá-los e analisá-los numericamente, o que nos permite mais facilmente medi-los, conforme Oliveira (2012), Moreira e Caleffe (2006) e Arboni e Sandro (2004).

A Tabela 4, abaixo, representa a presença dos sujeitos nas reuniões da ATPC, o que nos permite verificar que a presença dos professores é bastante significativa:

TABELA 4: Presença/falta dos sujeitos às reuniões

Professores	Reunião 1	Reunião 2	Reunião 3	Reunião 4	Reunião 5	Reunião 6
P1	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA
P2	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	–	PRESENÇA
P3	PRESENÇA	–	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA
P4	PRESENÇA	PRESENÇA	–	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA
P5	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA
P6	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA
P7	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA
P8	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA
P9	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA
P10	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	–	PRESENÇA	PRESENÇA
P11	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA
P12	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA	PRESENÇA

Como é evidente na tabela acima, a presença dos professores aos encontros foi praticamente total. Fazemos notar que a presença nas reuniões de ATPC é uma atividade obrigatória; logo, esse resultado era o esperado. Isso também indica que os professores são cumpridores de suas obrigações pedagógicas.

A seguir, temos a Tabela 5 referente à presença dos sujeitos às reuniões com envio dos diários à pesquisadora (“NÃO” significa que não entregou o diário):

TABELA 5: Diários retrospectivos enviados após reunião

Professores	Reunião 1	Reunião 2	Reunião 3	Reunião 4	Reunião 5	Reunião 6
P1	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	NÃO	DIÁRIOS ENTREGUES	NÃO	NÃO HOUVE SOLICITAÇÃO DE ENTREGA DE DIÁRIO POR PARTE DA COORDENADORA/ PESQUISADORA. RESPONDERAM O ÚLTIMO QUESTIONÁRIO.
P2	DIÁRIOS ENTREGUES	NÃO	NÃO	DIÁRIOS ENTREGUES	NÃO	
P3	DIÁRIOS ENTREGUES	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	
P4	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	NÃO	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	
P5	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	
P6	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	
P7	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	NÃO	NÃO	
P8	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	
P9	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	NÃO	NÃO	
P10	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	
P11	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	DIÁRIOS ENTREGUES	NÃO	NÃO	
P12	DIÁRIOS ENTREGUES	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	

A tabela acima mostra o envio dos diários pelos professores. Ao confrontarmos os resultados da Tabela 5 com a Tabela 4, vemos que a presença dos sujeitos foi superior à entrega dos diários, o que mostra que o fato de a presença ser obrigatória não garante a participação efetiva dos sujeitos. Evidencia, também, que o discurso da participação no questionário inicial não condiz com a realidade da participação efetiva no envio de diários retrospectivos combinado para as ATPC.

Outra inferência possível é a falta de hábito dessa prática de escrita por *e-mail* a respeito da reflexão sobre a atividade: alguns professores preferiram escrever ao fim da reunião, em papel, para que não houvesse trabalho extra, pois, disseram estar sobrecarregados. Fazemos notar que a pesquisadora reforçou o envio dos diários por *e-mail*, para que houvesse tempo para a reflexão mais cuidadosa e a

possível aplicação dos conhecimentos em salas de aula. A maioria dos sujeitos concordou, mas, como os dados mostram, isso não foi acatado efetivamente por todos. Entretanto, a pesquisadora não se absteve de receber os comentários por escrito, digitou-os e usou as informações nesta pesquisa. Dessa forma, os dados manuscritos considerados como diários entregues. Essas considerações permitem que deixemos em aberto a questão de uma revisão da metodologia para trabalhos posteriores: talvez seja mais produtivo fazer a coleta de diários após a ATPC para os resultados quantitativos da coleta dos dados ser mais significativo. Na análise qualitativa a razão para esse comentário ficará evidente. Vejamos esses dados em porcentagem:

Gráfico 1: Compilação das presenças e faltas às reuniões

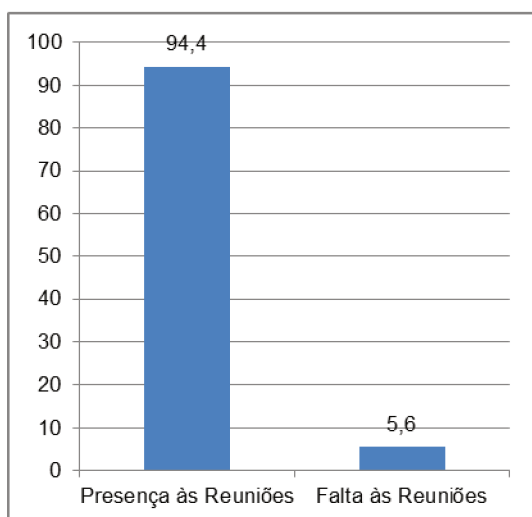
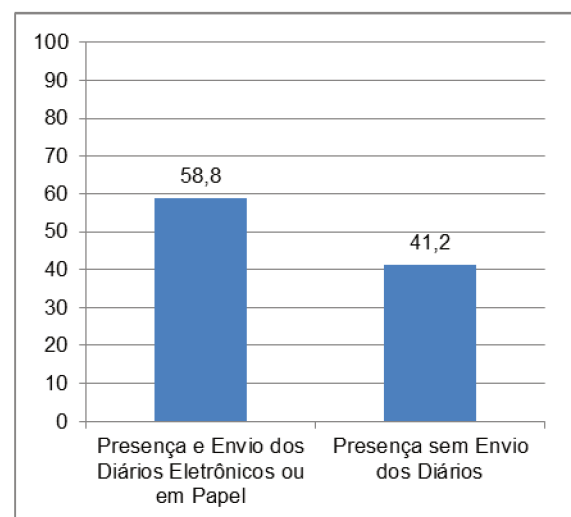


Gráfico 2: Compilação das presenças às reuniões e envio dos diários e presença sem envio dos diários



Os gráficos acima elucidam que a presença dos sujeitos nas reuniões é de quase 100% e a entrega dos diários representa 58,8%. Podemos inferir que as razões para a presença sem entrega do diário deva-se a: sobrecarga de atividades; insatisfação com a obrigatoriedade de participação; percepção de que o momento da ATPC é um momento burocrático, sem contribuição para sua formação e para sua prática; desmotivação com a instituição de ensino ou com condições de trabalho; mais uma “tarefa” (um fardo) a ser cumprida. Mesmo assim, nossa visão, quantitativamente falando é positiva: respondemos parcialmente ao nosso objetivo geral da pesquisa, sobre a eficiência do formato de estudo nos horários da ATPC temos que como *essa obrigação é cumprida no aspecto de frequência dos*

professores, na nossa visão, a ATPC um excelente espaço para a formação continuada dos professores.

Consideremos a seguir, a análise qualitativa dos diários retrospectivos, o que pode revelar questões quanto ao processo vivenciado pelos professores/sujeitos da pesquisa nas reuniões.

3.1.2.2 Estudo qualitativo dos diários

Este tópico tem por objetivo apresentar a análise linguística dos dados coletados dos sujeitos que participaram desta pesquisa, pautada em Tápias-Oliveira (2006): diários eletrônicos encaminhados por *e-mail* à pesquisadora após cada reunião. O estudo qualitativo desses diários tem por finalidade buscar evidências de mudanças na prática dos sujeitos pela análise linguístico-enunciativa do que os sujeitos escreveram, ou seja, a partir da reflexão deles sobre a própria prática (nosso objetivo específico).

Os dados de todos os diários foram reunidos e organizados em categorias como sugere Bardin (2011), sendo que relatos do mesmo sujeito podem aparecer em mais de uma categoria. As tabelas que nos mostram as categorias também apresentam frequência (F), data do encontro e trechos dos diários. Vejamos a tabela 6 abaixo, que nos mostra a categoria A:

Tabela 6: Categoria A - Importância da leitura em todas as áreas

Categorias	F	Data do encontro	Exemplos
A) Importância da leitura em todas as áreas	7	Primeira reunião, 29 maio	<p>P1 [...] pelo depoimento dos colegas e também pela conscientização deles a respeito da leitura em suas áreas.</p> <p>P2 [...] conscientização dos colegas de que a leitura não faz parte só das áreas de Português e Matemática e sim em todas, pois só assim é que a leitura e a escrita melhorem e ajudem na aprendizagem de qualquer conteúdo.</p> <p>P3 [...] Esse primeiro texto foi muito proveitoso para mim e acredito para todos os colegas, porque nos fala da importância da prática da leitura e escrita em todas as disciplinas.</p> <p>P4 [...] o texto trouxe grandes novidades, mas percebi que</p>

			<p>a ideia da leitura está cada vez mais forte e pretendo enfatizar mais a leitura em minhas aulas.</p> <p>P6 É a primeira escola que conheço que faz essa atividade de leitura, digo em todas as disciplinas. Entendo que esta atividade é de extrema importância para os alunos, vejo uma evolução em cima disso, [...]</p> <p>P8 Nas diversas áreas, a leitura e a escrita merecem atenção de todos os professores, na aprendizagem de qualquer conteúdo. O despreparo na língua dificulta o desenvolvimento de outras disciplinas [...]</p>
		Quinta reunião, 14/09	P5 [...] Gostei demais também de discutir sobre leitura. [...]

A tabela 6 evidencia a categoria *Importância da leitura em todas as áreas*. Os exemplos extraídos dos sujeitos P2, P3, P6, P8 revelam que consideram a atividade leitora como sendo algo muito importante para aprendizagem dos alunos. Podemos inferir que estão conseguindo associar a prática leitora com aprendizagem; o emprego do verbo “gostei” (1ª pessoa, do presente do indicativo), o adjetivo “proveitoso” e uso de advérbios de intensidade, como “muito”, “demais”, nos revela que gostaram do assunto e P4, nos indica ainda que trouxe também “novidades”.

O substantivo “conscientização”, em P1 e P2, e a expressão “em todas as disciplinas”, em P2 e P3, evidenciam que os professores começam a tomar consciência da importância da leitura para melhorar aprendizagem dos alunos; também, revelam que a leitura é importante em todas as áreas do conhecimento. Outros comentários são quando P4 emprega uma locução verbal “pretendo enfatizar” que é revelador da consciência da sua prática, esse sujeito já tem a intenção de fazê-la em suas aulas e quando P6 nos revela que é a “primeira escola que conhece que faz essa atividade de leitura em todas as disciplinas”; destaca ainda, com o emprego do substantivo “evolução”, de que algo mudou ou está em mudança.

Os excertos desses sujeitos nos revelam que os professores tomaram consciência da importância da leitura em todas as disciplinas e que isso realmente pode favorecer a aprendizagem dos seus alunos; também, pode indicar este modelo de atividade em ATPC como sendo desejável para despertar novas ações na prática dos professores.

Vejamos a seguir outra tabela que nos mostra a Categoria B.

Tabela 7: Categoria B - Interação

Categorias	F	Data do encontro	Exemplos
B) Interação	9	Primeira reunião, 29 maio	P7 Todos os colegas partilharam o texto estudado, percebi a interação e o envolvimento de todos. P9 A interação faz com que nós enriqueçemos nossa aprendizagem através do conhecimento adquirido a partir da interatividade com outro [...]
		Segunda reunião, 05/06	P7 [...] Neste estudo houve interação de todos, a partilha do tema, [...]
		Terceira reunião, 12/06	P6 [...] alguns professores acabaram ajudando os outros [...] Foi interessante também utilizar o ATPC para realizar essa atividade, [...] P7 [...] foi atrativo porque houve interação entre todos e interesse em pesquisar. [...]
		Quarta reunião, 30 e 31/07	P1 [...] o trabalho em grupo com professores de outras áreas [...] P4 [...] Formamos grupos , trocamos várias informações [...] P6 [...] foi muito importante, pois tivemos que nos unir para trabalhar em prol de um único objetivo. [...]
		Quinta reunião, 14/09	P5 [...] A ação de elaborar neste momento a atividade coletiva foi 10 [...]

A Tabela 7 evidencia a categoria B, interação, que aparece em todas as reuniões. Isso nos é revelado pelo emprego dos verbos na primeira pessoa do plural, no pretérito perfeito “partilharam”, “trocamos”, pelos substantivos “interação”, “partilha”, “grupo (s)”; o uso do pronome indefinido “todos” aparece com frequência nos exemplos dos professores, como, por exemplo, em P7, que inicia e termina a sua frase com “todos”, indicando um reforço do envolvimento dos sujeitos, que, no caso de P7 vem acompanhado do adjetivo “atrativo” para o momento da reunião. Isso pode ser revelador de a reunião estar interessante para esse sujeito.

Há outros termos utilizados pelos sujeitos que também nos mostram isso, como, “envolvimento”, “o trabalho em grupo”, “Formamos grupos”, “tivemos que nos unir”, “a atividade coletiva”, em “prol de um único objetivo”. As escolhas lexicais empregadas pelos sujeitos nos permite inferir que o formato da reunião em estar organizada para a “formação de grupos”, “a ação de elaborar”, fez com ela se

tornasse dinâmica; conseqüentemente, atrativa. P5 destaca que “[...] A ação de elaborar neste momento a atividade coletiva foi 10 [...]”, nos é revelador de entusiasmo, de que gostam desse formato de reunião.

Fica evidente que a interação ocorrida nas reuniões de ATPC é valorizada e torna-se importante na visão desses sujeitos, o que acarreta interesse, e aprendizagem, conseqüentemente mudança na prática do professor. Para Vygotsky (2010, p100), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual os sujeitos penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.” Corroboramos com Vygotsky, que a interação é uma das condições para o aprendizado, os indivíduos se interagem uns com os outros, e isso os modifica cognitivamente.

Em seguida observemos a tabela abaixo acerca da Categoria C.

Tabela 8: Categoria C - Visão positiva do encontro/empatia

Categorias	F	Data do encontro	Exemplos
C) Visão positiva do encontro/empatia		Primeira reunião, 29 maio	<p>P5 Gostei demais dessa oportunidade. [...]</p> <p>P7 Gostei do tema, me senti a vontade, coloquei minha opinião sobre o mesmo. Nesse encontro tive facilidade em entender o tema trabalhado, devido ser atual e reflexivo a prática pedagógica.</p> <p>P11 No primeiro encontro achei muito proveitoso, aumentou mais o desejo de aprender e saber mais sobre a leitura e a escrita dentro da minha área, [...]</p>
		Segunda reunião, 05/06	<p>P1 [...] Foi um momento muito proveitoso e de esclarecimentos. [...]</p> <p>P7 [...] me senti bem no momento em que foi desenvolvido o tema proposto devido minha prática pedagógica.</p> <p>P9 [...] Esse encontro a linguagem do pensar foi bom [...]</p>
		Terceira reunião, 12/06	<p>P6 [...] Este encontro foi de grande importância, onde cada professor utilizou recurso com jornais e/ou revistas para planejar sua aula; adorei essa ideia, [...]</p> <p>P7 O encontro de hoje foi bom, gostei, não foi cansativo [...]</p> <p>P10 [...] Este momento ajudou para a melhoria e qualidade das aulas de leitura proferida pelos professores conforme o campo de atuação.</p>
		Quarta reunião,	<p>P1 [...] alegrias, relacionamento com os colegas e pontos interessantes [...]</p>

		30 e 31/07	<p>P4 Foi muito produtiva a discussão sobre o levantamento das notas do 1º e 2º Bimestre, [...]</p> <p>P5 Avaliação muito positiva do nosso Replanejamento. O momento foi muito maravilhoso para a reflexão, porém, conseguimos mensurar melhor em números a situação real da nossa escola. Achei muito interessante a tabulação sugerida para representarmos a situação de cada série/classe.</p>
		Quinta reunião, 14/09	<p>P5 A discussão sobre o SARESP foi positiva no sentido de nos alertar o quanto precisamos nos unir [...]</p> <p>P6 A reflexão do SARESP foi uma reunião de extrema importância, pois foi a partir daí que descobri que essa Instituição de Ensino encontra-se no nível básico (expectativas de aprendizagem) e sua meta é alcançar o nível adequado no SARESP.</p> <p>P8 Todos os temas abordados foram muito importantes, para que possamos interagir todos os professores de todas as Disciplinas do Currículo, tendo a responsabilidade de desenvolver as habilidades e formar a competência leitora dos Alunos. [...]</p>

Podemos observar que a categoria C foi citada pelos sujeitos nos diários referentes a todos os encontros. As evidências linguístico-enunciativas são: o emprego do verbo “gostar” na primeira pessoa do presente do indicativo, o uso dos advérbios de intensidade “muito”, “extrema”, os adjetivos “importantes”, “positiva”, “maravilhoso”, “interessante”, “produtiva”, “adorei”, “bom”. Esses indícios nos apresenta que houve simpatia dos sujeitos para com a reunião, ou com os assuntos nela tratados, tendo se configurado produtiva e proveitosa para todos por ter sido uma reunião voltada para as reais necessidades do contexto escolar; assim fez sentido para os envolvidos, como podemos observar no excerto de P5 “conseguimos mensurar melhor em números a situação real da nossa escola”.

Outro dado que nos é revelado na avaliação dos sujeitos é o fato de eles entenderem que a reunião gerou aprendizagem e melhoria da prática, explicitados pelas expressões de P1 “momento muito proveitoso e de esclarecimentos”, de P7 “tive facilidade em entender o tema”, de P11 “aumentou mais o desejo de aprender e saber mais...” e de P6 “a partir daí que descobri...”. Com esses dados podemos inferir que o assunto da reunião era significativo para os envolvidos na pesquisa, o que gerou interesse em interagir com os demais propiciando assim novos conhecimentos.

A seguir, a Tabela 9 nos mostra outra categoria, D.

Tabela 9: Categoria D - Metacognição e Meta-afetividade positiva para com as reuniões/ atividades e da aplicação do conteúdo

Categorias	F	Data do encontro	Exemplos
D) Metacognição e Meta-afetividade positiva para com as reuniões/atividades e da aplicação do conteúdo	12	Primeira reunião, 29 maio	<p>P3 [...] Neste primeiro encontro com o grupo, estava muito preocupada com o meu filho que estava meio doentinho e confesso muito cansada pela minha tripla rotina de trabalho. Esse primeiro texto foi muito proveitoso para mim e acredito para todos os colegas [...]</p> <p>P4 [...], durante o encontro devido ao cansaço mental a concentração inicial foi difícil. Durante a segunda leitura do texto minha mente foi se acalmando e pude participar bem das discussões [...]</p> <p>P10 [...] Particularmente me senti muito feliz, pois percebi que toda a equipe pedagógica estava feliz e unida por uma só causa. [...] Durante essa reflexão do 1º encontro comecei a perceber que muitos professores ajudam seu aluno na mediação de novas palavras.</p> <p>P11 No primeiro encontro achei muito proveitoso, aumentou mais o desejo de aprender e saber mais sobre a leitura e a escrita dentro da minha área, embora eu já tenha começado com este trabalho.</p>
		Segunda reunião, 05/06	<p>P4 Nesse ATPC começo o período estando com o corpo e mente mais relaxado, atento e concentrado. As leituras e discussões são mais produtivas [...]</p> <p>P5 [...] me senti muito a vontade para trabalhar com este texto [...]</p> <p>P10 Portanto vê-se que esse trabalho já está sendo trabalhado em classe com os alunos fico feliz com a atuação e os comentários dos professores durante o encontro.</p>
		Terceira reunião 12/06	<p>P7 [...] Me senti bem, fiquei feliz com a proposta do encontro, porque gosto de encontros dinâmicos, essa atividade irá enriquecer a prática pedagógica e o conhecimento dos alunos.</p> <p>P10 [...] Além disso, os professores puderam criar novas formas de mediação entre os alunos e um novo mundo da leitura.</p>
		Quarta reunião, 30 e 31/07	<p>P6 [...] Por meio deste replanejamento, pude perceber que a escola tem um interesse muito grande em melhorar o processo ensino-aprendizagem da mesma; infelizmente, são poucas as escolas que mostram este verdadeiro interesse.</p>
		Quinta reunião, 14/09	<p>P4 [...] Avançamos em vários aspectos: a recuperação está dando certo, as comemorações internas e o provão, mesmo com todas as dificuldades produção a repercussão e a avaliação foi positiva. [...]</p> <p>P6 [...] Acredito que os professores de uma forma geral, saíram da reunião com as mesmas visões, quando se trata de melhorias para o nosso processo ensino-aprendizagem [...]</p>

Os excertos da Tabela 9 nos mostram a categoria metacognição e meta-afetividade, realçando o aspecto positivo da reunião pelos sujeitos da pesquisa. Para Vygotsky (2010) e para Tishman, Perkins, Jay, (1999), o sujeito passa a ter consciência da sua aprendizagem na metacognição. As autoras Tápias-Oliveira e Renda (2006, p. 73) afirmam que o autocontrole, nesse sentido, vai acontecer em razão de novas visões de mundo e de novas formas de significar esse mundo [...]. Podemos observar nos excertos de P4, na primeira e na segunda reunião, quando expõe seu controle mental (metacognição) sobre o seu cansaço mental e comenta que, apesar disso, consegue participar bem da reunião: “durante o encontro devido ao cansaço mental a concentração inicial foi difícil. Durante a segunda leitura do texto minha mente foi se acalmando e pude participar bem das discussões” e “Nesse ATPC começo o período estando com o corpo e mente mais relaxado, atento e concentrado. As leituras e discussões são mais produtivas”. Podemos inferir que para P4 esse momento das discussões tem outro significado, outro sentido, de estar interessante e isso faz com que consiga realizar a gestão mental durante a reunião.

Diferentemente de P4, P3 emprega o advérbio de intensidade “muito” dando ênfase à sua preocupação para com seu filho e cansaço pela rotina tripla. Apesar de continuar sua escrita positiva sobre a reunião. Não observamos o processo da metacognição/meta-afetividade como em P4, mas reconhece suas emoções negativas *cansaço* e *preocupação*.

Outros sujeitos empregam algumas expressões, como: “me senti muito feliz”, “achei muito proveitoso”, “me senti muito a vontade”, “fico feliz”, “ Me senti bem, fiquei feliz”, que demonstram uma emoção positiva em relação à reunião. Vygotsky (2004, p. 146) e De Corte (1996, p.8) afirmam que devemos levar em conta a emoção durante a aprendizagem, porque o indivíduo pode estar inclinado e sensível para usar seu conhecimento e habilidades se não há barreira emocionais. Vygotsky é bem esclarecedor:

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade (2004, p. 146)

Nesse caso, pelas escolhas lexicais dos sujeitos, podemos inferir o aspecto positivo em relação a reunião e à aprendizagem, por demonstrarem estar bem felizes no momento da reunião, com o que conseguem observar dos demais. Essa

emoção positiva desencadeia no grupo a predisposição, que faz com eles percebam a aplicação do conteúdo estudado; eles demonstram estar mais conscientes desse processo, como podemos observar nos seguintes excertos de P10 “comecei a perceber que muitos professores ajudam seu aluno na mediação de novas palavras”, de P6 “que a escola tem um interesse muito grande em melhorar o processo ensino-aprendizagem da mesma;” e de “P4 Avançamos em vários aspectos”.

Vejam os como a emoção positiva é importante no processo da aprendizagem, da formação desses professores. No excerto de P11, podemos observar “No primeiro encontro achei muito proveitoso, aumentou mais o desejo de aprender e saber mais sobre a leitura e a escrita dentro da minha área, embora eu já tenha começado com este trabalho”; nesse excerto o sujeito caracteriza a reunião empregando um adjetivo “proveitoso”, que é intensificado pelo advérbio de intensidade “muito” e isso faz com que seu desejo de *aprender mais* aflore. Para nós esse relato comprova que a meta-afetividade é fundamental no processo da aprendizagem.

A seguir observemos a categoria E.

Tabela 10: Categoria E – Percepção da própria prática, mudanças e novas aprendizagens

Categorias	F	Data do encontro	Exemplos
E) Percepção da própria prática / novas aprendizagens e mudança de prática	18	Primeira reunião, 29 maio	<p>P3 Nós Professores já sabemos da importância, mas é bom sempre estarmos juntos falando sobre esse assunto para colocarmos em prática com os nossos alunos.</p> <p>P6 [...], porém ainda me encontro com dificuldade com aqueles alunos que tem dificuldade em realizar essa atividade, pois quando eles se deparam com a mesma, os alunos oferecem uma certa resistência em não realizá-la.</p> <p>P12 Nos últimos A.T.P.C.s, após diálogos com alguns professores, procurei mudar a maneira de abordar os conteúdos estudados nas 5ª e 6ª séries.</p>
		Segunda reunião, 05/06	<p>P4 [...] As leituras e discussões são mais produtivas, consigo produzir trabalhos com mais criatividade a serem desenvolvidos nas minhas aulas. [...]</p> <p>P5 [...] este texto, pois ele reforça não só a importância do diálogo em sala Professor e Aluno como também o diálogo que nós temos que fazer com nós mesmos em relação a nossa ação: "será que estou sendo clara com meus alunos?". Não é fácil fazer uma análise crítica de nossas atitudes e ações, mas creio que é esse o processo do aprimoramento, da reforma de atitudes e talvez eu</p>

		<p>diria, da ruptura de paradigmas que só atormentam o nosso dia-a-dia na escola e principalmente em sala de aula. [...]</p> <p>P6 [...] Neste encontro pude aprender que não devemos utilizar tantas palavras de fácil entendimento com os alunos, com isso, não estava contribuindo com o conhecimento de novas palavras, porém, através deste encontro, vou acrescentar algumas palavras em cada aula para que eles conheçam outras palavras, porém, com os mesmos significados, garantindo assim um vocabulário mais amplo. [...]</p> <p>P7 [...] percebi que aplico minhas aulas de forma renovada, considero meu aluno e a sua realidade, [...]</p> <p>P8 [...] Para que possamos desenvolver nossa Linguagem do Pensar é preciso desenvolver nossos hábitos ou práticas rotineiras. [...]</p> <p>P9 [...], através dele percebi que na sala de aula deve-se trabalhar as diferentes linguagem, enriquecendo o vocabulário do aluno. Eu fiquei preocupada porque às vezes falamos na sala de aula palavras que o aluno não conhece o significado.</p> <p>P10 [...] acredito que temos que implantar essa cultura no nosso dia-a-dia, porque podemos ajudar os nossos alunos a pensarem e falarem de outras formas, usando o que eles já têm de repertório fazendo com que a linguagem deles cresça e se transforme ao longo do tempo. Existem vocabulários que podem ser introduzidos no diálogo em sala de aula para que os alunos assimilem e tragam para o uso cotidiano.</p> <p>P11 Neste encontro veio para mim como novas experiências, passei prestar mais atenção na aplicação do conteúdo, me preocupando um pouco mais com linguajar usado nas aulas e principalmente na elaboração da prova.</p>
	Terceira reunião, 12/06	<p>P5 [...] Eu mesma posso dizer que essa discussão gerou frutos no meu trabalho em sala de aula [...]</p> <p>P11 [...] o trabalho com jornal e revista, veio ampliar mais um trabalho que já estou fazendo com os alunos, agora sim, com o plano de aula bem preparado, ficou mais fácil, irei dar continuidade com o trabalho em agosto. Achei bastante interessante a ideia de comparar uma foto jornalística com a obra de arte trabalhada em sala, sabe eu não tinha pensado nisso, ideia legal!</p>
	Quarta reunião, 30 e 31/07	<p>P1 [...] foi uma reunião mais leve e uma didática que me levou a refletir sobre a montagem das provas (habilidades) que não tenho o hábito de refletir, foi um aprendizado.</p> <p>P4 [...] percebemos como a avaliação interna reflete na avaliação externa. Realizamos o estudo do Saresp e traçando estratégias para o próximo semestre.</p>

		Quinta reunião, 14/09	<p>P5 [...] É valioso rever nossas ações e estratégias. Estou adorando isso! Minha prática docente tem enriquecido cada dia mais [...]</p> <p>P8 [...] Foi de grande valia para desenvolvermos nosso trabalho pedagógico.</p> <p>P10 [...] proporcionou aos professores uma breve reflexão sobre a prática pedagógica, mudança, ações e soluções de problemas da escola com relação a aprendizagem do aluno. [...]</p>
--	--	-----------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A categoria E, exposta na tabela 10 aparece em todas as reuniões, o que é bastante significativo para nós por apresentar que ao longo da pesquisa podemos observar que a reflexão da própria prática aparece em uma escala crescente com maior intensidade, conseguem expressá-la com maior clareza. Logo na primeira reunião P6 expressa “ainda me encontro com dificuldade...” e P8 “é preciso desenvolver nossos hábitos ou práticas rotineiras. [...]”, esses excertos nos mostram que os professores avaliaram a própria prática, mostrando que precisam melhorá-la. P7 consegue perceber que já pratica em sala de aula as ideias dos textos estudados como expresso no excerto de P7 “[...] percebi que aplico minhas aulas de forma renovada...”. Com essas escolhas lexicais dos sujeitos, podemos inferir que estão relacionando o conteúdo à prática em sala de aula.

Em outros excertos, vejamos como a pertinência dessa relação do conteúdo e a prática os faz demonstrarem preocupação com a prática em sala de aula, nos relatos de P9 “Eu fiquei preocupada porque às vezes falamos na sala de aula palavras que o aluno não conhece o significado.”, P10 “... podemos ajudar os nossos alunos a pensarem e falarem de outras formas, usando o que eles já têm de repertório...”, P11 “*me preocupando* um pouco mais com linguajar usado nas aulas e principalmente na elaboração da prova”.

Outros excertos nos mostram que a troca de experiências, conhecimentos com os demais professores ao longo dos encontros; os textos lidos e discutidos nas reuniões foram significativos. As escolhas lexicais nos reforçam mudança de atitude (TÁPIAS-OLIVEIRA 2006), o que indica um aspecto positivo que nos revela envolvimento dos sujeitos. Podemos observar isso nas seguintes expressões: “*procurei mudar*”, “*consigo produzir* trabalhos com mais criatividade”, “*será* que estou sendo clara”, “*passei prestar mais atenção* na aplicação do conteúdo”, “*gerou frutos* no meu trabalho em sala de aula”, os verbos utilizados (procurei, consigo, passei,

gerou) indicam mudança, algo novo que pode ter sido gerado a partir da discussão na reunião.

Outros sujeitos revelam novas aprendizagens sobre sua prática, como por exemplo, “P11... eu *não tinha pensado nisso*, ideia legal!”, “P1... *levou a refletir* sobre a montagem das provas (habilidades) que *não tenho o hábito de refletir*, foi um aprendizado”. “P6 Neste encontro pude aprender...”, P11 “... veio ampliar mais um trabalho que já estou fazendo com os alunos...”, P5 “... minha prática docente tem enriquecido cada dia mais [...]”. Como já citado anteriormente por nós, acreditamos no momento da ATPC como um excelente espaço para a formação continuada dos professores, o que nós é revelado pelos sujeitos em sua escolhas lexicais e também reforça a análise inicial quanto a questão 2 do primeiro questionário que já demonstra haver um esforço para mudança da prática. P10 deixa um relato sobre a percepção da própria prática, mudança e novas aprendizagens do grupo de professores, isso que reforça a nossa análise. Expressa assim, “[...] proporcionou aos professores uma breve reflexão sobre a prática pedagógica, mudança, ações e soluções de problemas da escola com relação a aprendizagem do aluno. [...]”

Um ponto de interesse foi com relação à *atenção*, dispendida pelos sujeitos para com relação ao seu questionamento de palavras técnicas em sala. De acordo com Vygotsky (1989, p. 78), os conceitos científicos aprendidos na escola são depois internalizados pelos alunos para seu uso (desenvolvimento). No caso dos nossos sujeitos, alguns se questionam se estão passando conceitos desconhecidos com os devidos esclarecimentos, como P5 e P9; já P10 e P11 relatam que se preocupam em ajudar os alunos no aprendizado de conteúdo para que eles possam vir a “pensar e falar de outras formas”; por fim, P6 entende que precisa contribuir “com o conhecimento de novas palavras” para “acrescentar novas palavras em cada aula para que eles conheçam outras palavras [...] garantindo assim um vocabulário mais amplo”. Como podemos perceber, a variação das respostas dos sujeitos aponta para diferenças de visão do professor que foi posta em xeque com as discussões do grupo, fazendo-os questionar-se acerca da qualidade de suas aulas quanto à aprendizagem dos conceitos científicos pelos alunos: cada professor fez sua consideração, por pensar estar usando demais (e os alunos não entendem a matéria) ou de menos, e os alunos não se apropriam do vocabulário técnico da disciplina. Nesse sentido, a discussão sobre a percepção da própria prática, mudanças e novas aprendizagens foi importante para que cada professor se

percebesse com relação aos conteúdos específicos de sua disciplina em sala de aula (ABUD, 2001, p. 102). Podemos, ainda, inferir que os sujeitos realizaram o processo de gestão mental⁹, ao pensarem sobre como atuam e como podem mudar seu modo de atuar quanto aos conhecimentos científicos em sala de aula.

Vejamos a seguir a última Tabela acerca dos diários retrospectivos enviados pelos professores, Categoria F.

Tabela 11: Categoria F- ATPC como espaço da formação continuada

Categorias	F	Data do encontro	Exemplos
F) ATPC como espaço da formação continuada	14	Primeira reunião, 29 maio	<p>P5 [...] usaremos mais este nosso momento para estudos e debates que fortalecem nossa prática como educador [...]</p> <p>P10 Neste encontro discutimos sobre questões de interdisciplinaridade fazendo uma ligação entre as matérias tendo foco principal a leitura e a escrita em sala de aula.</p>
		Segunda reunião, 05/06	<p>P1 [...] após, reflexão e comentários sobre as experiências em sala de aula, abordando algum item do texto. [...]</p> <p>P7 [...] No momento da roda de conversa consegui expor minha opinião [...]</p>
		Terceira reunião, 12/06	<p>P4 Organização de ações concretas para trabalhar dentro da Geografia a Tabuada, trabalhar na sala de aula formas diferenciadas de leitura. [...]</p> <p>P5 [...] o que mais me chamou a atenção foi a discussão gerada em torno do aspecto avaliação. Quando refletimos neste processo imediatamente somos presos ao tradicional sistema de que o avaliar é apenas um ato elaborado pelo professor ao aluno, o qual será avaliado. [...]</p> <p>P6 [...] Foi interessante também utilizar o ATPC para realizar essa atividade, pois acredito que há muitos professores que, por conta de muitos afazeres não encontram muito tempo para planejar a sua aula, embora receba pra isso também.</p>
		Quarta reunião, 30 e 31/07	<p>P2 Houve diálogo e reflexão dos tópicos acima citados, [...]</p> <p>P10 [...] Esse tempo para a reflexão é necessário para o surgimento de novas ideias e novas propostas, criando assim uma sequência de atividades e/ou moldando um novo modo de ensinar o conteúdo.</p> <p>P10 [...] pudemos apresentar nossas ideias e propostas sendo que muitas ideias novas partiram de diversos professores.</p>
		Quinta reunião,	<p>P4 [...] Bem produtivo com bastante espaço para exposição dos trabalhos e conversas sobre as aulas, [...]</p>

⁹ Tápias-Oliveira (2006, p 21) cita sobre As questões referentes à metacognição e à aplicação do conhecimento em outros contextos estavam fundamentadas em Tishman, Perkins e Jay (1999), para quem a metacognição é chamada de gestão mental,...

		14/09	<p>P6 [...] Diante de discussões durante a reflexão do SARESP, os professores conseguiram visualizar que avançamos no Projeto Leitura (um projeto que está sendo seguido fielmente por alguns professores desde o início do ano), [...]</p> <p>P8 [...] E com a socialização das atividades de leitura e produção textual realizada em agosto pelos colegas professores, adquirimos novas experiências como trabalhar estratégias de leitura.</p> <p>P10 [...] Essa reflexão pode auxiliar nas avaliações tanto externas, quanto internas ajudando os professores a criar novas estratégias de ensino. [...] Foram apresentadas outras propostas com os professores praticarem mais as atividades intertextuais visando o desenvolvimento de todas as disciplinas do currículo. Ainda, foi focado outras formas de trabalhar com leitura em sala de aula e despertar a curiosidade e a vontade da prática de leitura, fazendo com que os discentes se interesse em um leitor proficiente. [...] Vemos que a ATPC não é uma perda de tempo, mas sim uma forma de avaliar o processo do ensino e da aprendizagem.</p>
--	--	-------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A Tabela 11 nos apresenta a visão que os sujeitos têm sobre o momento da ATPC. Podemos observar que P5 relata que pretende usar “[...] mais este nosso momento para estudos e debates [...] também evidencia a valorização deste momento no espaço escolar [...] que fortalecem nossa prática como educador [...]”. Outros sujeitos reforçam a ideia de P5 sobre estudos e debates pelo emprego das seguintes expressões, “reflexão e comentários”, “roda de conversa”, “discussão gerada”, “houve diálogo e reflexão”, “bastante espaço para exposição”, “diante de discussões”, “socialização das atividades”.

Todos esses comentários valorizam o momento da ATPC para estudo e debate sobre as práticas vivenciadas pelos sujeitos. Podemos inferir que a reunião proporcionou aos professores uma construção do conhecimento coletiva, como podemos observar nos seguintes excertos: em P10, temos que “[...] Esse tempo para a reflexão é necessário para o surgimento de novas ideias e novas propostas, criando assim uma sequência de atividades e/ou moldando um novo modo de ensinar o conteúdo.” e em P8, “[...] adquirimos novas experiências como trabalhar estratégias de leitura.” Pontecorvo (2005, p. 71) denomina este momento de *co-construção do raciocínio*, que se (re)constrói muitas vezes pela contribuição de vários interlocutores, “um pensar em conjunto”, típico de sujeitos que têm familiaridade entre si, no qual o objeto do discurso é comum entre eles.

Podemos observar que os sujeitos valorizam a socialização sobre prática da sala de aula nos seguintes trechos, de P10 “[...] pudemos apresentar nossas ideias e

propostas sendo que muitas ideias novas partiram de diversos professores”, de P8 “... socialização das atividades de leitura e produção textual realizada em agosto pelos colegas professores,...”, de P1 “[...] e após, reflexão e comentários sobre as experiências em sala de aula, adquirimos novas experiências como trabalhar estratégias de leitura”, P10 “[...] Foram apresentadas outras propostas com os professores praticarem mais as atividades intertextuais visando o desenvolvimento de todas as disciplinas do currículo.” Tápias-Oliveira (2006, p.20) referenciando-se em De Corte (1996) define este momento como prática situada, a vivência que ocorre em determinados tempo e espaço (ambiente), em que os participantes interagem com um objetivo e com os recursos disponíveis. Reconhecemos este momento como sendo importante para o enriquecimento do conhecimento para transformação da prática desses sujeitos. Também, conforme Vygotsky, é um momento de interação em que os sujeitos mobilizaram sua atenção para aprender.

Outro aspecto bastante importante citado pelos sujeitos é a possibilidade de utilizar o espaço da ATPC para a organização das atividades a serem trabalhadas em sala de aula, como podemos observar nos excertos de P4 “Organização de ações concretas para trabalhar dentro da Geografia a Tabuada [...]” e de P6 “[...] Foi interessante também utilizar o ATPC para realizar essa atividade, pois acredito que há muitos professores que, por conta de muitos afazeres não encontram muito tempo para planejar a sua aula, embora receba pra isso também”. Observa-se que P6 vai além, justifica a realidade de muitos professores, nos evidencia isso pelo emprego do explicativo “pois” afirmando que os professores têm muitos afazeres, e nada mais justo que ceder o espaço da ATPC para organizar as aulas. Isso ao nosso entender pode ser muito proveitoso e enriquecedor para a prática do professor, favorecendo uma melhor atuação em sala de aula.

O reconhecimento da ATPC como espaço de formação continuada que se observa por toda análise já realizada nesta categoria, fica expressa com maior clareza no excerto de P10 [...] “Vemos que a ATPC não é uma perda de tempo, mas sim uma forma de avaliar o processo do ensino.” Entendemos que a formação continuada dos professores se dá principalmente num espaço de escuta, troca, estudo do contexto e reflexão da própria prática.

Nesta análise linguística dos diários retrospectivos podemos observar que o nosso *objetivo específico* de *buscar evidências que mostrem em que medida o que foi discutido nas reuniões sobre leitura, uso da palavra, produção de texto e novas*

formas de agir em sala de aula foi assimilado e entendido pelos professores como significativo para contribuir com sua prática em sala de aula, foi alcançado. A partir dessa análise qualitativa dos diários, queremos reforçar a nossa visão sobre a ATPC ser um excelente momento para a formação continuada.

3.1.2.3 Análise do questionário final

O questionário final foi organizado em cinco questões referentes à: participação na pesquisa, desenvolvimento do processo de reflexão da prática pedagógica e apreciação sobre a pesquisa. Dos 12 professores, 09 responderam e entregaram o questionário final. Os quadros desta parte da análise contêm respostas prototípicas dos sujeitos às questões. Para efeito de legibilidade, reproduzimos, abaixo, as questões:

TABELA 12: Questão 1

Questão 1: Como você se sentiu participando desta pesquisa?		
Categorias	F	Exemplos
A) ATPC como auxílio para a prática pedagógica	5	<p>P2 Foram momentos de reflexões, que conduziram ao aprimoramento da prática pedagógica.</p> <p>P3 Motivada para trabalharmos mais a leitura com os alunos e também fomos bem orientados de como “fazer” de como iniciar esse trabalho, tivemos um ponto de partida.</p> <p>P5 [...] conhecer novos caminhos e alternativas para lidar com “velhos” problemas de sala de aula [...];</p> <p>P9 Foi muito importante pois através do material utilizado que serviu como suporte para minha utilização em sala de aula.</p> <p>P12 [...] percebi que ela [ATPC] nos norteou sobre rumos, reflexões e posturas que poderíamos adotar, buscando melhorias como educador.</p>
B) Emoção positiva em relação à pesquisa	4	<p>P1 Eu gostei, pois foi um aprendizado e não foi maçante [...]</p> <p>P4 a Pesquisa foi interessante, me senti participante do processo de construção de uma busca na melhora da aprendizagem.</p> <p>P5 Senti um “mix” de sentimentos naturais do dia-a-dia do professor; tais como: alegria em conhecer novos caminhos e alternativas para lidar com “velhos” problemas de sala de aula, cansaço pela jornada extrema seguida de boa leitura, sentimentos de conquista.</p> <p>P6 Sinceramente me senti importante nessa pesquisa, senti que o meu feedback era fundamental (assim como todos os outros participantes da pesquisa);</p>

A Tabela 12 referente às respostas dadas à questão 1, nos mostra duas categorias A e B. Os excertos da categoria A nos demonstram que os professores concordam que a ATPC pode auxiliar a prática do professor, isso nos é revelador nas seguintes expressões, “conduziram ao aprimoramento da prática pedagógica.”, “conhecer novos caminhos e alternativas para lidar com “velhos” problemas de sala de aula,”, “serviu como suporte para minha utilização em sala de aula.” e “nos norteou sobre rumos, reflexões e posturas que poderíamos adotar, buscando melhorias como educador.” Podemos inferir que nesses trechos os professores estão realizando *a transferência do conhecimento aprendido* (VYGOTSKY, 1989) nas reuniões para a sua prática em sala de aula. De acordo com o pensador, a transferência de conhecimentos (desenvolvimento) é precedida pela aprendizagem. Os sujeitos relatam terem aprendido: a refletir mais, a trabalhar leitura em sala de aula, a pensar novos caminhos para lidar com “velhos problemas”, a usar o material das discussões em sala de aula o que possibilitou sua atuação diferenciada no espaço escolar por terem incorporado para si ou para os alunos o que discutiram.

A Categoria B nos permite observar nos excertos dos professores de que há uma emoção positiva, empregam o verbo “gostar” na primeira pessoa do singular e “senti”; empregam os adjetivos “motivada”, “Interessante” que pode ser indício de simpatia. Essa emoção positiva, como aponta Vygotsky (1989) e operacionaliza Tápias-Oliveira e Renda (2011), colabora para a aprendizagem dos indivíduos que se sentem predispostos para a atividade. Além disso, houve o sentimento positivo de pertencimento à pesquisa, que, como os professores manifestaram, os fez se sentirem importantes. Essas constatações positivas, ao final de cinco meses de reuniões contam favoravelmente para a experiência de diálogo esclarecedor e com conteúdo nas reuniões de ATPC.

A seguir, observemos a Tabela 13 sobre a questão 2.

Tabela 13: Questão 2

2) Os encontros, as discussões auxiliaram na sua prática pedagógica? Em quê? Como? Comente.		
Categorias	F	Exemplos
Reflexão sobre a aplicação do que foi discutido na própria prática	7	<p>P1 Sim, apesar de estar no caminho certo, sempre é bom ter uma pessoa para ajudar, orientar e até mostrar caminhos que muitas vezes não percebo e só acrescenta para a minha prática pedagógica.</p> <p>P3 Sim. Nos trabalhos de leitura com os alunos em sala de aula. De termos o hábito de trabalhar leitura com os alunos.</p> <p>P6 Sim, por meio desses encontros pude me observar como educadora, e a partir daí comecei a me corrigir, a aperfeiçoar a minha didática (aula).</p> <p>P5 Bastante. Sempre utilizei muito do diálogo com meus alunos, porém os nossos encontros proporcionaram um grau maior de reflexão e embasamento teórico nessa prática.</p> <p>P2 Sim, porque os temas abordados referiram-se as atividades propostas que podemos desenvolver dentro da sala de aula, servindo como meio norteador na qual as interações entre aluno e aluno...</p> <p>P11 A minha prática pedagógica está seguindo um rumo certo ...</p> <p>P12 Nos encontros consegui agrupar conhecimentos de Matemática, Geografia, Português e outros em um trabalho em que os alunos argumentaram, pesquisaram e concluíram informações que, com certeza, enriqueceram seus conhecimentos.</p>

Nesta pergunta os professores concordam que os encontros, as discussões auxiliaram na sua prática pedagógica, podemos observar o emprego do advérbio de afirmação “sim” sendo a primeira palavra nos excertos de: P1, P3, P6, P2; já P5, para concordar, emprega “bastante”.

P1 Demonstra segurança no trecho “apesar de estar no caminho certo”, apresenta-se já ter certeza do que faz, mas depois há uma quebra de toda essa certeza, “sempre é bom ter uma pessoa para ajudar, orientar e até mostrar caminhos que muitas vezes não percebo e só *acrescenta para a minha prática pedagógica*”. Schön (2000), Vygotsky (2010) e De Corte (1996) afirmam da importância em haver um responsável para orientar, mediar a aprendizagem. Isso estimula o desenvolvimento das habilidades metacognitivas, que no caso dessa pesquisa colabora para a reflexão da prática do professor e acrescenta novos conhecimentos para atuar.

Os trechos a seguir em *itálico* comprova que as reuniões da ATPC auxiliaram na prática do professor e na aplicação da teoria em sala de aula. De acordo com

Schön (2000) a formação de professores deve proporcionar conhecimento da prática, conduzida pelo processo de reflexão. Podemos observar nos excertos de P5, que a reflexão desencadeou conhecimento, [...] os nossos encontros proporcionaram um grau maior de *reflexão e embasamento teórico*; ainda nesta ideia P6 também afirma sobre o processo de reflexão sobre a própria prática [...] “por meio desses encontros *pude me observar* como educadora, e a partir daí *comecei a me corrigir, a aperfeiçoar a minha didática* (aula).” É possível observar que em ambos os excertos há relato sobre a reflexão teórica relacionada à prática de sala de aula.

Esse momento Schön descreve como sendo a *reflexão sobre a ação*¹⁰, consideramos este momento uma disposição para voltar-se para si, refletir sobre sua ação e querer acertar. É o compromisso, a disposição, a ética que nos mostra estar à frente de qualquer situação desgastante que os professores da rede estadual enfrentam.

A seguir a Tabela 14 nos mostra as mudanças na atuação dos professores e alunos.

Tabela 14: Questão 3

3) Você percebe alguma mudança na sua postura como professora em sala de aula? E os alunos?		
Categorias	F	Exemplos
Mudança na postura do professor	08	<p>P1 O que vem para acrescentar, geralmente gera mudança, comigo não foi diferente [...]</p> <p>P3 Na minha postura sim, pois tenho um olhar mais direcionado, trabalhar com mais objetividade na leitura e escrita.[...]</p> <p>P5 Percebo mudança na minha postura [...] me sinto mais preparada para não perder nossa avalanche de ideias, o meu objetivo principal.</p> <p>P6 Sim, através desses encontros criei o hábito de preparar a aula com mais antecedência ainda [...]</p> <p>P9 Sim, pois a cada dia melhoro minha relação com os alunos [...]</p> <p>P11 Sim, procuro dinamizar as aulas de maneira que os alunos gostem de aprender [...]</p> <p>P12 Hoje tenho procurado dialogar, questionar, ouvir e determinar melhor o rumo das abordagens do conteúdo [...];</p>
Mudança na postura dos alunos	08	<p>P1 Os alunos percebem quando é diferenciado e gostam.</p> <p>P3 Os alunos também estão mais comprometidos com a leitura, não totalmente, mas já foi o começo.</p>

¹⁰ Ver Capítulo 1 Aspectos Teóricos (1.1.2 O professor reflexivo) p.21.

	<p>P5 [...] eles conseguem se concentrar mais nas leituras sugeridas nas minhas aulas. Querem participar e expor o seu próprio ponto de vista [...];</p> <p>P6 Eles [alunos] veem que o professor não está perdido em sua aula.</p> <p>P9 Percebi mudanças em alguns alunos.</p> <p>P11 [...] uma parte dos alunos demonstram gosto pela aprendizagem.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Esta questão nos mostra que os professores conseguem se observar mais, apontam o que mudou neles; também observam as mudanças em seus alunos.

Podemos inferir que os momentos de reflexão, diálogo aconteceram, e isso colaborou muito para que houvesse a transformação no pensamento e na ação desses professores, mais uma vez desatacamos a importância do processo de reflexão sobre a própria prática pedagógica acontecer nos ambientes de trabalho, acreditamos que isso seja possível.

O relato de P6 “criei o hábito de preparar a aula com mais antecedência ainda” nos mostra que já havia um hábito de preparar a aula, mas os encontros colaboram para que fizesse com maior antecedência expressa na preposição “com” e advérbio de intensidade “mais”, que é reafirmado na conjunção “ainda”. Podemos inferir nesse excerto a preocupação do professor e o seu compromisso com a educação, o que fortalece o magistério.

Já em P12 - Hoje tenho procurado dialogar, questionar, ouvir e determinar melhor o rumo das abordagens do conteúdo [...], o emprego do advérbio de tempo “hoje”, logo no início da frase, nos mostra indícios de que antes não procurava dialogar tanto com os seus alunos, mas que a partir dos encontros na ATPC passou a “dialogar, questionar, ouvir e determinar melhor o rumo das abordagens do conteúdo”. Isso nos revela possibilidade de mudança na prática do professor por meio de instruções e estudos teóricos que estão adequados à sua realidade de atuação.

Outros excertos nos mostra mudanças na prática dos professores, por exemplo: em P3 “tenho um olhar mais direcionado, trabalhar com mais objetividade na leitura e escrita” e em P11 que “procuro [a] dinamizar as aulas de maneira que os alunos gostem de aprender”. Consideramos que os indícios de mudanças expressos nos excertos analisados estão voltados para a melhora na prática pedagógica, consequentemente procura atender as necessidades dos alunos desta escola.

Demonstram preocupação com a aprendizagem escolar de seus alunos, nessa atitude, há indícios de compromisso profissional.

Em relação a mudança na postura dos alunos, os professores observam que eles demonstram mais interesse nas aulas pelo emprego de verbos como: “concentrar, participar, demonstram”; pelo emprego do adjetivo “comprometidos” que é acompanhado da expressão “estão mais”, que pode ser revelador de uma atitude que agora demonstram mais comprometimento.

Podemos inferir que essas mudanças na postura dos alunos estão relacionadas com o compromisso do professor em sala de aula, em que eles conseguem perceber, como por exemplo, no excerto de P6 “Eles veem que o professor não está perdido em sua aula.” O fato de o professor entrar para a sala de aula com uma prévia preparação, de observar melhor seus alunos, procurar dinamizar as aulas... Há um maior comprometimento dos alunos com o processo da sua aprendizagem, que passa a ter mais participação. Segundo Leite (2006, p.8), as dimensões afetivas entre professor e alunos não se restringe a aproximação ou *contato epidérmico*, mas envolve todo o processo de planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica.

A seguir a Tabela 15 nos mostra a posição dos professores quanto a questão 4.

TABELA 15: Questão 4

4)) Acredita em ATPC como espaço de formação, por quê? O que você mais gostou? O que gostou menos?		
Categorias	F	Exemplos
Crença positiva na experiência	9	P1 Acredito, pois é um momento de reflexão, troca de experiências e vivências que algumas vezes levo para minhas aulas.
		P2 Sim. São momentos em que ocorrem reflexões, socialização de experiências , relações estabelecidas entre escola, família e comunidade, enfim análise e ações visando atingir os objetivos educacionais.
		P3 Acredito, pois é um momento de troca com os outros colegas, e também de aprendizado.
		P4 Sim, é o momento de discussão e reflexão do nosso trabalho em sala de aula com contribuição dos trabalhos das outras áreas. Durante a ATPC podemos ter acesso a autores e formas atuais para melhorar a educação.
		P5 Tem hora que acredito, tem hora que não. Há dias em que saio

	<p>da ATPC com sentimento bom de que essas horas me enriquecem, mas sou sincera em dizer que há momentos em que nós professores nos comportamos piores que nossos alunos. Que horror, mas é real!</p> <p>P6 Sim, porque são nesses momentos que há o encontro dos outros professores, para abordarem um assunto específico para aquele dia.</p> <p>P9 Sim, pois através dela podemos comentar as atividades que serão aplicadas e as trocas de experiências.</p> <p>P11 Sim, desde que exista um espaço para discutir um bom aprendizado para os alunos e definir estratégias para se chegar a aprendizagem desejada.</p> <p>P 12 Acredito que ela nos norteia para isso, bem como nos mostra que podemos estar em constante busca de conhecimento.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Os excertos da questão quatro nos mostra uma crença positiva ao final da pesquisa em relação à ATPC, nos mostra que todos os professores acreditam neste espaço de formação. Podemos observar pelas escolhas lexicais que são o advérbio de afirmação “sim” e o verbo no presente do indicativo, na primeira pessoa do singular “acredito”. Em seguida há o emprego do explicativo “pois” e “porque” para justificar a crença na ATPC, mostram porque acreditam.

Os sujeitos justificam este momento de crença positiva pelo emprego do substantivo “discussão” e “reflexão”, que aparece na maioria dos excertos. P4 expressa que é sobre o “nosso trabalho em sala de aula”; e P11 sobre, “um bom aprendizado para os alunos”. Isso nos é revelador de uma formação que vai ao encontro das necessidades do contexto dos professores. Para De Corte (2006, p.11) isso significa ancorar a aprendizagem em *contextos sociais físicos autênticos da vida real*, para que possa ser representativo, assim, contribuir com a mudança da prática dos professores. Que também requer uma aprendizagem colaborativa pela troca de ideias, discussões e argumentos. Podemos observar que isso é explicitado pelos sujeitos da pesquisa nos seguintes excertos: “troca de experiências”, “socialização de experiências”, “troca com outros colegas”, “contribuição dos trabalhos de outras áreas”, “comentar as atividades que serão aplicadas e as trocas de experiências”.

Somente P5 expressa que “Tem hora que acredit[a]o, tem hora que não” porque há dias em sai da reunião com enriquecimento, mas outros dias considera que “nós professores nos comportamos piores que nossos alunos.” O objetivo da

pesquisa não está em analisar tais comportamentos, por isso deixamos de lado tal comentário, mas que nos indica ser revelador de posturas inadequadas em relação a profissão.

Destaque para P4 que relata “Durante a ATPC podemos ter acesso a autores e formas atuais para melhorar a educação.”, isso é revelador de que a teoria pode auxiliar a prática pedagógica dos professores. O que P4 nos mostra nesse excerto, para Vygotsky (2010) é *transferência de aprendizagem*.

Outro aspecto sobre a crença positiva na ATPC é de que ela colabora com a “defini[ção]r estratégias para se chegar a aprendizagem desejada.” expressa por P11; e também pode “norte[ar]ia ..., bem como nos mostra que podemos estar em constante busca de conhecimento” como expresso em P12. Esses exemplos são aspectos que evidenciam um esforço cognitivo dos professores em melhorar a sua prática, aprender novos caminhos.

Para finalizar a análise dos dados, vejamos a tabela 16.

TABELA 16: Questão 5

5) O que você mais gostou? O que gostou menos?		
Categorias	F	Exemplos
O que gostaram	7	<p>P1 Gostei de tudo, principalmente pela <i>pessoa</i> para quem foi feita a pesquisa, pelo empenho e, sempre mostrar um caminho a percorrer, jamais deixando de auxiliar os professores.</p> <p>P2 Foram propostas enriquecedoras que visam aprimorar a atuação do educador e a qualidade de ensino, sendo desta forma, significativas.</p> <p>P12 Da aproximação com os colegas e suas disciplinas, mas ainda temos professores que não querem mudar sua postura.</p> <p>P6 Eu gostei desse encontro, achei o texto muito rico e fácil de compreendê-lo. [...] Gostei também das discussões depois da leitura de cada texto, pois era a partir dessas discussões, conseguia compreender ainda mais o texto, e acabava esclarecendo outras dúvidas encontradas no mesmo.</p> <p>P5 Adorei os momentos de PRÁXIS onde o grupo foi capaz de se embasar na teoria firmando nossas ações práticas em sala de aula.</p> <p>P3 Gostei da liberdade de podermos escolhermos os textos: revistas, jornais e outros. [...] Hoje trabalhamos no texto o novo papel do professor. É um assunto de extrema importância, pois paramos para rever nossas práticas.</p> <p>P4 Positivo – novas formas de leitura e observação das leituras e das reflexões sobre o trabalho. Compreendi melhor a Matriz Curricular e</p>

		como trabalhar melhor as competências e habilidades dos alunos.
O que não gostaram	4	<p>P3 Negativo: foi a questão do tempo.</p> <p>P5 Não gostei de romper acordos como por exemplo ter atrasado no prazo de enviar o último e-mail consequência de cansaço peço desculpas.</p> <p>P6 Não gostava de textos extensos, acabava me distraindo muitas vezes.</p> <p>P11 [...] o pouco tempo para discutir o assunto não é do meu gosto</p>

De acordo com os excertos acima, os pontos de que os professores gostaram foram: *quanto ao que foi tratado*: da escolha dos assuntos teóricos a serem tratados, das propostas feitas nas reuniões, das discussões sobre as leituras, das discussões sobre a prática, da aprendizagem aprofundada de conteúdos; *quanto ao envolvimento humano*: da aproximação com colegas e da pessoa da professora coordenadora em auxiliar os professores. Já os pontos negativos referiram-se: *quanto ao que foi tratado*: aos textos extensos/cansativos e ao pouco tempo para discussão; *quanto ao envolvimento humano*: ao cumprimento pessoal das atividades.

Em relação ao conteúdo tratado, os assuntos foram pertinentes, e ter tido a possibilidade de escolha foi um ponto forte mencionado. Conforme Renda e Tápias-Oliveira, (2010) quando o aprendiz participa da escolha do que vai realizar, há um envolvimento maior, pois agrega-se o interesse à atividade. Outro fator positivo marcado pelos professores foram as propostas realizadas a partir do que foi lido/discutido, e a verticalização dos saberes, o que evidencia a pertinência da participação de todos. Sobre esses dois tópicos, Pontecorvo (2005) expõe que

A característica peculiar das interações verbais na escola deveria ser constituída pela referência a um “objeto de conhecimento” e pela colocação, como meta essencial, da “construção” de modalidades de discurso e de análise cada vez mais adequadas às especificidades dos objetos do conhecimento. (2005, p. 67)

Nesse sentido, observamos que os conteúdos e a metodologia para tratá-los foram considerados pontos fortes durante as reuniões por irem ao encontro da expectativa dos professores e de seu interesse. Nesse sentido, o conteúdo interessante foi criticado em relação ao tempo insuficiente para seu aprofundamento, o que acaba por contar positivamente para a atividade desenvolvida no ATPC: os professores gostariam de poder trocar mais ideias. Esse é outro ponto forte do

encontro, para os sujeitos: a aproximação com os colegas. Dialogicamente falando, é no momento de troca em que os encontros – pessoais, de saberes, transcendentais – acontecem, isso é um conhecimento de mundo que temos. Ao tratarmos de trocas de saberes (conceitos científicos) em ATPC estamos falando da troca de saberes docentes sobre leitura, aumento de vocabulário, produção escrita em todas as disciplinas o que propicia envolvimento e aplicação imediata em vários contextos. A troca de saberes e seu aprofundamento pelos professores em parceria gera a identificação de todos em favor do mesmo objetivo final, no caso, a socialização de saberes específicos para a melhoria da prática. Essa nova identificação positiva favorece que os encontros sejam esperados de forma também positiva pelos professores, que o veem não como um momento burocrático ou momento de lamentações, mas como um momento de energização para a discussão de conceitos que serão úteis à profissão. Nesse sentido, a ATPC, nesse modelo, passa a ter uma marca emocional que se manifesta nos dizeres dos professores pelos verbos volitivos, como já foi explicado.

O papel da coordenadora também foi importante, pelo seu perfil de investimento nos professores. Abud (2001, 138-151) expõe características de qualidade do professor com relação ao que o professor acha que o aluno espera dele. Entendemos que isso guarda relação com o que ocorre na ATPC entre o coordenador e os professores. Abud explica que a valorização do desempenho da coordenadora junto aos professores seja um fator que faz com que P1 se sinta amparado, acolhido em sua busca; o coordenador-pesquisador também serve de modelo (2001, p. 150) por ser perseverante, jamais deixando de auxiliar os professores e ser o guia das discussões, mostra(r)ndo um caminho a percorrer.

Há outra característica pessoal apontada, quanto ao não cumprimento da data de entrega por um sujeito, o que indica seu comprometimento para com a ATPC; esse ponto, a nosso ver, também fala positivamente sobre os encontros realizados.

O ponto falho apontado foi somente para a extensão dos conteúdos, fato que deverá ser observado para futuras interações. Realmente, um texto demasiadamente longo favorece a perda de foco e a divagação dos participantes dos encontros.

Novamente, haver tantos aspectos positivos com relação a conteúdos e relações humanas evidencia que os professores da pesquisa acreditam, por seus

enunciados, que a atividade tenha sido proveitosa. Entendemos que os excertos tem validade e não é mera adulação porque os professores usarem de substantivos indicativos do que gostaram e do não gostaram, como expusemos acima.

4. CONCLUSÃO

Sabemos que atualmente o tema formação continuada de professores tem sido assunto de bastante estudo e discussão em diversos países do mundo. Em geral, há certa demonstração de preocupação por parte dos pesquisadores da área da educação em querer apresentar quanto a formação desse profissional reflete na qualidade da educação.

Ao propormos a pesquisa sobre esse tema, era do nosso conhecimento algumas das situações nas quais trabalham os professores brasileiros. Ao longo dos anos, presenciamos que houve investimento na educação no que diz respeito ao aspecto quantitativo (UNESCO 2004, p.II), infelizmente isso acarretou em um descompasso com a qualidade. Diante dessa realidade, ainda podemos presenciar no quadro atual da educação brasileira, com baixo rendimento dos alunos, aponta-se um culpado, o professor mal formado, mal preparado. Hoje, a realidade requer de qualquer profissional uma formação continuada para que consiga acompanhar as mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos.

O objetivo geral dessa pesquisa é apresentar que é possível realizar a formação continuada dos professores no próprio espaço escolar, verificar a eficiência desse formato de estudo dialogado de teorias nos horários da ATPC. Sabemos que a ATPC não é o único momento de transformação, mas é um momento em que a partilha ajuda o fortalecimento dos ideais dos professores.

Como pesquisadora, compreendi melhor os professores, que manifestaram predisposição (Tishman) quando há o diálogo respeitoso e franco no sentido de tentar solucionar os problemas comuns de sala de aula. Dar um tempo e um espaço (Tápias-Oliveira) para os professores, nesse sentido, foi o fato primordial para a manifestação de todos. Nas discussões os professores se permitiram tentar e mudar e, na medida em que iam vivenciando suas experiências, traziam os dados para o grupo, que se sentia mais forte para tentar agir diferente em suas práticas pedagógicas.

Torna-se fundamental a busca por um ensino que não seja autoritário sem uma razão de ser; cabe à escola dialogar para entender, para atuar, para desenvolver seus alunos. Entendemos que o diálogo é uma prática de sala de aula

bastante positiva e coerente com as atuais exigências, que melhor atende as necessidades educacionais tanto do aluno em processo de aprendizagem e do professor em sua formação continuada. Ambos precisam ser ouvidos, indagados, colocar-se em posição de reflexão. Para Azanha (1998, p.57), “é quase inevitável que a melhoria da prática somente pode ser feita pela crítica da própria prática, no momento em que ela ocorre, e não pela crítica teórica de uma prática abstratamente descrita (...)”. Outro autor, Schön (1992), destaca a importância da reflexão da prática no processo de formação do professor, que possibilita o contato com experiências e reflexões que possam ser úteis diante dos problemas vivenciados no cotidiano escolar. Seria possível desenvolver uma consciência da prática no contexto escolar quando os professores a vivenciam, para isso se faz necessário o diálogo entre o formador e o formando.

Para Freire (1999) é por meio do diálogo que o homem se faz homem, que passa a ter direito como todos os demais, é o encontro dos homens, o encontro transformador do mundo. Corroborando essa ideia, o grande estudioso russo do discurso, do século passado, Bakhtin afirma que o encontro das pessoas só será transformador realmente quando o diálogo se torna uma ponte entre mim e o outro, sendo capaz de promover uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (BAKHTIN, 2003, p.271).

Comungamos com tais ideias, a liberdade de expressão entre os homens e o diálogo, que exercem força transformadora da realidade, constituem a premissa desta pesquisa, com vistas à mudança da prática docente. Acreditamos que é a partir daí que está o cerne da educação, capaz de promover mudanças significativas na construção do sujeito enquanto aprendiz.

Ainda é possível verificar que no contexto escolar, educadores convivem com reflexo do discurso autoritário em algumas aulas, inibindo a relação entre os sujeitos, em outras um monólogo e em outras um diálogo entre aluno e professor que não conseguem se encontrar.

Nas reuniões da ATPC, do contexto onde a pesquisa foi aplicada, percebemos que foi possível disseminar essa prática dialógica entre os professores, e os levou a refletir mais sobre suas ações em sala de aula. Assim, a formação continuada em serviço no próprio espaço pode acontecer. É possível observar isso pela análise dos dados coletados dos sujeitos, como por exemplo nos seguintes

excertos, de P7 “coloquei minha opinião”; P4 “Foi muito produtiva a discussão”; P10 [...] “proporcionou aos professores uma breve reflexão sobre a prática pedagógica”. Para nós, os exemplos citados evidencia que a prática dialógica proposta no momento da ATPC aconteceu e atingiu o objetivo proposto, mesmo que sejam indícios, que a nosso ver é significativo.

Outro aspecto da pesquisa, o *objetivo específico*, de analisar linguístico-discursivamente os relatos dos professores para buscar evidências que mostrem em que medida o que foi discutido nas reuniões sobre leitura, uso da palavra, produção de texto e novas formas de agir em sala de aula foi assimilado e entendido pelos professores como significativo para contribuir com sua prática em sala de aula.

As evidências linguísticas observadas na análise dos dados nos revelam algumas mudanças, como por exemplo: “aprendi”, “é importante rever nossa prática...); o emprego de verbos no gerúndio, por exemplo: “pensando”, “analizando”, nos transmite ideia de movimento de que algo está acontecendo no caso desses sujeitos, podemos inferir que estão pensando e analisando como agem em sala de aula. Outros excertos, como em: P10 “Este momento ajudou”; P11 “aumentou mais o desejo de aprender e saber...” ; P12 “procurei mudar a maneira de abordar os conteúdos”, há evidências de que houve desejo de aprender mais sobre a prática e que procuram mudar a maneira de ser abordado o conteúdo em sala de aula.

Queremos destacar outros trechos que consideramos significativos, tais como: P5 “será que estou sendo clara com meus alunos?”; P7 “preparando as aulas, tornando-as significativa para os alunos.”; P9 “Eu fiquei preocupada”; P10 “podemos ajudar os nossos alunos”. A análise linguística dos dados, nos mostra que os professores do ensino público apresentam um olhar diferente para a educação: eles se preocupam e querem ajudar a mudar. O enfoque disciplinar, dos conteúdos isolados, está ficando em segundo plano, pois a realidade convida os professores a irem além, até mesmo para trazerem seus alunos para os conteúdos. A interação, a conversa é o foco – nos apresenta indícios sobre o que os PCN falam para ser feito, está efetivamente acontecendo. Também é revelador de valores a serem resgatados e procuram pelo melhor aos alunos, orientam; isso nos indica pista da identidade do professor que: cuida, se importa, orienta, se preocupa com os alunos.

Ressaltamos uma evidência sobre as condições de trabalho do professor que interfere na qualidade da sua prática, o fato de os professores estarem sobrecarregados e não terem tempo para organizar, planejar as suas aulas, como

expresso por P6 “há muitos professores que, por conta de muitos afazeres não encontram muito tempo para planejar a sua aula, embora receba pra isso também.”

Apesar de os professores demonstrarem em algum momento cansaço, o fato de não termos recebidos todos os diários retrospectivos dos encontros, podemos observar que apesar de tantas outras condições, empregam, contudo, verbos volitivos em relação aos momentos da ATPC, como: “adorei”, “gostei”, “foi 10”, “fiquei feliz”. O que para nós pode ser revelador de que foi interessante para eles, foi significativo.

Toda a análise nos indica que os sujeitos desta pesquisa valorizam o momento da ATPC como sendo enriquecedor da sua práxis, se mostram predispostos a aprender e mudar. Esta pesquisa não alcança um número excessivo de professores, porém nos mostra que os sujeitos têm muito a contribuir para que alcancemos uma educação de qualidade. Reconhecemos a contribuição valiosa que deram ao tema da formação continuada em serviço, entendemos que existe um professor muito interessado, preocupado com vários aspectos do contexto escolar, e que eles precisam ser ouvidos. Queremos finalizar este trabalho com o seguinte relato: P10 “Vemos que a ATPC não é uma perda de tempo, mas sim uma forma de avaliar o processo do ensino e da aprendizagem.”

Referências

- ABUD, Maria José Milharezi. *Professores de Ensino Superior: características de qualidade*. Taubaté, SP: Cabral, 2001.
- _____. *Considerações acerca das práticas de ensino situadas na educação superior contemporânea: a mudança no papel do professor e do aluno*. In: SILVA, Elisabeth e LOPES-ROSSI, Maria. (Org.). *Caminhos Para a Construção da Prática Docente*. Taubaté, SP: Cabral, 2003.
- ALARCÃO, Isabel. (Org.). et al. *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. 1. Ed. Portugal: Porto Editora, 1996.
- _____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época; v.104).
- ARIBONI Sandro; PERITO Rose. *Guia prático para um projeto de pesquisa: exploratória – experimental – descritiva*. São Paulo: Unimarco Editora, 2004.
- AZANHA, José Mário Pires. *Comentários sobre a formação de professores em São Paulo*. In: SERBINO, Raquel Volpato et.al. (Org.). *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. - (Seminários e debates)
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. - (Coleção Educadores MEC).
- BRASIL, *Secretaria de Educação Fundamental*. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA Herivelto. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- CARDOSO, Silvia Helena Barbi. *Discurso e Ensino*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca. *José Mário Pires Azanha*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. - (Coleção Educadores MEC).
- CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. *A formação docente colaborativa à luz da linguística sistêmico-funcional: a linguagem de mediação e de representação*. Revista Caminhos em Linguística Aplicada, v.4, n.1, p.22-33, 2011. Disponível em: <http://www.unitau.br/ caminhosla>. > Acesso em: 11 de out. 2012.

CORTELLA, Mário Sérgio. *Escola e o Conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos*. v.5, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

EXAME, Revista. *Ignorância Mata*. Ano 40, nº19, 27/09/2006 – Ed.877.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época; v.67).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguagem, Interação e Formação do Professor*. In R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v.75, n.179/180/181, p.301-307, jan./dez.1994.
Fonte: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/334/338>

NÓVOA, António. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Marta khol de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHEIRO, Maria Elisa Brito Pereira. *Interação em sala de aula de literatura: vozes leitoras e produtoras de sentido*. 2008.148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)– Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira; TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. *Primeiro a obrigação, depois a devoção?* In: SILVA, Elisabeth R. da; UYENO, E. Y.; ABUD, M.J. *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté, SP: Cabral, 2007.

_____. (Org.). *Leitura e Produção Escrita na Graduação: pesquisa e ensino*. Taubaté, SP: Cabral, 2011.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. *Construção identitária profissional no ensino superior: prática diarista e formação do professor*. Campinas, SP, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TISHMAN, Shari; PERKINS, David; JAY, Eileen. *A cultura do pensamento em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO, Pesquisa Nacional - *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam* — São Paulo : Moderna, 2004

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole. (Org.)...(et al). Trad. José Cipolla Neto... (et al). 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALA, Antoni. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

<http://www.brasilecola.com/educacao/educacao-no-brasil.htm>

http://portaldeb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16838

<http://www.brasilecola.com/educacao/educacao-no-brasil.htm>

Anexos

A seguir os instrumentos da coleta de dados e textos que foram utilizados no momento de estudo das ATPC.

Anexo 01

Carta de autorização da instituição onde foi realizada a coleta de dados



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE PINDAMONHANGABA
E.E. "PROFA. ISIS CASTRO DE MELLO CESAR"
Benedito Moraes Sobrinho, s/n Residencial Terra dos Ipês
12443.760 Moreira César, Pindamonhangaba SP Fone: 3641.1133
e-mail: e916651a@see.sp.gov.br

Pindamonhangaba, 23 de abril de 2012

À Coordenadoria da PRPPG,

Diante do exposto pela professora Alessandra Mara dos Santos, funcionária pública desta Unidade Escolar, explicou-me sobre a sua pesquisa de campo que envolve os professores do Ensino Fundamental II desta unidade escolar, bem como a metodologia utilizada, para verificar o aspecto dialógico da sala de aula. Tem autorização para realizar a coleta de dados, os quais manterá em sigilo a identidade dos envolvidos.

Sem mais,

Mirian de Campos Camargo

RG 16139575

Diretor de escola

Anexo 2**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****UNITAU**

PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 108/12

Protocolo CEP/UNITAU nº 160/12 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Proposta dialógica: contribuição para o processo ensino e de aprendizagem*

Pesquisador(a) Responsável: Alessandra Mara dos Santos Noronha

Pesquisador(es) Aluno(s):

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **11/05/2012**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 11 de maio de 2012



Profa. Dra. Maria Dolores Alves Cocco

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

Anexo 3

Declaração do Comitê de Ética autorizando a pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA ESCOLA: ENFOQUE DIALÓGICO-REFLEXIVO E ANÁLISE DA LINGUAGEM

Pesquisador Responsável:

Alessandra Mara dos Santos Noronha

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar):

(12) 3645-4597 - 82091733

Orientadora:

Profa. Dra. Eveline Mattos Tápias Oliveira

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar):

(12) 3632-9118

Este trabalho tem por objetivo propiciar a reflexão sobre a prática pedagógica, ao verificar como/se/em que medida a discussão de teorias nas reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, ATPC, em um contexto de formação continuada dos professores de diferentes disciplinas no próprio espaço escolar, pode mudar a forma de o professor conceber sua atuação, de modo a favorecer sua atuação dialógica em sala de aula, como agente do processo de letramento escolar.

Trata-se de uma pesquisa com coleta de dados de professores da E. E. Profa. Isis Castro de Mello César do Ensino, fundamental II. A coleta será realizada por meio de questionários, observação das aulas, socialização dos professores no momento da ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), com o uso de seus registros das aulas. Os critérios de inclusão são todos os professores que participam desta ATPC. Não há nenhum risco, prejuízo, gasto, desconforto ou lesões que podem ser provocados pela pesquisa. Os sujeitos participantes estão resguardados com garantia de sigilo e direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

Alessandra Mara dos Santos Noronha _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____,

abaixo assinado, concordo em participar do estudo acima qualificado, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Local e data _____/_____/_____/

Nome: _____

Telefone: _____

Celular: _____

Endereço (rua, número, bairro, cidade, cep): _____

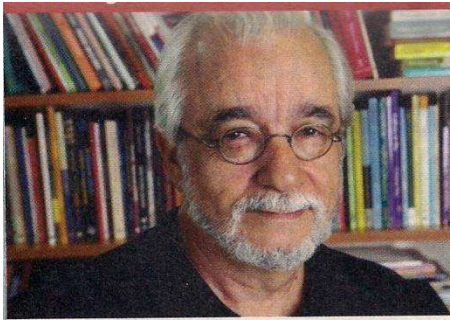
E-mail: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Anexo 4

1º texto: utilizado no 1º encontro, em 29/05/12

MENEZES, L.C. *A língua em todas as disciplinas*. Revista Nova Escola, abril 2009, ano XXIV, n.221



A língua em todas as disciplinas

Por serem essenciais na formação escolar, a leitura e a escrita merecem atenção específica dos professores das diversas áreas

Desde que nascemos, aprendemos a interpretar gestos, olhares, palavras e imagens. Esse processo é potencializado pela escola, por meio da leitura e da escrita, o que nos dá acesso a grande parte da cultura humana. Isso envolve todas as áreas, pois, mais do que reproduzir o som das palavras, trata-se de compreendê-las – e quem sabe relacionar termos como paráfrase, latifúndio, colonialismo e transgênico aos seus significados faz uso de um letramento obtido em aulas de Língua Portuguesa, Geografia, História e Ciências, respectivamente.

A chamada alfabetização científico-tecnológica mostra essa preocupação no ensino de Ciências. Falta muito, porém, para que as linguagens sejam objetivos da instrução e não só pré-requisitos exclusivos das aulas de Língua Portuguesa e Matemática, como apontamos nesta coluna (*edição 215, de setembro de 2008*). A competência de ler e escrever, aliás, se desenvolve com a de “leitura do mundo” no sentido usado por Paulo Freire – e todo educador deve fazer isso sozinho e em associação com seus colegas.

Cada estudante que, numa aula de Geografia, examina um mapa ou guia de ruas, assinala locais por onde passa e comenta em texto experiências ali vividas, além de aprender a se situar, faz um exercício expressivo e pessoal da escrita. Isso também pode ser um trabalho coletivo, como a maquete que vi numa cidadezinha mostrando a escola, o estádio, o hospital, a praça e a prefeitura. Estavam ali representados também o rio, com os pontos onde transborda e em que ocorre o despejo irregular de lixo. Cartazes

ao lado comentavam o surgimento da cidade, a vida econômica e os problemas ambientais, com linguagem aprendida em aulas de Arte, Ciências, Geografia, História e Língua Portuguesa.

Mas essa prática só muda as estatísticas de alfabetização quando faz parte da rotina escolar. Há uma queixa frequente de que por lerem mal os alunos têm dificuldade com certos conteúdos. Diante dela, a escola deve trocar o círculo vicioso – em que o despreparo na língua dificulta a aprendizagem de outras matérias e perpetua o despreparo – por um círculo virtuoso – em que a leitura e a escrita melhorem em todas as áreas e ajudem na aprendizagem de qualquer conteúdo. De certa forma, todos os professores devem dar continuidade ao processo de alfabetização, em que os pequenos leem e escrevem sobre suas relações pessoais ou sociais e sobre as coisas da natureza, entre outros temas.

Para cumprir esse objetivo, é igualmente importante lançar mão de vários meios e atender aos interesses de crianças e jovens, muitas vezes relacionados às novas tecnologias. Buscas pelo conteúdo de enciclopédias ou por letras de música podem ser feitas pela internet. Nada impede que, além de escreverem agendas e diários e publicarem notas nos murais da escola, eles enviem torpedos por celular, conversem em chats ou enviem mensagens por e-mail. Se houver equipamentos suficientes, os alunos podem registrar e editar seus textos em computadores. Se não, pode-se realizar atividades em grupo na própria escola ou em equipamentos públicos. A crescente importância

“A escola deve criar um círculo virtuoso, em que a leitura e a escrita melhorem e ajudem na aprendizagem de qualquer conteúdo.”

desses meios é mais um estímulo para o domínio da escrita, até porque os CDs, DVDs e pendrives logo farão – se já não fazem – parte da vida escolar tanto quanto livros e cadernos.

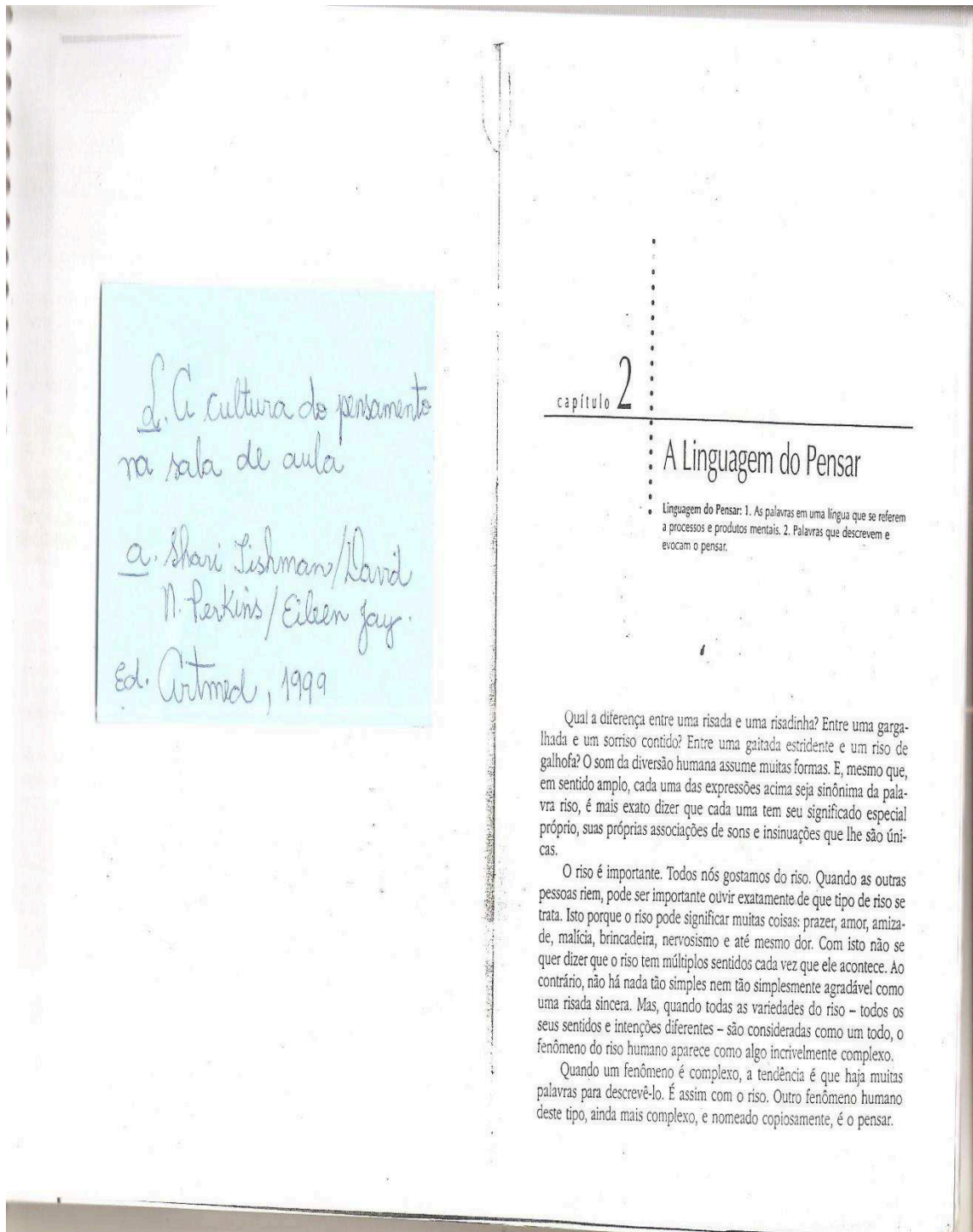
Com esses e outros meios, aprende-se a ler e escrever todo o tempo e em qualquer disciplina, e é ainda melhor quando a coordenação pedagógica orienta a equipe nesse sentido. O ideal é que todos sejam preparados para ações conjuntas, mas já faz uma enorme diferença se, antes de cada aula, os docentes souberem quais linguagens desenvolverão com os alunos e como vão estimulá-los a ler os textos e a escrever o que aprenderam, as dúvidas que restaram e seus pontos de vista sobre aspectos polêmicos.

LUIS CARLOS DE MENEZES
(pensenisso@abril.com.br)
é físico e educador da
Universidade de São Paulo (USP).

Anexo 5

2º texto: utilizado no 2º encontro, em 05/06/2011

TISHMAN, S.A; PERKINS, D.; JAY, E. *"A linguagem do pensar"*. In: *A cultura do pensamento em sala de aula*, Editora Artmed, 1999.



Pensar. É o que a gente faz com a cabeça, certo? Bem, sim. Mas escolher as palavras que identificam precisamente que tipo de pensar é aquele que você (e outras pessoas) estão executando pode ser um grande desafio. A língua portuguesa contém literalmente centenas de maneiras de nomear e descrever diferentes tipos de pensar. Para ver como a coisa acontece, detenha-se um instante para refletir sobre o sentido destas seis palavras:

achar	depreender	pressupor
conjeturar	presumir	especular

Em sentido amplo, todas estas palavras descrevem um tipo semelhante de processo de pensamento. Todas elas significam: *formar uma opinião com base em evidências inconclusivas*. Mais precisamente, no entanto, cada palavra marca uma diferença sutil e importante na relação entre evidência e opinião. Por exemplo, a palavra *achar* sugere a existência de evidências fracas, ou de nenhuma evidência, enquanto a palavra *conjeturar* sugere uma opinião baseada em uma quantidade moderada de evidências. A palavra *depreender* sugere uma ligação mais forte, de inferência (mas ainda não irrefutável), com alguma evidência. Quando estas palavras são anexadas a declarações, cada uma delas qualifica de maneira diferente o conteúdo informativo da declaração.

Há duas razões principais para haver tantas palavras que descrevem o pensar. A primeira delas é que é importante para a linguagem fornecer pistas que nos dizem como as declarações devem ser avaliadas ou interpretadas. Por exemplo, se você lê, em uma revista, bem na hora em que está comendo um sanduíche que pão branco causa câncer, será ótimo se o texto da revista também incluir palavras que descrevam o raciocínio *por trás* da declaração – palavras que informem, por exemplo, se a declaração é uma especulação, uma hipótese sob investigação ou uma inferência fundamentada em evidências cuidadosamente reunidas.

A segunda razão por que temos um rico vocabulário do pensar é que as palavras ensinam conceitos e, portanto, abrem trilhas por onde o pensamento pode seguir. Quanto mais formas de descrever o pensar os aprendizes da linguagem tiverem ao seu dispor, maior será o número de trilhas por onde eles poderão encaminhar seus pensares. Ter muitas palavras à disposição para descrever diferenças exatas entre os diversos tipos de pensamento torna possível *pensar* com mais precisão.

O QUE É A LINGUAGEM DO PENSAR?

A linguagem do pensar é composta por todas as palavras e modos de comunicação, em uma linguagem natural qualquer, que se referem aos processos e produtos do pensar. São palavras como *pensar*, *acredi-*

tar, *achar*, *conjeturar*, *hipótese*, *evidências*, *razões*, *estimativa*, *calcular*, *suspeitar*, *divulgar* e *teorizar*, para citar apenas algumas. (Para ver uma lista mais completa do vocabulário da linguagem do pensar, consulte as notas de palavras na página 26.) Essas palavras descrevem um tipo de atividade mental (por exemplo, adivinhar, estimar, *teorizar*), ou então um produto da atividade mental (por exemplo, um palpite, uma estimativa, uma teoria).

Todos nós usamos termos da linguagem do pensar a toda hora, por exemplo, quando dizemos coisas do tipo: "eu *acho* que esse é o número certo", "eu *creio* que estamos assistindo a uma mudança importante na política mundial", e "essa é uma *conclusão* interessante".

Um dos lugares em que se poderia esperar uma grande quantidade de linguagem do pensar é em uma sala de aula na escola. Afinal de contas, a escola é o lugar onde esperamos que o pensar ocorra. E, de fato, algumas salas de aula parecem mesmo ter uma rica linguagem do pensar. Ouvem-se professores e alunos usando muitas palavras intelectualmente evocativas, como *razões*, *conclusão*, *evidências* e *opinião*. Contudo, em outras salas de aula, a linguagem do pensar é mais esparsa, e os professores e alunos tendem a usar expressões de sentido geral, como *achar*, *responder* e *ter a impressão de* para falar sobre uma amplitude muito vasta de processos cognitivos mais precisos.

Em termos da qualidade do pensar dos estudantes, será que faz alguma diferença se a linguagem do pensar em sala de aula é mais rica ou mais esparsa? Faça seu próprio julgamento. A seguir estão dois exemplos da linguagem do pensar na sala de aula. O primeiro exemplo é um diálogo entre um professor de quarta série e seus alunos. O segundo exemplo é o mesmo diálogo, refeito a fim de refletir uma linguagem do pensar enriquecida.

A turma está estudando a história da aviação e os alunos acabaram de ler sobre a vida de Amelia Earhart, uma das pioneiras da aviação de longo curso. Os vocabúlos da linguagem do pensar usados pelo professor e pelos alunos aparecem evidenciados em negrito.

Professor: Amelia Earhart desapareceu em algum ponto sobre o Oceano Pacífico no ano de 1937. Jamais foi encontrado qualquer vestígio de um acidente com o avião. As pessoas dizem muitas coisas sobre o que pode ter acontecido com Amelia Earhart e seu avião. O que vocês acham que aconteceu? Alguém tem alguma *idéia* sobre por que ela desapareceu?

Aluno 1: Talvez o motor tenha explodido.

Professor: É uma *idéia*. Alguém tem outra *idéia*?

Aluno 2: Eu não *acho* que o motor explodiu; *acho* que ela simplesmente não queria voltar para casa. Talvez ela tenha fugido.

Aluno 1: É, talvez ela esteja vivendo em uma ilha deserta, vai ver que ela pousou o avião na areia de uma bela praia em algum lugar por aí.
Professor: O que faz com que você *ache* que ela pode ter se perdido "por querer"?

Aluno 1: Ia ser divertido, e talvez ela tivesse inimigos em casa.

Professor: Vamos perguntar para o resto da turma: vocês acham que este é um bom *palpite* para o que aconteceu com a Anélia Earhart?

Notem que as palavras usadas com maior frequência neste exemplo são "achar" e "idêa". Empregadas assim, estas palavras não têm especificidade e são construídas com o intuito de englobar muitos tipos diferentes de pensar. Por exemplo, na primeira vez que o professor usa a palavra *achar*, está pedindo aos alunos que formulem uma teoria. Mais tarde, quando ele pergunta aos alunos o que os faz pensar que Anélia Earhart poderia ter se perdido de propósito, está solicitando as razões que *sustentariam* uma teoria que tivesse sido proposta. No entanto, ainda que ele esteja pedindo às crianças que façam duas coisas diferentes - que proponham teorias e que dêem razões - a linguagem que ele utiliza não fornece às crianças quaisquer pistas verbais especificando os diferentes tipos de pensar que ele espera delas.

A seguir temos o mesmo exemplo, reescrito a fim de refletir uma linguagem do pensar muito mais rica. Novamente o vocabulário da linguagem do pensar está em negrito.

Professor: Anélia Earhart desapareceu em algum ponto sobre o Oceano Pacífico no ano de 1937. Jamais foi encontrado qualquer vestígio de um acidente com o avião. Existem muitas *teorias* sobre o que teria acontecido. Qual a *teoria* de vocês? Por que vocês *acham* que Anélia desapareceu?

Aluno 1: Talvez o motor tenha explodido.

Professor: É uma *teoria*. Existe alguma *evidência* que sustente esta *teoria*?

Aluno 1: Bom... Nunca encontraram nenhum resto do avião, então, com a explosão, o avião provavelmente caiu no mar.

Professor: O fato de que nenhum vestígio jamais foi encontrado não *contradiz* a *teoria* de que o motor explodiu. Mas não sei se *prova* que foi isso o que aconteceu. Será que alguém tem alguma outra *teoria*?

Aluno 2: Eu não *acho* que o motor explodiu; *acho* que ela simplesmente não queria voltar para casa. Talvez ela tenha fugido.

Professor: Será que o que você está *sugerindo* é uma *teoria*?

Aluno 2: É, eu estou *sugerindo* uma coisa, mas é só uma *possibilidade*. Talvez ela esteja vivendo em uma ilha deserta; talvez ela tenha pousado na areia de uma bela praia em algum lugar por aí, para ter uma *vida mais tranquila*, *ela em vez de mimos, não é?* É *possível* que ela tenha sempre muitos repórteres incrustando nela.

Professor: Você está dando *razões* interessantes para *sustentar* sua *teoria*. Será que existe alguma *evidência* que você *conheça* - alguma *evidência* que *sugira* que ela *realmente* queria fugir da publicidade?

Notem que, neste último exemplo, a linguagem do professor encaminha e adota padrões muito específicos de pensamento. Ele pede explicitamente às crianças que proponham teorias e então faz a conexão entre o conceito de teoria e o conceito de evidências de sustentação, comunicando, assim, fatos importantes sobre como as teorias são construídas. Além disso, ele incentiva as crianças a usarem, elas também, a terminologia da linguagem do pensar, a fim de que possam identificar com mais precisão os seus próprios modos de pensar. Isto acontece, por exemplo, quando ele pede ao aluno que esclareça se a declaração que fez tinha o intuito de ser tomada como uma teoria. Reagindo ao aluno desta maneira, o professor está construindo sobre o alicerce dos conceitos apresentados anteriormente no diálogo. Dessa forma, o professor comunicou ao aluno que, se este tinha a intenção de que seu comentário fosse uma *teoria*, então deveria também oferecer razões e evidências para sustentá-la.

Uma objeção muito comum ao uso de uma linguagem rica do pensar como a que aparece no diálogo recém-apresentado, é a de que muitos alunos - especialmente os mais jovens - não estão familiarizados com os vocabúlos ou com os conceitos por trás deles, não conhecem palavras como *teoria*, *evidência* e *prova*. Mas o vocabulário da linguagem do pensar representa conceitos importantes *com os quais* pensar, e sabemos, a partir da experiência com o aprendizado da linguagem em geral, que a melhor maneira de se aprender conceitos e vocabulário é em contextos naturais, cotidianos, tais como na leitura e na conversa. Assim, a decisão de utilizar uma linguagem rica do pensar na sala de aula não significa que as crianças já devam dominar definições precisas de palavras sofisticadas. Trata-se, na verdade, de uma maneira eficaz de apresentar e ensinar tal linguagem.

Um Vocabulário da Linguagem do Pensar

A seguir temos uma longa lista de (apenas alguns!) termos da linguagem do pensar. O comprimento da lista não tem a intenção de intimidar

ninguém não há qualquer expectativa de que os professores usem ou devam usar *todas* estas palavras quando estão lecionando. Oferecemos uma lista assim tão longa por duas razões. Primeiramente, ela nos dá uma visão da amplitude e do escopo dos termos da linguagem do pensar que se encontram em uso relativamente corrente (a maioria dos leitores saberá o significado de todas estas palavras). Em segundo lugar, a lista é um recurso útil para aqueles educadores que querem enriquecer a linguagem do pensar em suas salas de aula e, desse modo, faremos referência à lista em várias das atividades descritas no próximo capítulo.

Um VOCABULÁRIO DA LINGUAGEM DO PENSAR

adivinhar	convencer	evidenciar	pressupor
afirmar	corroborar	examinar	presumir
alegar	crer	explicar	processar
analisar	criticar	explorar	professar
apreciar	dar fé	expor	propor
aprender	dar-se conta de	expressar	provar
aquitar	decidir	fazer hipóteses	questionar
asseverar	declarar	fazer	refinar
atestar	deduzir	levantamentos	rebatar
atribuir	definir	implicar em	reconhecer
avaliar	deliberar	inferir	recordar
significador	demonstrar	inquirir	refletir
calcular	depreender	inspecionar	retivindicar
captar	derivar	interpretar	resolver
cerdralizar	desacreditar	intuir	ressalvar
certificar-se	descobrir	investigar	retorquir
cismar	desconfiar	julgar	revisar
classificar	detectar	justificar	ruminar
cogitar	determinar	lembrar	saber
coligir	discernir	meditar	sancionar
compreender	discriminar	negar	solucionar
conceder	dissecar	observar	submeter
concluir	divergir	oferecer	submeter a
confirmar	duvidar	consideração	exame
conjeturar	elucidar	opinar	superir
considerar	entender	penetrar	supor
conabilizar	entretar	pensar	suspeitar
contemplar	escrutinar	perceber	tentar
contender	especialar	pesar	teorizar
contestar	estabelecer	pesquisar	ter palpites
contradizer	estimar	ponderar	testar
	estudar	postular	verificar

Não é impressionante a gama de palavras que servem para descrever nossa vida mental?

POR QUE É IMPORTANTE TER UMA LINGUAGEM DO PENSAR?

Existem razões de sobra em favor do ponto de vista que diz que o bom pensar é cultivado pela exposição a um ambiente linguístico enriquecido. Eis aí um paradoxo interessante. Os materiais didáticos usados em sala de aula – em todos os níveis, até mesmo na universidade – utilizam pouquíssimas das palavras listadas anteriormente. Entretanto, as pesquisas mostram que mesmo as crianças nas primeiras séries da escola primária já possuem o aparato conceitual necessário para entender os significados de muitos desses termos, mesmo que ainda não tenham sido apresentadas à palavra em si (Olson & Astington, 1990). Por exemplo, ainda que os alunos da quarta série primária não estejam familiarizados com a palavra *confirmar*, eles já têm familiaridade com os componentes conceituais do termo *confirmar* (isto é, o conceito de convicções de verdadeiro e falso e o conceito de razões ou motivos para se crer em algo).

Por que o ambiente linguístico das escolas é tão rarefeito? Talvez uma razão seja o desejo bem-intencionado, mas equivocado, de facilitar a aprendizagem. Os educadores e os autores de materiais didáticos tendem a simplificar a linguagem a fim de tornar a apresentação do material mais atraente e mais acessível para as crianças. No entanto, esta atitude impede que as crianças recebam pistas linguísticas importantes, que lhes são necessárias a fim de guiar e gerir seu próprio pensar. Como, exatamente, a linguagem do pensar auxilia os estudantes a pensarem melhor? A seguir destacamos duas maneiras importantes pelas quais isto ocorre.

1. A linguagem do pensar ajuda o estudante a organizar seu próprio pensar e a comunicá-lo de modo mais preciso e inteligente. As palavras são instrumentos de precisão. Elas criam categorias mediante as quais se pensa – categorias que dizem respeito não apenas a informações recebidas, mas também aos próprios pensamentos do indivíduo. Por exemplo, existe uma curta distância entre o aprender que as teorias de outras pessoas – as teorias de cientistas e historiadores, por exemplo – envolvem posições e pressupostos e compreender que o nosso próprio pensar com frequência assume a forma da teorização e exige, igualmente, encontrar evidências e apresentar razões.

2. A linguagem do pensar comunica e reforça padrões de pensar. As palavras dizem a você quais modos de pensar são apropriados em que momentos. Por exemplo, anteriormente, na segunda versão do diálogo sobre a aviadora Amelia Earhart, recorde o modo como o professor usou a palavra "teoria" para comunicar que há certos padrões no modo de pensar

que estão associados à formulação de teorias – padrões que incluem procurar evidências e oferecer razões. O emprego de certas palavras com os alunos sinaliza expectativas sobre aquilo que às vezes é chamado de “nível do discurso”.

Eis aqui outro exemplo. Digamos que você está discutindo *Dom Casimiro* na aula de português. Se você simplesmente perguntar aos seus alunos por que Beninho acha que Capitu o traiu, provavelmente receberá uma resposta breve, de uma frase apenas (algo do tipo, “Porque o filho deles é parecido com Vasco”). Mas se, ao formular suas perguntas, você marcar um padrão para as respostas que espera de seus alunos – por exemplo, se você solicitar as razões que sustentam a opinião dada, pedindo que eles *considere interpretações alternativas, que analisem os motivos das personagens, e assim por diante* – você estará elevando o nível do discurso e, assim, terá mais chances de evocar respostas detalhadas, que revelam reflexão.

O X DA QUESTÃO: A INCORPORAÇÃO DE UMA LINGUAGEM DO PENSAR À CULTURA DA SALA DE AULA

Vamos supor que você quer que a linguagem do pensar passe a fazer parte da cultura da sua própria sala de aula ou de sua escola. Quais os elementos para o sucesso? Recorde as quatro forças culturais mencionadas na introdução: modelos, explicação, interação e comentário de retorno. Estas são quatro maneiras poderosas mediante as quais uma cultura ensina, ou encultura, padrões de bom pensar. Os modelos são exemplos ou demonstrações do bom pensar, na prática. A explicação tem a ver com a transmissão direta de informações relevantes para o bom pensar. A interação envolve a utilização ativa de práticas do bom pensar em conjunto com outros membros da comunidade. E o comentário de retorno se refere ao insumo informativo advindo de membros da comunidade sobre a solidez de suas práticas de pensar.

Pode-se pôr em uso todas estas quatro forças culturais no cultivo da linguagem do pensar em sala de aula. Para começar, *modelar* a linguagem do pensar significa incorporar às práticas rotineiras em sala de aula exemplos e demonstrações de palavras e conceitos da linguagem do pensar. Por exemplo, utilizar muitas palavras da linguagem do pensar em aula e mostrá-las em jornais e textos didáticos são maneiras de modelar a linguagem do pensar.

Em segundo lugar, fornecer *explicações* na linguagem do pensar significa ensinar diretamente o sentido da terminologia da linguagem do pensar, paralelamente à instrução direta de seu emprego. Assim, por exemplo, você pode explicar aos alunos o que a palavra *conclusão* significa e expli-

car, também, como tirar suas próprias conclusões apropriadamente e identificar as conclusões dos outros.

Em terceiro lugar, a cultura é um fenômeno ativo e interativo. Enculturar uma linguagem do pensar envolve fornecer um grande número de oportunidades para que os aprendizes utilizem os termos e conceitos da linguagem do pensar em suas *interações* com os outros no cotidiano da sala de aula. Isto significa criar a expectativa de que os alunos vão empregar estes termos em sua escrita, em seu trabalho de grupo com os outros alunos, assim como quando falarem com você, como professor ou professora.

Finalmente, dar retorno em comentários formulados na linguagem do pensar, significa fornecer aos alunos incentivo informativo e orientação sobre o emprego que eles fazem de termos e conceitos da linguagem do pensar. Em grande parte, o comentário em linguagem do pensar acontece da mesma forma em que o retorno se dá em outros tipos de aprendizado da linguagem: pela reformulação ou paráfrase que a pessoa mais experiente faz a partir da fala do iniciante. Vimos isto no diálogo da Amelia Earhart, quando o professor reformulou o que os alunos disseram de modo a refletir conceitos mais precisos da linguagem do pensar. Um exemplo disso é quando o aluno diz “eu acho isso e aquilo” e o professor responde, dizendo, “é uma teoria interessante esta que você está propondo”. A resposta do professor constitui comentário de retorno porque o professor está reconhecendo o pensamento do aluno e está, pelo emprego da palavra *teoria*, comunicando informações sobre como reapresentar o pensamento de forma mais precisa. Outras formas de retorno em comentário sobre a linguagem do pensar podem incluir avaliações tradicionais acerca do vocabulário e dos conceitos da linguagem do pensar que o aluno está empregando em exames e exercícios.

Os pontos levantados até aqui sobre o modo como as quatro forças culturais podem ser postas em uso para cultivar a linguagem do pensar entre os alunos são úteis como componentes do “X da questão” em termos de ensino – isto é, como pontos para conferência, que os professores podem usar para se certificarem de que a linguagem do pensar está sendo incorporada à cultura da sala de aula. A seguir temos as quatro forças, explicitadas com todas as letras, como componentes do X da questão. Como regra geral, é praticamente certo que qualquer lição ou atividade que envolva pelo menos dois destes componentes estará trazendo algum benefício para o pensar dos alunos.

Para enculturar uma linguagem do pensar, eis o X da questão:

1. Modele e exemplifique a linguagem do pensar. Utilize regularmente uma rica linguagem do pensar no discurso de sala de aula – uma linguagem do pensar que inclui boa parte do vocabulário que consta da lista descrita anteriormente. Sob circunstâncias normais, “regularmente” quer dizer todos os dias, em todas as disciplinas.

2. **Explique o propósito e o emprego dos termos e conceitos da linguagem do pensar.** Mostre, e discuta, as palavras da linguagem do pensar em todos os tipos de material escrito ou oral – em livros didáticos, jornais, palestras, apresentações, reportagens, artigos de revistas e assim por diante. Incentive também os alunos a apontarem exemplos de tal linguagem. (Por exemplo, explique o propósito da palavra *alegar* em uma reportagem do noticiário que diz: “testemunhas alegam ter visto um homem loiro sair correndo da cena do crime”).

3. **Incentive a interação.** Quando os alunos estiverem escrevendo, respondendo perguntas em aula ou falando com você e com os colegas, aproveite para incitá-los a empregar, eles próprios, uma linguagem do pensar enriquecida.

4. **Sempre ofereça comentários de retorno que tragam incentivo e informação.** Apóie os esforços dos alunos em utilizar a linguagem do pensar; forneça informações sobre o emprego de palavras e conceitos da linguagem do pensar reformulando mais precisamente a fala dos alunos.

O Capítulo 3 ilustra como os componentes do X da questão cumprem seu papel em salas de aula de verdade. Chamadas de “fotografias da prática”, as páginas que se seguem apresentam vinhetas e exemplos que mostram o modo pelo qual os professores usam e ensinam a linguagem do pensar em suas salas de aula. Para os educadores que desejam experimentar algumas dessas idéias em suas próprias escolas ou salas de aula, o capítulo a seguir traz também um guia de ensino passo a passo.

Anexo 6

Pauta da reunião de Replanejamento (30 e 31 de julho de 2012)

Replanejamento – 30 e 31 de julho de 2012

**“Quando se sonha sozinho, é apenas um sonho.
Quando se sonha junto, é uma realidade.”**

D. Quixote

Pauta: 30/07/12

1) Acolhida;

2) Objetivos:

- Proporcionar momento de reflexão sobre as ações realizadas e redirecioná-las, com vistas a atingir a melhoria da qualidade no processo ensino aprendizagem;
- Organizar ações que possam garantir o avanço cognitivo dos alunos e melhoria da prática pedagógica do professor em sala de aula.

3) Análise dos resultados internos e externos;

4) Leitura e produção escrita.

Pauta: 31/07/12

1. Ênfase na leitura e produção escrita;

a) Organizar atividade; aplicar atividade organizada em junho;

b) Repassando O.T. em leitura (para apresentação em outubro / sugestão sarau);

c) Materiais diversos;

2. Organizar ação para a pesquisa em sala de aula (tabuada e acentuação gráfica)

Orientações

- 1) Acolhida dos alunos (cada professor pode organizar uma mensagem, vídeo, música,... para trabalhar com os alunos, ou podemos combinar uma ação);
- 2) Reforçar para os alunos a importância do compromisso com os estudos, a dedicação, isso influi na vida pessoal e profissional, também sobre a limpeza e respeito com os colegas e funcionários;
- 3) Professor (a), durante a aula ter uma postura que demonstre autoridade na fala e atitudes, isso contribui para os alunos terem postura organizada;
- 4) Término da aula: deixar a sala organizada, cuidar da limpeza, não deixar giz na lousa e as canetas com apagador do quadro branco;
- 5) Dispensar os alunos somente após o sinal mantê-los no lugar, sala organizada, sem tumulto na porta da sala de aula;
- 6) Levantamento dos alunos para realizarem compensação de ausência, é um direito deles. CUIDADO

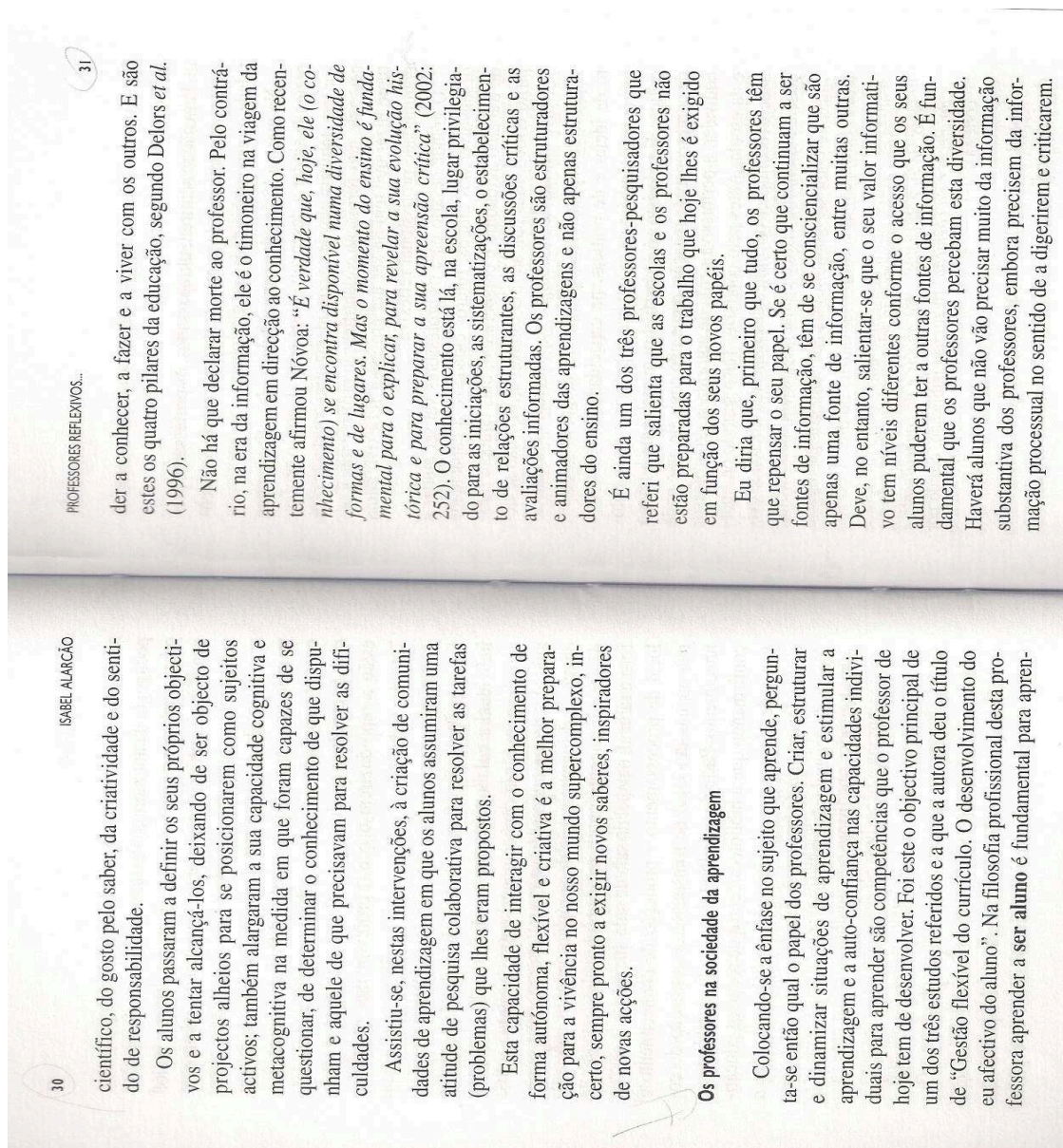
COM O QUE SE FALA PARA OS ALUNOS, ANTES DO TÉRMINO DO ANO LETIVO, ALUNO NÃO REPETE;

- 7) Uso do celular pelo professor durante a aula poderá ser em caso de emergência, avisar a Direção antecipadamente sobre a situação e comunicar aos alunos que se tocar precisará atender;
- 8) Processo de avaliação: a avaliação mensal o professor organiza, a bimestral deverá ser uma avaliação impressa e deixar a cópia com a coordenadora;
- 9) Semana de prova do **3º bimestre**: de 17/09 a 21/07 - semana de recuperação: de 24/09 a 28/09 - entrega de notas: 28/09/12;
- 10) Incentivar a leitura, procurar utilizar materiais e estratégias diversas para trabalhar com os alunos;
- 11) Trabalhos: não aceitar a lápis e sem capa, fora da data dar outro prazo para o aluno, mas com um valor menor (definir juntos),
- 12) Cultura é Currículo: dia 28/08 alunos da 6ª série A irão para a Fazenda São Sebastião, Ribeirão Grande (sítio arqueológico, há palestra, trilha, visita e explicação) acompanhados de 02 professores (história e geografia). Orientar os alunos quanto a importância desse passeio, observar, postura de respeito, participar com perguntas, preparar um roteiro para orientar os alunos.

Anexo 7

3º Texto: utilizado no último encontro em 14/09

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*, Ed. Cortez, ano 2008, páginas 30-32



Porém, outros alunos necessitarão que o professor os informe sobre a substância e sobre o processo.

Para não se sentirem ultrapassados, os professores precisam urgentemente de se recontextualizarem na sua identidade e responsabilidades profissionais.

Na mesma lógica das capacidades e das atitudes que pretende ajudar a desenvolver nos seus alunos, o professor tem, também ele, de se considerar num constante processo de auto-formação e identificação profissional. Costumo dizer que tem de ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva.

O grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autónomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. Mas cuidado! O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se auto-criticar. E tudo isto só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação, o que não equivale, não pode equivaler, a permissiva perda de autoridade do professor e da escola. Antes pelo contrário. Ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social.

Neste contexto gostaria de citar uma colega inglesa (Anne Edwards) que afirma:

“o ensino é uma orquestração relacional do tempo e do espaço, do eu e dos outros, dos alunos e do conhecimento e do afecto e da cognição” (texto não publicado, cedido por cortesia).

Abordarei por último a questão da escola na sociedade da aprendizagem.