

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Mestrado em Educação

**ROSANA CRISTINA MATTIASSI**

**O PLANO DE ENSINO NO TRABALHO DOCENTE:  
ARTEFATO OU INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO  
PROFESSOR EM UM ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO?**

Itatiba

2012

**ROSANA CRISTINA MATTIASSI – R.A. 002201000741**

**O PLANO DE ENSINO NO TRABALHO DOCENTE:  
ARTEFATO OU INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO  
PROFESSOR EM UM ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO?**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Luzia Bueno

Itatiba

2012

## FICHA CATALOGRÁFICA

378.146    Mattiassi, Rosana Cristina.

M388p        O plano de ensino no trabalho docente: artefato ou instrumento de desenvolvimento do professor em um espaço não formal de educação. / Rosana Cristina Mattiassi. -- Itatiba, 2012.  
196 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Luzia Bueno.

1. Trabalho docente. 2. Plano de ensino. 3. Instrução ao sócia. I. Bueno, Luzia. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

**O PLANO DE ENSINO NO TRABALHO DOCENTE:  
ARTEFATO OU INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO  
PROFESSOR EM UM ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO?**

Tese aprovada pelo Programa de Pós-graduação em 2012 da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem, discurso e práticas educativas.

**Data da aprovação:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Banca Examinadora**

---

Professora Dra. Luzia Bueno (Orientadora)

Universidade São Francisco

---

Professora Dra. Jackeline Rodrigues Mendes (Examinadora)

Universidade São Francisco

---

Professora Dra. Siderlene Muniz de Oliveira (Examinadora)

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

---

Professora Dra. Alexandrina Monteiro (suplente)

Universidade São Francisco

---

Professora Dra. Lilia S. Abreu – Tardelli (suplente)

Pontifícia Universidade Católica-SP

Ao meu pai (in memoriam) pela herança deixada: determinação e perseverança, sempre.

A minha mãe, alma gêmea e meu anjo da guarda na Terra, pelo apoio constante.

Aos meus filhos, Ticiane e Renan, os amores da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Não é nada fácil agradecer a todos que estiveram de forma direta ou indiretamente ligados a esta dissertação. Foram muitas as pessoas que me foram preciosas neste momento da vida em que me tornei uma pesquisadora. Neste percurso, a vida pessoal e a vida acadêmica ficaram intrinsecamente ligadas e não havia como dissociá-las – aprendi a reger uma nova orquestra.

Já peço desculpas se, por um lapso de memória, deixei de mencionar alguém e agradeço, principalmente:

- À Luzia Bueno, minha orientadora por ter, desde o início confiado em mim e no trabalho que me propus a realizar. Por toda sua atenção, dedicação e paciência fundamentais numa orientação e pelo exemplo de profissional que é;
- Às professoras doutoras da Universidade São Francisco – Itatiba com as quais cursei as disciplinas e participei de grupos de estudo, por suas reflexões e indicações de leitura: Regina Célia Grando, Márcia Aparecida Amador Mascia, Jackeline Rodrigues Mendes, Alexandrina Monteiro e Adair Mendes Nacarato;
- Às componentes da banca de qualificação que, com suas sugestões e orientações, enriqueceram nossas reflexões;
- A minha diretora na Fundação onde realizei a pesquisa, Patrícia Razza, um ser humano iluminado e especial, que acredita na educação como fator de renovação e transformação;
- A todas as minhas amigas e amigos da Fundação com os quais trabalhei direta ou indiretamente, tanto ministrando aulas quanto na coordenação pedagógica;
- A todos os funcionários da unidade em que a pesquisa foi realizada, pelo apoio e trabalho em equipe com que pude contar durante todo o percurso;
- À Professora Doutora Clélia Pastorello que me fez refletir sobre meus próprios textos e discutir sobre eles, ampliando minha visão;
- Aos professores e amigos da Universidade Paulista Unip - Campus Jundiaí que acompanharam a minha pesquisa e me incentivaram todo o tempo;
- Ao meu amigo Professor Mestre Sidarta da Silva Martins, que em épocas difíceis da minha vida pessoal, sempre esteve presente para me ouvir e me ajudar a refletir quando as coisas não me estavam claras;

- À Fernanda de Favre, companheira de idas e vindas à Itatiba com a qual compartilhei angústias e alegrias, semanalmente;
- À Juliana Schiavetto Dauricio, amiga e confidente de todas de horas;
- A todos os alunos com os quais cursei as disciplinas, por partilharem suas reflexões;
- Aos participantes desta pesquisa sem os quais este trabalho não seria possível;
- A todos os alunos que passaram pela minha vida profissional que me fizeram ser quem eu sou hoje, uma apaixonada pela educação;
- A todos meus amigos e familiares que compreenderam o motivo da minha ausência em alguns momentos;
- A todas as vozes que, de alguma forma, ressoam nesta dissertação.

O resultado da atividade do professor não é, propriamente falando, a aprendizagem dos alunos, mas a constituição de meios de trabalho, primeiro para que os professores concebam seu próprio trabalho e, em seguida, para os alunos, que devem se engajar em atividades de conceitualização. Ressaltamos ainda que as atividades de concepção, organização e regulação das diferentes situações fazem do professor um ator, um produtor de significação de situações e de finalização de sua própria ação que não corresponde absolutamente à imagem de executor ou de profissão de média importância que lhe costumam atribuir.

RENÉ AMIGUES



## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo investigar o trabalho docente, mais especificamente mostrar as representações que os professores têm acerca do Plano de Ensino, documento construído anualmente, normalmente no início do ano, dentro de um espaço não formal de educação. Desta forma, com nossa pesquisa visamos mostrar como a construção, o entendimento, a leitura e utilização do Plano de Ensino é apresentado em textos produzidos em situação de trabalho, por professores que atuam dentro de um espaço não formal de educação. Para isso adotamos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo sociodiscursivo, como apresentado por Bronckart (1997, 2004a). Além disso, para complementação de nossas análises, recorreremos às Ciências do Trabalho, mais precisamente à Clínica da Atividade (Clot, 1999, 2001; Fajta, 2001) e a Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004, Saujat, 2004, 2005), buscando o aprofundamento das questões ligadas ao trabalho. A coleta de dados foi realizada numa Fundação que faz parte do terceiro setor e tem como foco principal de trabalho a educação. Ela conta, atualmente, com sete unidades educacionais entre espaços consideramos formais e não formais de educação. Esta pesquisa deu-se dentro de uma dessas unidades considerada como um espaço não formal de educação, que atende adolescentes de baixa renda entre 10 e 16 anos. Neste espaço, são oferecidas oficinas pedagógicas por professores que possuem diferentes níveis de escolarização e de forma contratual. Para coleta de dados, utilizamos a Instrução ao Sósia, metodologia que coloca o sujeito de pesquisa como instrutor de uma tarefa a ser realizada, no caso desta dissertação, pela pesquisadora. A tarefa solicitada foi a orientação para a construção de um Plano de Ensino. A análise dos dados foi realizada tendo como base o quadro de procedimentos de análise do Interacionismo sociodiscursivo (Bronckart & Machado, 2005; Machado e Bronckart, 2004; Clot, 1999, 2001; Fajta, 2001; Amigues, 2004, Saujat, 2004, 2005) estabelecendo um diálogo entre o Interacionismo sociodiscursivo e as Ciências do Trabalho. Os resultados das análises dos textos orais construídos pelos professores participantes da pesquisa revelaram o distanciamento entre o que é prescrito pelo próprio professor no Plano de Ensino realizado na Instrução ao Sósia e entre o que é realmente realizado em situação de trabalho. Os dados ainda apontam o esforço empreendido pelos professores na construção deste documento, tido ainda como uma tarefa burocrática para a qual não se sentem preparados porque não há o domínio deste gênero textual. Além disso, os professores entrevistados não o reconhecem como instrumento de desenvolvimento, pelo contrário, há marcas de angústias geradas pelo não domínio do gênero.

X

Em nossas análises, observamos, ainda, que os professores se esforçam para atender as solicitações da instituição educacional e à sociedade como um todo, que transfere a maior parte da responsabilidade da boa formação do aluno ao trabalho do professor, desconsiderando toda a complexidade que envolve este trabalho. Ressaltamos que a construção de documentos que fazem parte das atividades desenvolvidas pelos professores merece ser mais pesquisada uma vez que é parte integrante das atividades docente.

Palavras-chave: Trabalho Docente, Plano de Ensino, Instrução ao Sósia

## ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the teaching profession, more specifically show the representations that teachers have about the Teaching Plan, a document built annually, usually at the beginning of the year, within a non-formal education. Thus, with our research we aim to show how the construction, understanding, reading and use of the Teaching Plan is presented in texts produced in the work situation of teachers who work within a non - formal education. For this we adopted the theoretical-methodological “Sociodiscursivo Interactionism”, as presented by Bronckart (1997, 2004a). In addition, to complement our analysis, we use the Science of Labor, more precisely to the Clinic of Activity (Clot, 1999, 2001; Fait, 2001) and Ergonomics of Activity (cronymism, 2004, Saujat, 2004,2005), seeking deepening of the issues related to work. Data collection was performed on a foundation that is part of the third sector and is focused education work. It currently has seven units between educational spaces we consider formal and non - formal education. This research took place within one of these units is not considered as a space - formal education, which serves low-income adolescents between 10 and 16 years. In this space, educational workshops are offered by teachers who have different levels of schooling and on a contractual basis. For data collection, use “Instruction to Sosia”, a methodology that puts the subject of research as an instructor of a task to be performed, in the case of this dissertation, the researcher. The task orientation was requested for the construction of an Education Plan. Data analysis was performed based on the framework of review procedures “Sociodiscursivo Interactionism” (Bronckart & Machado, 2005; Bronckart and Machado, 2004; Clot, 1999.2001; Fait, 2001; cronymism, 2004, Saujat, 2004.2005 establishing a dialogue between the ISD and Labour Sciences. The results of the analysis of oral texts constructed by teachers participating in the survey showed the gap between what is prescribed by the professor in the Education Plan held at the “Instruction of Sosia” and what is actually performed in the work situation. The data also point to the effort made by teachers in the construction of this document, yet had as a bureaucratic task for which you do not feel prepared because there is the mastery of this genre. In addition, the teachers interviewed did not recognize it as a development tool, however, bear traces of the anxieties generated by the lack of command of the genre. In our analysis, we found also that teachers strive to meet the demands of the educational institution and society as a whole, which transfers most of the responsibility for proper training of the student teacher's work, disregarding all the complexity involved in this work. We emphasize that the construction

documents that are part of the activities developed by teachers must be better investigated because it is a constituent part of the activities lecturer.

Key words: teaching profession, Teaching Plan, “Instruction of Sosia”

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. O trabalho e seus elementos.....	53
Figura 2. Elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula. ....	56
Figura 3. Elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula. ....	106

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Levantamento quantitativo e percentual de palavras da Instrução ao Sósia/ Professor 1....	104
Tabela 2. Plano global da Instrução ao Sósia - professor 1.....	107
Tabela 3. Levantamento quantitativos dos temas introduzidos pelo professor 1. ....	108
Tabela 4. Elementos constituintes do Plano de Ensino citados na Instrução ao Sósia/ Professor1....	111
Tabela 5. Elementos que compõem o Plano de Ensino citados na Instrução ao Sósia e que não são esperados/ Professor 1. ....	119
Tabela 6. Levantamento quantitativo e percentual de palavras da Instrução ao Sósia/ Professora 2. .	128
Tabela 7. Plano global da Instrução ao Sósia/ Professora 2. ....	129
Tabela 8. Levantamento quantitativo dos temas introduzidos na Instrução ao Sósia, de um total de 16 turnos/ Professora 2. ....	130
Tabela 9. Elementos constituintes do Plano de Ensino citados na Instrução ao Sósia/ Professora 2. .	133
Tabela 10 . Elementos constituintes do Plano de Ensino citados na Instrução ao Sósia e que não são esperados - Professora 2. ....	136
Tabela 11. Levantamento quantitativo e percentual das palavras da Instrução ao Sósia - Professora 3. ....	140
Tabela 12. Plano global da Instrução ao Sósia - Professora 3.....	141
Tabela 13. Levantamento quantitativo e percentual dos temas introduzidos na Instrução ao Sósia pela professora 3. ....	143
Tabela 14. Elementos constituintes do Plano de Ensino citados na Instrução ao Sósia - Professora 3	144
Tabela 15. Elementos constituintes do Plano de Ensino citados na Instrução ao Sósia e que não são esperados /Professora 3 .....	152

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Quadro 1 - Tipos de Discurso.....	86
Quadro 2 – Características dos professores sujeitos de pesquisa.....	97

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ALTER - Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

ISD - Interacionismo sociodiscursivo

LAF - *Langage – Action – Formation*



**SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b>	20
<b>1 O TRABALHO E SUA HISTÓRIA</b>	28
1.1 O Conceito de Trabalho e o Seu Início	28
1.2 As Marcas da Revolução Industrial	30
1.3 Desenvolvimento da Indústria no Brasil e Precarização do Trabalho	34
1.4 O Sentido do Trabalho	39
1.5 O trabalho Docente	42
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS</b>	48
<b>AS CIÊNCIAS DO TRABALHO</b>	48
2.1 A Ergonomia e a Clínica da Atividade	48
2.2 Elementos Constituintes do Trabalho Docente.	55
2.2.1 Artefatos, coletivos de trabalho, as regras do ofício, as prescrições e as ferramentas no trabalho do professor.	58
2.3 O Artefato Plano de Ensino	60
2.3.1 O Plano de Ensino como gênero textual	65
2.4 Interacionismo Social e o Interacionismo sociodiscursivo (ISD)	72
2.4.1 Os princípios do ISD	76
2.4.2 O quadro de análise de textos do ISD	81
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	89
3.1 Espaços de Realização da Pesquisa	91
3.2 Procedimentos de Coleta de Dados	93
3.2.1 – A Instrução ao Sósia	93
3.3 Ações pós a Instrução ao Sósia	95
3.4 Participantes da Pesquisa	97
<b>4 RESULTADOS DAS ANÁLISES DAS INSTRUÇÕES AO SÓSIA</b>	100
4.1 Contexto de Produção da Pesquisa	100
4.2 Professor Entrevistado 1/ Mestre de Capoeira/ Oficina de Capoeira	104

<b>4.2.1 Os temas representados nos turnos do professor 1 /Mestre de Capoeira/ Oficina de Capoeira</b>	108
<b>4.2.2 Elementos que compõem o Plano de Ensino citados (ou não ) Professor 1/ Mestre de Capoeira/ Oficina de Capoeira</b>	110
<b>4.2.3 Análise da conversação: os turnos da pesquisadora</b>	125
<b>4.3 Professora Entrevistada 2/ Professora de Informática/ Oficina de Informática</b>	128
<b>4.3.1 Os temas representados nos turnos da professora 2/Professora de Informática/Oficina de Informática</b>	130
<b>4.3.2 Elementos que compõem o Plano de Ensino citados (ou não) Professora 2/ Professora de Informática/Oficina de Informática</b>	132
<b>4.3.3 Análise da conversação: os turnos da pesquisadora</b>	137
<b>4.4 Professora Entrevistada 3/ Professora de Inglês/ Oficina de Inglês</b>	139
<b>4.4.1 Os temas representados nos turnos da professora 3/ Professora de Inglês/Oficina de Inglês</b>	142
<b>4.4.2 Elementos que compõem o Plano de Ensino citados ( ou não) Professora 3/Professora de Inglês/Oficina de Inglês</b>	143
<b>4.4.3 Análise da conversação: os turnos da pesquisadora</b>	155
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	158
<b>POSFÁCIO</b>	165
<b>DE VOLTA AO TRABALHO</b>	165
<b>REFERÊNCIAS</b>	170
<b>ANEXO 1 – TRANSCRIÇÃO PROFESSOR 1</b>	176
<b>ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO PROFESSORA 2</b>	183
<b>ANEXO 3 TRANSCRIÇÃO PROFESSORA 3</b>	186
<b>ANEXO 4</b>	193
<b>TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (1ª via)</b>	193
<b>ANEXO 5</b>	195
<b>CARTAS À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO</b>	195
<b>ANEXO 6</b>	196

**AUTORIZAÇÃO**

## INTRODUÇÃO

O tema principal abordado nesta pesquisa são as representações sobre um dos elementos do trabalho docente, especificamente o Plano de Ensino, de professores com diferentes níveis de escolarização e diferentes status de contratação que atuam dentro de um espaço de educação não formal representadas em textos produzidos em situação de trabalho.

Compreender este elemento, o Plano de Ensino, e as possíveis representações que professores têm acerca de sua construção, leitura e utilização, requer ultrapassar visões compartimentadas, realizando uma reflexão numa perspectiva histórico-cultural. Como objetivo geral, procuramos compreender a produção de textos que fazem parte do trabalho docente, refletindo sobre sua validade e sua contribuição (ou não) no desenvolvimento do professor. Nosso objetivo específico é compreender quais são as representações sobre o Plano de Ensino construído em textos de Instrução ao Sósia<sup>1</sup> por professores que possuem diferentes níveis de escolarização e status contratual.

Para realizarmos esta pesquisa, optamos pelo quadro teórico metodológico do Interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), um posicionamento epistemológico sobre as condições do desenvolvimento humano, conforme apontado por Bronckart (1997 / 2004a).

Esta escolha fundamenta-se sobre o fato do ISD estabelecer um diálogo com outras teorias em educação. Bronckart adere aos principais psicólogos como Leontiev, Luria e Vygotsky, rejeitando os princípios teóricos do behaviorismo, estudando e criticando a teoria e perspectiva de desenvolvimento de Jean Piaget e complementando sua teoria na linguística, ao estudo da obra de Bakhtin e da análise de discursos, sem dar por encerrado este diálogo. O ISD está sempre em constante movimento de construção.

Assim, o ISD pretende ser uma corrente da Ciência do Humano (Bronckart, 2006), com uma abordagem transdisciplinar dos fenômenos, buscando em outras áreas como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a Linguística subsídios. Sua especificidade é postular que a

---

<sup>1</sup> O psicólogo Oddone, com objetivo de investigar a atividade profissional dos operários da Fiat, na Itália, pediu a eles que falassem das suas principais dificuldades. Inicialmente, essa pesquisa fracassou porque os operários falavam apenas do fazer idealizado, e não do fazer realizado. Foi aí que Oddone inventou um procedimento chamado instrução ao sósia pelo qual o trabalhador, imaginando que seria substituído no dia seguinte de tal maneira que ninguém desse falta dele, deveria instruir seu sósia, transmitindo-lhe o que fazer o mais fielmente possível. A seqüência de trabalho presente na instrução facilitaria a focalização da experiência nos detalhes do trabalho, embora estivesse voltada mais para a questão do como do que da questão do porquê.

linguagem é central e decisiva para esta ciência do humano, que visa demonstrar que as práticas languageiras são instrumentos principais do desenvolvimento humano em relação aos saberes e conhecimentos, as capacidades do agir e à identidade das pessoas.

Adotamos ainda os princípios das Ciências do Trabalho para compreender como o trabalho também se configura na forma de agir, uma vez que dentre as linhas de estudo do ISD, a questão do trabalho do professor vem se consolidando como uma vertente de pesquisas, sobre a qual se concentram muitas das pesquisas atuais coordenadas por Bronckart (grupo LAF) <sup>2</sup> e do grupo coordenado por Machado (ALTER).<sup>3</sup>

Neste sentido, recorreremos a uma visão ampliada do trabalho do professor, oriunda da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2002, 2004; Saujat, 2004; Fajta, 2004) e da Clínica da Atividade (Clot, 1999, 2010) que nos permitirá ampliar o quadro teórico – metodológico geral adotado: o Interacionismo sociodiscursivo – ISD (Bronckart, 1997/2003; 2004; 2006) que, conforme mencionamos anteriormente, se propõe a desenvolver uma “Ciência do Humano”, tomando o agir como unidade de análise e atribuindo à linguagem papel fundamental no funcionamento e no desenvolvimento humano.

Para contextualizar melhor a pesquisa, na próxima seção, apresentaremos um pouco da história da pesquisadora e desta dissertação de mestrado.

### **Minha história entrelaçada com a história da minha pesquisa<sup>4</sup>**

Ao longo da minha vida profissional, mergulhada no “mundo” educacional, procurei criar os meios para que a aprendizagem fosse realmente significativa aos alunos, nos diferentes níveis que atuei e atuo (atualmente como professora universitária e coordenadora pedagógica).

---

<sup>2</sup> Grupo LAF – *Langage – Action – Formation* da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia da Universidade de Genebra, dirigido pelo Professor Doutor Jean – Paul Bronckart.

<sup>3</sup> Grupo ALTER – *Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, dirigida por Anna Rachel Machado e Ana Maria de Mattos Guimarães.

<sup>4</sup> A partir deste ponto passaremos a utilizar a primeira pessoa do singular por se tratar de um relato pessoal da pesquisadora. Mais adiante, retomaremos o uso da terceira pessoa.

Para criar esses meios, dedicava e ainda dedico horas ao estudo, à pesquisa e ao planejamento, fora do horário de trabalho, em minha casa, o que é muito comum na realidade dos trabalhadores da educação.

Este fato nunca me incomodou, apesar do baixo valor pago pelas horas atividades destinado a esta tarefa. O que realmente sempre questioneei foi o fato de dedicar tempo demais ao preenchimento de documentos que, uma vez entregues aos diretores e/ou coordenadores, eram arquivados e ficavam esquecidos. Eram resgatados diante de uma visita de representantes do Ministério da Educação ou da Diretoria de Ensino para “provar” que o processo educacional estava acontecendo. Caso contrário, os documentos preenchidos ao longo do ano caíam no esquecimento uma vez que não eram revisitados.

Um destes documentos é o Plano de Ensino. Como professora polivalente no Ensino Fundamental I elaborava um Plano de Ensino para cada uma das disciplinas que ministrava, sabendo que aquilo que escrevia não seria seguido como tal. Para sua elaboração, seguia um “modelo” de anos anteriores que sofria poucas alterações. Já no ensino superior, nem isso eu fazia uma vez que o programa vinha pronto. Bastava seguir o que ali estava prescrito, o que me deixava realmente indignada: “Como um programa pronto pode atender as necessidades dos alunos? Como articular o que está prescrito com as expectativas dos alunos e as minhas expectativas?”

Em 2010, assumi a coordenação pedagógica de uma das unidades de uma Fundação, caracterizada como um espaço não formal de educação, por não responder a nenhum órgão ou Ministério da Educação <sup>5</sup>. Quem faz o controle do que é oferecido, do que é realizado é a própria Fundação. Eu, como coordenadora pedagógica, respondo pelo trabalho desenvolvido neste espaço educacional.

---

<sup>5</sup> Coombs e Ahmed, em seu trabalho de 1974, *Attacking rural Poverty: Non- Formal Education Can Help* definiam esses conceitos nos seguintes termos: *a educação formal* compreenderia o “ sistema educacional” altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola até os últimos anos da universidade; *a educação não – formal* “ toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis” ; e *a educação informal* “ um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio “ ( Coombs, 1975, p.27). Na versão posterior ( 1985) de *The world intenational crisis*, Coombs retoma literalmente as definições citadas; Coombs, 1985, p.46 e seguintes.

Ao chegar à Unidade como coordenadora pedagógica em Fevereiro/2010, comecei a me apropriar do espaço, afinal vinha de um espaço formal de educação que realiza um trabalho numa outra perspectiva. Consultando os documentos, vi que os professores faziam o Plano de Ensino das oficinas educacionais e me surpreendi: “Por que um espaço de educação não formal utiliza o mesmo documento da escola formal? Isso faz algum sentido para os professores deste espaço educacional?”

Como a construção do Plano de Ensino era uma prática tradicional aceita e não questionada, algo posto no espaço educacional onde realizei a pesquisa, percebi que os professores mais antigos copiaram ou fizeram poucas alterações no Plano de Ensino de 2010 (exatamente como eu fazia enquanto professora). Já os professores iniciantes consultaram os planos dos colegas e planos anteriores.<sup>6</sup>

Ao notar esta movimentação, com o intuito de colaborar, entreguei um “modelo” de Plano de Ensino com orientações para a sua elaboração<sup>7</sup>. Entretanto, não fiz um trabalho de leitura e compreensão deste documento. Apenas me ofereci para ajudar e esclarecer as dúvidas que pudessem ter. Ninguém me procurou.

Ao serem entregues, os Planos de Ensino foram arquivados e assim permaneceram, causando-me um desconforto enorme porque como coordenadora eu simplesmente repeti os modelos de agir dos meus antigos coordenadores que tanto questionava! Mas a pergunta era “O que fazer para mudar este quadro de repetição?”

Nunca olhei para este documento como uma possibilidade de meu desenvolvimento. Isso só aconteceu depois que passei a fazer o mestrado realizando as leituras ao longo do curso. Quando li o livro “*O Ensino como trabalho*”, senti que nele poderiam estar respostas para algumas perguntas que “borbulhavam” na minha cabeça e tantas outras que não paravam de surgir.

---

<sup>6</sup> Em conversas informais e pela observação de alguns documentos arquivados no espaço em que a pesquisa foi realizada, a pesquisadora identificou que os estudos referentes às práticas educativas, fundamentadas em Antoni Zaballa (1998), iniciaram-se em 2004. A construção do Plano de Ensino teve início em 2007, introduzido ao espaço como ferramenta que auxiliasse no planejamento, documentação e registro das práticas educativas desenvolvidas em cada uma das oficinas oferecidas .

<sup>7</sup> O modelo do Plano de Ensino entregue aos professores é apresentado no segundo capítulo, seção 2.3.1 – O Plano de Ensino como gênero textual.

O Mestrado é isso, um provocador. Uma vez nele, não há como não sair da zona de conforto e começar a agir e pensar de formas diferentes. Buscando uma nova forma de agir é que nasceu meu tema de pesquisa pelo qual me “encantei” e reconheço como uma oportunidade concreta de crescimento pessoal e profissional.

Assim, conversei com a minha orientadora e as linhas do trabalho de pesquisa foram traçadas. Quanto ao local escolhido para a realização da pesquisa é um espaço de educação não formal, como citado anteriormente, que apresenta características estruturais diferentes da escola formal quando permite a contratação de profissionais sem graduação ou formação docente específica, mas que possuem vasta experiência prática nas tarefas que passam a ensinar dentro deste espaço. A prática acaba sobrepondo a teoria, uma vez que nestes espaços privilegia-se o saber fazer.

Outra característica importante é o fato de haver neste espaço educacional professores trabalhadores assalariados (com todos os direitos trabalhistas garantidos pela CLT)<sup>8</sup> e professores trabalhadores prestadores de serviço (sem vínculo empregatício), exercendo a mesma função, realizando as mesmas tarefas, cumprindo os mesmos prazos, subordinados à coordenação ou direção, mas com remunerações e benefícios muito diferentes no que tange aos valores monetários. O Plano de Ensino é uma destas tarefas.

É com este pano de fundo que realizaremos nossa pesquisa, buscando ampliar o entendimento das representações que os professores têm acerca de um dos documentos que fazem parte da tarefa docente, isto é, o Plano de Ensino.

Neste intuito tomamos como questão norteadora da pesquisa: “Quais as representações sobre o Plano de Ensino que são construídos por professores com diferentes níveis de escolarização e status contratual em textos de Instrução ao Sósia?”

Para responder essa questão, seguiremos os procedimentos teóricos metodológicos descritos a seguir.

A Instrução ao Sósia será realizada com três professores, com o consentimento destes, que trabalham numa Fundação cujo nome será subtraído, que conta com sete unidades

---

<sup>8</sup> CLT – Consolidação das Leis do Trabalho: estatui as normas que regulam as relações individuais e coletivas de trabalho, nela previstas.



educacionais. Os profissionais entrevistados atuam numa destas unidades onde são oferecidas oficinas educacionais, no contraturno da escola regular, cuja diretora permitiu a realização da pesquisa dentro deste espaço de educação.

Os professores entrevistados apresentam diferentes formas de contratação e de nível de escolarização. Um deles é contratado pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e dois são contratados de forma flexibilizada, isto é, como prestadores de serviço. Quanto ao nível de escolarização dois são pós – graduados e um possui o ensino médio.

Os dados foram coletados por meio de uma gravação em áudio de entrevistas a três professores através do método Instrução ao Sósia, que também visa criar uma situação que propicie o desenvolvimento profissional (Clot, Faïta, 2001).

A Instrução ao Sósia foi inicialmente usada por Oddone (1981) nos anos 1970 na formação de trabalhadores da FIAT, na universidade de Turin. Este procedimento que posteriormente passou a ser bastante empregado, foi desenvolvido por Clot (2006) no quadro de pesquisa da Psicologia do Trabalho, na Clínica da Atividade do CNAM (*Conservatoire National des Arts et Métier*), em Paris.

A Clínica da Atividade, e também a Ergonomia da Atividade, busca compreender o papel do trabalho na perspectiva do desenvolvimento do trabalhador e investiga as possibilidades de transformação da própria situação de trabalho. Segundo Clot (2006), numa perspectiva vygotskiana de explicação do desenvolvimento humano, a própria análise do trabalho contribui para a sua transformação. Isto significa que, para o autor que se apóia em aportes teóricos de Vygotsky (1934/1996 e 1935/1996), o diálogo é visto como motor do desenvolvimento, assim sendo, procedimentos metodológicos que envolvam a análise e propiciem o diálogo sobre o trabalho, já geram, por si só, alguma transformação.

É com base nestas perspectivas teóricas que alguns procedimentos de verbalização foram desenvolvidos e entre eles está aquele que adotamos – a Instrução ao Sósia. Ao utilizar este procedimento, o pesquisador deve se colocar na posição de substituto do entrevistado trabalhador, dando a seguinte instrução: *“Suponha que eu seja seu sósia e que eu vá te substituir amanhã no seu trabalho. Quais são as instruções que você deve me passar para que ninguém perceba a substituição?”*

Neste sentido, solicitou-se que o entrevistado passasse as instruções sobre como realiza o Plano de Ensino da oficina educacional em que atua. Esta atividade os professores

desenvolvem no início do ano e faz parte da documentação solicitada a todos os professores, independente da sua forma de contratação ou nível de escolarização, dentro do espaço educacional onde ocorreu a pesquisa.

Os textos coletados neste procedimento não se referem ao trabalho realizado e ao trabalho prescrito<sup>9</sup>, mas ao trabalho interpretado pelo próprio trabalhador que dá as instruções sobre seu trabalho. Assim, ao analisarmos estes textos, acreditamos poder identificar as representações que os entrevistados têm acerca do seu trabalho para que possamos melhor compreendê-lo.

Para identificarmos as representações que os entrevistados têm do trabalho docente, foi necessário estabelecer os procedimentos que nos deram subsídios para realizarmos a análise. Então, recorreremos a alguns pressupostos do Interacionismo sociodiscursivo que tornou possível este trabalho de análise.

O Interacionismo sociodiscursivo considera os textos obras abertas que podem levar o indivíduo a reconstruir uma compreensão das ações e de si mesmo como agente:

Os textos, uma vez produzidos, estão disponíveis para alimentar o trabalho permanente de compreensão dos desafios e das determinações do agir humano; são 'figuras' a partir das quais tentamos compreender os outros ( agindo ou conhecendo), ao mesmo tempo em que tentamos nos compreender a nós mesmos. (BRONCKART, 2006, p.167).

Desta forma, ao interpretarmos um texto interpretamos as figuras de agir, isto é, os modelos de agir que estão inseridos no texto e que refletem a ação humana. Estudando este agir, podemos encontrar dois níveis de análise, conforme a abordagem que adotamos: das condutas observáveis do ponto de vista externas, e das avaliações/interpretações materializadas em textos orais ou escritas, nos quais são construídas as formas de agir reconfiguradas.

Para a identificação e interpretação das representações acerca do Plano de Ensino, é necessário um conjunto de procedimentos de análise de textos que dizem respeito a

---

<sup>9</sup> As distinções entre trabalho realizado e prescrito serão melhor explicitados no capítulo 2.

procedimentos linguístico-discursivos e interpretativos referentes: à identificação do contexto de produção dos textos, análise do nível organizacional que é composto pela infraestrutura textual e pelos elementos de textualização, a análise do nível enunciativo composto pelas vozes que assumem o que é anunciado no texto, bem como pelas diversas avaliações que essas vozes formulam a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático. Entretanto, nesta pesquisa, deteremos a nossa análise no contexto de produção e na infraestrutura textual que permeiam o texto de Instrução ao Sósia produzido por cada um dos participantes.

Além desses pressupostos, nos apoiamos ainda, conforme indicado anteriormente, nas Ciências do Trabalho – a Ergonomia do Trabalho e a Clínica da Atividade que permitem ampliar nossas análises no sentido de compreender o agir do trabalhador docente.

Para atingir nosso objetivo, dividimos nossa dissertação em cinco capítulos. No capítulo 1, realizamos uma retrospectiva acerca das diferentes representações que o trabalho e o trabalho docente tiveram na história da humanidade. No capítulo 2, apresentaremos os pressupostos teóricos do Interacionismo sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho, nos quais sustentamos a nossa pesquisa. O espaço de realização da pesquisa, os participantes da pesquisa, os procedimentos de coleta, a Instrução ao Sósia e as ações pós Instrução ao Sósia são apresentados no capítulo 3. O capítulo 4 foi destinado à exposição dos resultados das análises realizadas. Nossas considerações finais virão a seguir e, apresentaremos ainda, um posfácio no qual relataremos as experiências da pesquisadora na “Volta ao trabalho”.

Em suma, acreditamos que os textos produzidos pelos professores são obras que merecem uma investigação mais aprofundada e, ao tomá-los como objetos de estudo desejamos contribuir no levantamento de conhecimentos necessários sobre as representações que o professor tem sobre o seu trabalho e seu agir docente, uma vez que o trabalho educacional, permeado pela linguagem, é complexo e o ofício do professor merece um olhar apurado.

A compreensão das representações sobre o trabalho docente que os professores tem dentro de um espaço não formal de educação pode ser compartilhada e contribuir para ampliação da discussão sobre as tarefas que realizam e na reconfiguração da escola brasileira que é tida como um espaço formal de educação, mas que, por não conseguir estabelecer um diálogo eficiente entre seus interlocutores acaba por distanciar-se da sociedade em geral, principalmente quando se trata da escola pública, o que agrava ainda mais o distanciamento entre o ensino oferecido à população pela rede particular e a rede pública.

## 1 O TRABALHO E SUA HISTÓRIA

O foco da nossa pesquisa é o trabalho docente, mas julgamos necessário dedicar algumas páginas para perceber como o trabalho num sentido mais amplo é e foi apropriado de diferentes maneiras, em contextos e tempos diversos para que possamos estabelecer relações entre os conceitos de trabalho e trabalho docente.

Optamos por realizar um recorte explicitando o trabalho no Mundo Ocidental e no início do Mundo Europeu porque foram as transformações do capital, ocorridas inicialmente na Europa, que transformaram as representações sobre o trabalho ao longo do tempo e ainda se fazem presente no contexto atual.

Assim, este capítulo objetiva realizar um breve percurso histórico do conceito de trabalho nas diferentes épocas até chegarmos ao conceito de trabalho na sociedade atual, movida pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, para melhor compreendermos o trabalho nos dias atuais.

### 1.1 O Conceito de Trabalho e o Seu Início

A história do trabalho é tão antiga quanto à história do homem, em muitos momentos elas se confundem. Para entender um pouco esta relação homem – trabalho é necessário compreender que o conceito “trabalho” foi sofrendo alterações uma vez que o agir do ser humano teve seu sentido modificado ao longo dos anos, conforme a sociedade e a cultura das diversas épocas.

Assim, ao longo do tempo, o trabalho vem sendo compreendido como expressão de vida e degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão. *Érgon* e *Pónos*, trabalho e fadiga. Momento de catarse e vivência no martírio. Ora cultuava-se seu lado positivo, ora acentuava-se o traço da negatividade (Antunes, 2005).

Os conceitos sobre o trabalho se alteraram diante da evolução das sociedades; trabalho-tortura, maldição, deu lugar ao trabalho como fonte de realização pessoal e social, o

trabalho como meio de dignificação das pessoas. Com o surgimento do comércio, das atividades dos artesãos e mercadores, entre os séculos XII e XIII, o homem irá lutar pelo reconhecimento de sua atividade e começar a vencer os preconceitos herdados da sociedade feudal em que o trabalho era visto como castigo necessário para se atingir à salvação divina. A situação dos antigos servos começa a mudar.

Pequenas empresas familiares começam a surgir e vendem uma pequena produção artesanal; havia oficinas com muitos aprendizes que recebiam em troca, moradia e comida e, ocasionalmente, alguns trocados. É por essa época que se começa a esboçar o conceito de emprego.

Durante a Idade Média Central, com uma nova organização de trabalho voltada para o comércio, o trabalho passou a ser considerado fundamental para a vida das pessoas, pois a sociedade precisava dos produtos trazidos, de lugares distantes, por homens que, muitas vezes, arriscavam suas vidas como trabalhadores (Gumieri, 2002).

Segundo Chiavenato (1981), a manufatura resultou da ampliação do consumo, que levou o artesão a aumentar a produção e o comerciante a dedicar-se à produção industrial. O manufatureiro distribuía a matéria-prima e o artesão trabalhava em casa, recebendo pagamento combinado. Esse comerciante passou a produzir. Primeiro, contratou artesãos para dar acabamento aos tecidos; depois, tingir, tecer e finalmente fiar. Surgiram fábricas, com assalariados, sem controle sobre o produto de seu trabalho. A produtividade aumentou por causa da divisão social, isto é, cada trabalhador realizava uma etapa da produção.

Na maquinofatura, o trabalhador estava submetido ao regime de funcionamento da máquina e à gerência direta do empresário. Foi nesta etapa que se consolidou a Revolução Industrial. A industrialização começou a aparecer no século XVIII, num período de progressos em quase todos os campos científicos – na física, na filosofia, na biologia e nas artes, acompanhados de um desejo de mais autonomia por meio do trabalho que gerasse riquezas.

Antunes (2005) aponta que a Revolução Industrial concentrou os trabalhadores em fábricas provocando uma radical transformação no caráter do trabalho: de um lado estavam os capitalistas, detentores do capital (recursos financeiros) e dos meios de produção (instalações, máquinas, matéria-prima); de outro, o trabalhadores que vendem a sua mão de obra e passam à condição de assalariados dos capitalistas.

Já a mecanização desqualificava o trabalho, o que tendia a reduzir o salário. Havia frequentes paradas da produção, provocando desemprego. Nas novas condições, caíam os rendimentos, contribuindo para reduzir a média de vida. Uns se entregavam ao alcoolismo. Outros se rebelavam contra as máquinas e as fábricas, destruídas em Lancaster (1769) e em Lancashire (1779). Proprietários e governo organizaram uma defesa militar para proteger as empresas.

Havia mais organização entre os trabalhadores especializados, como os penteadores de lã. Inicialmente, eles se cotizavam para pagar o enterro de associados; a associação passou a ter caráter reivindicatório. Assim surgiram as *tradeunions*, os sindicatos. Gradativamente, conquistaram a proibição do trabalho infantil, a limitação do trabalho feminino, o direito de greve.

Estamos assim diante do contexto da Revolução Industrial do século XVIII e XIX que merece ser mais detalhada para compreender as relações de trabalho atuais que ainda apresentam resquícios dos métodos de administração surgidos na época, tendo como personagens principais os “pais” da administração – Taylor e Fayol. Na próxima seção, apresentaremos as principais marcas deixadas pela Revolução Industrial.

## **1.2 As Marcas da Revolução Industrial**

Nosso objetivo nesta seção é refletir sobre as transformações ocorridas no mundo do capital, provocadas pela Revolução Industrial. Uma das principais transformações foi em relação ao trabalho.

Chiavenato (1997) afirma que depois da Idade Média, nas sociedades europeias, a ideia do trabalho regular se impõe aos poucos. É o início do Capitalismo; se aprofundam as relações típicas da sociedade capitalista, ocorre a valorização do capital, com a transformação de insumos em produtos, em mercadorias e em lucros.

Os donos do capital se apropriam dos meios de produção, o que significa que eles compram, com salários, a força de trabalho daqueles que passam a viver desse trabalho. As longas jornadas são definidas pelo capital e perdem a relação natural com o movimento da

Terra, com as estações do ano ou clima como ocorria anteriormente na sociedade agrícola. O tempo pertence ao capital, que exige trabalho.

Nesse sentido, há uma grande transformação já que as pequenas oficinas onde se produziam os artefatos vão perdendo espaço para o surgimento das fábricas. As corporações de ofício, que reuniam mestres e artesãos, começam a tomar a forma dos primeiros sindicatos. Ao surgimento da fábrica, corresponde o aparecimento dos sindicatos em defesa dos interesses da classe trabalhadora e em busca pela justiça na produção capitalista.

Os trabalhadores passam a ser reunidos num mesmo espaço – a fábrica - para executar diferentes tarefas para produzir uma mercadoria. Das oficinas às fábricas chega-se à manufatura, e logo aos sistemas de máquinas, à automação, às grandes fábricas capazes de produzir algo complexo do seu início até a operação final sob o comando do capitalista, representado pelo capataz ou feitor. O trabalhador executa um trabalho cada vez mais fragmentado e não detém mais todo o conhecimento para produzi-lo totalmente.

Para que os trabalhadores vendessem seu trabalho em troca de salário, foi preciso destruir formas autônomas de sobrevivência, criar leis que obrigassem pessoas livres a trabalhar, reprimir todos aqueles vistos pela elite dominante como vagabundos e indignos. Desse modo, Chiavenato ( 2000 ) afirma que o trabalho no mundo capitalista ganhou cada vez mais a forma de emprego assalariado e sua ausência recebeu o nome de desemprego.

Somente a partir do final do século XIX as palavras emprego e desemprego passam a ter existência no vocabulário europeu. Até então, aqueles que conseguiam prover a própria existência eram identificados como trabalhadores (no sentido genérico), ou como profissionais pertencentes a alguma "corporação" de ofício (com sua estrutura de mestres, oficiais e respectivos liceus de artes e ofícios). Já os que não alcançavam tal intento, necessitando de algum tipo de assistência ou perambulando pelas ruas em busca de alimento, eram rigorosamente identificados e tratados pelas leis da época como pobres, vagabundos, incapazes, inválidos ou vadios.

Pouco a pouco se separam dois grupos de pobres: de um lado, aqueles sem vínculos com o mundo do trabalho ou com vínculos esporádicos e intermitentes que ficavam à mercê da assistência social ou da caridade; de outro lado , os pobres trabalhadores regulares que podiam encontrar-se temporariamente sem trabalho. Identificados como desempregados,

nesse caso, teriam acesso aos direitos sociais - indenização, seguro-desemprego, assistência médica, etc. - garantidos pelo Estado.

Se parte dos trabalhadores foi forçada a entrar na relação de trabalho assalariado, não foi sem resistência que os trabalhadores nela permaneceram. Assim, empresas e Estado precisaram construir estratégias para controlar os trabalhadores e assegurar a produção e o consumo das mercadorias. De nada adiantaria produzir se não fosse possível vender. Assim, nas primeiras décadas do século XX, constrói-se um modelo de organização do trabalho conhecido como taylorismo-fordismo

Em primeiro lugar, emerge o taylorismo: cada movimento do trabalhador será rigorosamente controlado por uma gerência que o vigia permanentemente. O fordismo acentua essas mudanças por meio da linha de montagem: a cada trabalhador caberia apenas uma tarefa a ser executada em seu posto de trabalho, em um tempo determinado, obrigando o trabalhador a ajustar-se aos movimentos e tempos da máquina.

O fordismo está associado a uma nova dinâmica do modo capitalista: produção em quantidade, custos baixos, grandes fábricas que produzem tudo. Começam os tempos da produção e do consumo em massa. Tal dinâmica predominará no século XX, particularmente entre a II Guerra Mundial e meados dos anos 1970, nos países desenvolvidos.

Grande parte desses países viverá um período marcado pelo crescimento econômico: emprego e direitos sociais garantidos aos trabalhadores, aumentando a renda e o consumo nas diversas classes sociais. Adolescentes e jovens pobres conseguem utilizar parte de sua renda para consumo próprio, contribuindo para a construção de mercado e cultura juvenis.

Alguns fatores como a ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos e novos padrões de comportamento, incluindo menor autoridade e controle paternos, além de maior disponibilidade de renda para consumo - foram fundamentais para que a categoria juventude ganhasse força, expandindo-se para além de jovens estudantes da classe média e alta, bem como dos considerados "delinquentes". Ocorre o aparecimento dos grupos juvenis reunidos em torno da diversão e do consumo, com estilos próprios de vestuário e comportamento, e também para manifestações juvenis contrárias à própria sociedade de consumo.

Chiavenato (2000) ressalta que parte considerável das mudanças no mundo do trabalho toma corpo a partir da segunda metade dos anos 1960. Elas estão relacionadas com:



- A crise financeira norte-americana do período;
- A relativa saturação do mercado consumidor nos países centrais;
- A elevação dos preços do petróleo nos anos 1970;
- As lutas operárias contra o trabalho repetitivo das fábricas;
- O sucesso crescente da indústria japonesa na competição internacional.

Ao aprofundar-se a crítica ao padrão taylorista-fordista, novos modelos ganham espaço: por um lado, os grupos semiautônomos adotados principalmente por fábricas suecas como a Volvo, daí o nome "volvoísmo", por outro, o modelo da indústria japonesa, particularmente nas fábricas da Toyota ("modelo japonês" e "toyotismo"): equipes flexíveis e polivalentes.

Para quem está inserido no mundo do trabalho, algo mudou: a rotina das fábricas não é tão rígida; a chefia, por vezes, deixa a opressão ostensiva; o trabalho daqueles que lidam com a produção industrial é menos mecânico; o objeto e a ferramenta distanciam-se das mãos do trabalhador, que lida agora com o monitoramento de símbolos e mensagens dos sistemas computadorizados; a disputa é mais intensa, a qualificação profissional surge como exigência maior e a educação formal transforma-se em critério de seleção.

No entanto, essas mudanças não são uniformes. Antunes (2000) afirma que atualmente convivemos com um trabalho que se aproxima da escravidão, e trabalho extremamente qualificado, entre os tempos de suor e graxa e uma nova "era do conhecimento" que não chegou aos quatro cantos do planeta.

O emprego estável, o vínculo duradouro, a carreira realizada em um percurso de um ou de poucos empregos, parece inexistir para a maior parte da população. A identidade com o empregador e com a própria profissão parecem situações de uma época que já se foi. O trabalho passa a ser criação própria para alguns (autoemprego, cooperativas), ou retoma sua condição de "fora-da-lei", com oficinas clandestinas, profusão de produtos denominados "piratas", ou imensa rede de atividades ilegais como opção de acesso a alguma renda. É a paradoxal economia "informal" que movimentava cifras grandiosas, ocupa milhões de trabalhadores expulsos da agricultura e da indústria.

Estas transformações contemporâneas oferecem ainda nova morfologia ou polissemia do trabalho. Ocorre a flexibilização das formas de contratação que são ampliadas e expandidas. Surge, então, a prestação de serviço cuja característica principal é a falta ou insuficiência de tutela contratual.

Segundo Antunes (2005),

A diminuição dos postos de trabalhos efetivos e estáveis não só estão vinculados a um processo mais amplo de precariedade, mas também à afirmação de atividades flexibilizadas e intermitentes, em um contexto que supera o mercado de trabalho e se impõe como modalidade da vida cotidiana.

Neste momento, acreditamos ser necessário abrangermos o desenvolvimento industrial brasileiro para, a seguir, continuarmos a discussão acerca da mudança do conceito de trabalho até os dias atuais. Assim, na próxima seção, com o objetivo de compreendermos a transformação do conceito de trabalho no Brasil, faremos uma breve retrospectiva do seu desenvolvimento industrial uma vez que o trabalho docente sempre esteve vinculado às transformações econômicas.

### **1.3 Desenvolvimento da Indústria no Brasil e Precarização do Trabalho<sup>10</sup>**

O capitalismo brasileiro vivenciou, ao longo do século XX, um processo de acumulação industrial, especialmente a partir do getulismo porque “as formas anteriores de indústria eram prisioneiras de um processo de acumulação que se realizava dentro dos marcos da exportação do café, no qual a indústria tinha o papel de apêndice” (Antunes, 2006).

A industrialização brasileira avançou a partir de 1930 e, mais tarde, com Juscelino Kubitschek, por volta da década de 1950, o padrão de acumulação industrial deu seu segundo salto. O terceiro salto veio a partir de 1964 quando houve a aceleração da industrialização e da internacionalização do Brasil.

---

<sup>10</sup> Estamos aqui utilizando a nomenclatura proposta por Antunes (2005) em *O caracol e sua concha*. Boitempo Editorial.

A chegada de Getúlio Vargas ao poder executivo significa uma ruptura com o período precedente: apesar das condições de tutela impostas à organização sindical, entre as décadas de 1930 e 1940, contraditoriamente, o país passa a contar com uma legislação trabalhista - parte dela ainda hoje em vigor na CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Começava a era do emprego formal, da carteira de trabalho assinada e da previdência social, incorporando massas de trabalhadores integradas ao processo de industrialização, que ganha impulso após a II Guerra Mundial.

Dos anos 1940 aos anos 1980, ao final da ditadura militar e sob a chamada “ Nova República” foi que o padrão de acumulação começou a sofrer as primeiras alterações. O Brasil cresce intensamente, e as migrações, agora internas, suprem a necessidade de trabalhadores de uma indústria que não para de se expandir. É o momento das grandes siderúrgicas, da indústria automobilística, da petroquímica e dos mais diversos setores produtivos que substituem a incipiente base fabril do início do século XX (produtos têxteis ou bens de consumo). Neste período o êxodo rural se intensifica no Brasil.

Segundo Antunes (2006), foi neste período que se presenciou a mutação organizacional e tecnológica no interior do processo produtivo e de serviços em nosso país, mesmo que num ritmo mais lento do que os experimentados por países centrais:

A nossa singularidade começava a ser afetada pelos emergentes traços universais do sistema global do capital, redesenhando uma particularidade brasileira que pouco a pouco foi se diferenciando da anterior, inicialmente em alguns aspectos e, posteriormente, em muitos de seus traços essenciais.

Ainda neste período, durante a década de 1980, as empresas adotam novos padrões organizacionais e tecnológicos nas formas de organização social do trabalho. Termos como *just-in-time*, qualidade total, produção baseada em *team work* passam a incorporar o vocabulário utilizado dentro e fora das organizações. Métodos denominados participativos buscam o envolvimento dos trabalhadores com os planos das empresas, a reengenharia industrial e organizacional ganha força e espaço dentro das organizações.

Desta reengenharia, decorreu a necessidade da elevação da produtividade por meio da reorganização da produção, redução dos números de trabalhadores, intensificação da jornada

de trabalho, o surgimento dos círculos de controle de qualidade e dos sistemas *just- in- time* e *kanban*.

Neste momento, o fordismo ainda é dominante nas organizações, mas os primeiros passos rumos ao toyotismo se iniciam quando, na segunda metade da década de 1980, ocorre uma recuperação parcial da economia brasileira, há uma ampliação das inovações tecnológicas por causa da introdução da automação industrial nos setores meta-mecânico, automobilístico, siderúrgico, bancário, entre outros.

É na década de 1990 que a reestruturação produtiva do capital desenvolveu-se de forma intensa por meio da implantação de vários receituários oriundos da acumulação flexível e do ideário japonês, com a intensificação da *Lena production*, dos sistemas *Just-in-time* e *kanban*, do processo de qualidade total, das formas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho, da transferência de plantas e unidades produtivas, configurando aquilo que Juan José Castilho, tem denominado *liofilização organizacional*.

Nota-se, portanto, que no processo de reestruturação produtiva do capital no Brasil há uma mescla entre elementos do fordismo, que ainda encontram vigência destacada e elementos originários das novas formas de acumulação flexível, isto é, dos toyotistas. Porém, no estágio atual do capitalismo, o que assistimos é a intensificação da flexibilização e a desregulamentação dos direitos sociais, bem como a terceirização.

Ainda que estas novas formas de gestão do trabalho implantadas no espaço produtivo estejam em curso acentuado e presentes em grande intensidade, elas coexistem com o fordismo, havendo cada vez mais há uma mescla entre o fordismo e os novos processos produtivos que estão sendo incorporadas com vigor pelo setor produtivo brasileiro.

Antunes (2006) ressalta ainda que:

Para os capitais produtivos (nacionais e transnacionais) interessa, portanto, a mescla entre os equipamentos informacionais e a força de trabalho “qualificada”, “polivalente”, “multifuncional”, apta para operá-los, porém recebendo salários muito inferiores àqueles alcançados pelos trabalhadores de economias avançadas, além da regida por direitos sociais amplamente flexibilizados.

Desta maneira, as organizações brasileiras, desde as mais antigas e tradicionais desenvolveram um programa de reestruturação, visando sua adequação às novas exigências

do capital no que se refere aos níveis produtivos e tecnológicos, bem como às formas de engajamento da força de trabalho.

Neste sentido as organizações lançaram o Programa de Participação nos Lucros e Resultados, como instrumento de adequação dos trabalhadores aos desígnios neoliberais. Programas de qualidade total e remuneração variável também passaram a fazer parte das políticas de concessões de prêmios aos trabalhadores, além da distribuição de manuais de integração àqueles trabalhadores iniciantes.

Visando adequar a força de trabalho às novas exigências produzidas pelas transformações do capital, as organizações passam a exigir uma “nova qualificação” dos trabalhadores. Os trabalhadores que não se adéquam a esta nova realidade submetem-se a relações de trabalho cada vez mais desregulamentadas.

Se nos anos 1980 era relativamente pequeno o número de empresas de terceirização, locadores de força de trabalho de perfil temporário, na década seguinte esse número aumentou significativamente para atender à demanda por trabalhadores temporários, sem vínculo empregatício, sem registro formalizado (Antunes, 2006)

Todas estas mutações inseridas na lógica da racionalidade instrumental do mundo empresarial mencionadas anteriormente afetam diretamente o trabalhador brasileiro. Percebe-se que o perfil e a trajetória histórica da relação do trabalhador com o empregador e da distribuição de renda no Brasil certamente limitam a capacidade de consumo e, por conseguinte, a aquisição de bens e serviços pelo cidadão comum.

Embora apresente uma das maiores populações do planeta, a renda concentrada é uma imensa barreira ao crescimento econômico, por causa da reduzida demanda familiar. Se o trabalho caracterizado pelo emprego formal era fonte de direitos e caminho seguro de acesso à renda e, portanto, ao consumo, os "bicos" ou o não trabalho associados ao desemprego são portas fechadas nesse caminho. É a era da informalidade.

No final do século XX, despreparado, o país abre as portas e é inundado pelas importações. Somem-se a isso a crise fiscal do Estado, incapaz de sustentar investimentos com a subtração dos juros da dívida, e a reestruturação das empresas em busca de novas condições para competir. O resultado é o desaparecimento de milhões de empregos na economia brasileira, especialmente na indústria. A sensação predominante é de insegurança.

A carteira de trabalho assinada passa a ser um sonho, objeto de desejo e de veneração. Agora, é o chamado mercado informal que dá as cartas, um trabalho incerto e inseguro, literalmente temporário. Atingimos uma fase do desenvolvimento histórico do capitalismo no qual sua característica dominante é o desemprego. Para Antunes, “os obstáculos reais enfrentados pelo trabalho, no presente e no futuro próximo, podem ser resumidos nas questões da flexibilização e desregulamentação das formas de contratação dos trabalhadores (2006, p.37).”

Tal flexibilização e desregulamentação afetam os trabalhadores uma vez que o trabalho sem garantias e mal pago causa sofrimento e acaba por destituir o sentido do trabalho. Neste contexto, de forma compatível com o ideário neoliberal, a ética individualista e a competitividade são reforçadas mediante a aquisição e o acúmulo de competências, em tempos de desemprego e de exclusão para a maioria.

É a lógica do mérito e da competência se alastrando e a competição torna-se uma prática recorrente na condução deste processo. O desejo de obter sucesso torna-se, na maioria dos trabalhadores, uma obsessão que requer dele um trabalho sem limites, que se estende além dos muros das organizações, levando-os a disputar espaços da vida pessoal e familiar.

Saviani (2003) afirma que o trabalhador induzido a pensar que o seu sucesso resulta do sucesso da organização, aumenta o seu empenho e a sua participação nas responsabilidades da organização, sem perceber que é levado a trabalhar mais por muito menos, ou seja, com formas flexibilizadas de contratação e baixos salários.

Desta forma, os homens voltam-se uns contra os outros na ânsia de obter sucesso, aprofundando o individualismo, neutralizando a mobilização coletiva e perdendo o poder de luta ao deixarem de assumir uma perspectiva classista.

Apesar de a história da democracia no Brasil apontar para importantes ganhos políticos, é possível notar que o período de maior extensão da democracia corresponde, na verdade, ao seu estreitamento: no nível político ocorre uma espécie de vácuo na democracia com a ausência da participação popular nos foros de decisão governamental. Já no nível cultural e social, o trabalho perde sua centralidade, deixando à deriva sujeitos que se vêm isolados e incapazes de atribuir sentido ao trabalho e, conseqüentemente, a sua própria existência.

Para Marx (2004), o trabalho, além de prover as condições para a existência humana, produz, ao mesmo tempo, a condição humana. O processo de trabalho é privilegiado nas relações homem/mundo que estão inseridos na vida social, histórica, política, econômica e cultural. Segundo o autor, o trabalho, sob as relações de dominação, impõe-se ao homem como atividade que tem como único sentido a sobrevivência física e não como atividade que permite o desenvolvimento de capacidades e de criação.

Apesar dos conceitos elaborados por Marx há mais de um século, e as condições de trabalho terem mudado, acreditamos ser possível conservarmos a concepção de trabalho de Marx na sociedade contemporânea e ampliaremos nossas reflexões na próxima seção aprofundando-nos no sentido do trabalho uma vez que o trabalho se converte cada vez mais numa explosiva questão da contemporaneidade e o trabalho docente, objeto desta pesquisa, não fica imune uma vez que a docência também é trabalho.

#### **1.4 O Sentido do Trabalho**

Ampliando nosso entendimento acerca dos sentidos do trabalho, consideramos importante refletirmos sobre as transformações importantes que vêm ocorrendo no mundo do trabalho como, por exemplo, o desaparecimento de empregos permanentes e, simultaneamente, o surgimento de novas tecnologias e formas inovadoras da organização do trabalho.

Histórica e politicamente, a humanidade quase que exclusivamente se estrutura em função do conceito de trabalho, portanto, o debate que envolve o mundo do trabalho é um dos temas essenciais da contemporaneidade.

Com vimos anteriormente, a categoria trabalho tem se alterado radicalmente nas últimas décadas e recentemente muito se tem discutido sobre a aceleração e a diversidade das transformações e é inegável que neste século uma nova forma de organização e arregimentação do trabalho está em processo.

Uma das questões que nos parece importante para que possamos compreender a relação do homem com o trabalho na contemporaneidade é compreender os sentidos que foram e continuam sendo atribuídos ao trabalho; quais são os sentidos do trabalho para as

pessoas que estão inseridas atualmente nas organizações e as implicações na constituição deste sujeito uma vez que se constata que ele está diante de um paradoxo: se por um lado as novas tecnologias e formas de gerenciamento da produção promovem o aumento da produtividade, por outro, a automação elimina postos de trabalhos e torna precário cada vez mais o trabalho.

O trabalho possui uma enorme importância para o ser humano, conferindo identidade e sentido a própria vida. É por meio do trabalho que o trabalhador pereniza seu gesto, é por meio dele que a ação humana se imortaliza, se autoproduz desenvolvendo a habilidade e a imaginação, aprendendo a conhecer os limites da própria força e a superá-los. Pelo trabalho, o homem não permanece o mesmo, pois o trabalho altera a visão que ele tem de mundo e de si mesmo:

[...] escrevendo a História de toda a humanidade, todo o passado determina, constrói, reconstrói, explica, significa e re-significa o presente; todo presente engendra, contém e constrói o futuro. Assim, cada ação humana carrega em si toda a História da Humanidade e as possibilidades a serem redesenhadas amanhã e é também portadora do futuro. Cada ação humana é uma síntese, ao mesmo tempo, única e universal, do nosso passado e do nosso futuro. (CODO e VASQUES – MENEZES, 1999)

Assim é o trabalho, ressaltam os autores acima já que cada gesto é imortal. O produto do trabalho é a corporização dessa permanência do homem. Entretanto, há outra face desta moeda: ao representar o homem, o produto do trabalho o representa. Através de seu produto, o sujeito comparece, perante outros homens materializado, construindo assim sua identidade social, isto é, o modo como o trabalhador se constrói a si mesmo e se apresenta perante os outros.

Ainda, nesta perspectiva, o trabalho possibilita a obtenção de prazer e de realização, de ser transformado e de transformar. Entretanto, isso pode não ocorrer, o que pode gerar desprazer, alienação e sofrimento no trabalhador. O que presenciamos, na sociedade contemporânea, são trabalhadores que se sentem cada vez mais pressionados pela aplicação de diversas técnicas de organização do trabalho e acabam por adoecer diante das exigências deste novo mercado de trabalho.



Notamos que há trabalhadores empregados que executam tarefas enriquecidas no conteúdo, porém sofrem com a exploração, na forma de ampliação da mais valia. Novas abordagens de administração surgem na tentativa de promover a participação cada vez mais intensa do trabalhador neste processo organizacional.

Tais abordagens circulam dentro de um quadro tradicional de organização, do trabalho e de um ideal econômico, com tendência ao imediatismo e ao utilitarismo. Assim, muitas das práticas que hoje se apresentam como formas renovadas de organização e gestão (qualidade total, *just-in-time*, *kanban*, teletrabalho) têm por base formas tradicionais de administração do trabalho. Apesar de apelarem fortemente ao engajamento e à participação dos sujeitos ( agora chamados de colaboradores e não mais de empregados ou funcionários), tais práticas ainda apresentam uma concepção tradicional de administração e tratam o ser humano como um instrumento de produção.

Mesmo que aparentemente com tais práticas houve mudanças, elas visam salvaguardar o *status quo* a qualquer preço. A sensação de liberdade é ilusória porque o que se pretende verdadeiramente é fazer com que os trabalhadores assujeitados acreditem que possam optar mudar voluntariamente de atitude. O que ocorre, na realidade, é que qualquer que seja a atitude do trabalhador ela ainda conserva o ordem estabelecida pelo modo de produção, as relações de poder são mantidas e o controle dos lucros e da divisão do trabalho permanece nas mãos de quem detém os meios de produção.

Neste sentido, Heloani (2003) alerta para o fato de que, ditando novos mecanismos de controle que estão inseridas na nesta nova organização do trabalho, a formulação desse tipo de inconsciente de dominação, inicia-se com a substituição de ordens por regras, adotando assim uma visão mais sofisticada dos mecanismos de poder. Ao apresentar ao sujeito sistemas de valores que devem ser por ele utilizados, pretende-se ajustar suas estruturas mentais às estruturas sociais.

Isso permite que um novo tipo de organização apareça - a organização virtual - uma vez que o trabalhador fica sob o julgo da exigência de estar sempre preparado para acessar novas informações. Surge, neste contexto, formas de controle a distância que são necessárias para harmonizar a necessidade de autonomia das empresas, voltadas para a economia internacional.

Portanto, o livre arbítrio, a iniciativa e a criatividade são eliminadas pela própria organização que se preocupa em facilitar o exercício do controle. Para que o trabalhador corresponda ao engajamento proposto pela organização, é necessário haver uma transformação do trabalhador de *objeto* a *sujeito* ( Páges et al apud Faria e Meneghetti,1999). Mas as novas práticas de organização do trabalho não permitem que isso realmente aconteça.

Nesse aspecto, pode-se inferir que as inovações na organização do trabalho e a velocidade com que se desencadeiam as mudanças tendem a submeter o trabalhador a condições estressantes e que requerem o desenvolvimento de atitudes que garantam alternativas de compensação em atividades que permitiriam uma simultaneidade entre o trabalho, o estudo e o lazer.

Como consequência, surge um novo perfil de profissional que deve ser educado no sentido de privilegiar, além do trabalho, outras dimensões como o convívio, a amizade, o amor, as atividades lúdicas, que sejam flexíveis às rápidas transformações e inovações e responsáveis pela própria adequação às exigências do mercado de trabalho.

Tais necessidades trouxeram novas exigências para a escola e para o trabalho do professor. Como os demais trabalhadores, os profissionais da educação não ficaram alheios a este processo. O trabalho docente também sofreu alterações quando as transformações do capital ocorreram. A economia capitalista flexível repercutiu fortemente no campo educacional no que diz respeito à implementação de currículos, de projetos e de legislações. Tais alterações incidiram diretamente no trabalho do professor.

É neste sentido que nos deteremos na seção a seguir em estudos sobre o trabalho docente porque acreditamos que compreender a natureza do trabalho docente em sua articulação com a atual dinâmica social, no contexto do avanço da globalização, constitui - se num desafio.

## **1.5 O trabalho Docente**

Nesta seção, nosso objetivo é discutir o trabalho docente dentro do contexto dinâmico que se encontra atualmente. Esta tarefa requer aprofundamento porque o trabalho docente é complexo e interativo, uma vez que produz resultados sobre o humano. Para que isso seja possível, é necessário olhar às coisas de outra forma, a fim de considerar novas perspectivas,

para que seja possível adotar posturas mais abertas e mais compreensivas em relação aos desafios postos no trabalho docente.

Como vimos anteriormente, profundas transformações têm ocorrido com o trabalho em consequência das mudanças estruturais que o capitalismo contemporâneo vem produzindo, principalmente, nas últimas décadas. Antunes (2000, 2001) afirma que o trabalho tornou-se multifacetado e uma nova visão mais ampliada sobre ele é necessária para que se possa compreender esta categoria.

Desde a Antiguidade, o trabalho docente existe, mas suas representações se transformaram uma vez que os ideais atribuídos à profissão docente são históricos e culturais, portanto, não são estáveis.

Muitas são as características expressas no cerne da profissão no que tange a concepção do “bom professor”: ser inteligente, cuidador, dominar os conhecimentos, ser talentoso, ter bom nível cultural, bom senso, ser comprometido, ser amoroso, etc. Entretanto, definir o que é o trabalho docente é difícil e isto se comprova se analisarmos as pesquisas sobre o ensino. São recentes as pesquisas que lançam um olhar mais profundo e atento à prática docente a fim de compreender esse trabalho.

Para ampliarmos esta compreensão, Saujat (2004) traz uma descrição que elenca três paradigmas distintos que orientam as pesquisas sobre o trabalho docente. O primeiro paradigma aponta para a tradição de pesquisas sobre o ensino que, seguindo o behaviorismo ou neobehaviorismo, se preocupam em compreender de que forma o agir do professor interfere ou não no processo ensino – aprendizagem, tendo-se uma visão do trabalho docente que se resume a uma relação objeto de ensino e alunos; uma relação processo (o agir dos professores) e o produto (o conhecimento, as atitudes dos alunos).

Esse paradigma fundamentava suas pesquisas nas estratégias didáticas e pedagógicas, nas tecnologias do ensino, na aprendizagem dos alunos, no conhecimento dos alunos, desconsiderando o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos que este atende, os recursos que dispõe (ou não) para execução do trabalho, as relações com outros profissionais da educação, entre outras variáveis externas que influenciam e medeiam o processo de ensino.

Assim, seguindo este paradigma, estas pesquisas que tiveram origem em trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos, buscavam indicadores da eficácia ou da competência do

professor para buscar a melhoria da qualidade do ensino ou melhorar sua formação e apontavam o professor como agente único e responsável pelo sucesso escolar dos alunos.

No segundo paradigma denominado *pensamento dos professores* (que também teve início nos Estados Unidos na década de 1970, em virtude das preocupações de ordem curricular escolar do país), tem como objetivo os processos de raciocínio, as decisões, as concepções, as crenças e a história pessoal dos professores, focalizando a parte oculta do ensino, buscando entender o motivo e a explicação para determinados comportamentos. Desta forma, este novo paradigma sai do enfoque do comportamento observável para a análise dos processos internos que determinam a intencionalidade e a atuação do professor em sala de aula.

Deste modelo de estudo tem origem uma configuração do ser professor como profissional que elabora a sua ação de forma reflexiva, agindo em função dos seus pensamentos, juízos e decisões. De acordo com Saujat (2004), as pesquisas realizadas sob este modelo não são uniformes e podem ser subdivididas em grupos, de acordo com o objeto que cada uma delas enfoca.

Num primeiro grupo estão as pesquisas que seguem a psicologia cognitiva, considerando o ato de ensino como o resultado de uma decisão consciente ou inconsciente do professor, tomadas após realizarem um tratamento complexo da informação disponível (Shavelson *apud* Saujat, 2004).

As pesquisas do segundo grupo, do início da década de 1980, focalizavam a maestria dos professores experientes com as ações dos professores iniciantes com o objetivo de detectarem os modos de decidir em função da competência profissional. Já no terceiro grupo estão abarcadas as pesquisas sobre o professor reflexivo que influenciaram as pesquisas no Brasil relacionadas à formação dos professores.

Por meio de estudos de casos, estas pesquisas procuraram compreender a reflexão que se produz no trabalho do professor defendendo a ideia de que a reflexão produz o saber do professor e é a fonte para a sua eficiência profissional.

Saujat (2004) traz ainda outro paradigma – a abordagem ecológica dos processos interativos que propôs “uma descrição ecológica da aula, segunda a qual a complexidade da tarefa do professor se relaciona com os acontecimentos que aí ocorrem (Doyle, *apud*, Saujat,

2004). Tais paradigmas desenvolvidos em diferentes disciplinas como a Psicologia e a Pedagogia não permitiriam apreender “ a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais.” ( Saujat, 2004, p.19).

As pesquisas em Linguística Aplicada e da Educação, em diálogo com a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, apresentam um novo posicionamento para compreender a prática de ensino a partir de uma perspectiva do trabalho e de sua relação com a linguagem.

Neste sentido, o grupo *Langage et Travail* ( L&T) da França, no final dos anos 1980 volta seu foco de interesse para as relações entre trabalho e linguagem. Esta nova vertente transdisciplinar traz inúmeras contribuições, principalmente a distinção feita entre **linguagem sobre o trabalho, linguagem no trabalho e linguagem como trabalho**. Esta divisão permite identificar mecanismos do funcionamento da linguagem em diferentes situações, evidenciando as ligações e as diferenças desse funcionamento.

Segundo Nouroudine (2002, p.18), o que diferencia a linguagem como/no/sobre o trabalho é o fato de cada prática languageira evidenciar as características do uso da linguagem na atividade do trabalho, mas cada prática apresenta problemas de ordem epistemológica e práticas distintas.

A primeira prática é chamada de **linguagem como trabalho** e “engloba “ formas de linguagem dirigida ao coletivo e falas dirigidas a si”.É a linguagem utilizada, em tempo e lugar reais, por um sujeito e/ou coletivo na atividade.”Ela não é somente uma dimensão, dentre outras, do trabalho, mas ela própria se reveste de uma série de dimensões” (Lacoste apud Noroudine, 2002), as quais são de ordem econômica, social e ética:

- A linguagem é social no sentido bakhtiniano do termo. Ou seja, o discurso é sempre orientado para outro. Mesmo não havendo um interlocutor real, este é sempre pressuposto. Quanto ao trabalho do professor, a fala do outro está presente na sala de aula, sobressaindo muitas vezes sobre a voz do professor.
- A linguagem é econômica na medida em que a linguagem é ou não utilizada na atividade de trabalho como meio de gestão do tempo. Muitas vezes o professor solicita o silêncio para haver organização na sala que é necessária para que ele possa gerir o tempo da sala de aula.

- A linguagem é ética porque ela é o resultado do caráter social do enunciado que possibilita as trocas, os debates e que são necessários para a construção do coletivo de trabalho.

A segunda modalidade da relação linguagem/trabalho é a **linguagem no trabalho**. Segundo Nouridine (2002)

nem toda linguagem será linguagem como trabalho, porque há uma parcela da linguagem que não participa diretamente da atividade. Essa afirmação é explicada pelo autor a partir da diferenciação entre atividade e situação. Para ele, apesar de todo processo de produção da linguagem requerer atividade, há momentos em que a produção de linguagem tem uma utilidade imediata, por exemplo, as conversas sobre assuntos pessoais, sobre a política, futebol, etc.m, que não fazem parte da atividade *stricto sensu*. Essas “conversas” integram a situação de trabalho e podem ir do mais próximo ao mais distanciado da atividade executada.

Os diálogos cujos temas podem ser considerados banais influenciam na produção da atividade, eles podem se revelar como uma necessidade para a manutenção da atividade. No que se refere ao trabalho do professor, assuntos banais podem acentuar os momentos de tensão e fadiga, sendo, portanto, parte da atividade de trabalho. “Nesse sentido é que Nouridine afirma que os dois aspectos da linguagem – linguagem como trabalho e linguagem no trabalho – são simultaneamente distintos e ligados” (Rodrigues, 2010, p.23).

Para o mesmo autor, a **linguagem sobre o trabalho** é entendida como a linguagem que não se restringe ao espaço da atividade e sim como sendo constitutiva de tal atividade. Do professor, ao participar de eventos, cursos, congressos, seminários, reuniões é solicitado que fale sobre seu trabalho.

Retornando as pesquisas que tomam o ensino como trabalho, que buscam investigar o trabalho de ensino com uma concepção mais ampliada no Brasil, é necessário ressaltar os trabalhos desenvolvidos pelos grupos ALTER (LAEL-PUC/SP) cuja coordenadora é a Prof<sup>a</sup> Dra. Anna Rachel Machado e o grupo ATELIER (PUC/SP) coordenado pela professora Dra. Maria Cecília Perez de Souza – e - Silva.

No cenário internacional, mais especificamente na França, os nomes de referência são Saujat (2003 e 2004) e Amigues (2002, 2003, 2004); na Suíça, Bronckart (2004) juntamente com os pesquisadores do grupo LAF.

Essas pesquisas desenvolvidas têm uma forte representatividade, fazendo emergir uma nova tendência para as investigações sobre o ensino. Elas já conseguiram identificar importantes elementos constituintes do trabalho do professor e construir procedimentos de análise para isso.

Quanto a estas tendências, consideram que as prescrições institucionais a que o trabalho docente está submetido nos documentos produzidos, a importância do papel do coletivo de trabalho, a interpretação das prescrições, os diferentes impedimentos para a realização deste trabalho e as formas de desenvolvimento profissional que podem ocorrer neste trabalho precisam ser profundamente observadas. Em relação às prescrições, Clot (2006) afirma que estas interpolam todas as atividades planejadas, mesmo que indiretamente, as iniciativas dos trabalhadores (professores) e é resultado de outras atividades.

Nas palavras do autor:

A tarefa fixa na maioria das vezes os compromissos firmados entre os projetistas e os gestores no tocante a representações que eles formam do real e dos operadores. De maneira indireta, a prescrição incorpora, portanto, o histórico das iniciativas desses operadores, incorporando-as ou, pelo contrário, defendendo-os delas. (CLOT, 2006)

A Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade fazem as pesquisas observando o agir do trabalhador na própria situação de trabalho, envolvendo os conceitos de trabalho prescrito, trabalho realizado, atividade e coletivo de trabalho.

Assim, ao observarmos o trabalhador em situação de trabalho, adotando a linguagem e os conceitos da Ergonomia e da Clínica da Atividade, tentamos analisar as condutas dos trabalhadores e das situações de trabalho. Para isso, no próximo capítulo passaremos a discutir esses conceitos originários das Ciências do Trabalho que nos permitem avançar nas discussões sobre o trabalho docente.

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS**

### **AS CIÊNCIAS DO TRABALHO**

Na perspectiva das Ciências do Trabalho, procura-se compreender o papel do trabalho no desenvolvimento do trabalhador e investigar possibilidades de transformação da própria situação de trabalho tendo o diálogo como motor do desenvolvimento humano.

Apesar do interesse das Ciências do trabalho pela linguagem ser recente (Faita, 2002, p.43; Souza-e-Silva,2002) as práticas de trabalho estão cada vez mais marcadas pela linguagem diante das transformações ocorridas no mundo em decorrência do capital e da revolução industrial e tecnológica.

Diante destas transformações, surge a necessidade de observar como o sujeito realiza as tarefas para compreender melhor as transformações ocorridas no mundo do trabalho, inclusive do trabalho docente e da própria execução deste trabalho. Para isso, apresentaremos neste capítulo as questões metodológicas ligadas à Ergonomia da atividade e à Clínica da Atividade que nos permitem ampliar as discussões acerca do trabalho, recorrendo a textos produzidos como/no/sobre o trabalho. No caso da nossa pesquisa, o texto analisado é o Plano de Ensino, coletado na Instrução ao Sósia.

#### **2.1 A Ergonomia e a Clínica da Atividade**

No capítulo anterior, apontamos que o trabalho sempre esteve presente na humanidade, assim como na pré-história a Ergonomia já estava presente. O homem pré-histórico, ao fixar na ponta de uma vara uma lasca de pedra afiada para facilitar a caça de uma forma mais confortável, segura e eficaz, estava inconscientemente realizando ergonomia.

Tanto a Ergonomia quanto a Clínica da Atividade se interessam por tudo que envolve o processo de trabalho, pelo o que o homem faz no trabalho, pelo o que ele não faz e pelo modo como ele o faz, inclusive em saber por que o trabalhador decide fazer um determinado procedimento e não outro.



Tudo isso vai mobilizar a competência que é colocada à prova constantemente. Quando se trabalha, não apenas se executa, mas se aprende coisas sobre si e sobre seu trabalho; e, em relação ao que se faz, não há só satisfação ou prazer, mas há também decepção, fadiga, sofrimento, etc. Há uma repercussão na saúde física e mental do trabalhador. Para essas linhas de pesquisa, sintetizando, não interessa só o realizado, mas todo um processo e suas implicações (Amigues 2003).

A Ergonomia da Atividade é uma abordagem científica que pesquisa a interrelação entre os trabalhadores e o comportamento do homem no contexto real de trabalho. Segundo Amigues (2004a), a Ergonomia da Atividade é um ponto de vista sobre o trabalho que compartilha os aportes da Clínica da Atividade, pois esta linha de pesquisa desenvolveu procedimentos metodológicos de intervenção para poder compreender o que é que um trabalhador faz diante daquilo que lhe é pedido. Esses procedimentos constituem-se como ferramentas (práticas de intervenção) que permitem acessar a distância existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real, mais especificamente, permitem detectar quais são as operações estratégicas que agilizam e/ou aperfeiçoam a atividade (Amigues 2002).

Segundo Machado (2004), os estudos em Ergonomia iniciaram-se na Grã-Bretanha, em 1947. O objetivo era amenizar o esforço humano em situação de trabalho e obter maior produtividade. Era um momento de reestruturação econômica dos países envolvidos na segunda guerra mundial. No mesmo período, na França, a Ergonomia se caracterizou como uma Ergonomia da **atividade** porque é considerada como sua unidade de análise e principal produtora de conhecimento.

Em 1949, na Inglaterra, o termo Ergonomia foi oficializado pelo engenheiro inglês Murrell ao criar a primeira sociedade de Ergonomia do mundo: a *Ergonomic Research Society*. No entanto, o termo Ergonomia teve origem em 1857, quando o polonês W. Jastrzebowski intitulou um de seus trabalhos como "Esboço da Ergonomia ou Ciência do Trabalho baseada sobre as verdadeiras avaliações das ciências da natureza".

A Ergonomia teve seu reconhecimento científico e desenvolveu-se em função dos avanços tecnológicos do século XX, principalmente após a 2ª guerra mundial, quando as incompatibilidades entre o progresso humano e o progresso técnico exacerbaram-se. Os equipamentos militares (aviões mais velozes, radares, submarinos e sonares) exigiam dos operadores decisões rápidas e complexas em situações críticas de combate.

O termo Ergonomia pode contemplar várias definições ou noções diferentes, em diversos domínios de especialização. A Associação Brasileira de Ergonomia entende que a Ergonomia é uma disciplina científica relacionada ao entendimento das interações entre os seres humanos e outros elementos ou sistemas, e à aplicação de teorias, princípios, dados e métodos a projetos a fim de aperfeiçoar o bem estar humano e o desempenho global do sistema.

Conforme Correia (2007), os domínios de especialização da Ergonomia são:

- Ergonomia física: enfoca as características da anatomia humana, antropometria, fisiologia e biomecânica em sua relação com a atividade física. Seus estudos incluem: postura no trabalho, manuseio de materiais, movimentos repetitivos, distúrbios, músculo-esqueléticos relacionados ao trabalho, projetos de posto de trabalho, segurança e saúde.
- Ergonomia cognitiva: relacionado aos processos mentais, tais como percepção, memória, raciocínio e resposta motora que afetam as interações entre seres humanos e outros elementos de um sistema. Os tópicos relevantes incluem o estudo da carga mental de trabalho, tomada de decisão, desempenho especializado, interação homem-computador, stress e treinamento.
- Ergonomia organizacional: concerne à otimização dos sistemas sociotécnicos, incluindo suas estruturas organizacionais, políticas e de processos. Sua atuação inclui as comunicações, o gerenciamento de recursos de tripulações (domínio aeronáutico), projetos de trabalho, organização temporal do trabalho, trabalho em grupo, projeto participativo, novos paradigmas do trabalho, trabalho cooperativo, cultura organizacional, organizações em rede, tele – trabalho e gestão da qualidade.

Durante muito tempo, a ergonomia abordou o trabalho inicialmente na relação homem-máquina e posteriormente na relação homem – tarefa. Atualmente, as formulações ressitua e revalorizam o fator atividade como elemento mediador da interrelação homem-trabalho. (Correia, 2007).

Nesta perspectiva investigativa, Ferreira (2000) explica que a construção de trabalho em Ergonomia é interdisciplinar e reforça seu caráter multidimensional e polissêmico, mas que

permite identificar um fio condutor que parece costurar as diferentes aborgadens: o conceito de atividade.

Ao mostrar que a concepção ergonômica do trabalho está centrada na atividade, Ferreira (2000) destaca alguns elementos que generalizam os conceitos de trabalho. São eles:

- a) O trabalho é uma atividade mediadora entre o sujeito e um contexto singular, onde sujeito e ambiente interagem em duas vias simultâneas: ao agir direta ou indiretamente sobre o meio o sujeito é por ele transformado. A interação é guiada pelos objetivos estabelecidos pelo sujeito que resultam de um processo de apropriação e releitura da prescrição para seu trabalho.
- b) O caráter enigmático da atividade faz do trabalho um objeto inacabado em ergonomia. É enigmática sob dois pontos de vista: inicialmente como objeto de pesquisa, pois, ao se configurar um processo dinâmico marcado por transformações no curso do tempo, não está constituído *a priori*, se constituindo e reconstituindo durante a pesquisa, num processo de coconstrução entre o ergonomista e os sujeitos. Segundo, do ponto de vista do sujeito, por implicar uma relação em três dimensões com o meio, com os outros e consigo mesmo: o trabalhador deve gerenciar as características e as exigências da tarefa, em função de um contexto singular, os próprios limites de seu funcionamento.
- c) A atividade como um traço distintivo da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado.

Essas noções de trabalho prescrito e trabalho realizado (e sua distância) que a Ergonomia identifica e analisa é fonte de conhecimentos para a área. Neste sentido, a Ergonomia trata o trabalho a partir do ponto de vista do trabalhador, fazendo uma análise que se centra no trabalho efetivo (os problemas “reais”, em situações “reais”, em tempo “real”), pressupondo que não se pode definir o trabalho efetivo sem se considerar os aspectos que ligam o trabalhador à tarefa que ele é obrigado a cumprir.

Nesta perspectiva, a atividade como objeto de análise passa a ter uma função heurística porque permite discorrer sobre a questão da articulação entre a tarefa e a atividade (Amigues, 2004).

Há uma diferenciação nos conceitos de tarefa e atividade importante, sendo a tarefa algo que diz respeito ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em condições de sua realização, seus objetivos e meios utilizados pelos trabalhadores. A tarefa não é definida pelo próprio trabalhador, nem as condições e os objetivos de sua ação, sendo todos eles prescritos pelos planejadores, o que implica em uma distância entre o que é prescrito e aquilo que é realmente realizado.

Já a **atividade** corresponde ao que o trabalhador faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo diretamente observável, mas interpretável a partir da ação concretamente realizada. Amigues (2002) defende que a análise da atividade permitiria compreender a diferença entre o que é prescrito e o que é realizado, pois é no conflito entre eles que o sujeito vai construir recursos para seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Quanto a Clínica da Atividade ela é uma vertente da Psicologia do Trabalho iniciada pelo psicólogo Yves Clot (1999, 2001) do CNAM (Conservatoire des Arts et Métiers em Paris), que teve origem na escola russa de psicologia fundada por Vygotsky e intervém em contextos de trabalho com a finalidade de compreender a relação entre as prescrições e o estresse dos profissionais em geral, privilegiando a função psicológica do coletivo de trabalho (Clot, 1999).

O francês Yves Clot faz uma importante contribuição para os estudos ao estabelecer a distinção entre trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real (ou real da atividade). Entende-se por:

- Trabalho prescrito (chamado ainda de trabalho teórico): aquilo que é determinado pelas instituições através da definição de métodos e procedimentos.
- Trabalho realizado: aquilo que é realmente feito, constituindo-se nas situações concretas, com suas variabilidades;
- Trabalho real (ou real da atividade): é aquilo que o trabalhador fez e também o que gostaria de fazer, mas que foi impedido de realizar.

É a descoberta da existência da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, associado àquilo que o trabalhador deixa de realizar que nos permite compreender o novo sentido para essa atividade, colocando-se em evidência as dificuldades e desafios enfrentados pelos sujeitos envolvidos em seu desenvolvimento.

Para Clot, o trabalho é uma atividade dirigida em situação real, dirigida pelo comportamento do trabalhador, pela tarefa e por outros sujeitos envolvidos.

Para realizar um trabalho, o trabalhador pode recorrer aos artefatos materiais (no caso dos professores, giz, lousa, datashow, etc.), artefatos simbólicos (Parâmetros Curriculares Nacional, diários, etc.) que poderão ser transformados em instrumentos de desenvolvimento quando apropriados pelos trabalhadores. Neste sentido, os instrumentos são vistos como úteis para a realização da tarefa. Entretanto, tais instrumentos permanecerão como artefatos se a apropriação não ocorrer.

O esquema a seguir nos permitirá uma melhor compreensão ao simbolizar qualquer atividade de trabalho:

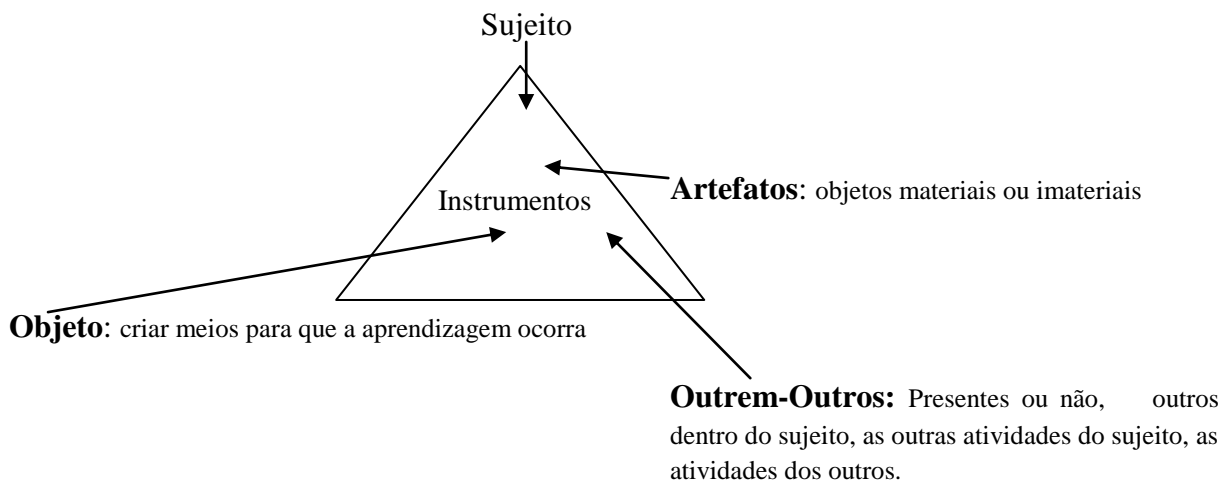


Figura 1. O trabalho e seus elementos.

Fonte: Clot ( 1999)

Entretanto, a relação entre o sujeito, o objeto e os artefatos não é sempre tranquila, podendo ser bastante conflituosa uma vez que os trabalhadores “lutam” contra as atividades e suas prescrições, contra os outros sujeitos envolvidos, contra si próprios, contra os artefatos etc., para realizarem uma determinada atividade.

No trabalho do professor, este “embate” é comum quando ele planeja uma aula e, ao iniciá-la, as coisas não acontecem como planejou, tendo que reprogramar seu plano para cumprir sua tarefa. Esta situação gera um conflito (como procurar materiais alternativos de última hora, improvisar tarefas) que, ao se observar o trabalho efetivamente realizado, não percebe o conflito gerado.

É por isso que Clot (1999) propõe uma visão de trabalho que ultrapassa aquilo que se vê, observa, assumindo que o trabalho real envolve também o trabalho pensado, desejado, impedido, possível, etc.

Desta forma, há uma ampliação da distinção inicial da Ergonomia, entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, acrescentando, assim, o real da atividade. Mas o real da atividade não deve ser confundido com a atividade ela mesma, pois para o autor “o real não é identificável com as condições externas da atividade psicológica. O real é a modificação dessas condições pelo sujeito e não essas condições em si mesmas”(Clot, 2006). Desta forma, teremos:

- Atividade prescrita: é aquela tarefa que deve ser realizada
- Atividade realizada: é aquilo que foi efetivamente feito, realizado em uma situação
- O real da atividade: é tanto o que se faz como aquilo que não se faz por algum impedimento, aquilo que se desejou fazer e não se conseguiu aquilo que se pensa ter podido fazer em outro lugar.

Vimos, então, que o trabalho real envolve impedimentos e outras questões uma vez que o trabalhador desejou fazer algo e não conseguiu. O fato de não conseguir interfere no desenvolvimento deste trabalhador.

Neste sentido, buscando ampliar a reflexão acerca do real da atividade é que Clot (1999) e outros autores recorrem a modelos de como se situar e como agir em cada situação, seguindo em parte, assim, regras que não foram diretamente construídas por eles ou adaptando-as, conforme sua necessidade.

Com essa visão do trabalho da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, podemos analisar a situação do trabalhador que vem sofrendo alterações por conta das transformações ocorridas no mundo do capital, como vimos em seções anteriores, e esse enfoque centrado na atividade será abordado a seguir, caminhando-se em busca da compreensão do trabalho do professor no contexto atual.

Para isso, na seção seguinte discorreremos acerca dos elementos que constituem o trabalho do professor e analisaremos o trabalho docente sob a perspectiva das Ciências do Trabalho- a Ergonomia da Atividade, a Clínica da Atividade.

## **2.2 Elementos Constituintes do Trabalho Docente.**

Nesta seção, nossas considerações serão aportadas na concepção de trabalho docente apresentada por Machado (2007) que concorda com Saujat (2004) ao definir o trabalho docente como um enigma, discutindo alguns conceitos sobre trabalho, no geral, e sobre o trabalho do professor, em particular, reforçando a importância do estudo sobre o trabalho docente e da tentativa de conceitualização de “trabalho” para qualquer ciência do humano.

Retomando Amigues (2004), Bronckart (2004), Clot (2006) e Saujat (2002) a autora propõe uma caracterização do trabalho que o constitui como uma atividade que se realiza num contexto social específico, que não se dirige apenas aos alunos e não se limita ao espaço-tempo da sala de aula e se distribui em várias situações ( em casa, elaborando as aulas, nas reuniões de conselho de classe, participações em cursos, etc.).

Reconhece, ainda, a dificuldade em encontrar uma definição que abarque todas as formas do agir humano no trabalho, por isso, propõe uma reflexão a partir do esquema apresentado por Clot (2004a), a figura 1 da seção anterior. Entretanto, o esquema inicial proposto por Clot (2004a) foi reelaborado por Machado (2008) para facilitar a compreensão da dimensão da complexidade que envolve o trabalho docente. Vejamos:

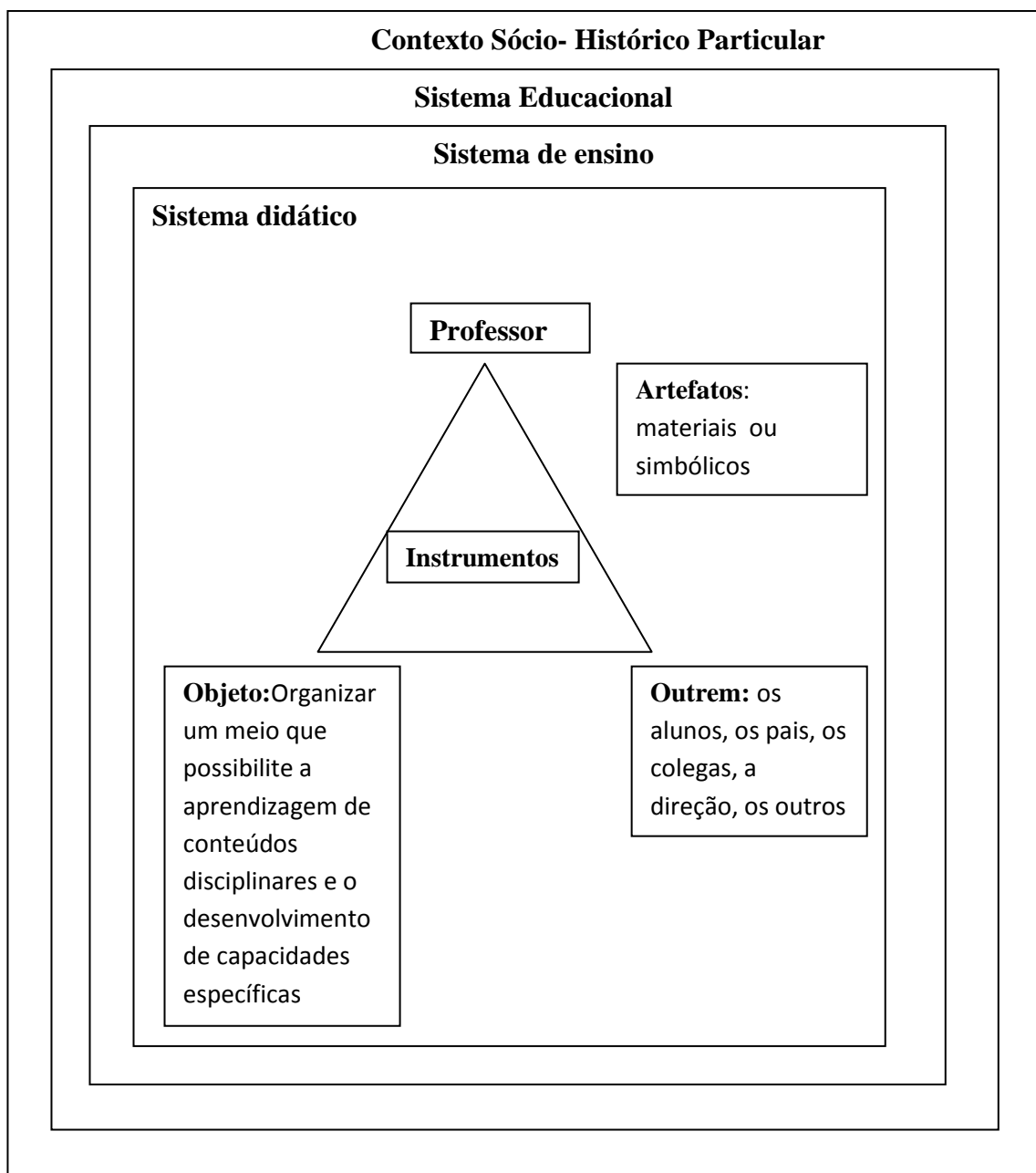


Figura 2. Elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula.

Fonte: Machado (2008).

Neste momento cabe ressaltar que para Machado (2008) esse esquema aponta apenas o trabalho em sala de aula, precisando ainda ser revisitado para contemplar todas as atividades de trabalho realizadas fora da sala de aula porque, ainda segundo a autora, qualquer trabalhador está sempre relacionado com o outro e com aquilo que ele vai produzir com o trabalho.



Para realizar o trabalho, ele necessita de artefatos que se tornarão instrumentos para o seu agir se eles forem apropriados pelo trabalhador. Além de artefatos ele necessita criar um meio favorável para o aprendizado e o desenvolvimento do aluno (objeto). Entende-se que a ponta esquerda do triângulo distingue a simples transmissão do conteúdo da criação de um meio propício para isso.

Ao criar meios para favorecer o aprendizado e o desenvolvimento do aluno o professor não está isolado, pois ocorre uma interação entre o professor e outras pessoas envolvidas direta ou indiretamente e com artefatos. Em outros termos, um sujeito age sobre o meio, em interação com outras pessoas, utilizando de artefatos materiais (utensílio, objeto, máquina) ou artefatos imateriais (programa de computador) ou ainda artefatos simbólicos (signos, regras, conceitos, planos) construídos historicamente. Desta forma, o trabalho do professor não se encontra isolado, mas permeado por uma rede onde há numerosas relações.

Na atividade docente, o professor, de acordo com Amigues (2004), busca seus meios de agir que se constituem no decorrer da história da escola e do seu ofício, além de se dirigir a todos os outros do sistema. Ele não está isolado socialmente e dissociado da história e, ainda, para agir, deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constituintes da sua atividade. É importante, nesse contexto, aquilo que liga os profissionais entre si, uma vez que o seu trabalho não é individual.

Faita (2004) lembra que o professor encontra-se diante de coerções institucionais, com prescrições explícitas ou não, com políticas que estabelecem o ensino e é, ao mesmo tempo, obrigado a resolver os problemas do cotidiano diante de uma gama enorme de possibilidades de escolha.

Deste modo, o modo próprio de cada um reconstruir sua tarefa (Schwartz, 2003) de acordo com aquilo que foi prescrito (Amigues, 2004) é o resultado de uma dimensão intermediária, intercalada entre o meio e o sujeito.

Faita (2004) ainda ressalta que um grupo de profissionais constrói regras e formas de pensar e modos de fazer porque realiza atividades parecidas, mantém diálogos frequentes e convive trabalhando. Ao trabalhar, o professor pode submeter-se ou opor-se a estas regras.

Para contribuir com a compreensão sobre o trabalho docente, traremos a seguir mais esclarecimentos sobre os elementos constituintes deste trabalho.

### **2.2.1 Artefatos, coletivos de trabalho, as regras do ofício, as prescrições e as ferramentas no trabalho do professor.**

Na seção anterior ressaltamos que o professor, ao realizar o seu trabalho, estabelece um diálogo consigo mesmo, com os “outros”, com os artefatos para elaborar meios que possam contribuir para a aprendizagem. Para isso, ele mobiliza todo o seu ser, buscando articular todos os elementos que compõem o trabalho docente, conforme apresentamos na figura 2.

Nesta seção, iniciaremos nossas discussões tomando, inicialmente, o elemento classificado como “artefato”. Os artefatos estão inscritos em uma tradição pedagógica e na história do trabalho docente estando a serviço das técnicas de ensino. Como exemplo de artefatos materiais citamos a lousa, o giz, os computadores e como artefatos simbólicos as estratégias didáticas, os manuais, as regras de ofício.

Estes artefatos podem ser transformados pelos professores de acordo com as especificidades das suas atividades e só serão realmente transformados em instrumentos se forem apropriados por eles ao os reconhecerem como úteis para a realização de sua atividade.

Rabardel (1995) chama de gênese instrumental a transformação dos artefatos em instrumentos, sendo um processo complexo que necessita de tempo e que busca a integração entre as características do artefato, isto é, suas potencialidades e limitações, e as atividades do usuário, seu conhecimento e seus métodos de trabalho.

Quando o autor aponta que a transformação dos artefatos em instrumentos necessita de tempo podemos exemplificar com a chegada dos computadores às escolas. Num primeiro momento, a maioria do professorado via-o como artefato porque não estava preparado, pronto para utilizá-lo como instrumento. Foi necessário algum tempo até que o computador e seus recursos fossem apreendidos pelos professores e assim transformados em instrumentos de trabalho. Esta transposição gera conflito e é preciso considerá-lo como constitutivo da atividade docente.

As prescrições representam segundo Amigues (2002), a história do ofício e contém os modos operatórios que orientam a atividade de ensino. Ao se compreender o trabalho do professor sob a perspectiva da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, é

necessário considerá-lo em seus aspectos institucionais e normativos que dizem o que os professores devem ou deveriam fazer.

Por um longo tempo, as pesquisas realizadas sobre as prescrições do trabalho docente foram ignoradas, uma vez que priorizavam e ainda priorizam a interação em sala de aula, a aprendizagem dos alunos e os resultados dessa aprendizagem, desconsiderando-se, muitas vezes, a relação entre a atuação do professor e as prescrições que as suscitam.

Segundo Machado (2004):

[...] as prescrições desempenham, [...] um papel decisivo do ponto de vista da atividade. Para a psicologia do trabalho ou para a ergonomia de língua francesa, as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade... o trabalho do professor inscreve-se em uma organização com prescrições vagas, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos.

Percebe-se, assim, que há uma distância entre a prescrição inicial encontrada nos documentos, manuais e a sua realização junto aos alunos. Ela é mediada por um trabalho de concepção e de organização, de um meio que geralmente apresenta formas coletivas. Este trabalho de concepção leva os professores a organizarem seus ambientes de trabalho, a construírem respostas comuns às prescrições. Como exemplo disto, temos as avaliações, os relatórios de alunos, fichas pedagógicas, etc.

As dimensões do coletivo de trabalho raramente são consideradas nas pesquisas, do mesmo modo que as atividades desenvolvidas fora da sala de aula são consideradas como resíduos do trabalho, mesmo que haja um aumento delas para atender o aumento das tarefas de ensino.

Os professores, a partir das prescrições iniciais, coletivamente, se autoprescrevem tarefas, que serão retomadas e redefinidas em suas classes. Mas os professores pertencem a outro coletivo de trabalho mais amplo, isto é, o coletivo da profissão onde se encontram as regras do ofício.

As regras de ofício seriam aquilo que liga os profissionais entre si. Segundo Clot e Fajta (2000), não há uma explicação de forma clara a respeito do ofício nos textos que prescrevem as atividades, nem na consciência dos trabalhadores.

Elas seriam uma memória comum e uma *caixa de ferramentas* onde são registradas, especificadas as rotinas típicas da profissão. Ao acessá-las, o professor evita “inventar” modos de realizar a tarefa, mas, com o tempo, podem ocorrer renovações nos modos de fazer e podem ainda ser fonte de controvérsias profissionais. Elas reúnem gestos genéricos relativos ao conjunto dos professores e regras específicas.

Conclui-se, então, que o trabalho do professor não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, sem a utilização de ferramentas, fora de qualquer tradição profissional. Ao contrário, ele é um ofício e um trabalho como outro qualquer (Faita, 2003). Ao organizar um ambiente de trabalho para a atividade dos alunos, o professor orienta a própria atividade.

Essa face oculta do trabalho do professor fornece elementos para a compreensão dos modos de regulação da atividade dos alunos durante sua realização em aula, algo que a simples observação do funcionamento do professor em aula não permitiria esclarecer.

Com o objetivo de responder as questões desta pesquisa, neste momento, julgamos ser necessário iniciarmos uma reflexão acerca do artefato gênero textual Plano de Ensino. É isso que realizaremos na próxima seção.

### **2.3 O Artefato Plano de Ensino**

Como já apontado anteriormente, o Plano de Ensino é um dos documentos que professores constroem no início do ano atendendo às prescrições de seu trabalho e sua construção requer planejamento. Mas o que é planejamento? Nesta seção, apresentaremos alguns conceitos de planejamento e reflexões sobre o Plano de Ensino como artefato no trabalho docente.

O ato de planejar faz parte da história do homem porque a vontade de transformar suas aspirações em realidade acompanha-o desde os primórdios de sua existência. O homem executa suas ações pensando e planejando; pensa e distribui as atividades de acordo com seu tempo e suas necessidades, o que fazer, como fazer, para que fazer e com o que fazer.

Em suas ações humanas mais simples, o homem, ao pensar em atender seus objetivos, está planejando sem necessariamente registrar de forma técnica as ações que realizará, portanto, planejar faz parte da vida humana. Aquele que não planeja corre o risco de realizar coisas de forma mecânica, alienada e, como consequência, sua ação pode não ter um objetivo definido e/ou não chegar até o resultado desejado.

Para Padilha (2001), planejamento é um

...processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados da avaliação.

Planejamento para Luck (2005) é um

...processo de estruturação e organização da ação intencional, realizado mediante a análise de informações relevantes do presente e do passado, objetivando, principalmente, o estabelecimento de necessidades a serem atendidas...estabelecimento de estados e situações futuros, desejados...previsão de condições necessárias ao estabelecimento desses estados e situações...escolha e determinação de uma linha de ação capaz de produzir os resultados desejados, de forma a maximizar os meios e os recursos disponíveis para alcançá-los.

Segundo Gandin (2005), a primeira coisa que nos vem à mente quando perguntamos sobre a finalidade do planejamento é a eficiência e a eficácia na execução perfeita de uma tarefa.

De acordo com as citações apresentadas, percebe-se que cada autor se utiliza de uma forma específica para conceituar o termo planejamento, mas concordam que o planejamento seja a previsão de uma ação a ser desenvolvida e o pensar sobre os melhores meios para

atingir os fins. O que os diferencia é a forma como cada abordagem apresentada explica o processo tomando como viés fatores como o político, técnico, social cultural e educacional.

Quando falamos em planejamento, estamos falando de um processo que está inserido em vários setores da vida: planejamento econômico, familiar, habitacional, natalidade, urbano, entre outros. Do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela as intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir e a ele são atribuídos seguintes termos: planejamento educacional, planejamento escolar, planejamento de ensino, planejamento curricular.

Como planejamento educacional compreende-se o processo contínuo que se preocupa com a educação em modo geral, a fim de atender às necessidades individuais e coletivas dos membros da sociedade, estabelecendo o caminho adequado através de ações pensadas e estratégicas atribuídas para alcançar objetivos; relaciona-se, ainda, com o desenvolvimento do sistema educacional com o desenvolvimento econômico, político, social, cultural em que se encontra o país e elabora condições básicas para o aperfeiçoamento dos fatores que influenciam no sistema educacional como administração, recursos humanos, estrutura, financiamento, etc.

O Planejamento Escolar, conforme Libâneo (1992, p.221), é entendido como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.”

Já o planejamento curricular constitui-se, segundo Turra et Alii (1995) em:

...uma tarefa contínua a nível de escola, em função das crescentes exigências de nosso tempo e dos processos que tentam acelerar a aprendizagem. Será sempre um deságio a todos aqueles envolvidos no processo educacional, para busca dos meios mais adequados à obtenção de maiores resultados.

Quanto ao Plano de Ensino, objeto de estudo desta pesquisa, Turra et Alii (1995) afirma:

O professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos. Pelo envolvimento no processo ensino-aprendizagem, ele deve estimular a participação do aluno, a fim de que este possa,

realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto o permitam suas possibilidades e necessidades. O planejamento, neste caso, envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios necessários para alcançá-los. A responsabilidade do mestre é imensa. Grande parte da eficácia de seu ensino depende da organicidade, coerência e flexibilidade de seu planejamento.

Quando se fala da prática docente, estamos falando no desenvolvimento de um planejamento que foca a relação entre o ensinar e o aprender, um processo de decisão sobre a atuação concreta por parte dos professores na sua ação pedagógica, envolvendo ações e situações do cotidiano que acontecem através de interações entre alunos e professores.

Arriscamos afirmar que o planejamento de ensino significa, antes de tudo, pensar a ação docente refletindo sobre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e do docente onde uma previsão bem feita do que será realizado possa melhorar o aprendizado dos alunos e o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor.

Para coordenar o processo de ensino e a aprendizagem, o professor precisa ter claro quais são as intenções educativas que presidem esta ou aquela atividade proposta; quais atitudes, habilidades, conceitos espera que os alunos desenvolvam. Isso significa fazer opções quanto aos conteúdos, às atividades, ao modo como elas serão desenvolvidas, distribuídas cronologicamente, como será o processo avaliativo.

Lembramos que nenhum planejamento deve ser uma camisa de força para o professor porque no processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem novos conteúdos e objetivos podem entrar em cena assim como outros podem ser descartados, transformados e até mesmo adiados.

Ao redigir o Plano de Ensino o professor pode considerá-lo uma simples formalidade administrativa ou um instrumento de trabalho que lhe permita acompanhar, rever, controlar, atualizar, aprimorar ações planejadas anteriormente e resultados obtidos, fundamentando-se em fatos reais e significativos dentro do contexto escolar.

É no Plano de Ensino que se espera que o professor explicita suas intenções educativas por meio da seleção dos conteúdos e dos objetivos que deseja alcançar; da escolha da metodologia e estratégias que aplicará, e revele como conduzirá o processo avaliativo. É o lugar onde fica registrado o resultado das tomadas de decisões do professor:

A tomada de decisão é que respalda a construção do futuro segundo uma visão daquilo que se espera obter [...] A tomada de decisão corresponde, antes de tudo, ao estabelecimento de um compromisso de ação sem a qual o que se espera não se converterá em realidade. Cabe ressaltar que esse compromisso será tanto mais sólido, quanto mais seja fundamentado em uma visão crítica da realizada na qual nos incluímos. A tomada de decisão implica, portanto, nossa objetiva e determinada ação para tornar concretas as situações vislumbradas no plano das idéias. (LUCK,2002)

É o Plano de Ensino o instrumento no qual e pelo qual o professor poderá (ou não) decidir e refletir sobre suas ações pedagógicas fazendo com que ocorra um desenvolvimento não só no aluno, mas em si mesmo.

Entretanto, cabe lembrar que muitas instituições determinam como deve ser o plano, inclusive enviando “modelos” que devem ser seguidos pelos professores. Diante desta situação, o professor, no máximo, vai fazer adaptações mediante autorização da coordenação e/ou direção porque não tem tanto poder sobre ele.

O Plano de Ensino é um documento que faz parte do trabalho docente, mas parece-nos que sua construção é muito mais uma questão burocrática para que as instituições de ensino possam atender as exigências administrativas e ao controle do MEC, um instrumento da instituição para a própria instituição e não um instrumento construído pelo professor para atender os alunos e que ele tenha poder para modificá-lo diante de uma necessidade.

No local onde esta pesquisa foi realizada são oferecidas oficinas pedagógicas e os professores que atuam nestas oficinas não precisam obrigatoriamente possuir curso formação docente, entretanto é cobrado deles a construção deste artefato logo no início do ano, antes mesmo do primeiro contato destes professores com os alunos.

Para colaborar com estes professores na construção deste documento, a coordenação pedagógica entrega um modelo de Plano de Ensino cuja estrutura contempla as seguintes seções: justificativa da oficina, objetivo geral, objetivo específico, metodologia, conteúdos e processo avaliativo.

É comum atribuir-se a eficácia de um Plano de Ensino exclusivamente ao professor. Mas será que somente o professor consegue garantir tal eficácia no processo ensino aprendizagem? Quais problemas podem atravessar o trabalho do professor? E no caso dos



professores sujeitos desta pesquisa que devem construir um documento pedagógico para o qual não tem formação docente ou o domínio deste gênero textual, que problemas enfrentarão?

Com o objetivo de responder estas perguntas e explorar mais profundamente o artefato Plano de Ensino optamos por ampliarmos nossas reflexões considerando que ele é um gênero textual, entre tantos outros que permeiam o trabalho docente, mas que nesta pesquisa não nos deteremos uma vez que nosso objeto de análise é somente o Plano de Ensino.

### **2.3.1 O Plano de Ensino como gênero textual**

Encerramos a seção anterior afirmando que o Plano de Ensino é um gênero textual uma vez que o texto trata-se de uma unidade comunicativa verbal que pode ser oral ou escrita, gerada por uma ação de linguagem historicamente construída, que os indivíduos utilizam para interagir uns com os outros nos diferentes ambientes discursivos da sociedade e contribui na estabilidade e ordenação das atividades comunicativas diárias.

Ainda neste sentido, sendo a linguagem construída e uma construtora de ações, para Bronckart (1997) os gêneros textuais são maleáveis, dinâmicos e plásticos, surgem paralelamente às necessidades e atividades socioculturais, bem como nas relações com o avanço tecnológico. Não são as novas tecnologias que originam os gêneros, mas é a utilização destas novas tecnologias e as suas interferências nas atividades diárias de comunicação que acabam por gerar outros gêneros.

Entretanto, é seguro afirmar que esses novos gêneros não são inovações absolutas, estão ancorados em outros gêneros já existentes. Bakthin (1997) apontava a mutação ocorrida com os gêneros na assimilação de um gênero por outro, gerando novos, estando vinculados à interação social e sendo constituídos de duas partes inseparáveis: a sua dimensão lingüística-textual e a sua dimensão social.

Assim sendo, cada gênero está vinculado a uma situação social de interação típica, dentro de uma esfera social, tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário. Porém, não se pode cometer o erro de desprezar a forma deste gênero porque é ele que, em muitos casos, o determina e, em outros casos, será definido pela função. Haverá

ainda casos em que serão o próprio suporte ou ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero.

O Plano de Ensino é um dos gêneros textuais encontrados na Educação e têm sido objeto de inúmeros estudos, com uma diversidade muito grande de enfoques, de acordo com o instrumental teórico adotado. Ao construí-lo, o professor o faz dentro de um espaço, seja ele formal ou não formal já organizado, seja em relação ao aproveitamento do espaço físico, às atividades que são desenvolvidas, a distribuição de tempo, a adoção ou não de materiais.

Entretanto, a questão do domínio necessário que os professores devem possuir para que o gênero textual Plano de Ensino seja construído pode não ser considerada. A formação escolar dos professores pode não garantir este domínio e estes são obrigados a realizar este documento.

De acordo com Bronckart (1996a), os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações que as pessoas têm sobre as situações sociais diversas em que atuam. É com base nesses conhecimentos que, a pessoa, ao produzir o texto “adota” um gênero particular que lhe parece ser o mais adequado a determinada situação.

Neste sentido, é comum encontrar professores que desconhecem o gênero textual Plano de Ensino e que buscam “modelos” ou consultam planos de ensino construídos em anos anteriores, por outros professores que podem ter ou não domínio do gênero. Bronckart (1996a) afirma que esse processo, quase nunca é uma simples reprodução de modelos disponíveis ao tomarmos um modelo preexistente a determinada ação de linguagem. Ao tomar contato com o texto preexistente o professor se mobilizará no sentido de adequar o que está pronto aquilo que deseja construir.

No caso do Plano de Ensino espera-se que o professor construa uma documentação do processo educativo contendo a(s) sua(s) proposta (s) de trabalho relatando conceitos importantes que compõem o processo ensino aprendizagem, sendo eles a justificativa do trabalho a ser desenvolvido, os objetivos gerais e específicos aos quais se pretende chegar, os conteúdos desenvolvidos, a metodologia utilizada para alcançar os objetivos determinados e como se dará o processo avaliativo.

Para que os leitores desta dissertação possam melhor compreender a construção do Plano de Ensino dentro do espaço em que a pesquisa foi realizada, optamos por copiar, no

corpo deste texto, o documento que orienta a construção deste documento e é entregue aos professores participantes da pesquisa no início do ano. Subtraímos o nome da Fundação e da Unidade na qual realizamos a coleta de dados por motivos éticos.

Este documento apresenta inicialmente um conceito de Plano de Ensino, conduz uma reflexão, ainda que não profunda, da importância desta prescrição no trabalho docente. A seguir, apresenta os elementos que o compõe, seguidos de um breve esclarecimento com a intenção de direcionar e facilitar a construção do Plano de Ensino. Por último, apresenta um modelo de formatação. Vejamos:

## FUNDAÇÃO X

## UNIDADE TK

### ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PLANO DE ENSINO

O Plano de Ensino é um documento produzido como uma necessidade de caracterizar o que será imperativo para o desenvolvimento das aulas nas oficinas pedagógicas, sabendo que nem tudo poderá ser previsto, uma vez que o plano é um objeto que busca antecipar uma reação, por meio de um conjunto de teorias da aprendizagem. O plano de ensino se configura como uma busca de antecipar as reações dos praticantes, o que nem sempre é atingido, pois o cotidiano é mais dinâmico do que as teorias que buscam organizar/colocar em ordem essa realidade. Ele se constitui como um mapa em que estão organizadas as coordenadas do trabalho. Geralmente os mapas são bidimensionais, desse modo, os obstáculos que estão no percurso não podem ser visualizados de todos os ângulos. O plano de ensino como um mapa, prevê algumas situações com as quais o professor irá se deparar no cotidiano, mas nem todas. Então, o plano é um instrumento que oferece certo grau de acertos, funcionando também como um objeto que possibilita que se pense em/nos caminhos alternativos para que a aula aconteça.

O plano de ensino possui certas formalidades, isto é, elementos que devem estar presentes na sua organização. São eles:

Cabeçalho: é um espaço de apresentação, no qual se identifica o nome da instituição de ensino (nosso caso da Fundação) - também do centro e do departamento se for o caso (Unidade TK), o professor, a oficina pelo qual é responsável.

Justificativa: Neste tópico deve-se indicar as principais razões pelas quais se faz presente a oficina pelo qual é responsável procurando responder a questão: “Por que esta oficina é importante e como ela pode ajudar no desenvolvimento do adolescente?”

Objetivos: Para elencá-los procure responder as questões: “ Onde desejo que meus alunos cheguem? Por quê? “Algumas palavras-chave ajudam a organizar os objetivos, como: capacitar os alunos para..., instrumentalizar, ampliar o conhecimento sobre..., conhecer as relações do..., aprender a/sobre....

Público – Alvo: Nesta seção procure adequar as atividades das oficinas à faixa etária dos adolescentes que frequentam a oficina.

Conteúdos: são os meios pelos quais se espera alcançar os objetivos. Atividades propostas explicitadas e explicadas em relação ao sentido de estarem sendo utilizadas, as adequações para atender às necessidades do público alvo, às reais possibilidades que apresentá-los nesta oficina específica, ao nível de escolarização dos alunos e nível de desenvolvimentos motor e cognitivo, sem deixar de dar atenção às relações culturais e afetivas que os alunos possuem com as práticas que estão sendo compartilhadas nas aulas.

Procedimentos metodológicos: também são os meios pelos quais se espera alcançar os objetivos, mas nesse caso é nesta seção em que se apresentará a lógica estabelecida ou a sequenciadidática em que o conteúdo será trabalhado/exposto no decorrer das aulas, considerando que toda aula tem abertura, desenvolvimento e encerramento (início, meio e fim). Desse modo, ele deve prever a adequação dos estímulos/atividades para a operacionalização do aprendizado, com uma estrutura flexível, mas com ordenação lógica. Quais são os procedimentos didático-estratégicos utilizados para a aprendizagem dos alunos (procedimentos adotados para facilitar o processo de aprendizagem), como: aulas expositivas, dinâmicas, debates, seminários, exercícios, análises, situações-problemas e outros que o professor julgue necessário para alcançar os objetivos.

Metodologias de avaliação são as técnicas que o professor utilizará para avaliar o ensino-aprendizagem, que variam de acordo com a proposta metodológica empregada para o ensino. Pode ser a participação dos alunos nas atividades propostas, desenvolvendo competências sociais (socialização), nos níveis que são alcançados na resolução de problemas postos pelo professor, em uma concepção mais tradicional de ensino. No desenvolvimento de capacidades para problematizar os conteúdos propostos, sua transformação e produção de níveis de autonomia nos usos dos saberes, em uma aula aberta ou progressista, em que há a participação ativa do aluno na construção da aula. Ampliação das capacidades físicas e funcionais do organismo, em uma metodologia voltada para a promoção da saúde. No desenvolvimento motor, ampliação dos padrões e seu refinamento, em uma proposta desenvolvimentista. A forma de avaliar dependerá de quais objetivos foram estipulados pelo professor para serem alcançados no ensino-aprendizagem, que deve fazer sentido dentro da proposta pedagógica em que a aula foi projetada.

Avaliação: Descrever como a avaliação será realizada, indicando possíveis ferramentas a serem utilizadas no processo avaliativo.

*Embora represente apenas uma faceta da atividade docente, o plano de ensino é um elemento fundamental para a maior qualidade, equilíbrio e segurança na elaboração das atividades de ensino.*

## REFERÊNCIAS

- BENINCÁ, E. As origens do planejamento participativo no Brasil. Revista Educação - AEC, n. 26, jul./set. 1995.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão escolar: teoria e prática. Goiânia: Editora alternativa, 2001.
- LÜCK, H. Planejamento em orientação educacional. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MATTOS, L. A. de Sumário de Didática Geral. Rio de Janeiro: Aurora, 1971.
- PADILHA, R. P. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

Observação: Este texto foi copiado do site <http://omar.pro.br> e algumas adaptações foram realizadas no corpo do texto, no intuito de atender às necessidades dos professores que atuam nas oficinas educacionais, procurando esclarecer conceitualmente os elementos que constituem o plano de ensino.

.....

#### Modelo de Formatação Sugerido

Nome da Fundação:

Nome da Unidade:

Oficina pedagógica:

Professor Responsável:

Justificativa:
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerais:</li> <li>• Específicos:</li> </ul>
Conteúdo:
Metodologia:
Avaliação:

Observando o modelo acima exposto, verificamos que o professor terá que responder algumas questões a fim de preenchê-lo. Ao justificar o seu trabalho, terá que refletir para que ensinar e para que aprender? Ao elencar os objetivos gerais e específicos, refletirá sobre o que ensinar e aprender? Quais serão os métodos e estratégias que lançará mão para determinar como e com o que ensinar e aprender? Em quanto tempo e em qual espaço ensinar e aprender? Como avaliar o que foi efetivamente ensinado e aprendido?

Como podemos notar a construção do Plano de Ensino não é uma tarefa simples, necessita de um mínimo de conhecimento deste gênero textual. Mesmo que o professor consulte Planos de Ensino construídos anteriormente, ou siga um modelo proposto pela instituição, ainda assim, é uma tarefa que exige bom domínio do gênero textual e de conceitos didático-pedagógicos.

A ausência do domínio deste gênero textual, aliada às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes no exercício de seu trabalho, pode levar o professor a realizar um processo de adaptação que poderá trazer conseqüências sobre os diferentes níveis do texto e ao final do processo, o texto produzido poderá ser dotado de um estilo particular. Assim, toda produção pode contribuir para a modificação do gênero o que nos coloca diante de um processo de reprodução-adaptação de determinado gênero, gerador de novos exemplares de textos, mais ou menos diferentes dos modelos preexistentes.

Bronckart (1996a) aponta que é pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificam continuamente e assumem um estatuto fundamentalmente dinâmico e histórico no desenvolvimento humano. Portanto, ao analisarmos os textos produzidos pelos professores em situação de trabalho por meio da Instrução ao Sósia acreditamos ser possível deprender aspectos importantes sobre o Plano de Ensino que podem nos ajudar a compreender melhor qual é a representação que os professores têm acerca de sua construção e utilização efetiva.

Com este objetivo optamos por aplicar a Instrução ao Sósia na qual nos aprofundaremos no capítulo 3 quando apresentaremos os procedimentos e coleta de dados desta pesquisa.

No próximo capítulo, passamos a discutir o quadro teórico do Interacionismo sociodiscursivo, que fornece subsídios centrais para a análise dos dados coletados nesta

pesquisa e considera a linguagem e o trabalho estreitamente ligados e agentes transformadores do meio social e permitem as trocas e negociações entre os seres humanos.

## **O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)**

Esta pesquisa enquadra-se de forma global no quadro teórico – metodológico do Interacionismo sociodiscursivo que, como aponta Bronckart (1997, 2004a), designa um posicionamento epistemológico sobre as condições do desenvolvimento humano. Neste sentido, nossa pesquisa compartilha os fundamentos de outras pesquisas desenvolvidas em Genebra, onde o ISD foi criado por Bronckart e seguido com o grupo LAF. No Brasil, vários núcleos de pesquisa têm seguido os princípios do ISD, dentre os quais destacamos o grupo ALTER/PUC-SP.

Neste capítulo explicitaremos, em primeiro lugar, os pressupostos teóricos gerais que embasam o Interacionismo Social. Em segundo lugar, abordaremos mais especificamente o Interacionismo sociodiscursivo e seus princípios gerais. Em terceiro lugar, apresentaremos o quadro teórico metodológico proposto pelo ISD para análise de dados. Finalizamos este capítulo explicitando o quadro de análise de textos do ISD.

### **2.4 Interacionismo Social e o Interacionismo sociodiscursivo (ISD)**

Nesta seção, apresentaremos o quadro teórico do ISD que é uma ramificação e um prolongamento do Interacionismo Social. Em decorrência disto, apresentaremos inicialmente o Interacionismo Social visando a uma melhor compreensão da nossa opção pelos aportes teóricos do ISD.

O Interacionismo Social designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser conhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Essas correntes têm em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização.



Aderir à posição interacionista implica, segundo Bronckart (2009):

assumir a ideia de que é ilusório tentar interpretar as condutas humanas e sua especificidade, seja por referência direta às propriedades do substrato neurológico humano ( direção tomada pelo cognitivismo e pelas neurociências), seja como o resultado da acumulação de aprendizagens condicionadas pelas restrições de um meio preexistente ( tese fundadora do behaviorismo).

A posição interacionista se interessa pelas condições sob as quais o ser humano desenvolve formas particulares de organização social e analisa características estruturais e funcionais dessas organizações sociais, assim como das formas de interação semiótica.

Em relação aos processos de hominização, o Interacionismo conserva a demonstração do caráter fundamentalmente dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano. Adere a Marx e Engels que apontam o papel dos instrumentos, da linguagem e o trabalho ( ou a cooperação social) como elementos construtores da consciência.

Considerado como ciência do humano, o Interacionismo Social visa principalmente demonstrar o papel central da linguagem dentro de um processo sócio-histórico do desenvolvimento humano. Na mesma direção, o ISD, aliado ao Interacionismo Social, considera que a linguagem não é apenas um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções) e sim, um instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas (Bronckart, 2006, p.122). Sua tese central é de que a ação humana é o resultado da apropriação do indivíduo das propriedades, ou seja, daquilo que faz parte, da atividade social mediada pela linguagem (Bronckart, 1999, p. 42).

O ISD está evidenciado nos trabalhos e pesquisas desenvolvidos pelo grupo de Genebra, ao qual pertencem teóricos como Bronckart (1997), Schneuwly (1994), Schneuwly e Dolz (1996/1997). Essa perspectiva de estudo sobre as práticas de linguagem recebe influências de Vygotsky (1984/1930, 1987/1934) e de Bakhtin/Volochinov (1997 /1979), bem como da teoria do Agir Comunicativo (Habermas, 1987). Tais influências explicam a razão

dessa vertente de análise interacionista sociodiscursiva, principalmente nos trabalhos de Bronckart, reforçando uma epistemologia de base sócio-histórica.

No Brasil, as ideias do ISD encontram campo favorável para sua entrada a partir da primeira metade da década de 1990. Era um momento marcado pelo movimento de reconstrução do país, as reformas neoliberais estavam em curso, havia uma crescente mobilização de pesquisadores para intervenção na escola pública. Ocorria ainda uma maior difusão das ideias bakhtinianas sobre a linguagem e da teoria vigotskiniana sobre ensino-aprendizagem e um desenvolvimento maior da Linguística Textual e da Análise do Discurso. Em suma, um quadro de profundas transformações e, no campo da educação, especificamente no ensino das línguas, a convivência de várias teorias isoladas, sem um quadro unificador e coerente.

Em 1992, com este pano de fundo social e científico, duas pesquisadoras do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas ( LAEL) da PUC-SP, a professora Dra. Roxane H. Rojo e Maria Cecília C. Magalhães, encontram – se com as teses do ISD, durante a *I Conference for Socio- cultural Research*, em Madri, que contou com a conferência do Professor Bronckart.

Durante esta conferência, ambas foram atraídas pelo quadro teórico apresentado porque nele vislumbraram uma via de resolução para os problemas teóricos e práticos que eram postos aos pesquisadores de Linguística Aplicada no Brasil. A integração das ideias vigotskinianas e de aportes da linguística de texto/discurso, emerge a construção de um todo teórico coerente, ao mesmo tempo em que se apresenta uma proposta de integração dialética entre a pesquisa científica e as intervenções didáticas.

A partir deste momento, 1994, os pesquisadores da Universidade de Genebra e os pesquisadores do LAEL/PUC-SP firmam um Acordo Interinstitucional entre as duas universidades e, em 1995, foi defendida no LAEL/PUC-SP a primeira tese de doutorado brasileira que adotava os pressupostos teóricos e metodológicos do ISD ( Machado, 1998).

No campo da educação, podemos elencar as principais razões que favoreceram a entrada do ISD no Brasil. Inicialmente, apontamos o quadro da política educacional durante o governo de Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2002, um período marcado pelo discurso das reformas em que se assumiu claramente uma posição neoliberal, com o objetivo explícito

de se direcionar a atividade educacional para as finalidades mais amplas a que o grupo no poder queria chegar. Vejamos alguns documentos e medidas promulgados neste período: Exame Nacional dos Cursos Superiores, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reestruturação do Plano Nacional do Livro Didático, publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclo e do Ensino Médio e a instauração do exame Nacional do Ensino Médio.

A influência do grupo de pesquisadores genebrianos é notória nestes documentos, principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais que traz em sua referência bibliográfica Bronckart (1985), Schneuwly (1994), Dolz e Scheneuwly (1996), Pasquier e Dolz (1996). Quanto aos pesquisadores brasileiros fortemente ligados ao ISD estão Machado (1995) e Rojo (1989a, 1989b e 1996).

Desta forma, podemos dizer que a difusão mais ampla das ideias do ISD no Brasil estão diretamente relacionadas a produção dos PCNs, portanto ao quadro geral das reformas educacionais, em um momento em que se buscava referencial teórico capaz de dar coerência ao ensino-aprendizagem da língua materna. Ao lado disso, o intercâmbio entre pesquisadores foi sendo ampliado através de eventos científicos importantes e pela participação de pesquisadores brasileiros em cursos em Genebra e Nova Lisboa.

Outro aspecto importante foi o aumento de cursos de pós-graduação com mestrado e doutorado em Linguística Aplicada em que seus pesquisadores se encontram alocados. A formação de pesquisadores oriundos de quase todas as regiões do Brasil tem contribuído com a difusão do referencial teórico do ISD. Assim, a grande expansão a diferentes centros universitários fez com que a união dos pesquisadores se torna institucionalmente necessária.

Em 2004, durante o XIV INPLA (Intercâmbio Nacional de Pesquisas em Linguística Aplicada), na PUC/SP, ocorre a constituição do Grupo ALTER/CNPq, que congrega pesquisadores (de diferentes regiões e universidades do país) que se mostram decididos a se engangarem em um trabalho conjunto, na busca do desenvolvimento e da difusão das ideias do ISD. Este compromisso firmado tem sido mantido até os dias atuais e esta dissertação de mestrado, que segue os pressupostos teóricos do ISD, também se engaja neste compromisso.

### 2.4.1 Os princípios do ISD

Na seção anterior apresentamos o Interacionismo Social e a relação existente entre ele e o interacionismo discursivo para uma melhor compreensão da nossa escolha teórica. Ampliamos ainda fazendo um posicionamento histórico deste quadro teórico dentro do Brasil. A partir deste momento apresentaremos o quadro teórico metodológico proposto pelo ISD.

Optamos pelo ISD porque ele confere à linguagem um papel central no desenvolvimento humano que justifica a análise de textos como indicadores de representações do agir em situação de trabalho. Outra característica importante é que este quadro teórico metodológico se destaca por sua preocupação transdisciplinar e intervencionista da qual compartilhamos nesta pesquisa.

O quadro teórico metodológico proposto pelo ISD foi construído progressivamente, rejeitando os princípios behavioristas, seguindo o percurso das teorias em Educação, aderindo aos princípios psicológicos de Leontiev, Luria e Vygotsky (1984/1930, 1987/1934) e ao corpus filosófico de Aristóteles, Marx e Engels.

Interpretar a teoria proposta pelo ISD não é tarefa fácil, pois dois tipos de problemas podem levar a interpretações equivocadas. Portanto, é importante ficar atento às características:

- a- O ISD é uma vertente da psicologia da linguagem bastante complexa, que estabelece um diálogo intenso com uma quantidade significativa de autores de várias disciplinas das ciências humanas (o que exige um vasto conhecimento);
- b- O ISD constituiu-se numa relação dialética com a didática de línguas, disciplina que apresenta finalidades, questões e objetivos próprios. Portanto, os textos dos autores nem sempre apresentam homogeneidade no uso de termos e conceitos.
- c- O fato de seus autores, principalmente quando abordam questões de linguagem, utilizarem termos que têm valor diferente do que lhes é comumente atribuído, gera o risco de serem tomados no sentido mais consensual.

Ainda é necessário chamar a atenção para outros problemas de interpretação que podem ocorrer por trabalhos de pesquisadores que tomam esse referencial teórico direcionando às

finalidades educacionais práticas, o que pode determinar que utilizem apenas um aspecto particular da teoria, o que torna possível uma interpretação do ISD que toma a parte pelo todo.

A tese fundamental do Interacionismo sociodiscursivo defende o papel social da linguagem, a atividade verbal neste processo e o caráter social desta atividade. Bronckart (1997/2003), ao retomar Marx e Engels, aponta a importância dada ao papel que os instrumentos, a linguagem e o trabalho desempenham na construção da consciência assumindo que:

O processo de evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhe criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação no TRABALHO que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares. (BRONCKART,1997/2003).

Desta forma, O ISD distingue-se do interacionismo social ao postular que a linguagem é terminantemente central e decisiva para as ciências e para o desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação as capacidade do agir e da identidade as pessoas como já havíamos frisado anteriormente.

Nesse contexto, o quadro do ISD articula três níveis de análise em permanente interação dialética entre si que caracterizam o eixo das pesquisas.

O primeiro nível está relacionado às extensões da vida social que integram o meio humano, tratando-se de pré-construtos históricos específicos observáveis nas atividades coletivas que possibilitam a coordenação das relações básicas entre os seres e o seu meio; as concepções sociais geradas mediante valores, normas, instituições; os textos e os gêneros que mediatizam o agir e as atividades de linguagem; as representações do mundo físico, social e objetivo que interagem e se organizam de acordo com distintas estruturas lógicas.

Já o segundo nível corresponde aos estudos dos processos de mediação formativa através dos quais ocorre o processo de acomodação/apropriação de alguns aspectos desses pré-construtos, desde a fase bebê até a adulta, marcando as instâncias do desenvolvimento humano. Os pré-construtos se caracterizam por um conjunto de regulações expressas nos

procedimentos de educação formal, informal e os procedimentos de interação social do cotidiano.

Quanto ao terceiro nível, ele faz referência a investigação dos efeitos produzidos pela mediação e apropriação sobre a constituição do pensamento consciente, o desenvolvimento permanente das pessoas, os processos de transformação dos elementos pré- construtos.

O ISD considera que o movimento entre esses três níveis é dialético e permanente: se os pré-construtos interferem no desenvolvimento das pessoas, estas interferem o tempo todo nos construtos coletivos, desenvolvendo-os; transformando-os, contestando-os, etc.

Retomando as concepções de Vygotsky (1984/1930, 1987/1934), verificamos que este atribui à linguagem um papel central no desenvolvimento, na construção das atividades coletivas, das formações sociais, dos mundos representados, nas mediações formativas e transformadoras dos indivíduos. Contudo, Bronckart (1997/2003) aponta que Vygotsky buscava uma unidade de análise do funcionamento humano, sem ter, no entanto, chegado a uma conclusão definitiva a esse respeito.

Assim, Bronckart, busca em outras teorias de outros autores as fontes que lhe ajudem a explicitar o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Para isso, ele reformula o trabalho de Habermas na tentativa de explicar a relação entre o agir humano e a linguagem.

Bronckart, inspirando-se na ação comunicativa de Habermas, sugere a existência de três mundos: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. O primeiro é constituído pelos conhecimentos elaborados durante a sócia-história humana, que se tem sobre o meio físico e sobre as determinações que este impõe a cada ação. Bronckart exemplifica com a atividade de caça de um mamute que para ser realizada de forma eficaz, deve-se ter conhecimento do tamanho do mamute, de sua velocidade, hábitos alimentares, lugares que frequenta, dentre outras informações.

O mundo social diz respeito a toda atividade que se desenvolve sob regras, convenções, valores elaborados por um grupo particular que define como devem se organizar as tarefas e como os membros do grupo pode cooperar para realizá-la. Como exemplo, podemos apontar a realização de um casamento cristão que segue determinações e regras de cunho religioso.

Por último, em toda atividade, os indivíduos trazem a sua própria visão sobre si, em função de sua formação particular, mas também a visão que outros têm de si. O conjunto desses conhecimentos sobre si mesmo é constitutivo do mundo subjetivo.

Esses três mundos constituem os sistemas de coordenadas formais em relação aos quais todo agir humano exhibe pretensões de validade, mostrando-se como verdadeira em relação ao mundo físico, adequado às normas sociais vigentes em relação ao mundo social e autêntico e sincero em relação ao mundo subjetivo.

Essa abordagem permite perceber que toda forma de agir se realiza em relação a sistemas de determinações diversas – as nossas as do nosso interlocutor, as da sociedade, as da nossa família, as do meio físico, etc.- que podem estar em conflito umas com as outras. Os conhecimentos dos três mundos não cessam de aparecer e de se confrontar. Assim, para Bronckart (2006):

A constituição dos três mundos procede da racionalização do “mundo vivido” dos sujeitos individuais, sob o efeito do agir comunicacional que caracteriza toda sociedade humana. (...) A linguagem é, portanto, para Habermas, uma produção específica por meio da qual os humanos constroem conjuntamente as coordenadas formais dos mundos, coordenadas que, tornando possível a avaliação das interações em curso, fazem estas últimas passarem do estatuto de acontecimento natural ao estatuto de atividade unificadora de ações significantes

A ação comunicativa, apoiada nessa tríplice visão de mundo, pressupõe o uso da linguagem em todas as suas dimensões, referindo-se ao mesmo tempo aos três mundos, articulada pelo mundo da vida, o equivalente ao saber prévio ou ao conjunto de pretensões de validade cristalizada como acordo ou consenso, que se expressam como saber teórico, prático ou expressivo.

Quanto às formas de agir percebemos que estão relacionadas a sistemas de determinações diversas: as nossas, as do agente, as dos interlocutores, as da sociedade, as da família, as do meio físico, etc. O agente tem um mundo vivido no qual construiu um repertório de saberes. Estes saberes trazem muitos tipos de conhecimento que fornecem uma compreensão do contexto e que se constituem um reservatório de convicções e hipóteses que permeará o agir de um indivíduo.

Quanto ao agir comunicativo, ele constitui-se como um instrumento pelo qual as ações de linguagem são atribuídas a um sujeito (agente) e se materializam na entidade empírica que

é o texto. Por essa razão, para Bronckart, o movimento que parte de uma ação de linguagem a um texto empírico concreto é o resultado da dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto. Essas representações dizem respeito à configuração dos três mundos: objetivo, social e subjetivo.

Os mundos representados constituem o contexto específico da ação de linguagem, o que revela a tese central do ISD:

A tese central do Interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social medida pela linguagem. [...] o agir comunicativo produz formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivos/sociais, que se organizam nesses três mundos representados que definem o contexto próprio do agir humano. (BRONCKART, 2003)

As atividades de linguagem, portanto, configuram as representações sobre esses três mundos, tais como um agente as interiorizou. Assim, ao produzir um texto, esse agente mobiliza as representações dos organismos humanos e passam a ser produtos de representações individuais e coletivas. Ainda que estas representações encontradas na linguagem não sejam um retrato fiel do que o sujeito pensa, elas mostram algumas ideias já legitimadas no grupo e conseguem ser veiculadas pelas unidades linguísticas escolhidas.

A ação de linguagem é, sobretudo, no ISD, uma unidade de cunho psicológico e “designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual” (Bronckart, 2003). São, portanto, as ações verbais e não verbais (que configuram gêneros textuais) as verdadeiras unidades de análise do ISD. Dentro dessa perspectiva teórica, considera-se ação de linguagem como sendo do indivíduo e atividade de linguagem como sendo coletiva. A ação de linguagem apresenta-se sob duas formas:

1. Situação de linguagem externa: composta pelas características dos mundos formais;
2. Situação de linguagem interna: representações do agente-produtor sobre esses mundos, tais como o agente as interiorizou.



Bronckart (2003) defende que é justamente a ação interiorizada que vai influir sobre a produção de um texto empírico.

É a partir da perspectiva teórica acima apresentada que realizaremos a análise de textos produzidos pelos professores nesta pesquisa. Na próxima seção apresentaremos os procedimentos de análise do quadro do ISD que adotamos.

#### **2.4.2 O quadro de análise de textos do ISD**

Como apresentamos na seção anterior, é possível afirmar que a linguagem é uma condição do desenvolvimento humano e, portanto, a análise de textos orais ou escritos produzidos em situação de trabalho é fundamental para compreendermos o trabalho docente e o desenvolvimento do professor.

Por isso, percorreremos os procedimentos metodológicos de análise desenvolvidos em Bronckart (1999, 2006), Machado & Bronckart (2004) que tem sido lidos e reconfigurados constantemente a partir de pesquisas realizadas pelos participantes dos Grupo ALTER e LAEL da PUC-SP.

Bronckart (2004a) aponta que os textos podem contribuir para o processo de reconfiguração do agir humano, uma vez que esclarecem o quadro social no qual as ações se desenvolvem. Entretanto, o autor ainda salienta que o agir humano não é acessível pela simples observação das condutas humanas observáveis. Ele só pode ser apreendido pelas interpretações, sobretudo verbais, fornecidas pelos actantes (Bronckart (2000a).

No caso, o agir só pode ser discutido a partir dos processos interpretativos construídos na linguagem, daí a necessidade de analisá-lo a partir de textos que comentam o agir. Entendemos, então, que para a compreensão do trabalho do professor, que é nosso foco maior de pesquisa, precisamos ter acesso aos textos produzidos pelos professores que representem as interpretações que tem sobre eles.

Sendo assim, o nosso foco de estudo são os textos produzidos em situação de trabalho educacional, trazendo os aportes apresentados para a compreensão do trabalho do professor. Sob este prisma, para analisar o texto produzido na Instrução ao Sósia, aderimos ao quadro de análise proposto pelo Interacionismo sociodiscursivo uma vez que ele considera os textos

como obras abertas, que estão a disposição de qualquer ser humano, podendo levar o indivíduo a reconstruir uma compreensão das ações e de si mesmo como agente. Segundo Bronckart (2006)

os textos, uma vez produzidos, estão disponíveis para alimentar o trabalho permanente de compreensão dos desafios e das determinações do agir humano; são ‘figuras’ a partir das quais tentamos compreender os outros (agindo ou conhecendo), ao mesmo tempo em que tentamos nos compreender a nós mesmos.

Sendo assim, ao interpretarmos um texto, estamos interpretando os modelos de agir que o texto contém, isto é, a ação humana.

O modelo proposto por Bronckart considera que um falante, em uma dada situação de comunicação, adota um gênero textual e o adapta a fim de produzir o seu texto, o qual pode ser analisado, considerando-se que ele é composto por um folhado textual, no qual encontramos uma infraestrutura textual (com plano global do conteúdo temático, uma articulação entre tipos de discursos e sequencias), mecanismos de textualização (coesão nominal e verbal, conexão) e mecanismos enunciativos de modalização e vozes.

Descreveremos a seguir, com maiores detalhes, este modelo de análise, apresentando o conjunto de procedimentos que se compõe de procedimentos linguísticos discursivos e interpretativos para analisar a situação de produção de um texto, sua arquitetura interna e as figuras interpretativas do agir que nele são construídas.

Como visto anteriormente, o ISD coloca a preexistência dos gêneros de texto elaborados por gerações anteriores e organizados em um repertório de modelos, chamado de arquiteyto de uma comunidade lingüística. Aponta, ainda, que os gêneros textuais apresentam características semióticas mais ou menos estáveis, mas eles não são estáticos e sofrem alterações ou adaptações conforme recebem interferência do social, uma vez que são objeto de avaliações sociais e que são adaptados deste ou daquele agir geral, mobilizados nesta ou naquela situação de interação, afetados por certos valores estéticos, ou ainda, descritos, estudados, etiquetados conforme a visão de especialistas ou falantes.

Na análise do contexto sócio-histórico e cultural mais amplo da produção de um texto, podem-se identificar questões históricas e ambientais que o fizeram ser como é naquele momento de produção e qual é a rede discursiva que este texto faz parte.

Ainda neste primeiro nível de análise, pensando, sobretudo na análise de textos objeto de análise desta pesquisa produzido na Instrução ao Sósia aderimos a Bronckart & Machado (2004) que sugerem, inicialmente, a realização de um levantamento de questões sobre os parâmetros físicos (lugar social, enunciador, destinatário, objetivos de produção)

Assim, apresentamos as questões que nortearam nossa análise deste primeiro nível, dos textos obtidos na Instrução ao Sósia:

- Em qual contexto de produção o texto foi produzido? A que outro(s) texto(s) se articula(m) ou responde (m)?
- Em qual o espaço tempo se deu a produção do texto?
- Qual é a organização interna global do texto? Qual a sua função interacional?
- Quais são os elementos esperados do Plano de Ensino?
- Quais são os temas apresentados e que são esperados na Instrução ao Sósia?
- Quais são os temas citados pelos entrevistados e que não são esperados na Instrução ao Sósia?
- Qual o objetivo(s) da produção do texto de Instrução ao Sósia?

Prosseguindo com o modelo de análise proposto por Bronckart & Machado (2004) há um segundo parâmetro definidos pelos autores como socio subjetivos e dizem respeito ao tipo de interação social que se processa, quais as finalidades possíveis e papéis atribuídos aos protagonistas da interação.

Os parâmetros (físico e socio subjetivo) permitem fazer hipóteses sobre o tipo de agir verbal a que corresponde o texto produzido. Na definição dessa situação, incluem-se também os conhecimentos temáticos que vão ser expressos no texto, tais como eles se encontram disponíveis e organizados em uma macroestrutura na memória do falante.

Desta forma, o actante, na situação de produção textual, vai mobilizar os elementos dos parâmetros físicos e sociossubjetivo e escolher o gênero textual que pareça se adaptar à situação, efetuando segundo Lousada (2006, p. 46):

um compromisso entre suas propriedades genéricas e as propriedades individuais e estilísticas que são adaptações do modelo de gênero, feitas pelo actante em função de sua situação particular.

Além de considerar a situação de produção, o ISD propõe ainda a análise da arquitetura interna dos textos que se distingue em três níveis: o da infraestrutura textual, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos, conforme mencionamos rapidamente anteriormente, mas que a partir deste momento faremos um detalhamento para melhor compreensão da análise de texto realizada nesta pesquisa.

A infraestrutura textual comporta duas formas de organização diferentes, sendo a primeira a da planificação geral do conteúdo temático no qual podemos perceber os vários temas que se sucedem na organização de um texto. A segunda forma de organização é a que compreende os tipos de discursos e os tipos de sequencias. Bueno (2007) frisa que o conceito de tipo de discurso no ISD não deve ser confundido com noção de discurso jornalístico, político, etc., utilizado em outras teorias. Em Abreu – Tardelli (2006) reconhece -se que o conceito tipo de discurso provém originariamente das reflexões de Benveniste acerca da necessidade de consideração da situação enunciativa para explicitar o linguístico.

Segundo Bronckart (2004a), os tipos de discursos traduzem mundos discursivos que organizam as relações entre as coordenadas da situação de ação de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente constituídas na textualidade.

Quanto aos mundos discursivos, estes constituem o quadro em que, no decorrer de uma produção ou recepção textual, ocorre o encontro entre as representações individuais do produtor e aquelas vindas de instâncias coletivas que podem ou não ser iguais.

É por meio de duas operações sociolinguísticas que os mundos discursivos se constituem. Isso quer dizer que se pode escolher que as coordenadas que organizam o conteúdo semiótico sejam próximas ou distantes das coordenadas gerais da situação de produção do produtor.

Assim, segundo Bronckart (1997) cria-se um mundo da ordem do EXPOR, com verbos no presente do indicativo principalmente, ou do NARRAR, com verbos no pretérito perfeito ou imperfeito. Ainda se pode (ou não) ocorrer a colocação de instâncias de agentividade semiotizadas no texto em relação com o produtor e sua situação de produção ocorrendo a IMPLICAÇÃO, isto é, a presença de marcar do locutor/interlocutor ou da situação de produção, ou a AUTONOMIA, a não-implicação, com a ausências dessas marcas.

Como resultado do cruzamento dessas decisões, tem a produção de quatro mundos discursivos: expor implicado, expor autônomo, narrar implicado, narrar autônomo. Esses mundos são expressos por quatro tipos de configurações lingüísticas, que são chamadas de discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. Para melhor compreensão desses quatro tipos de discursos, vejamos o quadro (Bronckart,1997) a seguir:

Quadro 1 – tipos de discurso

		<p>Conjunção como mundo real/Unidades lingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos conjugados no presente do indicativo (indica)</li> <li>• Verbos conjugados no futuro do presente do indicativo (escreverei)</li> <li>• Verbos no futuro perifrástico (vão ler)</li> </ul>	<p>Disjunção com o mundo real/Unidades lingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos conjugados no pretérito perfeito do indicativo (tentou)</li> <li>• Verbos conjugados no pretérito imperfeito do indicativo (tentava)</li> <li>• Verbos conjugados no futuro do pretérito do indicativo (faria)</li> <li>• Expressões não-dêiticas que indicam tempo (no dia seguinte)</li> <li>• Expressões não-dêiticas que indicam lugar (na sala de aula)</li> </ul>
	Unidades Linguísticas	EXPOR	NARRAR
<p>IMPLICAÇÃO</p> <p>Em relação ao ato de produção</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronomes de primeira pessoa do singular ou plural</li> <li>• Formas verbais de primeira pessoa do singular ou plural</li> <li>• Dêiticos temporais (ontem)</li> <li>• Dêiticos espaciais (aqui)</li> </ul>	DISCURSO INTERATIVO	RELATO INTERATIVO
<p>NÃO – IMPLICAÇÃO</p> <p>autonomia em relação ao ato de produção</p>	ausência das unidades acima descritas	DISCURSO TEÓRICO mantém o distanciamento	NARRAÇÃO

Fonte: Quadro desenvolvido a partir das leituras de Bronckart (1999) e das discussões no grupo de estudos da professora Luzia Bueno

É comum os textos serem constituídos de vários tipos de discurso e pode ocorrer a predominância de um deles, com segmentos maiores de outros tipos de discurso. Até aqui, abordamos o primeiro nível de análise proposto pelo ISD. Passaremos agora para o segundo nível de análise que englobam os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, mas não nos aprofundaremos neste nível uma vez que não é nossa intenção abordá-lo em nossas análises.

Nosso objetivo é apresentar este segundo nível a fim de que os leitores dessa dissertação possam conhecer por inteiro o quadro proposto. Reforçamos que, em nossas análises, nos deteremos apenas no primeiro nível de análise, realizando um diálogo com as Ciências do Trabalho, conforme já anunciado.

Bronckart (1999, p.259) considera que qualquer que seja a diversidade e a heterogeneidade dos componentes da infraestrutura de um texto empírico, ele constitui um todo coerente, uma unidade comunicativa articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários. Essa coerência geral procede, de um lado, do funcionamento dos mecanismos de textualização e, de outro, dos mecanismos enunciativos.

Os mecanismos de textualização correspondem às regras de organização geral do texto que compreende a coesão nominal, a coesão verbal e os mecanismos de conexão. Os mecanismos enunciativos, por outro lado, referem-se à evidenciação dos posicionamentos enunciativos, bem como à explicitação das modalizações. Esses últimos mecanismos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, passando a explicitar tanto as avaliações, julgamentos, opiniões, sentimentos – que podem ser formuladas sobre aspectos referentes ao tema - quanto as próprias fontes dessas avaliações.

As modalizações são relativamente independentes da linearidade e da progressão textual, insinuando-se em qualquer nível da arquitetura textual. Pertencem à dimensão configuracional do texto e contribuem para o estabelecimento de sua coerência pragmática. São realizadas por unidades ou conjunto de unidades lingüísticas e, de acordo com a função que expressam, podem ser categorizadas em: modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. As modalizações lógicas resumem-se a julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, apresentadas como certas, prováveis, possíveis, improváveis etc. As modalizações deônticas avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais. As modalizações apreciativas traduzem um julgamento mais subjetivo (fatos enunciados como bons, maus,

estranhos na visão da instância que avalia). As modalizações pragmáticas introduzem um julgamento sobre as capacidades de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer) do agente.

Junto às modalizações entra em cena o problema da corresponsabilidade pela autoria de um texto. Bronckart propõe-se a esclarecer essa questão lançando mão da contribuição epistemológica da psicologia interacionista-social. Para o autor, o empreendimento de uma ação de linguagem implica a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos, por parte da autoria, que se referem ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático e ao seu próprio estatuto de agente (capacidade de ação, intenções).

No entanto, a representação de todo conhecimento humano é construída na interação com o discurso dos outros, e até mesmo quando é alvo de uma reorganização individual, ela continua trazendo as marcas da alteridade constitutiva. Bronckart ressalta ainda o caráter dialógico presente inclusive nos discursos de opinião, porque na representação de autoria já estão impressos o confronto e a negociação com a representação dos outros. Para o autor, esse confronto de representações não pode se efetuar apenas no espaço mental da autoria: ele exige a criação de um espaço mental comum ou coletivo. E é nessa instância coletiva que está implicado o conjunto de operações em que se baseiam a infraestrutura e os mecanismos de textualização, os quais intervêm nos mecanismos enunciativos.

Uma vez descrito o modelo de análise proposto por Bronckart (1997, 2004a), a seguir, no capítulo 4 apresentaremos os procedimentos metodológicos descritos a seguir: espaço de realização da pesquisa; procedimentos de coleta de dados; a Instrução ao Sósia; ações pós Instrução ao Sósia e participantes da pesquisa.



### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A questão norteadora de nossa pesquisa é “Quais as representações sobre o Plano de Ensino que são construídos por professores com diferentes níveis de escolarização e status contratual em textos de Instrução ao Sósia?”. A fim de respondê-la, adotamos os procedimentos teórico-metodológicos que passaremos a apresentar neste capítulo. Para isso, ele foi dividido em cinco seções sendo a primeira sobre o espaço de realização da pesquisa; a segunda sobre os procedimentos de coleta de dados; a terceira sobre a Instrução ao Sósia; a quarta sobre as ações pós Instrução ao Sósia, e a quinta sobre os participantes da pesquisa.

Tomamos como objeto de estudo o Plano de Ensino, texto produzido por professores em situação de trabalho. Para compreender esse elemento do trabalho docente e as possíveis representações que os professores têm acerca de sua construção, leitura e efetiva utilização, optamos por realizar a pesquisa dentro de um espaço não formal de educação onde este documento é construído no início do ano.

Desde a educação jesuítica, o ato de planejar as aulas estava presente. Ao longo do tempo, este ato de planejar as aulas foi se adequando às demandas provenientes das mudanças ocorridas na esfera econômica, política e social.

O Plano de Ensino hoje utilizado pelos professores começa a ser “desenhado” depois da metade do século XX, quando surge no Brasil o planejamento orientado para o desenvolvimento econômico, seguindo uma tendência mundial de controle das economias no mundo do trabalho capitalista<sup>11</sup>. Este planejamento com foco de organização das indústrias foi incorporado pela escola ao longo do tempo e está presente nos espaços formais de educação. A construção do Plano de Ensino é uma prescrição sendo sua construção obrigatória e sujeita à avaliação de órgãos como o Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais de educação, direção e coordenação dos espaços educacionais.

Dentro dos espaços não formais de educação estes não são obrigatórios já que esses espaços não “respondem” aos órgãos que organizam a educação brasileira. Por este motivo, a presença deste documento, o Plano de Ensino, dentro do espaço não formal chamou a atenção da pesquisadora. A partir de então, a pesquisadora investigou a origem deste documento

---

<sup>11</sup> A Revista *Dialogia*, São Paulo, v. 7, n.2, p.163-175, 2008 apresenta o *artigo Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem* que adora o planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem e nos ajudaram em nossas reflexões.

dentro do espaço de pesquisa e obteve, de maneira informal e oralmente (não há registros escritos que indiquem exatamente a data de sua inclusão), com pessoas que trabalharam no espaço em outros tempos, algumas informações. Inicialmente, o Plano de Ensino foi incorporado às atividades dos professores numa tentativa de organizar e registrar o trabalho desenvolvido, colaborando com o professor ao realizar o planejamento das atividades da oficina. O registro dos trabalhos desenvolvidos passou a ser foco da coordenação para que a sistematização de toda atividade desenvolvida ficasse “marcada”, “escrita” em algum documento. Desta forma, optou-se, naquele momento, pela construção do Plano de Ensino. Com este documento era possível “provar” a existência do trabalho desenvolvido pelas oficinas, numa possível resposta á diretoria da Fundação.

Entretanto, ao longo do tempo, a construção do Plano de Ensino tornou-se uma tarefa unicamente burocrática, repetida ano após anos, sem que fosse realizada uma reflexão sobre sua função dentro do espaço. Aquilo que era construído nas oficinas só poderia ser acessado pelos textos orais e escritos. Assim, o Plano de Ensino entra no espaço da pesquisa, naquele momento, como forma de materialização do trabalho. Neste sentido, a análise proposta pelo ISD mostra a materialidade linguística, isto é, aquilo que podemos acessar sobre o trabalho por meio da linguagem.

Um ponto importante a ser considerado é o fato de, desde o início de funcionamento da unidade onde a pesquisa foi realizada, haver a presença do trabalho voluntário e professores que possuem diferentes graus de escolarização e de status contratual que serão detalhados mais adiante. Todos devem executar esta tarefa, a elaboração do Plano de Ensino, mesmo que sua formação escolar não lhe garanta o acesso ao conhecimento da finalidade deste documento.

Diante deste contexto, para analisarmos as representações sobre este documento, resolvemos selecionar professores que atuam como prestadores de serviço e professores contratados em regime de CLT, com diferentes níveis de escolarização para participar da pesquisa. No momento em que a pesquisa foi realizada não havia professores voluntários atuando.

Julgamos importante, também, descrever e explicar neste capítulo os espaços de realização da pesquisa para mostrar ao leitor o contexto linguageiro em que ela foi realizada, uma vez que ele influi sobre o trabalho do professor. Essa descrição do contexto linguageiro

ainda será retomada na discussão dos resultados, pois nos permitirá a interpretação do elemento Plano de Ensino aos docentes sujeitos da pesquisa dentro de um quadro geral sobre o trabalho docente.

Nas seções seguintes, explicitaremos com detalhes todo o contexto no qual nossa pesquisa foi desenvolvida começando pelo local em que ela foi realizada.

### **3.1 Espaços de Realização da Pesquisa**

A pesquisadora, inicialmente, optou por realizar a pesquisa dentro da Fundação por considerar o espaço terreno fértil e vasto para o desenvolvimento do trabalho que se propôs realizar, isto é, uma dissertação de mestrado. Além disso, a certeza que receber a autorização para realização da pesquisa também foi fator importante, considerando o tempo que a pesquisadora teria para realizá-la.

Para a escolha do local específico da pesquisa (a Fundação conta com sete unidades onde poderia desenvolver a pesquisa), a pesquisadora considerou interessante fazer uma investigação num local onde pudesse encontrar profissionais que, no trabalho, executassem as mesmas tarefas, cumprissem os mesmos prazos e fossem avaliados com os mesmos critérios, mas que apresentassem diferentes formas de contratação (prestadores de serviço e CLT) e de níveis de escolarização.

O fato de a pesquisadora atuar dentro de uma unidade da fundação onde atuam profissionais com estas características contratuais e de formação determinou o local da pesquisa. O nome da Fundação e da Unidade em que a pesquisa foi realizada não será revelado para preservá-las, bem como dos professores participantes da pesquisa.

Esta Fundação é uma entidade privada, sem fins lucrativos, instituída em 1957 com o objetivo de educar crianças e adolescentes de baixa renda e possibilitar seu desenvolvimento integrado. Ela iniciou-se a partir de um gesto voluntário de um casal (o nome será subtraído) que doou, ainda em vida, seu patrimônio para que fosse possível sua criação.

Inicialmente a Fundação acolhia 30 meninos, que permaneciam em regime de internato, onde recebiam a educação escolar e desenvolviam atividades extracurriculares. Nesta fase inicial, depois do falecimento do Senhor X (abstrairmos o nome do doador), houve a ligação com os padres salesianos, que administravam o internato.

Aos poucos, a Fundação foi se transformando. Com o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>12</sup>, o regime de internado termina e o espaço passa a atender meninos e meninas durante o período diurno. Outros espaços físicos que eram de propriedade do casal e foram doados passaram a desenvolver suas atividades como creche, escola infantil, núcleos onde são oferecidas oficinas educacionais.

Atualmente a Fundação conta com sete unidades, sendo: uma escola formal que oferece ensino fundamental I, II e ensino médio; uma creche e Educação Infantil; dois núcleos educacionais onde são oferecidas oficinas pedagógicas e reforço escolar para crianças entre 7 e 10 anos ; um núcleo educacional onde são oferecidas oficinas educacionais para adolescentes entre 10 e 16 anos (local da pesquisa); um centro cultural (em reforma); um Centro de Educação Tecnológica que atende adolescentes e adultos.

Após apresentarmos a Fundação, a seguir, apresentaremos o espaço específico em que a pesquisa foi realizada. Como dissemos anteriormente, esta pesquisa se realiza dentro de uma das unidades da Fundação e esta unidade terá o nome fictício de TK para facilitar a compreensão dos leitores.

Atualmente a unidade TK é aberta à comunidade e atende cerca de 180 jovens do entorno, de ambos os sexos, entre dez e dezesseis anos. No contraturno das aulas regulares na rede pública eles freqüentam o espaço, onde são oferecidas oficinas educacionais, com diretriz pedagógica, cujo objetivo é ampliar e desenvolver competências e habilidades.

Para freqüentar o espaço os adolescentes participam de duas oficinas que são obrigatórias – Formação Social e Comunicação e Expressão. Para completar o horário podem optar pelas oficinas de teatro, dança capoeira, informática, inglês, reciclagem, artesanato e grafiteagem. A maioria dos adolescentes freqüenta a unidade quatro vezes na semana.

Por se tratar de um espaço não formal de educação é permitida a contratação de profissionais sem formação específica para as oficinas de grafiteagem, artesanato, reciclagem que requerem mais conhecimento prático do que teórico do profissional. As oficinas de Formação Social, Comunicação e Expressão, Dança Teatro, Informática e Inglês contam com profissionais com formação específica. Quanto à oficina de Capoeira ela é oferecida por um

---

<sup>12</sup> A Lei que instituiu a ECA é de Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e esta foi sancionada pelo ex-presidente do Brasil Fernando Collor de Mello.

Mestre de Capoeira que tem o registro no Conselho Regional de Educação Física, o que lhe autoriza exercer a função de professor de capoeira. É importante ressaltar que todos os profissionais que atuam nas oficinas educacionais são chamados de professores, independente de seu grau de escolarização ou regime de contratação.

Passaremos, na próxima seção, descrever os procedimentos de coleta de dados que foram utilizados na Unidade TK para obtenção de dados.

### **3.2 Procedimentos de Coleta de Dados**

Conforme apresentamos anteriormente, para coleta de dados, utilizamos a Instrução ao Sósia. Porém, limitamos as tarefas a serem tratadas na Instrução ao Sósia, já que o professor realiza muitas atividades. Assim, determinamos que os instrutores nos indicassem como realizar o Plano de Ensino da oficina em que executam seu trabalho.

No que se refere às etapas percorridas para a realização da coleta de dados foram:

- a- Levantamento documental do nível de escolarização e de status contratual de todos os professores da unidade TK;
- b- Seleção dos três participantes da pesquisa considerando os níveis de escolarização e status contratual, procurando abarcar as diferentes características que nos garantissem um grau maior de diversidade;
- c- Convite individual a cada um dos sujeitos da pesquisa;
- d- Realização da Instrução ao Sósia e gravação em áudio.

A seguir, apresentaremos o procedimento de coleta Instrução ao Sósia utilizado na coleta de dados.

#### **3.2.1 – A Instrução ao Sósia**

Nesta seção, trataremos do método Instrução ao Sósia, que visa criar uma situação que propicie o desenvolvimento profissional (Clot, 2001) com base nos pressupostos de autores da

Clínica da Atividade (Clot, 2006) e da Ergonomia da Atividade (Saujat, 2002; Amigues, 2002, 2004), já apresentados no Capítulo 1.

Na década de 1970, a Instrução ao Sósia foi utilizada por Oddone, psicólogo do trabalho italiano (1981), na Universidade de Turin (Itália), na formação de trabalhadores da Fiat. Este procedimento que passou a ser bastante empregado pelos ergonomistas, foi posteriormente desenvolvido por Clot (2006) no quadro de pesquisa da Psicologia do Trabalho na Clínica de Atividade do Conservatoire National des Arts et Métier (CNAM) em Paris, na França.

Desde então, a Clínica da Atividade (Clot, 2000) vem desenvolvendo duas metodologias de análise do trabalho, tendo como objetivo a ampliação do poder de agir dos trabalhadores, denominadas Instrução ao Sósia e Autoconfrontação Cruzada. Estas metodologias propõem a inclusão na análise de aspectos subjetivos, relativos aos recursos utilizados e aos conflitos vividos pelo trabalhador no curso da atividade. Entretanto, nos determos na Instrução ao Sósia, método utilizado nesta pesquisa.

Ao utilizar esse procedimento, o pesquisador se coloca na posição de substituto do trabalhador dando a seguinte instrução: "Suponha que eu seja seu sósia e que eu vá te substituir amanhã no seu trabalho. Quais são as instruções que você deve me passar para que ninguém perceba a substituição?" É necessário delimitar uma sequência de trabalho para facilitar as instruções dadas pelo trabalhador, que deverá focar como se realiza uma atividade (Clot, 2006).

Objetiva-se que o sujeito faça uma dupla descrição: sobre a situação a ser encontrada pelo sósia e sobre o comportamento desejável que este desempenho, contemplando as dimensões do que se faz habitualmente, do que não se faz, do que deveria não fazer, do que deveria fazer, do que ele poderia fazer, mas não se faz etc.

O instrutor, no esforço de relatar como desenvolve a atividade, estabelece simultaneamente um diálogo consigo e com o sósia que lhe permite a tomada de consciência da própria ação. Com isso, aquilo que lhe parece normalmente muito habitual e natural ganha a perspectiva de um possível estranhamento e, para responder às solicitações do sósia, busca diferentes caminhos para dizer daquilo que ele faz e do modo como o faz.

Acreditamos que dois aspectos inerentes ao método o tornam uma abordagem interessante e nos instiga ao desafio de vivenciá-la e, por isso, optamos por ela para coleta de dados nesta pesquisa. O primeiro deles refere-se à perspectiva de tornar real e explícito um universo de elementos implícitos e nem sempre conscientes – escolhas, instrumentos, operações, comportamentos, sentimentos, hesitações, etc. revelando o quanto o trabalho abriga uma dinâmica complexa de interação. Quanto ao segundo aspecto, refere-se ao efeito de desnaturalização da atividade provocado no sujeito de pesquisa, necessário para o desenrolar de possíveis transformações nele e na própria atividade.

Clot (2006) afirma que: “*Esse método é um instrumento de elaboração da experiência profissional.*” Destaca ainda que ele se apresenta como um recurso mais flexível de acesso à vivência profissional e sua aplicação tende a provocar no sujeito sentimentos e incompreensões que só serão ressignificados *a posteriori*. Outro argumento favorável é que o método evoca nos sujeitos envolvidos a vivência de uma riqueza própria a toda interação humana. O método pede e provoca um tipo de envolvimento e de abordagem diferente de qualquer intervenção até então conhecida nos nossos universos de pesquisa. Neste sentido, ao optarmos pela Instrução ao Sósia como método de coleta de dados, acreditamos acessar o trabalho docente em sua complexidade. A seguir, descreveremos nossas ações posteriores a execução da Instrução ao Sósia.

### **3.3 Ações pós a Instrução ao Sósia**

Depois que realizamos a Instrução ao Sósia com cada um dos professores, o próximo passo foi realizar a transcrição dos textos orais produzidos. Concluídas as transcrições, fizemos, seguindo o modelo de análise de Bronckart (1999), a análise da situação de produção dos textos e no nível da infraestrutura textual, nos detivemos no plano global do conteúdo temático. Preferimos nos ater nessas duas categorias e trabalhar com a análise de três textos Instruções ao Sósia. Optamos por trabalhar com o primeiro nível de análise proposto pelo ISD por considerarmos que ele responde a nossa questão de pesquisa.

Para iniciarmos a análise do plano global do texto, preocupamo-nos em: enumerar as linhas da transcrição, identificar os turnos do professor entrevistado e da pesquisadora, calcular o total de palavras de toda a Instrução ao Sósia, e do número de palavras em cada

turno, somar o total de palavras utilizadas por cada um (professor-entrevistado e entrevistadora).

Desta forma, pudemos construir um levantamento percentual e quantitativo das palavras utilizadas pela pesquisadora e pelo professor entrevistado (Tabela 1) cuja apresentação e interpretação estão no capítulo 4, onde trataremos dos resultados das análises em detalhes. Por enquanto, nos deteremos em continuar a detalhar as nossas ações.

O próximo passo foi analisar cada um dos turnos do professor entrevistado e da pesquisadora para identificarmos quais foram os temas relacionados ao trabalho docente (Machado, 2007) colocados na Instrução ao Sósia. A maneira pela qual representamos a coleta destes dados foi a construção de uma tabela (Tabela 2) e, a seguir, realizamos um levantamento quantitativo e percentual com o objetivo de tornar mais claro a presença dos temas na Instrução ao Sósia (Tabela 3).

Novamente, o texto transcrito foi retomado, mas com o objetivo de identificar no texto de Instrução ao Sósia os elementos constituintes do Plano de Ensino que foram citados ou não pelo professor entrevistado. Conforme realizávamos a leitura, íamos construindo duas tabelas. Na tabela de 4 inseríamos os elementos constituintes do Plano de Ensino que os professores entrevistados mencionaram na instrução e **eram esperados** e, na tabela número 5, inseríamos os elementos que foram citados, mas que **não eram esperados** dentro do Plano de Ensino.

Quanto aos turnos da pesquisadora, também foram analisados procurando identificar que tipo de interação ocorreu (ou não) entre ela e o professor entrevistado. Além disso, ao longo das leituras, a pesquisadora procurou elencar pontos de reflexão que serão discutidos no capítulo 5 onde são apresentadas as considerações finais.

Ainda durante o processo de análise de dados, houve a sugestão da inclusão de um capítulo que chamamos de “Volta ao Trabalho” para que pudéssemos apresentar quais deslocamentos e reflexões a pesquisadora vivenciou ao longo do mestrado. Esta sugestão nasceu dos diálogos realizados entre a orientadora e a pesquisadora que provocavam um “desconforto” na pesquisadora e que, de acordo com a perspectiva teórica de adotamos, colaborou com o desenvolvimento da pesquisadora e julgamos interessante apresentar após nossas considerações finais, até para que possa ser discutido e retomado em trabalhos posteriores a esta dissertação de mestrado.



Finalizamos, então, esta seção e daremos continuidade à apresentação dos procedimentos metodológicos, fazendo a descrição das características dos profissionais que participaram da Instrução ao Sósia e desta pesquisadora para que os leitores possam ter uma compreensão mais abrangente de todos os envolvidos nesta pesquisa.

### 3.4 Participantes da Pesquisa

Como já dissemos anteriormente, depois de definirmos o espaço em que a pesquisa aconteceria, fizemos um levantamento do nível de escolaridade e em relação à forma de contratação de todos os professores das oficinas educacionais oferecidas na unidade TK. Para isso, consultamos a documentação pessoal dos professores do espaço que fica em posse da coordenadora da unidade, neste caso, a pesquisadora.

Depois de avaliarmos quais poderiam ser os sujeitos de pesquisa que atenderiam nossas necessidades, convidamos pessoalmente três professores para participarem da pesquisa que, prontamente, aceitaram o convite. Para melhor compreensão das características destes profissionais, observe o quadro abaixo e, mais abaixo, um breve currículo de cada um dos envolvidos:

	Professor 1	Professora 2	Professora 3
Oficina de atuação	Capoeira	Informática	Inglês
Regime de contratação	Prestação de serviço	CLT	Prestação de serviço
Grau de Escolarização	Ensino médio incompleto	Pós-graduação em andamento	Graduação Pós-graduação

Quadro 2 – Características dos professores entrevistados

Fonte: construção própria

**Professor 1 – Mestre de Capoeira/ Oficina de Capoeira**

Nascido na Bahia veio para o Estado de São Paulo ainda pequeno. Passou a Mestre de Capoeira depois de 26 anos de treinamento. Atualmente, realiza trabalhos em entidades voltadas à Educação Social e numa escola de ensino formal. Possui uma academia localizada na cidade de Várzea Paulista. É um dos Mestres de Capoeira mais respeitados do Brasil. Tem ligação com grupos de capoeira da Alemanha com os quais realiza intercâmbios bienais. É convidado para ministrar palestras em espaços educacionais, nas empresas e nos eventos relacionados à Capoeira, inclusive fora do Brasil. Seu nível de escolarização é o Ensino Médio incompleto.

**Professora 2 – Professora da Informática/Oficina de Informática**

Formada em Ciências da Computação. Atuou em empresas com a função de analista suporte, suporte e treinamento aos usuários do Sistema Integrado Medialog (todos os módulos), Sistema OS e ERP iG Net. Realizou ainda trabalhos de averiguação de erros ocasionados pelo sistema junto ao usuário; atualização, testes e homologações de novas versões e correções de erros; análise de banco de dados (Oracle, SQL Server), verificação de erros em informações inseridas no banco de dados e soluções de problemas; suporte aos usuários em Windows, MS Office e impressoras; elaboração de documentação de funcionamento dos módulos do sistema Medialog. Vivência em implantação de sistemas. Dentro da Unidade TK exerce a função instrutora/educadora de informática, capacitada para ministrar curso técnico e para o desenvolvimento de atividades e projetos combinando tecnologia, recursos da informática e conhecimentos gerais para o público alvo de 10 anos à terceira idade.

**Professora 3 – Professora de Inglês/Oficina de Inglês**

Iniciou sua carreira profissional atuando em empresas onde ocupou cargos na área administrativa. Em 1989 conclui o curso superior de Licenciatura em Língua Inglesa e

Portuguesa, especializando-se, em seguida, em Inglês Castle Goring- Worthing na Inglaterra. Em 1993, sai do Brasil e passa a atuar na empresa Inmarsat – England – Inglaterra como assistente de comissionamento onde realizou contato telefônico, telex, fax com estações de satélites do mundo todo, inclusive em países de língua inglesa. Volta ao Brasil em 1995 onde passa a atuar como secretária bilíngue pleno. Em 1996 passa a atuar como professora na Challenge School como autônoma exercendo o cargo de Professora Particular de Inglês para alunos e empresários e coordenadora de curso. A partir de 2004, concomitante ao trabalho na Challenge School, incorpora alunos particulares e o trabalho como professora de inglês na fundação onde se realiza esta pesquisa. Em 2010 concluiu o curso CELTA Certificate in Teaching English to Speakers of Other Language – University of Cambridge – Certificate number: 500/6134/3 que lhe garante o direito de lecionar a língua inglesa no mundo todo.

### **Pesquisadora**

Graduada em Pedagogia, com foco em gestão escolar. Trabalhou durante 23 anos como professoras no ensino fundamental I. Em 2007 ingressou na Fundação escolhida como espaço de pesquisa para atuar como professora e, atualmente, é coordenadora pedagógica da Unidade TK na qual atuam os sujeitos da pesquisa. Leciona na Universidade Paulista desde 2004, nos cursos de gestão de menor duração (tecnólogos), e na pós – graduação em Recursos Humanos, principalmente nas disciplinas voltadas à Comunicação e Gestão de pessoas. Ingressou no mestrado em Educação, na Universidade São Francisco no ano de 2010.

Após a realização do convite à participação na pesquisa e os mesmos terem aceitado, o passo seguinte foi organizar como e onde a Instrução ao Sósia seria realizada.

No próximo capítulo, apresentaremos o resultado das análises da Instrução ao Sósia.

## **4 RESULTADOS DAS ANÁLISES DAS INSTRUÇÕES AO SÓZIA**

Como relatamos anteriormente, realizamos inicialmente o convite aos três professores elencados como possíveis sujeitos de pesquisa por apresentarem diferentes níveis de escolarização e de status contratual. Acreditamos que estas características possam revelar concepções diferentes acerca do Plano de Ensino, elemento constitutivo do trabalho docente e foco de nossa pesquisa.

Depois que realizamos a Instrução ao Sósia, o próximo passo foi realizar a transcrição das instruções. Com elas em mão, iniciamos a leitura e análise dos textos produzidos pelos instrutores para identificarmos quais representações sobre o plano de ensino são construídas nos textos de Instrução ao Sósia, que apresentaremos nas próximas seções. Inicialmente, focaremos o contexto de produção da pesquisa e, em seguida, como o plano de ensino vem representado em cada Instrução ao Sósia realizada.

### **4.1 Contexto de Produção da Pesquisa**

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados das análises do contexto de produção físico e socio subjetivo do texto oral (entrevista de Instrução ao Sósia) que foi produzido para ser objeto de análise.

Em relação ao contexto físico, os textos orais foram produzidos na Unidade TK localizada na cidade de Jundiaí – SP, na sala onde são realizadas as aulas da oficina de teatro. Esta unidade pertence a uma fundação e é uma das sete unidades que prestam atendimento a crianças e adolescentes de baixa renda.

O local escolhido para a realização da Instrução ao Sósia foi de comum acordo entre pesquisadora e os entrevistados uma vez que não estava sendo utilizada para as aulas de teatro naquele momento e oferecia um ambiente agradável e tranquilo para a realização da entrevista.

A pesquisadora realizou as três Instruções aos Sósias, no mesmo dia e local, mas em horários diferentes, de acordo com o horário disponível de cada um dos entrevistados.

Em relação ao contexto sociosubjetivo no que se refere à pesquisadora ela desempenha o papel de coordenadora pedagógica na unidade TK onde foi realizada a pesquisa e assumirá a posição de sócia na instrução. Em relação ao contexto sociosubjetivo dos entrevistados, eles desempenham o papel de professores em outros espaços educacionais, além do da Unidade TK onde foi realizada a pesquisa, assumindo o papel de instrutor ao sócia.

A relação de trabalho entre a pesquisadora e os entrevistados é de subordinação, pois a mesma é a coordenadora pedagógica dos professores entrevistados e diretamente a ela em relação ao trabalho que desenvolvem. Esta relação, a coordenadora assumindo o papel de pesquisadora dentro de um espaço onde ela é a autoridade máxima deve ser considerada uma vez que os papéis sociais se misturam e podem interferir nas instruções passadas e na condução da entrevista.

O efeito pretendido pela pesquisadora, construído na Instrução ao Sócia, foi o de levar os professores a darem instruções adequadas para a construção do Plano de Ensino da oficina em que atuam; documento este que a pesquisadora deveria, ficcionalmente, realizar no futuro, substituindo o professor. Por sua vez, em relação às hipóteses sobre os efeitos pretendidos pelos professores na situação fictícia de Instrução ao Sócia, consideramos que tenha sido a de instruir e orientar a pesquisadora para que pudesse realizar essa atividade. Mas, em relação à situação de pesquisa levantamos a hipótese de que os efeitos pretendidos seriam os de mostrar a importância da oficina e sua prática dentro de um espaço educacional e as possibilidades que oferecem como instrumento de transformação e desenvolvimento para os adolescentes que frequentam o espaço educacional.

Em relação à imagem construída de si mesma, a pesquisadora conversou informalmente e individualmente com todos os entrevistados e explicou – lhes que estando no mestrado, deve fazer um trabalho acadêmico e necessita da colaboração de cada um deles e para realizar sua pesquisa. Na ocasião, ela foi prontamente atendida pelos professores entrevistados que pediram detalhes da pesquisa. A pesquisadora preocupa-se em esclarecer todas as dúvidas e agradecer a participação dos professores, em seu próprio nome e em nome de sua orientadora. No mesmo dia em que houve o convite e aceite de participação a Instrução ao Sócia foi marcada, acontecendo uma semana depois, quando os professores retornariam ao espaço para dar aulas.

Podemos imaginar que esse contexto configura uma relação complexa, assimétrica em dois sentidos. Por um lado, a pesquisadora que é a coordenadora pedagógica da unidade e “chefe” dos entrevistados, orienta a construção do Plano de Ensino, domina as pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, a geração de dados, controlando a interação e instituindo as regras, conforme seus objetivos e os usos que fará dos resultados (Machado; Brito 2009), mas desconhece a prática da de cada oficina e o universo que a envolve.

Por outro lado, os entrevistados têm sua própria história, suas crenças e valores. Dentro desse contexto maior há outro contexto, pois a entrevista de Instrução ao Sósia cria uma situação fictícia em que os professores; entrevistados devem desempenhar o papel de professor- instrutor, tendo de dar instruções de como elaborar o Plano de Ensino da oficina para a mestrandia que, por sua vez, desempenha o papel de sósia do instrutor, isto é, aquela que ficcionalmente, realizaria essas atividades.

Além disso, os interlocutores interagiram com a pesquisadora sabendo que aquilo que estava sendo coproduzido seria lido por outros interlocutores ausentes, já o que o texto seria objeto de uma pesquisa de mestrado. Entre esses interlocutores poderiam ser outros professores da fundação, da unidade onde a pesquisa seria realizada, as pessoas que assumem cargo de chefia dentro da fundação, seus pares, os membros da banca de defesa, outras pessoas que estão envolvidas com a comunidade científica, o que deve interferir no que é dito e em como é dito.

Em relação ao contexto sociossubjetivo em que se deu cada uma das Instruções ao Sósia, ressaltamos que a coordenadora e pesquisadora tem um vínculo afetivo com cada um dos entrevistados e este vínculo não ocorre da mesma maneira e na intensidade. São relações humanas permeadas por questões como empatia, afinidades, diferentes focos de interesse e de visão de mundo. Este repertório variado, construído ao longo da história de cada um dos envolvidos nesta pesquisa, não pode ser desconsiderado em nossas análises.

No momento de realização da Instrução ao Sósia ao professor 1 – Mestre de Capoeira havia um grande esforço por parte da pesquisadora, no seu papel de coordenadora, em parcerias com o Mestre de Capoeira, para solidificar a oficina que tivera início naquele ano. Para ambos, a oficina era tida como um instrumento importante para o desenvolvimento dos alunos e resultados concretos de mudanças favoráveis já eram observados. Havia um forte sentimento de união entre eles para que objetivos comuns fossem atingidos.

Quanto à relação entre a entrevistada 2 – professora de Informática e a coordenadora, que neste momento da Instrução ao Sósia assume o papel de pesquisadora, era pautada pelo respeito. Ambas iniciaram seus trabalhos na Fundação no mesmo ano e espaço educacional. Juntas desenvolveram alguns trabalhos, numa relação de pares, permeada pela harmonia e confiança. Entretanto, a entrevistada, neste mesmo período de ingresso na Fundação, também atuava num outro espaço educacional, espaço este onde hoje a pesquisadora é coordenadora pedagógica.

Quando a pesquisadora assume a coordenação do espaço em que a pesquisa foi realizada, a relação entre entrevistada e pesquisadora passa a ser hierárquica. Este momento de transição não pode ser desconsiderado em nossas análises porque quando a Instrução ao Sósia foi realizada uma nova relação interpessoal estava sendo construída, de acordo com seus papéis sociais. Enfim, a relação antes “de pares” (ambas atuavam como professoras) passou a ser uma relação de hierarquia (professora e coordenadora).

Já a entrevistada 3 – Professora de Inglês era uma pessoa conhecida da coordenadora pesquisadora. As duas pertencem ao quadro de funcionários da Fundação X e se conheciam como “colegas” de trabalho por pertencerem ao mesmo empregador. Nunca haviam desenvolvido trabalhos conjuntos ou paralelos. Havia uma relação de respeito entre pares.

Ao assumir a coordenação, a relação antes somente de respeito foi se estreitando e passou a ser uma relação também de amizade. No momento em que a Instrução ao Sósia foi realizada, a professora entrevistada comemorava a obtenção de um diploma que lhe garantia lecionar a língua Inglesa em qualquer parte do mundo. Por isso, ao realizar a Instrução ao Sósia, a pesquisadora não foi direto ao assunto, isto é, a construção do Plano de Ensino. Abriu espaço para a entrevistada falar a respeito desta conquista e manifestar sua satisfação. Era um momento de sua vida pessoal em que a entrevistada mostrava-se muito segura, realizada com seu trabalho como professora e por que não dizer, feliz. Este momento de realização profissional e pessoal não pode ser desconsiderado em nossas análises uma vez que a linguagem não está desarticulada de todo um contexto que envolve o falante.

Após a análise da situação de produção, passamos a verificar a infraestrutura textual, mais especificamente a organização do texto e aos temas tratados em cada Instrução ao sósia, iniciando pelo professor 1, seguido do professor 2 do 3.

#### 4.2 Professor Entrevistado 1/ Mestre de Capoeira/ Oficina de Capoeira

Iniciaremos esta seção retomando algumas das questões que nortearam a nossa pesquisa e cuja resposta será apresentada a partir deste ponto. Neste sentido, apresentaremos, então, as características organizacionais maiores dos turnos da pesquisadora e do primeiro professor entrevistado, o Mestre de Capoeira, do texto oral analisado, o plano global do texto.

Retomemos as questões:

- Qual é a organização interna global do texto? Qual a sua função interacional?
- Qual o objetivo(s) da produção do texto de Instrução ao Sósia?

Para responder estas questões construímos a tabela abaixo onde expomos um levantamento quantitativo de palavras da Instrução ao Sósia. Vejamos:

**Tabela 1. Levantamento quantitativo e percentual de palavras da Instrução ao Sósia/ Professor 1.**

Participantes da pesquisa	Quantidade de turnos de fala	Quantidade de palavras	Percentual na Instrução ao Sósia
Pesquisadora	17	364	15,86%
Entrevistado	16	1931	84,14%
Total	De turnos da Instrução ao Sósia 33	Total de palavras de Instrução ao Sósia 2295	100%

O texto da Instrução ao Sósia apresenta 2295 palavras e 33 turnos interacionais, considerando quando os interlocutores tomam a palavra. Eles são constituídos de perguntas e respostas, dado que se trata de uma entrevista, em que a professor entrevistado dá instruções à pesquisadora de como construir um Plano de Ensino. O enunciador e destinatário alteram-se sendo 16 turnos atribuídos ao entrevistado, num total de 1931 palavras e 17 turnos atribuídos à pesquisadora, num total de 364 palavras.



Em relação aos turnos do entrevistado e da pesquisadora, elaboramos a tabela abaixo com os temas colocados na Instrução ao Sósia. Para isso, tomamos como referência o esquema sugerido por Machado (2008), que o construiu apoiando –se em Bronckart (2004), Clot (1999/2006), Amigues (2004) e Saujat (2002) conforme citamos anteriormente e apresentamos novamente para facilitar a compreensão do leitor.

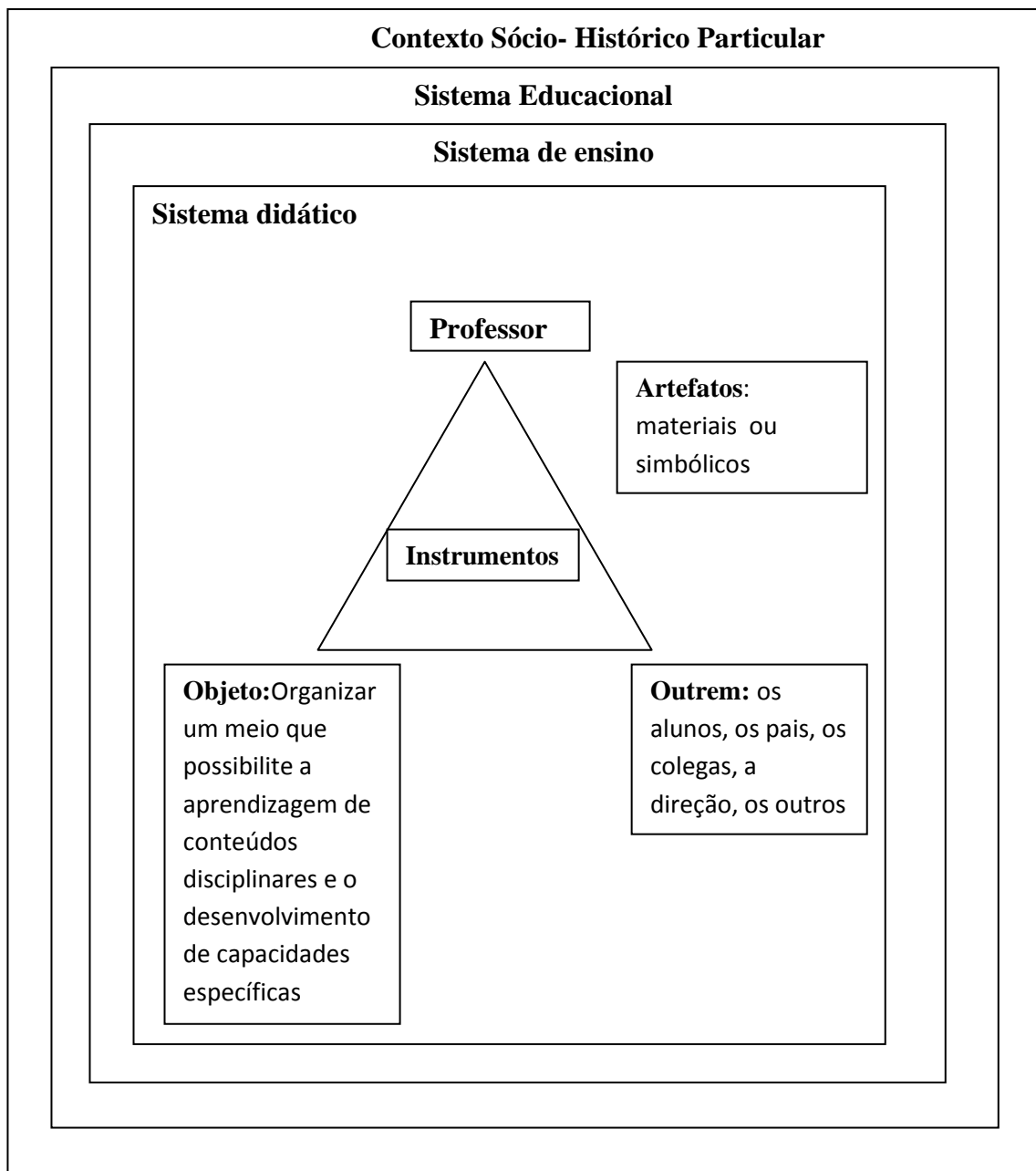


Figura 3. Elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula.

Fonte: Machado ( 2008).

A tabela abaixo traz os segmentos temáticos identificados na Instrução ao Sósia:

**Tabela 2. Plano global da Instrução ao Sósia - professor 1.**

Linhas do texto	Tema	Introduzido por	Quantidade de palavras
1-4	Artefato	Pesquisadora	53
5-24	Objeto –professor- outros	Entrevistado	280
25-26	Artefato- outros	Pesquisadora	21
27-36	Objeto –professor- outros	Entrevistado	138
37-39	Objeto-outros	Pesquisadora	33
40	Objeto	Entrevistado	4
41	Artefato	Pesquisadora	12
42-54	Artefato – Objeto- professor - outros	Entrevistado	181
55-58	Artefato	Pesquisadora	64
59-61	Artefato-professor	Entrevistado	40
62	Objeto	Pesquisadora	4
63-65	Artefato- professor	Entrevistado	39
66	Artefato	Pesquisadora	1
67-73	Artefato- objeto- professor	Entrevistado	96
74-75	Objeto	Pesquisadora	23
76-81	Artefato – objeto- professor	Entrevistado	76
82	Objeto	Pesquisadora	2
83	Objeto	Entrevistado	2
84-86	Artefato	Pesquisadora	44
87-96	Artefato-outro- objeto-professor	Entrevistado	132
97	Artefato	Pesquisadora	10
98	Artefato	Entrevistado	1
99-100	Objeto	Pesquisadora	16
101	Objeto	Entrevistado	2
102	Artefato	Pesquisadora	8

103-104	Objeto	Entrevistado	18
105	Artefato	Pesquisadora	6
106-127	Objeto-arte-fato- outro	Entrevistado	323
128-130	Artefato	Pesquisadora	32
131-158	Objeto-arte-fato- objeto-outro	Entrevistado	406
159-160	Artefato-professor	Pesquisadora	15
161-174	Artefato-professor- objeto	Entrevistado	195
175-176	Artefato	Pesquisadora	20

Para melhor visualização e compreensão dos temas citados na Instrução ao Sósia e apontados na tabela acima, decidimos realizar um levantamento quantitativo e percentual dos temas tratados nos turnos do entrevistado. Na seção seguinte, apresentaremos este levantamento e nossas análises.

#### 4.2.1 Os temas representados nos turnos do professor 1 /Mestre de Capoeira/ Oficina de Capoeira

No que se refere aos temas mais tratados pelo entrevistado são o professor, o artefato e o objeto. Vejamos a tabela abaixo:

**Tabela 3. Levantamento quantitativos dos temas introduzidos pelo professor 1.**

Temas	Quantidade de ocorrências em 16 turnos
Artefato	10
Objeto	13
Outros	7
Professor	10

Analisando os turnos, percebemos que o entrevistado apresenta um equilíbrio na quantidade de vezes que cita como tema o professor e o artefato colocando – se em interação

com ambos, já que é sobre a construção do artefato (Plano de Ensino) que ele deve passar as instruções. O objeto é citado treze vezes nos turnos do entrevistado, totalizando o uso do signo “capoeira” por cinquenta vezes, num total de 2295 palavras do texto oral da entrevista de Instrução ao Sósia.

Quanto aos “outros”, o entrevistado dialoga com a pesquisadora – coordenadora diretamente, uma vez comparando o próprio trabalho de leitura e pesquisa que realiza junto aos alunos ao da pesquisadora, como veremos no turno abaixo:

#### Exemplo 1 ( Professor 1 )

51jogo. Ele constrói aquilo, você leva essa primeira construção do jogo da capoeira e  
 52introduz mais essa questão da teoria, que nem, você faz o seu trabalho, que seria uma  
 53leitura, uma pesquisa, até esse momento.

Além da pesquisadora – coordenadora, o entrevistado dialoga com outros destinatários que podem, direta ou indiretamente, tomar contato com o texto oral produzido. Menciona a Fundação e a Unidade onde a pesquisa é realizada e seu trabalho é desenvolvido buscando adequar os próprios objetivos como Mestre de Capoeira, relacionando as diversas vertentes que a capoeira pode oferecer como conteúdo de trabalho aos objetivos educacionais da instituição educacional. Tomemos como exemplo os turnos abaixo:

#### Exemplo 2 (Professor 1)

7...entendimento. Quando você vai... identifica essas características da capoeira, que no  
 8 momento é um trabalho educacional, que a capoeira são várias vertentes, a primeira coisa

#### Exemplo 3 (Professor 1)

87 Entrevistado – Em um primeiro momento você justificaria, enfim... o seu público alvo, o  
 88que apresenta os adolescentes hoje, da TK? Qual o objetivo do trabalho na  
 89TK? Enfim, é oferecer perspectivas aos adolescentes num momento educativo,  
 90e eu consigo justificar a capoeira, com o que a capoeira trabalha?

Nesta atividade de adequação não fica explícita nenhuma forma de sofrimento ou dificuldade por parte do entrevistado, não fica marcado no texto oral a dificuldade em fazer a

avaliação dos alunos, pelo contrário, fazer o plano de aula e avaliar parecem atividades que o entrevistado tem domínio e segurança para realizá-las como podemos comprovar no turno abaixo:

#### Exemplo 4 ( Professor 1 )

“ 149 Eu acho importante eu colocar a avaliação de cada proposta, de cada projeto  
150que foi feita durante esse plano de aula. Avaliação.. plano de aula é o básico.

Entretanto, chama – nos a atenção o fato do entrevistado dar uma resposta à prescrição estabelecida pela unidade educacional quando cita que dentro da unidade vê uma necessidade de firmar a prática da capoeira como atividade educacional.

Em outros momentos, notamos que o entrevistado dialoga com outros professores da unidade de ensino, com possíveis leitores do texto oral produzido por ele, com possíveis leitores desta dissertação de mestrado e outras tantas pessoas que possam a vir tem contato com este texto. Procura deixar claro que a prática da capoeira não garante uma mudança radical de comportamento, mas que pode contribuir com uma transformação à medida que oferece momentos de leitura, pesquisa, rodas de conversa, além da prática do jogo da capoeira. Já, no diálogo, com os alunos, o entrevistado deixa marcas significativas que demonstram que a interação com os alunos já faz parte de sua prática educacional.

Ainda nos aprofundaremos nesta relação professor – aluno na próxima seção, na qual nos deteremos em analisar os elementos constituintes que compõem o Plano de Ensino que foram, ou não, introduzidos na Instrução ao Sósia.

#### **4.2.2 Elementos que compõem o Plano de Ensino citados (ou não ) Professor 1/ Mestre de Capoeira/ Oficina de Capoeira**

Quanto aos elementos do Plano de Ensino que se espera encontrar na Instrução ao Sósia, conforme mencionamos anteriormente são eles: 1- justificativa: informar os motivos que justificam a importância das atividades desenvolvidas pela oficina; 2 - objetivos: apresentar o que se pretende alcançar, podendo aparecer um objetivo mais geral de maior

amplitude e os objetivos específicos que esmiúçam o objetivo geral e dizem respeito às ações da oficina; 3- Metodologia: descrever como se pretende alcançar os objetivos, descrevendo suas ações passo a passo, explicitar quais recursos serão utilizados para isso, 4; - descrição do público alvo: apontamento da faixa etária; 5- Conteúdos: Conteúdos de trabalho da oficina para atingir os objetivos propostos; 6- Avaliação: indicar as prerrogativas teóricas da avaliação e instrumentos que serão utilizados neste processo.

Para melhor visualização dos elementos que foram (ou não) citados pelo entrevistado na Instrução ao Sósia, construímos a tabela abaixo:

**Tabela 4. Elementos constituintes do Plano de Ensino citados na Instrução ao Sósia/ Professor1.**

Elementos que são esperados no documento e foram citados pelo entrevistado	Turnos em que os elementos esperados são citados pelo entrevistado
<b>Justificativa</b>	Turnos 78 ao 81 ; 87 ao 96
<b>Objetivos</b>	Turnos 14 ao 17; 80; 111 ao 115
<b>Metodologia</b>	Turnos 31 e 32; 34 e 35; 106 ao 111; 123 ao 127
<b>Público Alvo</b>	Turnos 19 ao 24; 87 e 88
<b>Conteúdo</b>	Turnos 10 ao 13;16;19;31;32 ao 34; 46 e 47;111 ao 115
<b>Avaliação</b>	Turnos 131 ao 158

Como podemos observar na tabela acima em relação ao que era esperado que fosse mencionado na Instrução ao Sósia em relação aos itens que compõem o Plano de Ensino, o entrevistado citou todos eles. Entretanto, percebe-se que o entrevistado não seguiu a sequência estrutural esperada na apresentação do plano durante a instrução o que denota a sua dificuldade para construir o documento, isto é, o Plano de Ensino. Na sequência esperada aparece, em primeiro lugar, a justificativa, em segundo lugar o objetivo, em terceiro a metodologia, em quarto o conteúdo, em quinto a descrição do público alvo e finalmente a avaliação.

Por este motivo, durante a entrevista, a pesquisadora fez intervenções com o objetivo de colaborar com o professor neste sentido, procurando ajudá-lo a reorganizar o pensamento e seguir com a instrução.

Em alguns trechos da entrevista, é possível verificar que o entrevistado assume que “se perde”, demonstrando a dificuldade que tem em elaborar o Plano de Ensino diante do volume alto de conhecimento e vivência que possui como Mestre de Capoeira. Há uma espécie de tensão entre as formas de produção das práticas educativas, pois o Plano de ensino é tipicamente uma atividade escolar e na capoeira, as formas de produção são outras.

Continuando com a nossa análise, tomemos o primeiro item do Plano de Ensino – a justificativa. Nos turnos em que o entrevistado menciona a justificativa percebe-se que toma como exemplo uma atividade específica (oficina de berimbau reciclado), sem, entretanto, realizar a justificativa do trabalho da oficina.

#### Exemplo 5 (Professor 1)

78 Justificar o que eu vou fazer dentro dessas aulas . Vou justificar, por exemplo.... vou

79 montar uma oficina de berimbau reciclado, vou justificar o porquê dessa oficina, o tempo

80 dessa oficina, o objetivo e os resultados disso daí...

Ao retomar a justificativa, num outro momento, novamente o faz por meio de uma atividade específica ( oficina de berimbau reciclado), mas já consegue ampliar os argumentos quando menciona os alunos que frequentam o espaço não – formal de educação e indica o que a oficina pode oferecer ao público alvo. Não é a justificativa esperada num Plano de Ensino, conforme explicitamos anteriormente, mas percebe-se que o entrevistado procura valorizar o objeto ( Capoeira) com o qual se relaciona ao colocá-lo como possibilidade de criar ou ampliar as perspectivas dos alunos.

#### Exemplo 6 (professor 1)

87 Entrevistado – Em um primeiro momento você justificaria, enfim... o seu público alvo, o

88 que apresenta os adolescentes hoje, da TK? Qual o objetivo do trabalho na  
89 TK? Enfim, é oferecer perspectivas aos adolescentes num momento educativo,

90 e eu consigo justificar a capoeira, com o que a capoeira trabalha? Eu consigo trabalhar



91ali o resgate, a tradição, o respeito, com isso, eu trabalhando oficinas, é::  
dentro do  
92trabalho, oficinas de berimbau reciclável, consigo trabalhar ali eventos de  
capoeira, com  
93tudo isso, eu vou dar maior perspectiva pro aluno. Ele vai ter uma visão de  
mundo, na  
94verdade, ele não vai só ver aquele trabalhinho da oficina, ele vai ver a  
Talita como um  
95todo, porque a gente tenta integrar os projetos com os outros também, e  
nesse primeiro  
96momento da.... me perdi...

Quanto à instrução para a construção dos objetivos da oficina, verificamos que o entrevistado relaciona aos conteúdos de trabalho específicos de sua oficina, procurando atrelá-los aos conteúdos das outras oficinas oferecidas na instituição como a reciclagem, dando destaque aos temas meio ambiente e reciclagem de materiais; temas estes em foco tanto nos meios educacionais quanto nas diferentes mídias que atingem à população, colocando-os como temas “obrigatórios” para estudo e reflexão.

O entrevistado afirma que o trabalho é organizado a partir do contato com os alunos, para que possam ser ouvidos e suas expectativas relatadas. Desta forma, o professor abriria espaço para a opinião dos alunos favorecendo a interação e promovendo a participação efetiva dos alunos.

Entretanto, o Plano de Ensino é um documento construído no início do ano, antes mesmo de o professor tomar contato com os futuros alunos, o que impossibilita que ocorra esta participação efetiva antes de sua entrega. Ao longo do ano, o professor faz alterações no trabalho que não ficam registradas no Plano de Ensino inicialmente entregue, o que o torna um instrumento meramente burocrático. Ainda neste sentido, o próprio entrevistado coloca o Plano de Ensino como um limitador da exposição do trabalho realizado, como podemos ver mais a frente.

Não há uma sequência detalhada de objetivos descrita do trabalho desenvolvido pela oficina. Para falar sobre objetivos, o entrevistado recorre a exemplos de atividades que serão desenvolvidas, como a oficina de berimbau reciclado, tendo claro todo o processo de desenvolvimento de cada uma delas, mas encontra dificuldade em estabelecer objetivos gerais. Consegue estabelecer alguns objetivos específicos, sem ter claro que o faz. Vejamos

alguns turnos que confirmam nossas afirmações acima acerca do elemento constitutivo (**objetivos**) que foram relatados:

Exemplo 7 ( Professor 1 )

14capoeira, então, seria um pouquinho da vivência. A partir desse momento que você tira

15isso da capoeira, você vai estabelecer a meta, o que vai ser trabalhado.

Qual meu plano

16de trabalho, por exemplo, eu vou trabalhar, a tradição, a memória, o resgate. Isso, a gente

17vai montar com os alunos, dentro do perfil do grupo, dos alunos, no caso da TK, os

18adolescentes, e dessa forma eu começo a elaborar um plano de trabalho.

Exemplo 8 ( Professor 1 )

79montar uma oficina de berimbau reciclado, vou justificar o porquê dessa oficina, o tempo

80dessa oficina, o objetivo e os resultados disso daí.

Para que os objetivos sejam atingidos, o entrevistado descreve algumas metodologias utilizadas no desenvolvimento das atividades da oficina de capoeira apontando que o universo da capoeira é amplo e nele há diversas ferramentas de trabalho. Coloca ainda o lúdico e a reflexão como estratégias que favorecem a interação entre os alunos. Quanto à forma que desenvolve as atividades, afirma que realiza o trabalho por fases, começando pelo básico e relacionando temas específicos da capoeira, com temas de outras áreas do conhecimento com as quais desenvolvem o trabalho as demais oficinas cujos adolescentes tem possibilidade de freqüentar.

Nos turnos abaixo, além de trazerem as características apontadas no parágrafo acima ainda, pode-se notar que o público alvo recebe atenção especial do entrevistado, que realiza uma sondagem dos alunos para que suas expectativas possam ser reveladas e, desta forma, ao organizar as atividades da oficina, contemplá-las, assim como os objetivos da unidade educacional.

## Exemplo 9 ( Professor 1 )

30também, o educador, o oficinairo, que seria o professor, ele ter essa noção  
 também desse  
 31universo que a capoeira oferece para trabalhar naquele momento. São  
 inúmeras  
 32ferramentas. Então, por exemplo, nós vamos trabalhar esse ano também,  
 tem uma parte  
 33do folclore brasileiro. Você tem que ter uma noção sobre o folclore, do  
 contexto também  
 34da capoeira como dança no folclore, e que você leva de uma forma sempre  
 de reflexão. É  
 35uma forma lúdica, mas de reflexão para os alunos também. Então acho  
 que esse contato é  
 36importante também entre o professor e o aluno.

## Exemplo 10 ( Professor 1 )

106 Entrevistado – A metodologia que eu vou trabalhar. A metodologia... é a  
 metodologia  
 107da capoeira que a gente usa, a forma da capoeira. A gente tem aqui... eu  
 trabalho por  
 108fases. Então, ensino de primeira fase na capoeira. Aqui, a primeira turma  
 vai trabalhar  
 109movimentos básicos da capoeira. Seria o método que eu vou usar. O  
 método para  
 110ensinar a oficina de berimbau, por exemplo. A gente vai trabalhar na  
 prática ali, o aluno  
 111vai aprender um pouquinho sobre ... a gente vai falar também sobre temas  
 ligados a  
 112meio ambiente, reciclagem, sobre a tradição do berimbau mesmo que é  
 usado na  
 113capoeira, sobre a madeira que hoje não pode mais extrair da mata, pra ele  
 ter uma  
 114noção, a gente une pra falar de outro tema importante que é o meio  
 ambiente, que é  
 115objetivo também.

No turno abaixo, o entrevistado demonstra uma atenção especial ao aluno no que tange ao seu desenvolvimento não apenas físico (do jogo da capoeira, de manusear e tocar o berimbau), mas o desenvolvimento psicossocial como foco de trabalho. Procura trazer o conteúdo histórico que envolve a Capoeira ao contexto atual para tratar de assuntos relacionados a conteúdos procedimentais e atitudinais com os alunos.

## Exemplo 11 ( Professor 1 )

117gente trabalha como se fosse uma terapia, onde é o momento que ele consegue  
 118construir, onde ele consegue se identificar, em que ele tem a noção da construção, que  
 119ele fez aquilo ali, que ele consegue se projetar, que seja capaz de construir alguma  
 120coisa, de um momento de reflexão. A partir daí, dentro desse contexto, tem o contexto  
 121histórico, que a gente conta sobre o berimbau, da lenda, aí vem a parte do folclore, que  
 122é tudo isso inserido, então, é bem complexo e daí vem a parte que a gente fala... aí.. eu  
 123vou... como que eu construo essa aula? São várias etapas né, essa metodologia do  
 124berimbau. Começa a parte da construção, a parte da história, depois a parte da prática,  
 125de manusear, de aprender a tocar, e nisso tudo a gente faz uma reflexão do passado e do  
 126presente. Eu tento trazer uma vivência para o presente, seria o método que eu uso pra  
 127montar essa oficina.

O conteúdo de trabalho está relacionado às diversas vertentes que a capoeira apresenta. Ela pode ser interpretada, segundo o entrevistado, como memória, tradição, resgate, filosofia, dança, arte, entre outros.

## Exemplo 12 ( Professor 1 )

7entendimento. Quando você vai... identifica essas características da capoeira, que no  
 8momento é um trabalho educacional, que a capoeira são várias vertentes, a primeira coisa  
 9você vai identificar, na capoeira, o que eu vou trabalhar dentro desse movimento.  
 10Capoeira como arte, capoeira como luta, capoeira como esporte, o que vai prevalecer  
 11nesse momento, dentro do trabalho da TK. Seria o primeiro momento de você  
 12identificar.

## Exemplo 13 ( Professor 1 )

31universo que a capoeira oferece para trabalhar naquele momento. São inúmeras  
 32ferramentas. Então, por exemplo, nós vamos trabalhar esse ano também, tem uma parte

33do folclore brasileiro.

Exemplo 14 ( Professor 1 )

46trimestre, que seria... é:: na capoeira, a gente tem sempre a questão da aula da prática, a

47prática mesmo, você tem que conhecer um pouquinho da prática, da parte física mesma,

48a expressão corporal mesmo, que ali, os alunos, eles conseguem se identificar e colocar

49pra fora também. Dentro dessa parte da noção corporal, física, do exercício, do jogo da

50capoeira, que é o que o aluno vai buscar também, a capoeira na visão dele também, do

51jogo. Ele constrói aquilo, você leva essa primeira construção do jogo da capoeira e

52introduz mais essa questão da teoria...

Nota-se que, para o entrevistado, a capoeira está presente na educação com um acervo repleto de informações, riquezas simbólicas e por que não dizer, movimentos de resistência. Seus elementos como o movimento corporal, a música, a improvisação, a arte, a luta fazem parte do cotidiano dos alunos e, se forem explorados de maneira efetiva e coerente, contribuirão para a instrução e a educação crítica dos alunos.

Para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, o entrevistado aponta a avaliação como processo integrante de cada aula onde a observação é feita individualmente.

Exemplo 15 ( Professor 1 )

132de um ponto que eu acho importante, avaliação, na visão do professor de capoeira, do

133professor daquela arte que está colocando às vezes e da avaliação individual de cada

134aluno, o tema de crescimento de cada um, dentro daquela proposta que foi passada.

## Exemplo 16 ( Professor 1 )

141... o professor, o Bola Sete, tem que estar atento pra essa mudança de  
 142comportamento, que nem sempre é aquela que todo mundo vê, o menino  
 vira um  
 143anjinho, não é nada disso. São aquelas mudanças pequenas que ele tem  
 até na sua aula  
 144lá, de postura, de chegar, de olhar, a expressão mesmo, dentro da roda de  
 capoeira, isso  
 145daí é importante, porque essa avaliação, muitas vezes não tá no papel,  
 mas é uma  
 146avaliação que você consegue perceber dentro da capoeira, quando ele se  
 encontra ali,  
 147naquela atividade, é, o que ele é, na verdade, a realidade dele, é o que ele  
 é lá fora, o  
 148que ele sente, o que ele se expressa. No momento que ele se encontra ali,  
 ele se  
 149expressa. Eu acho importante eu colocar a avaliação de cada proposta,  
 de cada projeto  
 150que foi feita durante esse plano de aula.

Há um olhar detalhado do entrevistado para cada aluno, o que confirma o que já apontamos anteriormente – para o entrevistado a avaliação não é realizada da maneira tradicional que olha o aluno de forma homogênea, sem levar em conta as especificidades de cada um durante o processo educativo. Ser um bom capoeirista não é somente dominar agilmente os movimentos físicos, envolve um conjunto de atitudes ao ponto de poder representar seu Mestre e o grupo a qual pertence. Agilidade corporal e credibilidade são fundamentais para que o aluno consiga graduar-se, receber a corda colorida até poder formar-se como Mestre de Capoeira.

Passaremos agora a apresentar os elementos constituintes do trabalho do entrevistado que foram apontados como parte integrante do Plano de Ensino e **não são** esperados neste documento.

**Tabela 5. Elementos que compõem o Plano de Ensino citados na Instrução ao Sósia e que não são esperados/ Professor 1.**

Elementos que não são esperados no documento e foram citados pelo entrevistado	Turnos em que aparecem
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pré-requisitos e conhecimentos necessários para o desenvolvimento do trabalho.</li> </ul>	Turnos 12 a 14;30 a 36; 46 a 48; 59 e 60; 126 e 127
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação professor- aluno: participação dos alunos na organização do trabalho, adequação do trabalho as expectativas dos alunos, conhecimento do perfil, estabelecimento de vínculo</li> </ul>	Turnos 16 e 17; 20 a 24; 27 e 28; 35 e 36; 49 a 52; 59 e 60;88 e 89; 117 a 120; 125 e 126; 137 a 143; 146 a 159.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade pessoal mencionada na elaboração do Plano de Ensino</li> </ul>	Turnos 60 e 61; 63 a 65; 68 a 72; 75 a 77; 145 a 148; 154 a 158;161 a 163; 167 a 174
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação de seu trabalho junto a outros professores e áreas de conhecimento</li> </ul>	Turnos 94 e 95; 111 a 115; 120 a 123; 141 a 143; 149 e 150

Na tabela 5, podemos observar que há um número razoável de elementos que foram apontados e optamos por agrupá-los em quatro grupos para realizarmos a nossa discussão. No primeiro grupo, agrupamos temas que consideramos como pré-requisitos do professor para elaboração do trabalho, principalmente os conhecimentos e vivências como observamos nos turnos:

#### Exemplo 17 ( Professor 1 )

13[...] Então, eu tenho que ter um mínimo de conhecimento, entender o que é 14capoeira, então, seria um pouquinho da vivência.

#### Exemplo 18 ( Professor 1 )

30também, o educador, o oficineiro, que seria o professor, ele ter essa noção também desse 31universo que a capoeira oferece para trabalhar naquele momento. São inúmeras 32ferramentas.

No segundo grupo, foram agrupados os elementos que tratam da relação professor-aluno no processo educativo. Nota-se que para o entrevista é importante ter uma compreensão mais aprofundada de cada aluno e de seu desenvolvimento. Coloca o vínculo afetivo como fator preponderante para que se compreender as necessidades e o comportamento dos alunos, bem como suas limitações. Há a valorização dos alunos, das ideias divergentes e soluções

criativas para desenvolver as atividades da oficina, criando um ambiente favorável ao aprendizado. Vejamos os turnos em que o aluno é colocado como foco principal da elaboração do trabalho:

#### Exemplo 19 ( Professor 1 )

16... Isso, a gente

17vai montar com os alunos, dentro do perfil do grupo, dos alunos, no caso da Talita, os

18adolescentes, e dessa forma eu começo a elaborar um plano de trabalho.

#### Exemplo 20 ( Professor 1 )

21entender o plano de trabalho também, você tem que saber as expectativas que os alunos

22têm com aquela atividade também, eu sempre penso dessa forma. Eu conheço primeiro o

23público e depois levo também a capoeira como eles... não só da forma que eles

#### Exemplo 21 ( Professor 1 )

28importante é você ter o contato. Você conhecer os alunos até formar ali um vínculo e a

#### Exemplo 22 ( Professor 1 )

117gente trabalha como se fosse uma terapia, onde é o momento que ele consegue

118construir, onde ele consegue se identificar, em que ele tem a noção da construção, que

119ele fez aquilo ali, que ele consegue se projetar, que seja capaz de construir alguma

Encerrando a análise deste segundo grupo, concluímos que o entrevistado não valer-se- à do uso e emprego automático das técnicas para o ensino da capoeira. Haverá ainda um trabalho de interação, criando assim uma aprendizagem significativa, em que o aluno é colocado como construtor e não reproduzidor de conhecimentos. E, para que isso aconteça, é



preciso que haja uma relação de confiança e comunicação entre ambos e o entrevistado acredita nesta perspectiva de trabalho.

Já no terceiro grupo, está o diálogo que o professor procura estabelecer com outros educadores e áreas de conhecimentos explorados na unidade educacional. Ainda neste grupo, está a avaliação que o entrevistado realiza como uma ferramenta a ser utilizada pelo “pessoal da pedagogia”. Sua prática avaliativa é por ele considerada eficaz e poderia contribuir na avaliação realizada dentro dos espaços educacionais por outros educadores, fazendo uma alusão contra as práticas tradicionais de avaliação pelas quais ele próprio passou dentro dos espaços formais de educação. A forma de avaliar do universo da capoeira é interpretada como a ideal e deveria ser transposta ao mundo “pedagógico” como contribuição.

Nos turnos abaixo, podemos nos certificar das afirmações do parágrafo anterior:

#### Exemplo 23 (Professor 1)

93...ele vai ter uma visão de mundo, na  
 94verdade, ele não vai só ver aquele trabalhinho da oficina, ele vai ver a  
 Talita como um  
 95todo, porque a gente tenta integrar os projetos com os outros também, e  
 nesse primeiro 96momento da.... me perdi...

#### Exemplo 24 (Professor 1)

141seja. O professor, o Bola Sete, tem que estar atento pra essa mudança de  
 142comportamento, que nem sempre é aquela que todo mundo vê, o menino  
 vira um  
 143anjinho, não é nada disso. São aquelas mudanças pequenas que ele tem  
 até na sua aula  
 144lá, de postura, de chegar, de olhar, a expressão mesmo, dentro da roda de  
 capoeira, isso  
 145daí é importante, porque essa avaliação, muitas vezes não tá no papel,  
 mas é uma  
 146avaliação que você consegue perceber dentro da capoeira, quando ele se  
 encontra ali,  
 147naquela atividade, é, o que ele é, na verdade, a realidade dele, é o que ele  
 é lá fora, o  
 148que ele sente, o que ele se expressa. No momento que ele se encontra ali,  
 ele se

149expressa. Eu acho importante eu colocar a avaliação de cada proposta, de cada projeto

150que foi feita durante esse plano de aula. Avaliação.. plano de aula é o básico.

No quarto e último grupo, agrupamos os turnos em que o entrevistado revela a dificuldade que tem em elaborar o artefato e para dialogar com aquilo que considera “pedagógico”. O não domínio do gênero acarreta parte das dificuldades apontadas. O entrevistado sente-se “culpado” por não dominar a construção do artefato e busca “melhorar”. Vejamos os turnos:

#### Exemplo 25 (Professor 1)

69porque eu tenho muita coisa da capoeira mesmo, da vivência. E quando a gente joga o

70projeto pro papel, ele se perde no papel. No papel também, eu penso em ter essa coisa,

71essa flexibilidade, pra mim também poder trabalhar da mesma forma que eu trabalho ali

72na prática, na capoeira e às vezes não tem sentença pra mim, é a hora que é difícil.

73Enfim.. é:: eu vou começar...

#### Exemplo 26 ( Professor 1 )

76 Entrevistado – Deu branco...[risos] Mas é uma coisa assim também, que a gente vem se

77aperfeiçoando e tentando melhorar.

#### Exemplo 27 ( Professor 1 )

153avaliação dessa maneira também. Essa avaliação dessa oficina, com certeza, nesse

154termo da capoeira, ela pode ser levada para as outras, e aí sim, seria uma coisa mais

155voltada ao pessoal da pedagogia, que tem até mesmo um outro olhar, um olhar de

156 formação técnica, que, com certeza, é uma realidade, uma realidade que acontece dentro  
 157 da capoeira, mas que a gente consegue detectar com mais facilidade. Eu conseguiria  
 158 fazer isso.

### Exemplo 28 (Professor 1)

161 Entrevistado – Não é fácil. Talvez, pela exigência mesmo da capoeira, eu tenho minha  
 162 formação de capoeira. São 26 anos de prática de capoeira, mais de vinte anos de  
 163 trabalho, especificamente com adolescentes. E quando partiu pra mim agora o plano de  
 164 ensino, o Plano de Ensino com moldes pedagógicos, eu to tendo que aprender a me  
 165 adequar, porque pra mim também eu acho que é bom porque toda informação é bem  
 166 vista e eu tento colocar também dentro da minha vida, dentro do meu trabalho, mas é  
 167 muito complicado eu transformar tudo o que faço pro papel. Ainda destrinchar, com  
 168 essa visão, e colocar por partes, é difícil pra mim fazer o resumo. O resumo daquele  
 169 trabalho, às vezes, não cabe num Plano de Ensino, isso dentro da minha visão. Então  
 170 seria essa a minha complicação. Muitas vezes que eu faço um Plano de Ensino eu vejo  
 171 que está sempre faltando, que eu fiz mais do que aquilo lá. Fiz mais, é:: dentro daquele  
 172 espaço de atividade a gente consegue oferecer mais, então, pro mestre de capoeira é  
 173 complicado, às vezes, a dimensão da capoeira, você não conseguir passar ela de uma  
 174 forma que ela é.

Observamos que o trabalho docente executado pelo Mestre de Capoeira é constituído de certa autonomia em relação ao planejamento de algumas de suas atividades, pois é ele quem as gerencia. Entretanto, as atividades administrativas, no caso a construção do Plano de

Ensino, não são reconhecidas como fazendo parte do professor e incorporadas a sua prática. É uma atividade que precisa executar, mas que não é significativa ao entrevistado.

Diante disso, podemos compreender quanto é complexo para um Mestre de Capoeira transitar entre o “ lugar “ da capoeira e o “ lugar” educacional, buscando equacionar as vozes que ecoam destes “ lugares”. E ainda, para desempenhar as tarefas administrativas precisa conviver com artefatos que não domina. Não domina porque não faz parte da formação de um Mestre de Capoeira este gênero textual. Para ser Mestre de Capoeira, o domínio de outros gêneros textuais se fazem presentes como as letras das músicas presentes nas rodas de capoeira, a boa argumentação, uma comunicação oral eficiente e eficaz.

O professor descreve suas práticas destacando a historicidade e contextualização da capoeira num amplo universo antropológico, sociológico, filosófico e existencial. Esforça-se para estabelecer a interdisciplinaridade, busca ampliar o alcance de suas práticas ao realizar parcerias com as outras oficinas pedagógicas oferecidas no espaço.

Nesse contexto, o professor propõe uma prática da capoeira que aborde conteúdos relacionados à cultura popular brasileira, tentando possibilitar o desenvolvimento de uma educação humana, ressaltando a pluralidade étnico-cultural, respeitando e contextualizando a regionalidade dessas manifestações.

Metodologicamente organiza aulas possibilitando a experiência prática, bem como a reflexão sobre as práticas colocando-se como um facilitador, auxiliando o aluno a construir conhecimentos, muito mais do que um transmissor de técnicas corporais.

Diante da tarefa de construir o Plano de Ensino o professor tem dificuldades em relatar, por escrito, o trabalho que realiza, em pormenores, diante da amplitude da Capoeira como prática educativa. O artefato Plano de Ensino é tido como um documento que não revela todas as ações desempenhadas concretamente durante o processo educativo, ficando restrita a indicação de parte daquilo que é realmente construído e explorado. O Plano de Ensino é colocado como um limitador, algo que não revela, em detalhes, todo trabalho desenvolvido.

Certamente, a apropriação do gênero textual em questão não faz parte da formação de um Mestre de Capoeira, mas trabalhando como professor na Unidade em que se deu nossa pesquisa, ele deve executá-lo, sem estar preparado para isso, o que lhe causa sofrimento. Não

dominar o gênero implica em não cumprir com eficácia uma das tarefas que lhe são atribuídas e o entrevistado se responsabiliza por não atingir tal eficácia e, atendendo a um discurso que o coloca como único responsável pela sua capacitação busca tal conhecimento, sem ao certo saber quais os caminhos que deve percorrer. É um exercício solitário que nos leva a repensar a construção deste Plano de Ensino nos moldes tradicionais, dentro de um espaço não formal de educação e de uma oficina que apresenta muitas especificidades porque dialoga com um contexto maior que inclui o contexto sócio histórico, um sistema educacional, um sistema de ensino, em que o professor é colocado como único responsável pela aprendizagem (ou não) do aluno.

#### **4.2.3 Análise da conversação: os turnos da pesquisadora**

Em relação aos turnos da pesquisadora, nota-se que servem, inicialmente, para introduzir o método Instrução ao Sócia ao entrevistado:

##### **Exemplo 1 (Pesquisadora)**

1Entrevistadora – Vou entrevistar o Mestre de Capoeira ..., que trabalha na Oficina

2Educacional TK, da Fundação . ...,

3suponha que eu seja sua sócia e que vá te substituir amanhã no trabalho, fazendo seu plano

4de ensino. Quais as instruções você me daria para que ninguém perceba a substituição?

Em segundo lugar, os turnos servem para mostrar compreensão ou buscar informação de sua compreensão ao turno anterior do entrevistado. Notamos esse procedimento nos seguintes trechos da entrevista:

## Exemplo 2 (Pesquisadora)

25Entrevistadora – Para você, ..., então o Plano de Ensino, a construção desse plano deve

26vir depois do primeiro contato com os alunos?

Em terceiro lugar, nota-se que a pesquisadora procura contribuir na organização dos pensamentos do entrevistado, orientando-o na construção do Plano de Ensino, direcionando às perguntas para que o entrevistado consiga lhe passar as instruções. Vejamos os trechos abaixo:

## Exemplo 3 (Pesquisadora)

41Entrevistadora – E aí, vai me dando as outras instruções...para eu construir o plano...

## Exemplo 4 (Pesquisadora)

74Entrevistadora – Me dá os passos... Pensando em você, quando você senta na frente do

75computador, como é que você ,... Olhando pro computador....

## Exemplo 5 (Pesquisadora)

82Entrevistadora – Por etapas...

## Exemplo 6 (Pesquisadora)

128Entrevistadora – Quais os outros itens que você colocaria no seu plano? Você justificou,

129você falou dos objetivos, da metodologia, o que mais você colocaria aí no seu plano de

130ensino para eu escrever?

Notamos, ainda, que o entrevistado formulou apenas uma pergunta diretamente à pesquisadora para obter a confirmação de sua conclusão (*é isso?*). Ao responder a pergunta, a pesquisadora a direciona o instrutor a utilizar signos que nomeiam partes estruturais que compõem o Plano de Ensino.

### Exemplo 7 (Pesquisadora)

103Entrevistado – Daí eu vou montar ali o que vou trabalhar. O que eu vou trabalhar de

104fato. É isso?

Diante da dificuldade verbalizada pelo entrevistado em realizar o Plano de Ensino, a pesquisadora questiona-o a respeito para que as dificuldades fossem expostas na entrevista, retratando os modos de agir e sentir do professor entrevistado e proporcionando um espaço de escuta das possíveis dificuldades e angústias que o professor sente ao realizar seu trabalho, dentro da entrevista, indo ao encontro das perguntas da pesquisa.

### Exemplo 8 (Pesquisadora)

159Entrevistadora – Bola, como é que é, para um mestre de capoeira, fazer um plano de

160ensino?

Finalmente, a pesquisadora encerra a entrevista agradecendo em seu nome, a interlocutora direta e em nome de sua orientadora, uma interlocutora indireta.

Concluimos que a pesquisadora direcionou a entrevista para que obtivesse as orientações da Instrução ao Sósia, procurando atender as necessidades do entrevistado ao demonstrar o não domínio do gênero. Mesmo que o entrevistado tenha demonstrado certa dificuldade para passar as instruções para construção do Plano de Ensino, a boa interação entre eles, associado o compromisso de ambos em trabalhar para e na solidificação da Oficina de Capoeira, a parceria do trabalho conjunto, favoreceu a produção de um texto que possibilitou a identificação das representações que este professor tem acerca do Plano de Ensino, objetivo maior desta pesquisa.

Passaremos na seção seguinte para as análises relacionadas à Instrução ao Sósia realizada pela professora 2.

#### 4.3 Professora Entrevistada 2/ Professora de Informática/ Oficina de Informática

Passaremos agora a demonstrar as características organizacionais maiores dos turnos da pesquisadora e da segunda professora entrevistada, a professora de Informática, do texto oral analisado, o plano global do texto. A tabela abaixo expõe a quantidade de palavras identificadas no texto analisado:

**Tabela 6. Levantamento quantitativo e percentual de palavras da Instrução ao Sósia/ Professora 2.**

Participantes da pesquisa	Quantidade de turnos de fala	Quantidade de palavras	Percentual de palavras na Instrução ao Sósia
Pesquisadora	16	302	34,79%
Entrevistada	15	566	65,21%
Total	De turnos da Instrução ao Sósia 31	Total de palavras de Instrução ao Sósia 868	100%

O texto da Instrução ao Sósia apresenta 868 palavras e 31 turnos interacionais, considerando quando os interlocutores tomam a palavra. Eles são constituídos de perguntas e respostas, dado que se trata de uma entrevista, em que a professora entrevistada dá instruções à pesquisadora de como construir um Plano de Ensino. O enunciador e destinatário alteram-se sendo 15 turnos atribuídos à entrevistada, num total de 566 palavras e 15 turnos atribuídos à pesquisadora, num total de 302 palavras.

Em relação aos turnos da entrevistada e da pesquisadora, elaboramos a tabela abaixo com os temas colocados na Instrução ao Sósia. Para isso, novamente retomamos tomamos como referência o esquema sugerido por Machado (2008), que o construiu apoiando-se em Bronckart (2004), Clot (1999/2006), Amigues (2004) e Saujat (2002), conforme citamos anteriormente.

A tabela abaixo traz os segmentos temáticos identificados na Instrução ao Sósia:



**Tabela 7. Plano global da Instrução ao Sósia/ Professora 2.**

Linhas do texto	Tema	Introduzido por	Quantidade de palavras
1-6	Artefato	Pesquisadora	78
7	Artefato	Entrevistada	8
8-9	Artefato	Pesquisadora	27
10-13	Objeto- artefato	Entrevistada	45
14-16	Artefato	Pesquisadora	34
17-31	Objeto-artefato- professor- outros	Entrevistada	218
32-33	Artefato	Pesquisadora	20
34	Artefato	Entrevistada	3
35	Artefato	Pesquisadora	1
36-37	Aartefato	Entrevistada	11
38	Artefato	Pesquisadora	10
39	Objeto	Entrevistada	8
40-41	Artefato	Pesquisadora	19
42-47	Outros-objeto	Entrevistada	73
48-49	Artefato	Pesquisadora	14
50-51	Artefato	Entrevistada	14
52	Artefato	Pesquisadora	12
53-57	Objeto-outros	Entrevistada	71
58	Artefato	Pesquisadora	10
59	Artefato	Entrevistada	1
60	Artefato	Pesquisadora	14
61	Artefato	Entrevistada	6
62	Artefato	Pesquisadora	9
63-66	Artefato- outros	Entrevistada	52
67	Artefato	Pesquisadora	8
68	Artefato	Entrevistada	3
69	Artefato	Pesquisadora	13
70-73	Artefato-outros- professor	Entrevistada	50
74-75	Artefato- objeto	Pesquisadora	19
76	Artefato - objeto	Entrevistada	3
77	Artefato	Pesquisadora	14

Para melhor visualização e compreensão dos temas citados na Instrução ao Sósia e apontados na tabela acima, decidimos realizar um levantamento quantitativo e percentual dos temas tratados nos turnos da entrevistada. Na seção seguinte apresentaremos este levantamento e nossas análises.

### 4.3.1 Os temas representados nos turnos da professora 2/Professora de Informática/Oficina de Informática

No que se refere aos temas mais tratado na Instrução ao Sósia são o professor, o artefato e o objeto, com forte preponderância do artefato. Vejamos a tabela abaixo:

**Tabela 8. Levantamento quantitativo dos temas introduzidos na Instrução ao Sósia, de um total de 16 turnos/ Professora 2.**

Temas	Quantidade de ocorrências em 16 turnos
Artefato	12
Objeto	6
Outros	5
Professor	2

Analisando os turnos, percebemos que a entrevistada não apresenta um equilíbrio na citação dos elementos constituintes do trabalho docente, passando as orientações de forma objetiva, sem oferecer muitos detalhes.

Seus turnos apresentam frases interrogativas e frases afirmativas bastante objetivas e em períodos curtos. Ao responder as questões que lhe são dirigidas pela pesquisadora é sucinta, indicando somente o básico das informações que deve passar, não prolonga ou acrescenta detalhes que possam descrever mais detalhadamente a elaboração da tarefa. Vejamos os turnos abaixo:

#### Exemplo 29 (Professora 2)

67Entrevistadora – Tá, depois, que mais, já deu, tá pronto?

68Entrevistada – Falta avaliação, né? [risos]

69Entrevistadora – Falta avaliação, é verdade. Como é que eu vou avaliar no seu lugar?

70Entrevistada – Bom... vai avaliar o aluno aula a aula, o desenvolvimento e desempenho

71dele, se ele está sendo observador, se você precisa ficar mais um pouco ao lado dele, dar

72mais atenção a ele. Tem alguns aspectos no aluno que às vezes precisa ser melhorado, o

73aluno tem que ser estimulado.

Outro aspecto importante da Instrução ao Sósia é o tempo de duração de aproximadamente oito minutos, sendo que as outras duas instruções ficaram em torno de vinte minutos. Parece-nos que a entrevistada não entrou no papel de instrutora e ao passar as instruções, centrou-se principalmente no objeto, isto é, a importância da oficina de informática no processo de desenvolvimento do adolescente para que se adapte às exigências do mercado de trabalho.

### Exemplo 30 (Professora 2)

42Entrevistada – Isso, porque ela existe, porque nessa sociedade precisa-se tanto com

43alguém com habilidades mais do que outros anos. Se o adolescente vai continuamente

44aprendendo informática, vai chegar uma hora que não vai mais ser um cavalo de batalha

45para ele. Ele vai tirar de letra. Então, pra que ter uma pessoa tão... é:: uma pessoa que já

46está habituada com informática, do que uma pessoa que não tem habilidade. Qual a

47importância disso.

Em outros momentos, notamos que a entrevistada responsabiliza o aluno pela aprendizagem e há certo apagamento do professor. Sugere como deve ser o comportamento do aluno nas aulas e não quais são as estratégias que serão utilizadas durante as aulas no sentido de mediar a aprendizagem dos alunos:

### Exemplo 31 (Professora 2)

23que ele tem que... é:: primeiro observar, ser atento à aula, o que está sendo passado.

24Então, ele tem que ser o que? Observador. Tem que estimular a observação...Ele

25observar o que estou passando pra ele e o programa que ele está usando. Então ele vai ter

26que ler o programa, ele vai ter que parar pra raciocinar, o que eu tenho que fazer aqui?

27Pra que serve esse botão? Perguntar, ou mesmo...é:: ter a intuição, pra que que serve

28isso? Pra que serve aquilo? Porque nem sempre vai ter um professor do lado pra instruir

29ele como é que faz. Cada vez a tecnologia está avançando mais e se o aluno tem uma

30base forte, qualquer programa que ele pegar pra frente ele vai conseguir entrar, trabalhar

31ou fazer o que ele quiser. Ou descobrir pra que que serve...

Ainda no trecho acima, notamos novamente que a inserção dos adolescentes no mercado de trabalho é uma preocupação da entrevistada. A aquisição de conhecimentos nesta área é tida pela entrevistada como porta de entrada neste mercado. A entrevistada procura contemplar aquilo que julga fundamental para essa inserção, adequando às ferramentas que a informática oferece aos interesses dos alunos. Esta tarefa não nos parece nada fácil uma vez que ela tem que mobilizar seu ser integralmente, no esforço de atender todas as expectativas, isto é, expectativas dos alunos, do mercado de trabalho que cada vez mais impõe aos trabalhadores o domínio das tecnologias e suas próprias expectativas diante dos objetivos que se propõe alcançar no desenvolvimento de seu trabalho.

Quanto ao apagamento do professor nesta Instrução ao Sósia, salientamos que, tradicionalmente os próprios documentos de prescrição sobre o trabalho do professor implicam neste apagamento uma vez que trazem orientações de especialistas e foram construídos sem a participação efetiva dos professores.

#### **4.3.2 Elementos que compõem o Plano de Ensino citados (ou não) Professora 2/ Professora de Informática/Oficina de Informática**

Quanto aos elementos do Plano de Ensino que se espera encontrar na Instrução ao Sósia, conforme mencionado anteriormente são: 1- justificativa: informar os motivos que justificam a importância das atividades desenvolvidas pela oficina; 2 –objetivos: apresentar o que se pretende alcançar, podendo aparecer um objetivo mais geral de maior amplitude e os objetivos específicos que esmiúçam o objetivo geral e dizem respeito às ações da oficina; 3- Metodologia: descrever como se pretende alcançar os objetivos, descrevendo suas ações passo a passo, explicitar quais recursos serão utilizados para isso, 4; - descrição do público alvo: apontamento da faixa etária; 5- conteúdos: conteúdos de trabalho da oficina para atingir os objetivos propostos; 6- avaliação: indicar as prerrogativas teóricas da avaliação e instrumentos que serão utilizados neste processo.

Para melhor visualização dos elementos que foram (ou não) citados pela entrevistada na Instrução ao Sósia, construímos a tabela abaixo:

**Tabela 9. Elementos constituintes do Plano de Ensino citados na Instrução ao Sósia/ Professora 2.**

Elementos que são esperados no documento e foram citado pelo entrevistado	Turnos em que os elementos esperados são citados pelo entrevistado
<b>Justificativa</b>	Turnos 36 e 37; 42 a 47
<b>Objetivos</b>	Turnos 11 a 13; 50 e 51
<b>Metodologia</b>	Turnos 17 ao 22
<b>Público Alvo</b>	Turnos 19 a 21
<b>Conteúdo</b>	Turnos 19 a 21
<b>Avaliação</b>	Turnos 70 a 73

Como podemos observar na tabela 9, em relação ao que era esperado que fosse mencionado na Instrução ao Sósia, isto é, os elementos constituintes do Plano de Ensino, a entrevistada citou todos eles. Entretanto, percebe-se que a entrevistada não seguiu a sequência estrutural esperada na apresentação do plano durante a instrução, o que denota certa dificuldade para construir o documento, isto é, o Plano de Ensino.

Por este motivo, durante a entrevista, a pesquisadora fez intervenções com o objetivo de colaborar com a professora neste sentido, procurando ajudá-la a reorganizar o pensamento e seguir com a instrução.

Com o objetivo de aprofundarmos mais nossa análise, tomemos o primeiro item do Plano de Ensino – a justificativa. Nos turnos em que a entrevistada menciona a justificativa, percebe-se que a mesma tem a preocupação de atender a um discurso e uma demanda do mercado de trabalho, isto é, preparar os alunos para que dominem as ferramentas oferecidas pela tecnologia e que se tornem autônomos e responsáveis pela própria aprendizagem.

Quanto à Instrução ao Sósia, visando a definição dos objetivos da oficina, verificamos que o entrevistada, num primeiro momento, aponta o que espera como resultado de trabalho, isto é, que os alunos atinjam os objetivos que determinou como importantes, indicando como devem se comportar. Vejamos:

## Exemplo 32 (Professora 2)

10Entrevistada – Bom... eu teria que estar te falando...é:: todos os recursos que eu uso na

11informática, com os objetivos que eu quero, os específicos, os atitudinais, o que eu

12espero deles em aula, o que eles podem progredir e desenvolver dentro da aula com os

13recursos.

Num outro turno, a entrevistada descreve como objetivos “passar” conteúdos que sejam do interesse dos alunos, nos quais vejam um significado para apreendê-los. É interessante perceber o esforço que a professora faz, mesmo que de forma inconsciente (nos parece), para adequar seus objetivos pessoais, os objetivos da oficina de informática ao interesse dos alunos. Neste sentido, observemos o turno abaixo:

## Exemplo 33 (Professora 2)

50Entrevistada – Depois vem os objetivos, o que naquele ano você espera passar para o

51aluno

52Entrevistadora – Daí o que eu escrevo? Me fala o que tenho que escrever.

53Entrevistada – Do que ele trabalha, do que ele gosta, principalmente do que ele gosta,

54porque você não vai passar alguma coisa que ele não gosta. O aluno não vai se interessar.

55Dentro do que ele gosta, trabalhar...é:: utilizar os recursos da informática. Por quê?

56Informática são recursos, são ferramentas, então, ele tem que, na vida dele, pegar o que

57ele gosta e o que ele precisa e utilizar os recursos da informática.

Ao descrever a metodologia que aplica nas aulas, atrela aos conteúdos, não oferecendo uma instrução detalhada que favoreça o entendimento de quais são os objetivos e quais são os conteúdos. Ambos são citados apenas no turno abaixo:

## Exemplo 34 (Professora 2)

17Entrevistada – Bom... cada... quando se trabalha com programa, seja de Internet, um

18programa que é salvo na máquina, cada um é específico pra alguma coisa,  
19principalmente pra raciocínio lógico, principalmente, além da criação. Eu trabalho muito

20com criação e com a parte artística. Com a parte de comunicação, expressão... é:: som,

21agora estou entrando mais com a parte de som, de música, todo esse contexto artístico

22pra ajudar no desenvolvimento do adolescente, da criança e do adolescente.

Se continuarmos observando o turno acima, ainda percebemos que o público alvo é citado genericamente, não há uma descrição das principais características dos adolescentes que frequentam a unidade, não há nenhuma menção que possa nos dar características específicas. O que notamos ao longo da entrevista é o fato da professora preocupar-se com a inserção deste público no mercado de trabalho, o que pode levar a uma especulação quanto a sua característica- que são adolescentes de classe média ou baixa, que necessitam trabalhar para ajudar no orçamento familiar.

Para passar instruções quanto à avaliação, a entrevistada aponta que é um processo diário e se coloca como mediadora do processo ensino aprendizagem.

#### Exemplo 35 (Professora 2)

70Entrevistada – Bom... vai avaliar o aluno aula a aula, o desenvolvimento e desempenho

71dele, se ele está sendo observador, se você precisa ficar mais um pouco ao lado dele, dar

72mais atenção a ele. Tem alguns aspectos no aluno que às vezes precisa ser melhorado, o

73aluno tem que ser estimulado.

Como dissemos anteriormente, na Instrução ao Sósia há um certo apagamento da professora. Entretanto, neste turno, podemos ver que ela se coloca junto aos alunos, demonstrando que seu processo avaliativo não é realizado da maneira tradicional, mas não há uma especificação dos parâmetros que serão utilizados na avaliação para determinar o desenvolvimento, o desempenho e o grau de observação do aluno.

Portanto, passaremos agora a apresentar os elementos constituintes do Plano de Ensino da entrevistada que foram apontados como parte integrante do Plano de Ensino e não são esperados neste documento.

**Tabela 10 . Elementos constituintes do Plano de Ensino citados na Instrução ao Sósia e que não são esperados - Professora 2.**

Elementos que não são esperados no documento e foram citados pelo entrevistado	Turnos em que aparecem
Procedimentos que o aluno deve ter durante a aula	Turnos 23 a 28; 63 a 66
Aluno ser responsável pela aprendizagem	Turnos 28 e 29
Verificar quais são os interesses do aluno	Turnos 53 a 56
Informática como requisito para inserção no mercado de trabalho	Turnos 56 e 57

Na tabela 10, podemos observar que há elementos que foram apontados e podemos agrupá-los em dois grupos sendo: 1 – O que se espera do aluno x apagamento do professor; 2- Trabalho de adequação dos conteúdos da oficina aos interesses do mercado de trabalho.

Em relação ao grupo 1 percebemos que a professora demonstra certa dificuldade em colocar-se como facilitadora da aprendizagem, o que pode gerar o entendimento que a mesma responsabiliza somente os alunos pela própria aprendizagem. Entretanto, em vários momentos da instrução ela demonstra a preocupação de atender as necessidades destes alunos. Há uma dualidade e certa tensão nesta relação.

No grupo 2, ao buscar a adequação dos conteúdos de trabalho da oficina de Informática aos interesses do mercado de trabalho, notamos o esforço da professora em proporcionar aos alunos a oportunidade de inserção no mundo do trabalho por meio dos recursos oferecidos pela Informática. Ao atender adolescentes, que logo estarão em busca do



primeiro emprego, a professora procura instrumentalizá-los no domínio das ferramentas tecnológicas, demonstrando o comprometimento social que tem com estes adolescentes e a forte influência do discurso do atual mercado de trabalho.

Quanto a construção do Plano de Ensino ele exige o domínio deste gênero textual. A professora tem conhecimento dos elementos constituintes do Plano de Ensino, entretanto, não o vê como um instrumento que possa lhe auxiliar durante o ano letivo. Ao apontar que busca entrelaçar interesse dela, da oficina de informática e dos alunos, fica claro que no plano não há o registro fiel do trabalho que executa, afinal, como saber dos interesses dos alunos sem conhecê-los, lembrando que o Plano de Ensino é construído, normalmente, no início do ano letivo, na grande maioria das vezes, antes que este contato entre professor e aluno tenha se estabelecido.

#### **4.3.3 Análise da conversação: os turnos da pesquisadora**

Em relação aos turnos da pesquisadora, nota-se que servem, inicialmente, para introduzir a Instrução ao Sósia a entrevistada:

##### Exemplo 9 (Pesquisadora)

1Entrevistadora – Vou entrevistar a professora A. F., que trabalha com oficina  
 2de informática, no Espaço de Oficina Educacional TK, que faz parte da  
 3Fundação X. Lê, suponha que eu seja sua sósia e que eu vá te  
 4substituir amanhã no seu trabalho e, nesse trabalho, você tem uma tarefa específica para  
 5fazer que é o Plano de Ensino das suas oficinas. Quais são as instruções que você deve me  
 6passar pra que ninguém perceba essa substituição?

Em segundo lugar, nota-se que a pesquisadora procura contribuir na organização das instruções, orientando a entrevistada na construção do Plano de Ensino, direcionando as perguntas para que a entrevistada consiga lhe passar as instruções. Vejamos os trechos abaixo:

##### Exemplo 10 (Pesquisadora)

40Entrevistadora – E o que eu escrevo aí? Porque a oficina de Informática é importante pro  
 41aluno. Por que ela existe?

Notamos ainda que a pesquisadora instiga a instrutora a passar detalhes da execução do documento, isto é, o Plano de Ensino.

#### Exemplo 11 (Pesquisadora)

62Entrevistadora – Tá, o que a gente tem ainda que colocar?

63Entrevistada – Ahn...Critérios atitudinais, como esse aluno ser crítico no que ele está

64fazendo, se está bom, se não tá bom, se precisa mexer, não ter medo de mexer, não ter

65medo de fazer melhor, pesquisar, ver se tem outras coisas que podem é:: ajudar. Uma

66outra criatividade, uma coisa que pode surgir melhor.

67Entrevistadora – Tá, depois, que mais, já deu, tá pronto?

68Entrevistada – Falta avaliação, né? [risos]

69Entrevistadora – Falta avaliação, é verdade. Como é que eu vou avaliar no seu lugar?

Finalmente a pesquisadora encerra a entrevista agradecendo em seu nome afirmando que tentará ser a professora, no futuro.

Nesta Instrução ao Sósia há um ponto importante a ser considerado: a dificuldade da pesquisadora de entrar na Instrução ao Sósia que reconheceu certa dificuldade na interação com a entrevistada. A interação orientada por uma necessidade objetiva e delimitada previamente – escolheu-se falar sobre uma atividade específica – possibilitou a entrevistada e a pesquisadora vivenciarem sentimentos, descobertas, ações encontrando algo novo em si mesmo. Ambas puderam ver sua atividade com os olhos e a pesquisadora foi questionando o próprio modo de agir em relação à entrevistada.

Se por um lado a pesquisadora direcionou a entrevista para que obtivesse as orientações da Instrução ao Sósia procurando atender as necessidades da entrevistada, por outro lado, a pesquisadora não conseguiu entrar na instrução porque houve um distanciamento provocado pela inquietação da pesquisadora diante da sua própria postura como coordenadora ao realizar a Instrução ao Sósia com esta professora.

A pesquisadora estava diante de uma nova situação: a relação com a entrevistado, durante três anos foi de “ pares” no trabalho dentro da Fundação. A partir do momento que

assume o papel de coordenadora pedagógica passa a ser “chefe “ da entrevistada, estabelecendo desta forma uma relação hierárquica, como já apontamos anteriormente ao descrever o contexto sociossujeito que envolveu a Instrução ao Sósia desta entrevistada. Havia uma preocupação da pesquisadora, no papel de coordenadora, que a relação interpessoal entre elas se mantivesse saudável, isto é respeitosa e que a confiança se consolidasse cada vez mais.

A pesquisadora, no momento desta Instrução ao Sósia, sentiu-se provocada a rever seu papel enquanto coordenadora da Unidade. A dificuldade da professora em aproximar-se dos alunos e do sofrimento demonstrado por ela ao tentar articular seus objetivos, os objetivos dos alunos, os objetivos da unidade educacional ao discurso do mercado de trabalho provocou na pesquisadora uma reflexão sobre própria ação. Ao fazê-la, ocorreu uma transformação, deslocamento que colaborou com seu desenvolvimento.

Atrevemo-nos a dizer que as palavras comedidas e o diálogo curto espelharam o momento de reflexão das duas envolvidas, naquele momento, na Instrução ao Sósia. O que num primeiro momento pode parecer a Instrução ao Sósia menos rica em informações por ser a menor entre as três que foram desenvolvidas, acaba revelando um momento forte de desenvolvimento pessoal e profissional, principalmente da pesquisadora.

#### **4.4 Professora Entrevistada 3/ Professora de Inglês/ Oficina de Inglês**

Nesta seção, apresentaremos as características organizacionais maiores dos turnos da pesquisadora e da terceira professora, a professora de Inglês, do texto oral analisado, o plano global do texto.

A tabela abaixo expõe a quantidade de palavras identificadas no texto analisado :

**Tabela 11. Levantamento quantitativo e percentual das palavras da Instrução ao Sósia - Professora 3.**

Participantes da pesquisa	Quantidade de turnos de fala	Quantidade de palavras	Percentual na Instrução ao Sósia
Pesquisadora	16	145	50%
Entrevistada	16	2298	50%
Total	De turnos da Instrução ao Sósia 32	Total de palavras de Instrução ao Sósia 2443	100%

O texto da Instrução ao Sósia apresenta 2443 palavras e 32 turnos interacionais, considerando quando os interlocutores tomam a palavra. Eles são constituídos de perguntas e respostas, dado que se trata de uma entrevista, em que a professora entrevistada dá instruções à pesquisadora de como construir um Plano de Ensino. O enunciador e destinatário alteram-se sendo 16 turnos atribuídos ao entrevistado, num total de 2298 palavras e 16 turnos atribuídos à pesquisadora, num total de 145 palavras. Apesar da quantidade de turnos serem idênticas a quantidade de palavras utilizadas pela entrevistada atinge 94 % do total de palavras do texto oral, isto é, um número de palavras mais expressivo do que o utilizado pela pesquisadora.

Em relação aos turnos do entrevistado e da pesquisadora, elaboramos a tabela abaixo com os temas colocados na Instrução ao Sósia. Para isso tomamos como referência o esquema sugerido por Machado (2008), que o construiu apoiando-se em Bronckart (2004), Clot (1999/2006), Amigues (2004) e Saujat (2002) conforme citamos anteriormente.

A tabela abaixo traz os segmentos temáticos identificados na Instrução ao Sósia:

**Tabela 12. Plano global da Instrução ao Sósia - Professora 3**

Linhas do texto	Tema	Introduzido por	Quantidade de palavras
1-2	Outros	Pesquisadora	23
3-5	professor	Entrevistada	30
6	Outros	Pesquisadora	3
7-21	Professor-outros	Entrevistada	230
22-25	Artefato	Pesquisadora	55
26-35	Artefato-outros-objeto	Entrevistada	140
36	Artefato	Pesquisadora	2
37-58	Objeto-outros-arte-fato-professor	Entrevistada	313
59	artefato	Pesquisadora	2
60-79	Artefato-objeto-outros	Entrevistado	309
80	outros	Pesquisadora	4
81-96	Outros-professor-objeto	Entrevistada	226
97	objeto	Pesquisadora	1
98-104	Outros-objeto-professor	Entrevistada	92
105	outros	Pesquisadora	1
106-112	Outros-objeto-arte-fato	Entrevistada	101
113	objeto	Pesquisadora	9
114-119	Objeto-prof.-arte-fato	Entrevistada	80
120	objeto	Pesquisadora	15
121-124	Professor-outros-objeto	Entrevistada	52
125	objeto	Pesquisadora	3
126-135	Prof.-objeto-outros-arte-fato	Entrevistada	142

136	artefato	Pesquisadora	1
137-153	Prof.-objeto-outros- artefato	Entrevistada	240
154	artefato	Pesquisadora	3
155-156	Professor- objeto	Entrevistado	13
157	artefato	Pesquisadora	2
158-174	Outros-professor-objeto	Entrevistada	247
175-176	artefato	Pesquisadora	16
177-182	Outros-artefato- professor	Entrevistada	76
183	artefato	Pesquisadora	5
184	artefato	Entrevistada	7

Para melhor visualização e compreensão dos temas citados na Instrução ao Sósia e apontados na tabela acima, decidimos realizar um levantamento quantitativo e percentual dos temas tratados nos turnos do entrevistado. Na seção seguinte apresentaremos este levantamento e nossas análises.

#### **4.4.1 Os temas representados nos turnos da professora 3/ Professora de Inglês/Oficina de Inglês**

No que se refere aos temas mais tratado pela entrevistada são o professor, o artefato e o objeto. Vejamos a tabela abaixo:

**Tabela 13. Levantamento quantitativo e percentual dos temas introduzidos na Instrução ao Sósia pela professora 3.**

Temas	Quantidade de ocorrências em 16 turnos
Artefato	7
Objeto	13
Outros	12
Professor	12

Analisando os turnos, percebemos que a entrevistada apresenta um equilíbrio na quantidade de vezes que cita como tema o professor, o objeto e os outros com quem a entrevista dialoga. Quanto ao artefato ele representa menos de 50% dos turnos e o objeto é o tema que mais aparece na Instrução ao Sósia.

#### **4.4.2 Elementos que compõem o Plano de Ensino citados ( ou não) Professora 3/Professora de Inglês/Oficina de Inglês**

Seguiremos com nossas análises tomando os elementos que constituem o Plano de Ensino. Espera-se encontrar na Instrução ao Sósia, conforme mencionamos anteriormente, são eles: 1- justificativa: informar os motivos que justificam a importância das atividades desenvolvidas pela oficina; 2 –objetivos: apresentar o que se pretende alcançar, podendo aparecer um objetivo mais geral de maior amplitude e os objetivos específicos que esmiúçam o objetivo geral e dizem respeito às ações da oficina; 3- metodologia: descrever como se pretende alcançar os objetivos, descrevendo suas ações passo a passo, explicitar quais recursos serão utilizados para isso, 4; - descrição do público alvo: apontamento da faixa etária; 5- conteúdos: Conteúdos de trabalho da oficina para atingir os objetivos propostos; 6- avaliação: indicar as prerrogativas teóricas da avaliação e instrumentos que serão utilizados neste processo.

Para melhor visualização dos elementos que foram (ou não) citados pela entrevistada na Instrução ao Sósia, construímos a tabela abaixo:

**Tabela 14. Elementos constituintes do Plano de Ensino citados na Instrução ao Sósia - Professora 3**

Elementos esperados no Plano de Ensino e foram citados pelo entrevistado	Turnos em que aparecem os elementos que constituem o Plano de Ensino
<b>Justificativa</b>	Turnos 26 a 35; 40 a 42
<b>Objetivos</b>	Turnos 42 a 48; 54 a 58
<b>Metodologia</b>	Turnos 69 a 75; 89 a 96; 126 a 135; 137 e 138; 148 e 149
<b>Público Alvo</b>	Turnos 39; 78 e 79; 81 a 83 ; 158 e 159
<b>Conteúdo</b>	Turnos 62 a 64; 75 a 77; 138 e 139; 179 e 180

Como podemos observar na tabela acima em relação ao que era esperado que fosse mencionada na Instrução ao Sósia em relação aos itens que compõem o Plano de Ensino, a entrevistada não citou todos eles, deixando a avaliação de fora da Instrução ao Sósia. Percebe-se que a entrevistada seguiu a sequência estrutural esperada na apresentação do plano durante a instrução, procurando descrever detalhadamente cada um deles o que denota uma certa familiaridade com o gênero textual Plano de Ensino.

Dando sequência nossa análise, tomemos o primeiro item do Plano de Ensino – a justificativa. Nos turnos em que a entrevistada menciona este elemento, o faz relacionando a importância da oficina de inglês na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, atribuindo ao conhecimento da língua inglesa um conhecimento de cunho cultural que favorecerá sua inserção neste mercado, assumindo, desta forma, um discurso de mercado influenciado pela pós-modernidade. Este discurso atribui o sucesso (ou não) da pessoa ao grau de qualificação e capacitação. Sendo assim, dominar a língua inglesa seria um diferencial no aluno que vai à busca do primeiro emprego. Vejamos os turnos que nos confirma este posicionamento:



## Exemplo 36 (Professora 3)

26Entrevistada – Bom, se você for fazer o meu plano, no caso, nós vamos por  
as  
27justificativas, né. A minha justificativa, dentro da minha oficina, que é o  
Inglês, É:: eu  
28tenho como objetivo oferecer, como nós trabalhamos com um público  
diferente, né, no  
29caso, um público que não tem acesso a cursos de línguas, que é um  
diferencial hoje em  
30dia, então, a minha justificativa, o objetivo dela, é proporcionar a esses  
alunos a chance  
31de estudar uma língua diferente que ele possa competir futuramente. Então,  
no caso,  
32quando ele começar a trabalhar, aí ele vai ter esse referencial, né, então, é::  
realmente  
33oferecer a um grupo de pessoas menos privilegiadas, não sei se a gente  
pode chamar  
34nesse sentido, a chance deles aprenderem uma nova língua. Então, a  
justificativa do  
35trabalho você teria que estar colocando... Meu foco é esse.

Quanto à instrução para a construção dos objetivos da oficina, ela cita como objetivo geral proporcionar aos alunos o conhecimento de culturas diferentes e como objetivo específico estimular a autoconfiança dos alunos ao falar a língua inglesa. Prosseguindo, tomemos os turnos abaixo para ampliar a nossa análise quanto a este elemento constituinte do Plano de Ensino:

## Exemplo 37 ( Professora 3 )

42...O objetivo geral do meu plano vai ser então..ahn.. no caso, né,  
43uma língua estrangeira que proporciona conhecimentos de culturas  
diferentes. Então,  
44esse é o objetivo geral. O específico é o que? Você trata com crianças que  
elas, assim...  
45elas aprendem inglês na escola , mas que elas têm dificuldade, têm medo,  
têm  
46insegurança, elas não dão importância àquela ferramenta que elas têm na  
escola. Então, o

47meu objetivo específico, que eu colocaria no plano é que você tem que dar autoconfiança  
48pros educandos. Então, você tem que fazer ele acreditar que ele pode, que ele pode falar,  
49ele tem vergonha, mas você pode fazer de forma descontraída que ele fale com você.  
50Então, ele vai falar a palavra errada, mas você vai estar lá, vai tá consertando o que ele tá  
51falando. Então você vai criar autoconfiança dentro daquele aluno, você vai plantar aquela  
52semente de que é possível e que ele vai falar, claro que um ano depois você não vai sair  
53falando, mas é esse o objetivo específico. A autoconfiança dos alunos, ele saber  
54reconhecer uma língua estrangeira. Quando ele ouvir alguém falando inglês, ele poder  
55ouvir e reconhecer algumas palavras, dentro do mundo dele ali, o que ele já conhece, ele  
56olha a palavra e não sabe o que é. Ele não tem interesse, então, é criar o interesse para  
57que ele possa reconhecer essa nova língua. Então, esse é o objetivo específico do meu  
58plano. Você tem alguma pergunta?

Outro aspecto importante é a valorização da língua inglesa que a professora estabelece como objetivo da oficina uma vez que não percebe, na interação com os alunos, que valorizem o ensino desta língua na escola formal. Ela procura, dentro do espaço não – formal, criar condições para que se interessem pela língua e que reconheçam o seu valor diante das exigências atuais de mercado.

### Exemplo 38 (Professora 3)

60Entrevistada – A metodologia... ahn...como se trata de uma oficina que ela não é  
61obrigatória, e eu não tenho que escolher padrões escolares, então, a minha metodologia, é

62lógico que eu tenho o Plano de Ensino que eu tenho o...é:: eu tenho o conteúdo que eu  
 63tenho que passar pra eles durante o ano, que é essencial pra um curso de inglês. Então,  
 64dentro desse conteúdo, eu divido, no caso, vamos dizer, num básico I e básico II, porque  
 65quando ele chega até mim, no caso, ele não vem assim com quase nada de noção de

Para criar condições de trabalho que instiguem o interesse pela língua inglesa, a professora descreve várias metodologias que utiliza como podemos ver nos turnos a seguir:

### Exemplo 39 (Professora 3)

69nada. Então, a minha metodologia é o que? Resgatar o que eles já aprenderam na escola,  
 70aí, dentro do que eles aprenderam, praticar isso daí, usar. Então, ele sabe o vocabulário  
 71de tudo que tá em sala de aula, mas ele não sabe usar aquilo, ele não sabe montar frases  
 72com aquilo, entendeu? Ele não sabe falar, às vezes, a pronúncia daquela palavra, ele sabe  
 73o que é, mas não sabe pronunciar, então, assim...é:: fazê-los usar o que já aprendeu, que  
 74use o que está aprendendo, o que escuta, né, de uma maneira mais...ahn... prazerosa, com  
 75atividades interativas. Então, é claro que eu tenho que passar um vocabulário, né, tenho  
 76um tópico, eles vão aprender hoje sobre frutas, eles vão aprender os nomes, eles vão  
 77aprender a falar, eles vão usar aquilo de uma maneira interativa, jogos, né, então é mais  
 78ou menos nesse sentido.

Há uma preocupação da professora em considerar os conhecimentos prévios que os alunos já têm da língua inglesa. A partir do levantamento do vocabulário que já dominam, a professora acrescenta outros conteúdos e dá ênfase à pronúncia, não somente a memorização das palavras e a escrita delas. Demonstra, ainda, que utiliza jogos para tornar a

aprendizagem mais prazerosa, e que há a preocupação em “ensinar de outra forma”, colocando o lúdico como fator importante de motivação.

A interação entre os alunos também é colocada como estratégia de aula. Vejamos o turno:

#### Exemplo 40 (Professora 3)

89Agora, minha proposta para esse  
90ano, nós já desenvolvemos um esquema para a sala de aula estar diferente,  
e é aquele  
91sistema cooperativo, de colaboração, não sei como a gente poderia chamar  
isso daí. Não  
92sou eu, como professora, que tenho que falar. Eles vão estar trabalhando  
em duplas, né,  
93vou trabalhar muito isso nesse ano. Então, um passando conhecimento pro  
outro. Eles  
94vão aprender entre eles. Estão sentados um ao lado do outro, tem essa  
aproximação de  
95um passar o conhecimento pro outro, e eu vou tá em volta, checando o que  
eles tão  
96aprendendo.

A professora se coloca como mediadora do processo educativo quando fala “e eu vou tá em volta, checando o que ele tão aprendendo”. Podemos inferir que ela é coautora da aprendizagem uma vez que os alunos interagem inicialmente e, conforme as necessidades vão aparecendo, ela faz as intervenções.

No turno abaixo ela descreve as ações que ela e os alunos têm incorporados no dia a dia da oficina. Ela não segue o Plano de Ensino à risca, procura alinhar seus objetivos aos interesses dos alunos. Já os alunos fazem registros de cada aula que são utilizados como material de consulta em aulas posteriores.

A professora ainda atribui a flexibilização da abordagem dos conteúdos como fator de motivação dos alunos. Vejamos:

### Exemplo 41 (Professora 3)

126Entrevistada – Então, eu não vou esperar o mês de junho e dar aquele vocabulário que

127eu tinha planejado pra ele de frutas, de nomes, eu já vou passando naquela hora, porque

128eu tenho a atenção do aluno naquela hora e da maneira que eu trabalho eu consigo,

129porque nós não temos um livro, nós temos, assim, é: eles têm seus cadernos de

130anotações, cada um tem a sua pastinha, seu material, eu distribuo uma folha para cada

131aluno, no começo da aula e ele vai copiar o conteúdo daquele dia naquela folha, um

132registro, né? Podemos chamar de registro, terminou a aula, ele vai colocar esse registro

133dentro da pastinha e vai colocar no material dele. Então, ahn... não tenho que obedecer

134essa sequência de ter que acabar um módulo. Então, tem essa flexibilidade que atrai

135o...o...a.. a atenção melhor dos alunos. Tá?

Outra estratégia mencionada é a incorporação de datas comemorativas aos conteúdos de acordo com a sequência em que aparecem no ano. Entretanto, nota-se que há a preocupação de relacionar a data comemorativa do Brasil ao que tem “lá fora”, isto é, que se relacionam com outras culturas, outros povos e com a língua inglesa.

### Exemplo 42 (Professora 3)

137Entrevistada – Que mais aqui? Como eu disse pra você... meu planejamento, eu sigo

138meses. Tópicos que eu vou tá abordando em cada mês. Digamos que num mês que

139tenha um evento, por exemplo, a páscoa. A páscoa, ela acontece geralmente em abril,

140então eu vou dar uma atividade relacionada a esse tema. Então:: vou mostrar pra eles

141um pouquinho para eles do que tem lá fora. São certas datas que você teria de tá

142colocando dentro do calendário mesmo.

Quanto ao conteúdo ele é mencionado sempre condicionado ao interesse dos alunos e a possibilidade de flexibilização do Plano de Ensino. Entretanto, como o Plano de Ensino normalmente é entregue no início do ano, as alterações não ficam registradas no documento porque ele não é retomado ao longo do ano, o que o torna para essa professora apenas um artefato e não um instrumento de trabalho.

#### Exemplo 43 (Professora 3)

149...Não vou dar naquele momento que eu  
150coloquei no planejamento, então, se você for lá em outubro, vai estar lá,  
frutas,  
151comidas, mas eu não dei aqueles frutas e comidas em outubro, dei em  
junho quando ele  
152me perguntou. Então, eu vou percorrer todas as etapas, mas não  
necessariamente no  
153mês...

O público alvo está presente na instrução como um público que desconhece a língua inglesa na opinião da professora. Vejamos:

#### Exemplo 44 (Professora 3)

37Entrevistadora – Nessa linha... Então, proporcionar noções sociais,  
culturais, então você  
38vai trazer, vai mostrar pro aluno tudo que tem lá fora, você vai abrir o  
mundo pra ele, né,  
39os alunos do Brasil, principalmente esse público que a gente trabalha, não  
tem muita  
40noção.

Faz ainda referência ao público de acordo com a série que cursa na escola formal para determinar a idade cronológica:

## Exemplo 45 (Professora 3)

78ou menos nesse sentido. Daí, qual é o meu público? Meu publico aqui,  
meu publico aqui

79na oficina de inglês da TK, meu público é de sexta-série...

## Exemplo 45 (Professora 3)

81Entrevistada – Isso, de dez anos,, A gente tem aluno de dez a quinze,  
quatorze, então,

82aí, esse público, ele já vem tendo inglês desde a quinta série...

Ao descrever o público alvo, apresenta as próprias expectativas que tem acerca da aprendizagem e valorização da língua por parte dos alunos no futuro, quando deixarem de participar da oficina de inglês:

## Exemplo 46 (Professora 3)

158Entrevistada – Eu acho que é isso. As expectativas, no caso do curso, o  
nosso público é

159um público muito pobre em línguas, então, um ou outro vai ser um  
destaque realmente,

160mas é:: eu costumo falar que num ano eles não vão sair daqui falando,  
mas eles vão sair

161daqui com um gostinho de querer mais. Tem alunos que fazem inglês  
todos os anos que

162estão aqui na casa, dois anos, três anos, mas tem alguns que não, ele quer  
experimentar,

163ele quer ver como é, mas depois, com certeza, ele vai fazer mais pra  
frente. Ele vai

164procurar fazer inglês depois.

Notamos que os trechos apresentam uma preocupação da professora em relação à inserção dos alunos no mercado de trabalho e que esta inserção, para ser bem sucedida, está atrelada ao conhecimento e domínio da língua Inglesa.

Passaremos agora a apresentar os elementos constituintes do Plano de Ensino que foram tematizados, mas não são esperados.

**Tabela 15. Elementos constituintes do Plano de Ensino citados na Instrução ao Sósia e que não são esperados /Professora 3**

Elementos que não são esperados no documento e foi citado pelo entrevistado	Turnos em que os elementos aparecem
Formação pessoal	Turnos 7 a 21
Não seguir padrões de uma escola formal	Turnos 121 a 124; 150 a 153;
Não seguir a o Plano de Ensino	Turnos 112; 115 a 119
Aluno como ferramenta de mediação	Turno
Relação números de alunos por turma e dificuldades encontradas no trabalho	Turnos 83 a 89
Outros professores envolvidos no trabalho	Turnos 98 a 104
Conteúdos acrescentados ao longo do ano Forma que integra conteúdos trazidos pelos alunos	Turnos 106 a 112; 126 a 128; 133 a 135 Turnos 114 a 119
Próprias expectativas em relação as respostas dadas pelos alunos no que se refere ao futuro	Turnos 160 a 165; 168 a 174
Ensino da língua inglesa atrelado a uma necessidade do mercado de trabalho	Turnos 29 a 35



A seguir, abordaremos os elementos citados pela professora e que não são esperados no Plano de Ensino, procurando analisar cada um deles. Para isso, dividimos esses elementos em cinco grupos: o primeiro grupo está relacionado ao fato da professora não seguir o planejamento descrito no Plano de Ensino; o segundo grupo está relacionado aos conteúdos apresentados; o terceiro grupo está relacionado à comparação que a professora realiza entre o ensino da língua inglesa dentro da escola formal e a proposta de trabalho que ela realiza dentro do espaço da oficina de inglês; o quarto grupo está relacionado aos alunos e o quinto grupo está relacionado ao trabalho em parceria com outros professores.

Tomemos o primeiro grupo. Em diversos turnos da entrevista, a professora fala que não segue o Plano de Ensino, reforçando o que já havíamos apontado anteriormente: o Plano de Ensino é um artefato para ela, um documento meramente burocrático que não interfere em sua prática pedagógica.

No segundo grupo, os conteúdos são apresentados atrelados aos interesses e necessidades momentâneas dos alunos como forma de garantir o interesse pela aula e pela aprendizagem da língua inglesa. Não há um detalhamento dos conteúdos, cita basicamente o aprendizado dos nomes de frutas na Instrução ao Sósia, não indicando outros conteúdos que também serão abordados.

No terceiro grupo estão os turnos em que a professora compara o ensino da língua inglesa dentro da escola que é considerado um espaço formal de educação e o ensino que é praticado dentro da unidade TK, considerado um espaço não-formal de educação e que, por este motivo, não precisa seguir um currículo pré-estabelecido por artefatos materiais ou simbólicos. A professora demonstra um conhecimento amplo da oficina em que atua e “navega” pelos conteúdos de acordo com aquilo que julga ser mais interessante e adequado ao momento da aula.

No quarto grupo, encontramos os turnos em que a professora apresenta os alunos como sujeitos da aprendizagem e como instrumentos de aprendizagem para os colegas ao realizar atividades em que eles se encontram em grupos, duplas, compartilhando e construindo conhecimentos. O aluno é parte constituinte do processo de ensino – aprendizagem e ela se coloca “junto” a eles neste processo como alguém que irá ampliar seus

conhecimentos e apresentar um “ mundo novo” que só pode ser descoberto se há o domínio da língua inglesa.

Quanto aos alunos, declara a dificuldade em trabalhar com turmas grandes em que há um número de alunos aos quais não consegue dar atenção individualizada. Por isso, divide-os em grupos menores para otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

Demonstra grande expectativa em relação ao futuro dos alunos, dos quais espera que prossigam os estudos da língua inglesa uma vez que vê nesta apropriação um diferencial para o mercado de trabalho e na ampliação de conhecimentos gerais.

O quinto e último grupo está relacionado às parcerias que realiza com outros educadores para o desenvolvimento de atividades. Vejamos os turnos:

#### Exemplo 47 (Professora 3)

98Entrevistada – Dentro desse Plano de Ensino, outro tópico que a gente coloca são os

99outros professores envolvidos dentro da oficina, é:: o inglês, ele envolve todas as outras

100disciplinas da casa. São os eventos que nós abordamos na casa, então, digamos, o Ação

101de Graças, que o Thanks Givings, o ano passado nós trabalhamos junto com o pessoal

102de comunicação e expressão, é:: esse ano nós vamos trabalhar com a dança... A dança

103vai tá fazendo é:: nós vamos ensinar no inglês o celta, toda aquela cultura celta, a dança

104vai tá fazendo...

Concluimos que o trabalho docente executado pela professora da oficina de inglês é constituído de uma certa autonomia em relação ao planejamento de algumas de suas atividades, pois é ele quem as gerencia. Entretanto, as atividades administrativas, no caso a construção do Plano de Ensino, não são reconhecidas como fazendo parte do trabalho do professor e incorporadas a sua prática. É uma atividade executada com certa facilidade, mas que não é significativa. A entrevistada deixa claro, em muitos turnos na Instrução ao Sósia que não segue o que está “escrito” no Plano de Ensino, com rigor.

Quanto a interação entre a pesquisadora e a entrevistada acreditamos que o fato da entrevista ter o domínio do gênero textual plano de ensino facilitou a Instrução ao Sósia. A pesquisadora fez poucas intervenções uma vez que a entrevistada passava detalhes sobre a construção do documento. O artefato Plano de Ensino é apresentado pela entrevistada como um documento que não revela todas as ações desempenhadas concretamente durante o processo educativo, ficando restrita a indicação de parte daquilo que é realmente construído e explorado. É marcado no texto oral como uma construção meramente burocrática que visa atender uma solicitação da coordenação.

#### 4.4.3 Análise da conversação: os turnos da pesquisadora

Em relação aos turnos da pesquisadora nota-se que diferente das outras instruções ela inicia perguntado sobre a formação da entrevistada:

##### Exemplo 12 (Pesquisadora)

1Entrevistadora – Eu vou entrevistar a ... que é professora de Inglês e ela vai falar um

2pouquinho sobre a trajetória dela... a formação dela.

Isto ocorreu porque no dia em que foi realizada a Instrução ao Sósia a entrevistada havia recebido a certificação para atuar como professora de língua inglesa no mundo todo e estava bastante feliz por mais uma conquista profissional. Desta forma, a pesquisadora julgou ser interessante começar a entrevista abrindo espaço para a entrevistada falar sobre este assunto.

##### Exemplo 13 (Pesquisadora)

19...Se você tem o certificado

20desse Celta, você é um professor internacional, então você pode dar aula em qualquer

21lugar do mundo. Então, eu passei por esse o ano passado, NE

Ao iniciar a Instrução ao Sósia, no seu primeiro turno, a pesquisadora passa as orientações:

Exemplo 14 (Pesquisadora)

22Entrevistadora – Tá ok. Sandra , suponha que eu seja sua sósia e eu vá te substituir

23amanhã no seu trabalho fazendo o Plano de Ensino da sua oficina, oficina de inglês.

24Quais as instruções que você deve me passar pra que ninguém perceba que eu é que fiz o

25Plano de Ensino da oficina de inglês.

Em relação aos outros turnos que se seguem na instrução, percebe-se que servem para mostrar compreensão ou buscar informação de sua compreensão ao turno anterior da entrevistada. Notamos, ainda, que a pesquisadora, em alguns turnos, diz apenas algumas palavras para dar encadeamento à Instrução ao Sósia.

A entrevistada, durante a Instrução ao Sósia, fez duas perguntas diretamente à pesquisadora, questionando-a se tinha alguma dúvida nas instruções passadas. Ao responder a pergunta, a pesquisadora, ambas às vezes, disse que não havia dúvidas e a própria entrevistada, por iniciativa própria, retoma a instrução. Podemos perceber que a entrevistada sente-se segura para passar as instruções, não havendo necessidade de a pesquisadora intervir para que a instrução seja passada. A entrevistada utiliza turnos longos ao dar as instruções ao sósia, procurando detalhar e explicar cada um dos elementos constituintes do Plano de Ensino.

Diante da dinâmica apresentada na instrução, a entrevistada não demonstrou dificuldades em passar as instruções sobre os elementos constituintes do Plano de Ensino, demonstrando certo domínio sobre o gênero textual. Nota-se, na instrução, que os elementos foram citados aparecem na ordem que se espera que apareçam neste documento. Entretanto, a entrevistada não mencionou a avaliação, que também é um dos elementos constituintes deste documento, mesmo quando a pesquisadora pergunta-lhe se as informações que passou são suficientes para a construção do documento.

Nesta Instrução ao Sósia, a pesquisadora, apesar de utilizar o mesmo número de turnos da entrevistada (16 turnos cada uma delas) utilizou um baixo número de palavras, representando apenas 5,9% (145 palavras) de todo o texto oral composto por 2443 palavras, o que vai ao encontro dos dados revelados na tabela 1, apresentada anteriormente.

Finalizando a instrução, a pesquisadora agradece a entrevistada, da qual recebe “boa sorte” na execução da dissertação que apresentará o resultado de pesquisa da qual a entrevistada participa.

Enfim, concluímos que a pesquisadora fez poucas intervenções na Instrução ao Sósia pelo fato da entrevistada dominar o gênero textual Plano de Ensino e não ter demonstrado dificuldade para passar as instruções, procurou dar encadeamento à instrução, atendeu as necessidades da entrevistada de certificar-se que estava sendo clara ao indagar a sósia pesquisadora: “Você tem alguma pergunta”.

Neste capítulo fizemos a análise dos dados. Inicialmente apresentamos as características organizacionais maiores nos turnos da pesquisadora e dos entrevistados. Identificamos no plano global os segmentos temáticos e realizamos um levantamento percentual e quantitativo dos temas introduzidos e discutimos o resultado. Em seguida, identificamos os elementos constituintes do Plano de Ensino que são (ou não) esperados que aparecessem no texto oral da Instrução ao Sósia e discutimos a presença e ou a ausência dos mesmos. Encerramos analisando os turnos da pesquisadora e sua interação com os entrevistados.

No próximo capítulo apresentaremos nossas considerações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentaremos algumas reflexões sobre os resultados das análises da Instrução ao Sósia e as contribuições teórico-metodológicas que a nossa pesquisa pode trazer. Para isso, retomaremos, primeiramente, a nossa pergunta de pesquisa e a resposta a que chegamos; em seguida, teceremos algumas reflexões.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, aliamos os pressupostos do Interacionismo sociodiscursivo com os pressupostos das Ciências do Trabalho – a Ergonomia e a Clínica da atividade, prática que já faz parte das pesquisas dos integrantes do grupo Análise da Linguagem, trabalho Educacional e suas relações, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (ALTER/CNPQ) no qual são integrantes Abreu-Tardelli, 2004, 2006; Lousada, 2004, 2006; Mazzillo, 2006; Correia, 2007; Bueno, 2007; entre outros.

As pesquisas desenvolvidas têm mostrado que a aliança entre esses pressupostos teóricos tem trazido contribuições para o quadro do ISD a partir das análises de textos sobre o trabalho educacional, ampliando suas categorias de análises contribuindo para a identificação da morfogênese do agir em textos. Da mesma maneira, contribuí com as pesquisas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade no que se refere à identificação das representações sobre o trabalho realizado e o real da atividade do professor, a partir de análises linguístico-discursivas detectadas nas análises da Instrução ao Sósia e da entrevista.

Em nossa pesquisa, partimos da questão “Quais as representações sobre o Plano de Ensino que são construídos por professores com diferentes níveis de escolarização e status contratual em textos de Instrução ao Sósia?”

Como pudemos observar durante as análises, o Plano de Ensino não é visto pelos professores entrevistados como potencializador e organizador do trabalho pedagógico. Pelo contrário, é visto como um limitador porque nele não há o registro do que é efetivamente desenvolvido durante a atividade, isto é, aquilo que o professor realmente faz em seu trabalho, o real da atividade. Seu trabalho é influenciado por fatores externos, que fogem ao seu controle. Não retomar o Plano de Ensino para registrar suas ações diante de alterações ocorridas ao longo do ano torna este documento pouco representativo para os professores.

O Plano de Ensino é construído normalmente no início do ano, antes mesmo dos professores conhecerem os alunos e seguindo um modelo preestabelecido pela coordenação, faz com que o professor não o veja como um instrumento que pode nortear sua prática docente e ajudá-lo em seu desenvolvimento pessoal. Como conceber um planejamento de aulas se o professor desconhece as características, as necessidades, os desejos de seu público?

A elaboração do Plano de Ensino é uma tarefa que o professor pode realizar em cooperação com os demais professores, com a ajuda da coordenação pedagógica e após conhecer o seu público. Todos podem ser coautores. Porém, não é incomum os professores construírem o Plano de Ensino em sua própria residência, durante o período de tempo que poderiam utilizar para o lazer ou outras atividades de sua escolha. O tempo destinado à construção deste documento dentro do espaço escolar, por vezes, não é suficiente para sua elaboração, o que pode tornar esta tarefa nada prazerosa e solitária.

Na Unidade em que a pesquisa foi realizada, conforme os dados de nossas análises, no dia a dia, os professores fazem parcerias uns com os outros procurando dar às atividades um caráter transdisciplinar. Entretanto, a realização do Plano de Ensino é uma tarefa individual e os registros escritos que ficam no Plano de Ensino não revelam toda a complexidade que envolve as ações dos professores, as atividades desenvolvidas pelos alunos e pela Unidade educacional como um todo.

Outro ponto importantes a ser considerado diante da representação que os professores revelaram nesta pesquisa sobre o Plano de Ensino, é o desconhecimento ou o pouco domínio deste gênero textual que também contribui com a manutenção de uma visão de algo “obrigatório” a ser construído, com a intenção de atender uma exigência da gestão uma vez que não é interpretado como uma tarefa significativa.

Os professores entrevistados 1 (Mestre de Capoeira) e 2 (Professora de Informática), no texto produzido na Instrução ao Sósia deixaram marcas da dificuldade que encontram em construí-lo (falta de domínio do gênero) e a dificuldade em passar detalhes do trabalho desenvolvido ao abordarem os elementos que constituem o Plano de Ensino, isto é, a justificativa, os objetivos, os conteúdos, a metodologia, o público alvo e a avaliação.

Neste momento, lembramos que a formação de ambos não traz o gênero Plano de Ensino como parte do currículo, portanto não lhes foi proporcionado a aproximação com este gênero textual, nem lhes ensinaram como construir este documento. O que aprenderam sobre

a construção do Plano de Ensino foi mérito do próprio esforço, na tentativa de responder à gestão quando o documento este documento é solicitado. Pela observação de Planos de Ensino realizados por outros professores procuram construir a documentação fazendo ou não adaptações.

A professora entrevistada 3 (Professora de Inglês) dentre os três entrevistados, foi a que demonstrou possuir maior domínio do gênero textual. Entretanto, ela foi a única a não mencionar o elemento constituinte do Plano de “Ensino “ avaliação”. O que isso significa? O que nos parece é que a professora, apesar de dominar o gênero textual, assim como os demais entrevistados, também o vê como um documento apenas prescritivo. No texto oral por ela produzido na Instrução ao Sósia identificamos a afirmação da professora que não segue o Plano de Ensino. Isso revela que a professora não vê o documento como uma possibilidade de desenvolvimento. É mais uma das tarefas burocráticas que tem a cumprir na Unidade.

Aqui cabe ressaltar que a maioria dos cursos de formação de professores apresenta em seus currículos o “estudo” do planejamento por curtos períodos de tempo. Este fato não permite um aprofundamento da construção do Plano de Ensino, promovendo uma investigando das suas características como gênero textual, sua abrangência e possibilidades no trabalho docente.

Na formação inicial desta entrevistada, questões sobre planejamento e Plano de Ensino foram acessadas. Portanto, a entrevistada teve contato com este gênero textual durante sua formação inicial, possivelmente por um curto período de tempo. Os cursos de formação de professores dedicam pouco tempo ao ensino dos gêneros textuais com os quais os professores terão contato no exercício de sua profissão.

Acreditamos ainda, que o fato dos professores não conhecerem o histórico deste documento prescritivo, isto é, desde quanto e como foi incorporado à atividade docente, contribui ainda mais para que ele se torne uma atividade apenas burocrática, que toma um tempo longo do professor.

Vasconcelos (1999) afirma que é a partir da ocorrência de uma planificação da economia ocorrida na União Soviética, que o planejamento avança por todos os setores da sociedade ocidental, e a escola não ficou imune a esse movimento. Quando surge a



necessidade de “[...] adequar a escola ao desenvolvimento do capitalismo” ( Félix, 1986, p.31), o ato de planejar é incorporado ao campo educacional.”

É preciso discutir a construção do Plano de Ensino, levando em consideração o histórico de transposição do ato de planejar na escola para o espaço onde a pesquisa foi realizada, numa tentativa de organizar o trabalho docente, sem que este documento tenha um significado real e que permita aos professores do espaço transformá-lo em instrumento.

O ato de planejar na escola está atrelado às questões sociais, políticas e econômicas e a concepções educativas, isto é, há um macroambiente que determina as prescrições aos professores (Exemplo: documentos oficiais como os PCNs) e estas são pouco discutidas dentro dos espaços educacionais.

Na Unidade em que a pesquisa foi realizada a construção do Plano de Ensino não é questionada, é realizada de forma mecânica pelos professores revelando uma posição de submissão diante de sua existência. Não se indaga por que ele existe, sua origem e significados. O professor cumpre uma tarefa prescrita que o faz ter a sensação “de “ missão cumprida”, mas nada significativa.

Há inúmeras obras que tratam sobre o planejamento dentro da escola. A grande maioria traz a discussão sobre o que ele deve representar, isto é, o Plano de Ensino ser ação resultante de um processo que integre escola e contexto social, consistida de forma crítica e transformadora. Nele as atividades educativas seriam planejadas tendo como objetivo a problemática sociocultural, econômica e política do contexto onde a escola está inserida. Por essa ótica, o planejamento estaria visando à transformação da sociedade, buscando tornar as classes mais justa e igualitária.

Em nossas análises constatamos que os professores entrevistados, em suas ações educativas vão ao encontro de um ensino globalizante, dentro de um espaço de gestão participativa. Entretanto, o Plano de Ensino, da forma que é construído, isto é, individualmente, não tem significado para eles. Por que isso acontece, mesmo dentro de um espaço não formal de educação que pressupõe maior flexibilidade para articulação do trabalho a ser desenvolvido?

Neste sentido, faz-se necessário a inclusão de uma nova perspectiva, que questione os documentos prescritivos do trabalho do professor, construídos no espaço da pesquisa, na direção de auxiliar o professor a transformá-lo em um instrumento e para isso é necessário

conhecer inicialmente a origem deste documento. Este pode ser o ponto de partida do trabalho reflexivo sobre o Plano de Ensino.

Constatamos que, ao se deparar com a obrigatoriedade da construção do Plano de Ensino, os professores procuram atender os objetivos da Unidade em que atuam, seus próprios objetivos, os objetivos dos alunos e o discurso do mercado de trabalho, fortemente marcado nos textos orais produzidos pelos professores da Oficina de Inglês e da Oficina de Informática. Esta é uma tarefa difícil até para os professores que dominam o gênero textual Plano de Ensino porque requer um conhecimento amplo e falta conhecimento teórico sobre o documento.

Durante a construção do Plano de Ensino o professor realiza passos que se complementam e se interpenetram na ação didático-pedagógica. Decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, refazer, redimensionar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída, são ações que realiza ao longo do ano, mas que não ficam registrados no Plano de Ensino. Ao serem entregues à coordenação e arquivados, eles perdem seu real significado: ser um instrumento norteador e fomentador de seu trabalho.

Outro ponto importante a ser levantado é a possibilidade de uma construção coletiva do Plano de ensino uma vez que as oficinas educacionais oferecidas no espaço já organizam os conteúdos de forma interdisciplinar, contemplando habilidades e competências a serem desenvolvidas junto aos adolescentes. Por que não haver uma construção coletiva? Esta é uma sugestão que poderá colaborar para que haja a apropriação do artefato que se tornará, assim, um instrumento do trabalho docente. Há outras possibilidades de planificação das ações das oficinas educacionais?

As ideias que envolvem o ato de planejar dentro de espaços educacionais merecem ser amplamente discutidas, mas, como já afirmamos anteriormente, um dos complicadores para o exercício da prática de construir o Plano de Ensino parece ser a compreensão de conceitos e o uso adequado dos mesmos. Assim sendo, deixamos como sugestão explicitar o significado básico de termos como planejamento, plano, programa, projeto entre outros visando a dar espaço para que o professor possa estabelecer relações entre eles a partir das experiências pessoais e profissionais.

Como afirmamos anteriormente, segundo Bronckart (1999), é por meio da linguagem que o homem se desenvolve. Assim, acreditamos que quanto maior for o espaço de discussão, maiores são as possibilidades de desenvolvimento do professor em relação à construção e representação do Plano de Ensino porque ele precisa conhecê-lo para então, dominá-lo e transformá-lo em ferramenta de trabalho.

Assim, neste sentido, o método de Instrução ao Sósia utilizado nesta pesquisa permitiu coletar os dados, dando origem a um texto oral, texto esse referente não ao trabalho realizado e nem ao prescrito, mas ao trabalho interpretado pelos próprios professores que dá instruções sobre o seu agir, permitindo pensar na validade do gênero textual Plano de Ensino e de outros gêneros que fazem parte do trabalho docente.

Na Instrução ao Sósia se produz textos em que é possível ter acesso ao real da atividade, levando o trabalhador a tomar consciência sobre o modo de desenvolver uma tarefa, sendo possível criar zonas de desenvolvimento potencial, visando à transformação do trabalho, permitindo que o sujeito manifeste sua relação não apenas com a sua atividade, mas também com a do pesquisador, já que há a criação de um diálogo sobre a atividade de trabalho. Assim, conforme Clot (2010), a experiência vivida se torna um meio de viver outra experiência, havendo uma inversão de papéis em que os sujeitos observados, em situação de pesquisa, se tornam observadores de sua própria experiência.

O fato de a pesquisadora ser coordenadora e manter uma relação hierárquica com os entrevistados não pode ser desconsiderado uma vez que influenciaram as instruções realizadas. O tempo de duração e a forma de condução das instruções foram diferentes, revelando que a coordenadora-pesquisadora demonstrou certa dificuldade ao se colocar como sósia, da mesma maneira, diante dos entrevistados.

Quanto a dificuldade apresentada pelos entrevistados ao darem as instruções para a construção do Plano de Ensino, além de não dominarem bem o gênero textual, deve-se considerar que estavam dando uma resposta, antes de tudo, à coordenadora procurando demonstrar conhecimento sobre o documento.

Em relação ao espaço que a pesquisa foi realizada, a construção do Plano de Ensino deve ser discutida, levando em consideração o histórico de transposição do ato de planejar na escola para o espaço da pesquisa, numa tentativa de organizar o trabalho docente, sem que

este documento tenha um significado real e que permita aos professores do espaço transformá-lo em instrumento.

Assim, os dados apresentados em nossa dissertação poderão suscitar um novo olhar sobre os documentos que orientam o trabalho docente e contribuir com o desenvolvimento dos professores iniciantes e experientes. Quanto mais o professor ver o Plano de Ensino como um instrumento, mais será a possibilidade de seu desenvolvimento ocorrer e ele favorecer os alunos.

Como sugestão para futuras pesquisas deixaremos alguns questionamentos a seguir.

- Se tomarmos os elementos que constituem o Plano de Ensino, eles dariam conta das especificidades do trabalho realizado pelos professores ao longo do ano? Se não fossem suficientes, que outros elementos poderiam ser inseridos neste documento?
- Promover a construção de Planos de Ensino coletivos e observar o desenvolvimento do professor por meio dele seria possível? Como? Quais seriam as condições necessárias para que esta construção fosse possível?
- O que pensam os professores a respeito de uma construção coletiva de um Plano de Ensino?
- A observação de registros de professores poderia nos indicar novas formas de planificação das ações docentes?

Acima apresentamos algumas indagações que envolvem o trabalho docente e o desenvolvimento do professor. Sabemos que o campo de investigação é vasto e que um longo caminho ainda há de ser percorrido.

Como professores, coordenadores e pesquisadores podemos ampliar a discussão acerca do trabalho docente. Somente uma reflexão profunda, que conduza às ações concretas, transformará o quadro caótico que se encontra a educação brasileira. Como profissionais comprometidos com a educação não podemos paralisar diante das dificuldades que envolvem o trabalho docente. Na verdade, o caminho é fazer o inverso – quanto mais pesquisarmos, refletirmos, discutirmos e compartilharmos saberes, melhor será para todos os envolvidos no processo educacional. Neste sentido, trabalho não nos falta.

## **POSFÁCIO**

### **DE VOLTA AO TRABALHO**

Ao realizar esta pesquisa, estive diretamente em contato com os instrutores durante todo o tempo em situação de trabalho na oficina e fora dela e durante os momentos de formação de professores que realizamos semanalmente.

Parte dos professores que atuam na unidade estão como prestadores de serviço há alguns anos e trabalharam, por um longo período ( alguns mais de 10 anos) com um público essencialmente feminino. O público masculino só foi incorporado em 2010 e provocou algumas transformações físicas, no ambiente, e metodológicas, no trabalho docente.

Nestes momentos de formação de professores, inicialmente, o meu foco de trabalho foi trazer para discussão o comportamento dos adolescentes, uma vez que o público da unidade passou a ser misto e a dinâmica de funcionamento da unidade e das aulas teve que ser repensadas.

Durante o ano de 2010, tivemos todo um trabalho de adequação do espaço físico e do planejamento de ensino das oficinas reestruturados. Entretanto, o gênero textual Plano de Ensino não foi trabalhado. Erroneamente, considerei como algo de domínio de todos os professores e passei um modelo de Plano de Ensino que trazia um detalhamento de cada um dos seus elementos constituintes.

Como era o ano em que eu também chegava à unidade como coordenadora, não tive uma preocupação muito grande com o fato de a maioria ter tomado como modelo os planos de ensino de anos anteriores e realizar ajustes de acordo com as novas necessidades que se apresentavam diante do público misto.

O ano de 2010 prosseguiu e o trabalho realizado pelos professores da unidade obteve um ótimo resultado diante dos objetivos esperados pela Fundação. Entretanto, algo me incomodava: o trabalho realizado foi extremamente rico, mas não aparecia nos registros realizados pelos professores. Eu desejava ver o resultado materializado nos registros. Reconheço que esse desejo tinha relação com a minha expectativa em relação à própria validação no cargo de coordenadora diante dos meus superiores hierárquicos.

Conversei com uma colega de trabalho da Fundação que atua como coordenadora pedagógica em outro espaço de educação não formal da fundação e questionei como eram realizados os registros de seus professores.

Ela me mostrou um portfólio que cada professor construía ao longo do trimestre em que as atividades desenvolvidas eram registradas, inclusive com fotos para ilustrá-las. Naquele momento, vi naquela forma de registro uma possível saída para revelar o trabalho realizado pelos educadores na unidade que coordeno com o objetivo de valorização dos profissionais e do trabalho desenvolvido na Unidade.

Na reunião da formação levei aos professores a ideia e conjuntamente construímos um roteiro do que ficaria registrado. Como não era costume dos professores realizarem este tipo de registro, todos apresentaram dificuldades para elaborá-lo ao final do primeiro trimestre.

Claramente o gênero textual que chamamos de portfólio não foi dominado pelos professores e não houve um trabalho para reverter esta situação. Durante os dois trimestres seguintes, os portfólios foram construídos e os textos produzidos ficaram melhores estruturados. Foi um processo de aprendizagem compartilhado por todos, um exercício coletivo do qual a coordenadora também participou ao construir seu relatório anual. Aqueles que tinham um domínio maior da língua escrita ajudavam os demais na construção do documento.

No início de 2011, realizamos algumas reflexões acerca dos objetivos da Fundação como um todo, dos objetivos da unidade TK e conjuntamente foram elencados quais seriam os objetivos a serem conquistados no ano.

Neste momento, todas as leituras e discussões das quais participei no Mestrado até aquele momento, fizeram toda a diferença. O meu desenvolvimento intelectual me permitiu ver, pensar e repensar meu trabalho numa perspectiva mais crítica e embasada teoricamente. Não havia como prosseguir agindo da mesma maneira depois de assumir um perspectiva histórico cultural ao aderir ao Interacionismo sociodiscursivo.

A partir deste momento, introduzi a construção de um plano norteador dos trabalhos a serem desenvolvidos na unidade. O tema do projeto norteador foi “Cidade- suas paisagens e suas pessoas” e partiu do resultado específico de uma das oficinas, a de grafiteagem.

Os alunos desta oficina encerraram o ano de 2010 construindo uma maquete representando os espaços físicos encontrados em uma cidade. A bela maquete atraiu a atenção de todos, professores e alunos, que demonstraram interesse em participar do trabalho. Porém o ano terminou e não foi possível atender ao pedido de professores e alunos.

No planejamento do início de ano, durante três dias, construímos o projeto norteador do primeiro semestre elencando os objetivos gerais e específicos do projeto e as ações de cada oficina.

A construção deste projeto norteador permitiu ampliar as parcerias entre as oficinas e a interação entre professores e alunos. Cada oficina tomou para si uma parte da maquete originalmente construída pelos alunos da oficina de grafiteagem e ampliou o trabalho considerando os objetivos propostos pelos professores no projeto norteador.

Durante todo o trabalho de formação, introduzi partes de textos, artigos e capítulos de livros com os quais tive contato nas aulas do Mestrado. Pelas ações e registros dos educadores percebi que eles também se sentiram provocados e iniciaram um processo de reflexão.

Cada professor construiu seu Plano de Ensino depois de ter participado da construção do projeto norteador. Isto permitiu aos professores interagirem durante esta construção e nos planos de ensino foram citadas as parcerias que pretendiam realizar.

Portanto, além dos elementos constituintes do Plano de Ensino que são esperados no Plano de Ensino, os professores conseguiram ampliar as informações e revelar um pouco mais do trabalho que realizam. Porém, o Plano de Ensino ainda não é um documento que seja considerado um instrumento e continua sendo um artefato.

Ao longo do ano de 2011, os professores consultavam o projeto norteador, realizavam ajustes no documento, mas não revisitaram o Plano de Ensino. Senti-me muito provocada quando realizei as análises dos textos de Instrução ao Sósia e constatei que o Plano de Ensino não passa de uma mera formalidade dentro desta unidade educacional. Percebi que eu mesma, enquanto professora e coordenadora também considerava o Plano de Ensino um artefato com o qual tomamos contato no início do ano, desconsiderando as possibilidades de desenvolvimento profissional que ele representa se tomado como instrumento no trabalho docente. A partir do momento em que os registros construídos são revisitados e tornam-se objeto de trabalho de reflexão há uma apropriação dele como conteúdo de estudo individual e/ou coletivo e esta ação poderá contribuir com o desenvolvimento do professor.

Diante desta situação optei por fazer uma nova proposta aos educadores e sugeri a realização de uma vitrine cultural, no final de 2011, em que cada oficina deveria apresentar os trabalhos desenvolvidos ao longo do segundo semestre.

Não propus que os professores se reunissem para discutir a construção da vitrine cultural propositalmente e fiquei observando como os trabalhos seriam desenvolvidos. Ao longo do mês de agosto de 2011 notei que a maioria dos professores fez parceria com outros colegas e me apresentaram as propostas de trabalho oralmente.

Até este momento em que concluo a dissertação não realizei intervenções. Pretendia propor a construção de um portfólio coletivo que relatasse o trabalho desenvolvido no projeto norteador durante os meses de setembro e outubro sendo:

- a- construção de um documento, inicialmente individual, que relatasse o trabalho desenvolvido no segundo semestre com foco na vitrine cultural durante o mês de novembro;
- b- construção de um documento coletivo que relatasse o trabalho desenvolvido no segundo semestre depois da realização da vitrine cultural
- c- por fim, a discussão da construção do Plano de Ensino dentro de um espaço não – formal de educação, durante a semana de planejamento de 2012 que acontece em dezembro e janeiro de 2012.

Com estas ações, pretendia refletir junto aos professores a construção do Plano de Ensino na Unidade em que a pesquisa foi realizada, discutir a construção do portfólio individual e coletivo, identificar junto à equipe quais formas de registros seriam mais eficientes e eficazes dentro deste espaço para que eles não fiquem apenas como trabalho burocrático, mas sim como um instrumento utilizado pelo professor o ano todo que possibilitará o seu desenvolvimento e meu próprio desenvolvimento.

Não foi possível desenvolver as ações planejadas porque houve redimensionamento nas oficinas educacionais e no quadro de funcionários para o ano de 2012, conduzida pelo Departamento de Recursos Humanos que inviabilizou a realização do trabalho proposto.

Minhas reflexões, retomada e redirecionamento do trabalho partiram das leituras que realizei durante o mestrado e das discussões das quais participei. Vejo que só foi possível eu



repensar o Plano de Ensino a partir de registros anteriores e criar estratégias para tentar torná-lo um instrumento de trabalho somente quando tive a oportunidade de ampliar a minha formação docente.

Quanto ao meu trabalho, na condição de coordenadora pedagógica no ano de 2012, pretendo retomar as ações antes planejadas e iniciar um trabalho junto aos professores da Unidade que tome seus registros como ponto de partida para uma reflexão de sua prática docente, seu desenvolvimento pessoal e como professor e transformação de artefatos em instrumentos de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

AMIGUES, R. “*L’enseignement comme travail*.” In: BRESSOUX, P. (ed) *Les strategies de l’enseignant em situation d’interactions*. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002.

\_\_\_\_\_. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho*. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**. SP, Ed. Boitempo, 2000.

\_\_\_\_\_. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. SP. Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. SP, Ed. Boitempo, 2006.

BAKHTIN, M. (Volochinov). (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BUTHER, Daniela. **A imagem esfacelada do professor: um estudo de textos em revistas**. Tese ((Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em 23/05/2011.

BRONCKART, J.-P. (1996a) **Genres de texts, types de discours et operations psycholinguistiques**. Voies livres.

\_\_\_\_\_. **Activité langagière, textes et discours**: pour un interactionnisme socio-discursif. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1997.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um sócio-interacionismo discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

\_\_\_\_\_. MACHADO, A. R. **Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional**. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004 a.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006/2009.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHIAVENATO, Idalberto, **Administração de Recursos Humanos,** São Paulo: Segunda Edição, Editora Atlas, 1981.

\_\_\_\_\_. **Gerenciando Pessoas – o passo decisivo para a administração participativa.** São Paulo: Makron Books, 1997.

\_\_\_\_\_. **Introdução à teoria geral da administração.** 6.ed. São Paulo: Campus, 2000.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. (2000). **Genres et styles en analyse du travail. Concepts et methods, Travailler.** Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail, nº 4. Revigny-sur-Ornair, Martin Media.

\_\_\_\_\_. FAÏTA, D., FERNANDEZ, G. & SCHELLER, L. (2001). **Entretiens em autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité.** In: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Education Permanente.

\_\_\_\_\_. (2004a). **Action et connaissance en clinique de l'activité.** Revue électronique 170 @ctivité nº1.

\_\_\_\_\_. **A função psicológica do trabalho.** Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Poder de Agir.** Belo Horizonte. Fabrefactum, 2010.

CODO, W., & Vasques-Menezes, I. **O que é burnout?** Em W. Codo (Org.), Educação: Carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

COOMBS, P. H. **Como Planificar La Educación No Formal.** Buenos Aires: Guadalupe, 1976.

CORREIA, P.J.C. (2007). **Letramento, alfabetização e trabalho do professor.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Orientadora Anna Rachel Machado.

FAÏTA, D. **Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto.** In: SOUZA – E – SILVA, M.C.P.; FAITA, D. (Org.). **Linguagem e Trabalho: construção de objeto de análise no Brasil e na França.** São Paulo: Cortez, 2002.

FAÏTA, D. **Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor.** In: Machado, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina, PR: EDUEL, 2004.

FARIA, J. H. de; MENEGHETTI, F. K. **O seqüestro da subjetividade e as novas formas de controle psicológico no trabalho: uma abordagem crítica ao modelo toyotista de produção.** In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 23., Foz do Iguaçu. Anais... Foz do Iguaçu: ANPAD, 1999.

FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** São Paulo, Cortez, 2000.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** 10. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GHANEM, E., JAUME, T. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos.** SP. Summus, 2008.

GUMIERI, E. B. . **O nascimento do pensamento burguês.** In: II Jornada de Estudos Antigos e Medievais, 2002, Maringá. Anais da II Jornada de Estudos Antigos e Medievais. Maringá: Gráfica Massoni, 2002.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel.** Paris: Fayard, 1987.

HELOANI, J. R. **Gestão e Organização no Capitalismo Globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho.** São Paulo: Atlas, 2003

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática.** 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

LOUSADA, E. G. **Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções.**In: MACHADO. A.R. ( Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

\_\_\_\_\_. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LÜCK, H. **Planejamento em orientação educacional.** 10.ed.Petrópolis:Vozes,2002.

MACHADO, A. R. (Org.). **Trabalho prefigurado, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar.** Scripta, Belo Horizonte, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor**. IN: Anna Rachel MACHADO (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. (Tradução/Artigo).

\_\_\_\_\_.(Org.). **A formação de professores como locus de construção de conhecimentos científicos**. Revista da ANPOLL, 2004<sup>a</sup> 9 (no prelo)

\_\_\_\_\_. LOUSADA, E.; BARALDI, G. S.; ABREU-TARDELLI, L. S.; TOGNATO, M. I. R. **Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo**. Calidoscópico Revista de Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, v. 2, n. 2, 2004.

\_\_\_\_\_. **Por uma clarificação do objeto de estudo “trabalho do professor”**. In:GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, M. A. (orgs.).**O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Por uma concepção ampliada do trabalho do professor**. In: GUIMARÃES, A. M. M.;MACHADO, A. R.; COUTINHO, M. A. (orgs.). **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007 (Coleção ideias sobre linguagem).

\_\_\_\_\_. **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo..** Londrina, 2008. (Prefácio, Pós-fácio/Prefácio). Referências adicionais: Brasil/Português; Meio de divulgação: Impresso; Autor traduzido:CRISTOVÃO, V. L. L (org.); Título da obra original: **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**; ISSN/ISBN: 978-85-7846-0.

\_\_\_\_\_. BRITO, C. (2008/ no prelo). **O agir de enunciadores emquestionário de pesquisa. Linguagem e desenvolvimento: perspectivasepistémicas e praxiológicas**. Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, nº especial(outono 2008). COUTINHO, M. A. & MIRANDA, F. (orgs.) Universidade Nova de Lisboa.

\_\_\_\_\_. Quarta Capa Livro: **A Construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. São Paulo: EDUC, 2009 (Quarta Capa Livro: A Construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio).

MARX. K. **Manuscritos Econômicos – Filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri, SP: Boitempo, 2004.

MUNIZ – OLIVEIRA. S. **Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas e a interpretação do agir verbal**. Tese ( Doutorado em Linguística Aplicada ) PUC-SP, 2011.

NOUROUDINE, A. **A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho**. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.;FAITA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho. Construções de objetos de análise no Brasil e Na França**. São Paulo: Cortez, 2002.

ODDONE, I. A. & Briante. G. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. **Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail.** Paris: Éditions Sociales, 1981.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies.** Paris: Armand Colin, 1995

RICOEUR, P. (1986). **Du texte à l'action; essais d'herméneutique II**, Paris: Seuil, 1995.  
\_\_\_\_\_. (1984). **Tempo e Narrativa.** Tomo II. Campinas, SP: Papirus, 1995.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SARDINHA, T.B. **Metáfora.** SP. Parábola Editorial, 2007.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur.** Tese de doutorado, Universidade Aix-Marseille, 2002.

SAUJAT, F. **O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama.** In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHWARTZ, Y. (2003). **O trabalho numa perspectiva filosófica.** Seminário Trabalho, Saber, Educação. Cuiabá. [Comunicação oral, digitado].

SCHWARTZ, Y. **Le langage em travail.** In: Schartz, Y.; DURRIVE, L. ( Org.) **Travail er ergologia: entretines sur'activité humains.** Tradução de Cecília Souza-e-Silva e Décio Rocha. Toulouse: Octaràs, 2003.

SOUSA, A.N.S. **Letramento de reexistência poesia, grafite, música, dança: hip-hop.** SP. Parábola Editorial, 2011.

SOUSA-E-SILVA, M. C. P. **O ensino como trabalho.** In MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho.** Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SOUZA, W.C; SILVA, A.M.M. **A influência de fatores de personalidade e de organização do trabalho no Burnout em profissionais de saúde.** *Rev. Estudos de Psicologia*, PUC-Campinas, v. 19, n. 1, p. 37-48, jan./abr. 2002.

TAYLOR, F. W. (1911) **Os princípios da administração científica.** Atlas, São Paulo, 1995.

TRILLA, Jaume. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos.** São Paulo Summus, 2008.

TURRA, C. M. G.; ENRICONE, D.; SANT'ANNA, F. M.; ANDRÉ, LENIR CANCELLA. **Planejamento de ensino e avaliação.** 11. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1995.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento: Plano de Ensino – Aprendizagem e Projeto Educativo**. Cadernos Pedagógicos do Libertad.1. SP. Libertad, 1995.

VYGOTSKY, L.S. (1934). **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**ANEXO 1 – TRANSCRIÇÃO PROFESSOR 1**

Entrevista – Professor 1

Duração – 0: 18min.

1Entrevistadora – Vou entrevistar o Mestre de Capoeira ..., que trabalha na Oficina  
2Educativa na unidade TK, da Fundação ...

3suponha que eu seja sua sócia e que vá te substituir amanhã no trabalho, fazendo seu plano  
4de ensino. Quais as instruções você me daria para que ninguém perceba a substituição.

5Entrevistado – Em primeiro lugar, é:: você ter um pouquinho de conhecimento de

6capoeira, vivenciar alguns momentos da capoeira, pra você ter um mínimo de

7entendimento. Quando você vai... identifica essas características da capoeira, que no  
8momento é um trabalho educacional, que a capoeira são várias vertentes, a primeira coisa  
9você vai identificar, na capoeira, o que eu vou trabalhar dentro desse movimento.  
10Capoeira como arte, capoeira como luta, capoeira como esporte, o que vai prevalecer  
11nesse momento, dentro do trabalho da TK. Seria o primeiro momento de você

12identificar. O que eu consigo tirar ali dentro da capoeira para colocar aqui dentro desse  
13plano de trabalho. Então, eu tenho que ter um mínimo de conhecimento, entender o que é  
14capoeira, então, seria um pouquinho da vivência. A partir desse momento que você tira  
15isso da capoeira, você vai estabelecer a meta, o que vai ser trabalhado. Qual meu plano  
16de trabalho, por exemplo, eu vou trabalhar, a tradição, a memória, o resgate. Isso, a gente  
17vai montar com os alunos, dentro do perfil do grupo, dos alunos, no caso da TK, os  
18adolescentes, e dessa forma eu começo a elaborar um plano de trabalho. Primeiro, a  
19capoeira como tradição, a capoeira como filosofia, o entendimento de passar pra os  
20alunos o que é a capoeira e qual o anseio deles de terem fazendo a capoeira, até pra você  
21entender o plano de trabalho também, você tem que saber as expectativas que os alunos  
22têm com aquela atividade também, eu sempre penso dessa forma. Eu conheço primeiro o  
23público e depois levo também a capoeira como eles... não só da forma que eles  
24enxergam, mais além, dentro do mundo da capoeira.



25Entrevistadora – Para você, ... , então o Plano de Ensino, a construção desse plano deve  
26vir depois do primeiro contato com os alunos?

27Entrevistado – Eu acredito que sim. Se a pessoa não conhece o público ainda... o mais  
28importante é você ter o contato. Você conhecer os alunos até formar ali um vínculo e a  
29partir disso você vai destrinchando também, porque dentro da capoeira é importante  
30também, o educador, o oficinairo, que seria o professor, ele ter essa noção também desse  
31universo que a capoeira oferece para trabalhar naquele momento. São inúmeras  
32ferramentas. Então, por exemplo, nós vamos trabalhar esse ano também, tem uma parte  
33do folclore brasileiro. Você tem que ter uma noção sobre o folclore, do contexto também  
34da capoeira como dança no folclore, e que você leva de uma forma sempre de reflexão. É  
35uma forma lúdica, mas de reflexão para os alunos também. Então acho que esse contato é  
36importante também entre o professor e o aluno.

37Entrevistadora – Então, nesse primeiro momento, para eu ser o ..., o primeiro passo

38seria pesquisar sobre a capoeira, para ter um mínimo de conhecimento a respeito e o  
39segundo passo, a sondagem dos alunos.

40Entrevistado – Sondagem dos alunos, exatamente.

41Entrevistadora – E aí, vai me dando as outras instruções...para eu construir o plano...

42 Entrevistado – Esse seria o primeiro momento, você construiu, você teve contato com a  
43expectativa do aluno sobre aquela aula que vai ser, e você começa a ter aquela noção do  
44básico. A gente começa sempre a montar o básico. O plano de aula, como vai ser o  
45Plano de Ensino, primeiro, o aluno obter um resultado esperado naquele primeiro  
46trimestre, que seria... é:: na capoeira, a gente tem sempre a questão da aula da prática, a  
47prática mesmo, você tem que conhecer um pouquinho da prática, da parte física mesma,  
48a expressão corporal mesmo, que ali, os alunos, eles conseguem se identificar e colocar  
49pra fora também. Dentro dessa parte da noção corporal, física, do exercício, do jogo da  
50capoeira, que é o que o aluno vai buscar também, a capoeira na visão dele também, do  
51jogo. Ele constrói aquilo, você leva essa primeira construção do jogo da capoeira e  
52introduz mais essa questão da teoria, que nem, você faz o seu trabalho, que seria uma  
53leitura, uma pesquisa, até esse momento. Aí você já vai tirando esse resultado nesse  
54primeiro momento.

55Entrevistadora – ..., agora vamos pensar que eu tenho que sentar e escrever esse plano.  
56Como é que eu faço pra ser você, seguindo todos os passos que a gente tem pra construir  
57esse plano. Eu vou construir esse plano e entregar para a coordenadora e ela não pode  
58perceber que fui eu que fiz e não o .... Como ele fica com a sua cara?

59Entrevistado – É... é complexo porque essa coisa do eu... do ..... tem muita a coisa de  
60sentir, de ver o momento e depois tem o momento de passar isso pro papel. Eu passar  
61para o papel já é uma outra questão.

62Entrevistadora – Qual é a questão?

63Entrevistado – A questão é transformar toda essa minha ideia, essa ideia que eu tenho,  
64que é a pratica do resultado da minha visão pro papel, dentro daquele molde de  
65formatação que pede, né, que seria um molde pra todos. Então...

66Entrevistadora – Justificativa...

67Entrevistado – Exatamente, é:: pra você justificar aquele trabalho, colocar os objetivos e  
68às vezes, é:: eu percebo que dentro da própria aula, do próprio projeto, sempre muda,  
69porque eu tenho muita coisa da capoeira mesmo, da vivência. E quando a gente joga o  
70projeto pro papel, ele se perde no papel. No papel também, eu penso em ter essa coisa,  
71essa flexibilidade, pra mim também poder trabalhar da mesma forma que eu trabalho ali  
72na prática, na capoeira e às vezes não tem sentença pra mim, é a hora que é difícil.  
73Enfim.. é:: eu vou começar...

74Entrevistadora – Me dá os passos... Pensando em você, quando você senta na frente do  
75computador, como é que você , Bola... Olhando pro computador....

76 Entrevistado – Deu branco...[risos] Mas é uma coisa assim também, que a gente vem se  
77aperfeiçoando e tentando melhorar. E o primeiro momento é ali, montar o projeto.  
78Justificar o que eu vou fazer dentro dessas aulas . Vou justificar, por exemplo.... vou  
79montar uma oficina de berimbau reciclado, vou justificar o porquê dessa oficina, o tempo  
80dessa oficina, o objetivo e os resultados disso daí. O primeiro momento é:: vem depois  
81da segunda parte. Isso eu faço...

82Entrevistadora – Por etapas...

83 Entrevistado – Por etapas...

84 Entrevistadora – A gente tem lá no plano da oficina, uma sequência lá. Tem os objetivos,  
85 tal, então vamos por partes. ...., como eu justifico a oficina de capoeira? Por que é  
86 importante a oficina de capoeira? Como é que eu vou justificar sendo o ...?

87 Entrevistado – Em um primeiro momento você justificaria, enfim... o seu público alvo, o  
88 que apresenta os adolescentes hoje, da TK? Qual o objetivo do trabalho na

89 TK? Enfim, é oferecer perspectivas aos adolescentes num momento educativo,

90 e eu consigo justificar a capoeira, com o que a capoeira trabalha? Eu consigo trabalhar  
91 ali o resgate, a tradição, o respeito, com isso, eu trabalhando oficinas, é:: dentro do  
92 trabalho, oficinas de berimbau reciclável, consigo trabalhar ali eventos de capoeira, com  
93 tudo isso, eu vou dar maior perspectiva pro aluno. Ele vai ter uma visão de mundo, na  
94 verdade, ele não vai só ver aquele trabalhinho da oficina, ele vai ver a TK como um

95 todo, porque a gente tenta integrar os projetos com os outros também, e nesse primeiro  
96 momento da.... me perdi...

97 Entrevistadora – Nesse primeiro momento da justificativa, é isso que vou escrever...

98 Entrevistado – Isso.

99 Entrevistadora – O que a oficina de capoeira vai oferecer para esses adolescentes como  
100 uma perspectiva de futuro?

101 Entrevistado – Sim, sim.

102 Entrevistadora – Tá. Depois o segundo passo, justifiquei... e depois?

103 Entrevistado – Daí eu vou montar ali o que vou trabalhar. O que eu vou trabalhar de  
104 fato. É isso?

105 Entrevistadora – A metodologia que você vai usar

106 Entrevistado – A metodologia que eu vou trabalhar. A metodologia... é a metodologia  
107 da capoeira que a gente usa, a forma da capoeira. A gente tem aqui... eu trabalho por  
108 fases. Então, ensino de primeira fase na capoeira. Aqui, a primeira turma vai trabalhar  
109 movimentos básicos da capoeira. Seria o método que eu vou usar. O método para

110ensinar a oficina de berimbau, por exemplo. A gente vai trabalhar na prática ali, o aluno  
111vai aprender um pouquinho sobre ... a gente vai falar também sobre temas ligados a  
112meio ambiente, reciclagem, sobre a tradição do berimbau mesmo que é usado na  
113capoeira, sobre a madeira que hoje não pode mais extrair da mata, pra ele ter uma  
114noção, a gente une pra falar de outro tema importante que é o meio ambiente, que é  
115objetivo também. Nessa oficina de berimbau e reciclagem a gente consegue , uma  
116dessas partes é falar sobre o meio ambiente, outra é o trabalho da arte dele manusear A  
117gente trabalha como se fosse uma terapia, onde é o momento que ele consegue  
118construir, onde ele consegue se identificar, em que ele tem a noção da construção, que  
119ele fez aquilo ali, que ele consegue se projetar, que seja capaz de construir alguma  
120coisa, e um momento de reflexão. A partir daí, dentro desse contexto, tem o contexto  
121histórico, que a gente conta sobre o berimbau, da lenda, aí vem a parte do folclore, que  
122é tudo isso inserido, então, é bem complexo e daí vem a parte que a gente fala... aí.. eu  
123vou... como que eu construo essa aula? São várias etapas né, essa metodologia do  
124berimbau. Começa a parte da construção, a parte da história, depois a parte da prática,  
125de manusear, de aprender a tocar, e nisso tudo a gente faz uma reflexão do passado e do  
126presente. Eu tento trazer uma vivência para o presente, seria o método que eu uso pra  
127montar essa oficina.

128Entrevistadora – Quais os outros itens que você colocaria no seu plano? Você justificou,  
129você falou dos objetivos, da metodologia, o que mais você colocaria aí no seu plano de  
130ensino para eu escrever?

131 Entrevistado – Eu gosto sempre, não sei se está dentro do Plano de Ensino, da avaliação  
132de um ponto que eu acho importante, avaliação, na visão do professor de capoeira, do  
133professor daquela arte que está colocando às vezes e da avaliação individual de cada  
134aluno, o tema de crescimento de cada um, dentro daquela proposta que foi passada.  
135Isso eu acho que é importante, de eu levar a proposta, por exemplo, vou fazer uma  
136oficina de mini-berimbau, eu vou fazer só pra ficar um berimbau bonitinho? Não é.  
137Tem todo um trabalho em cima disso, foi o que eu falei, reflexão, dele se voltar pra si,  
138de começar a valorizar a tradição. A tradição é desde o respeito com a família, então,  
139essa construção e a mudança de comportamento, porque toda a proposta é para a  
140reflexão e depois da reflexão tem uma mudança de comportamento, por mínima que  
141seja. O professor, o ..., tem que estar atento pra essa mudança de

142comportamento, que nem sempre é aquela que todo mundo vê, o menino vira um  
143anjinho, não é nada disso. São aquelas mudanças pequenas que ele tem até na sua aula  
144lá, de postura, de chegar, de olhar, a expressão mesmo, dentro da roda de capoeira, isso  
145daí é importante, porque essa avaliação, muitas vezes não tá no papel, mas é uma  
146avaliação que você consegue perceber dentro da capoeira, quando ele se encontra ali,  
147naquela atividade, é, o que ele é, na verdade, a realidade dele, é o que ele é lá fora, o  
148que ele sente, o que ele se expressa. No momento que ele se encontra ali, ele se  
149expressa. Eu acho importante eu colocar a avaliação de cada proposta, de cada projeto  
150que foi feita durante esse plano de aula. Avaliação.. plano de aula é o básico. Nesse  
151primeiro trimestre, ele gingou, o jeito dele chegar na aula, de cumprimentar, o jeito  
152dele se por com os amigos, como ele se coloca com o professor e você faz uma  
153avaliação dessa maneira também. Essa avaliação dessa oficina, com certeza, nesse  
154termo da capoeira, ela pode ser levada para as outras, e aí sim, seria uma coisa mais  
155voltada ao pessoal da pedagogia, que tem até mesmo um outro olhar, um olhar de  
156formação técnica, que, com certeza, é uma realidade, uma realidade que acontece dentro  
157da capoeira, mas que a gente consegue detectar com mais facilidade. Eu conseguiria  
158fazer isso.

159Entrevistadora – ..., como é que é, para um mestre de capoeira, fazer um plano de  
160ensino?

161 Entrevistado – Não é fácil. Talvez, pela exigência mesmo da capoeira, eu tenho minha  
162formação de capoeira. São 26 anos de prática de capoeira, mais de vinte anos de  
163trabalho, especificamente com adolescentes. E quando partiu pra mim agora o plano de  
164ensino, o Plano de Ensino com moldes pedagógicos, eu to tendo que aprender a me  
165adequar, porque pra mim também eu acho que é bom porque toda informação é bem  
166vista e eu tento colocar também dentro da minha vida, dentro do meu trabalho, mas é  
167muito complicado eu transformar tudo o que faço pro papel. Ainda destrinchar, com  
168essa visão, e colocar por partes, é difícil pra mim fazer o resumo. O resumo daquele  
169trabalho, às vezes, não cabe num Plano de Ensino, isso dentro da minha visão. Então  
170seria essa a minha complicação. Muitas vezes que eu faço um Plano de Ensino eu vejo  
171que está sempre faltando, que eu fiz mais do que aquilo lá. Fiz mais, é:: dentro daquele  
172espaço de atividade a gente consegue oferecer mais, então, pro mestre de capoeira é  
173complicado, às vezes, a dimensão da capoeira, você não conseguir passar ela de uma  
174forma que ela é.

175Entrevistadora – ..., muito obrigada pela entrevista, eu agradeço muito e a minha  
176professora orientadora, a Doutora Luzia Bueno, também agradece. Obrigada.

177 Entrevistado –

## ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO PROFESSORA 2

Duração: 0:08min

1Entrevistadora – Vou entrevistar a professora ..., que trabalha com oficina

2de informática, no Espaço de Oficina Educacional TK, que faz parte da

3Fundação .... ..., suponha que eu seja sua sócia e que eu vá te

4substituir amanhã no seu trabalho e, nesse trabalho, você tem uma tarefa específica para

5fazer que é o Plano de Ensino das suas oficinas. Quais são as instruções que você deve me

6passar pra que ninguém perceba essa substituição?

7Entrevistada – A tarefa é fazer o Plano de Ensino?

8Entrevistadora – A tarefa é fazer o Plano de Ensino no seu lugar, mas ninguém pode

9perceber que não foi a ..... que fez. Por onde eu começo?

10Entrevistada – Bom... eu teria que estar te falando...é:: todos os recursos que eu uso na

11informática, com os objetivos que eu quero, os específicos, os atitudinais, o que eu

12espero deles em aula, o que eles podem progredir e desenvolver dentro da aula com os

13recursos.

14Entrevistadora- Tá. Então, vamos lá... Pode ir falando como é que eu tenho que

15fazer...Pra eu fazer esse plano, o que eu vou ter que saber que a ... sabe e que eu não

16sei...

17Entrevistada – Bom... cada... quando se trabalha com programa, seja de Internet, um

18programa que é salvo na máquina, cada um é específico pra alguma coisa,

19principalmente pra raciocínio lógico, principalmente, além da criação. Eu trabalho muito

20com criação e com a parte artística. Com a parte de comunicação, expressão... é:: som,

21agora estou entrando mais com a parte de som, de música, todo esse contexto artístico

22pra ajudar no desenvolvimento do adolescente, da criança e do adolescente. Então... o

23que ele tem que... é:: primeiro observar, ser atento à aula, o que está sendo passado.

24Então, ele tem que ser o que? Observador. Tem que estimular a observação...Ele

25observar o que estou passando pra ele e o programa que ele está usando. Então ele vai ter

26que ler o programa, ele vai ter que parar pra raciocinar, o que eu tenho que fazer aqui?

27Pra que serve esse botão? Perguntar, ou mesmo...é:: ter a intuição, pra que que serve

28isso? Pra que serve aquilo? Porque nem sempre vai ter um professor do lado pra instruir  
29ele como é que faz. Cada vez a tecnologia está avançando mais e se o aluno tem uma  
30base forte, qualquer programa que ele pegar pra frente ele vai conseguir entrar, trabalhar  
31ou fazer o que ele quiser. Ou descobrir pra que serve.

32Entrevistadora – Tá. Vamos supor o seguinte, sente na frente do computador. Vou  
33digitar o Plano de Ensino. Por onde eu começo?

34Entrevistada – Começa pelo objetivo.

35Entrevistadora – Tá...

36Entrevistada – É... [risos] começa pela justificativa, né. Começa justificando, pra que eu  
37quero?

38Entrevistadora – Então tem que começar não pelo objetivo mas pela justificativa.

39Entrevistada – Da informática, né. Ensinar informática para o aluno.

40Entrevistadora – E o que eu escrevo aí? Porque a oficina de Informática é importante pro  
41aluno. Por que ela existe?

42Entrevistada – Isso, porque ela existe, porque nessa sociedade precisa-se tanto com  
43alguém com habilidades mais do que outros anos. Se o adolescente vai continuamente  
44aprendendo informática, vai chegar uma hora que não vai mais ser um cavalo de batalha  
45para ele. Ele vai tirar de letra. Então, pra que ter uma pessoa tão... é:: uma pessoa que já  
46está habituada com informática, do que uma pessoa que não tem habilidade. Qual a  
47importância disso.

48Entrevistadora – Então, na justificativa é isso que eu vou escrever. Fiz a justificativa, e  
49depois?

50Entrevistada – Depois vem os objetivos, o que naquele ano você espera passar para o  
51aluno.

52Entrevistadora – Daí o que eu escrevo? Me fala o que tenho que escrever.

53Entrevistada – Do que ele trabalha, do que ele gosta, principalmente do que ele gosta,  
54porque você não vai passar alguma coisa que ele não gosta. O aluno não vai se interessar.



55Dentro do que ele gosta, trabalhar...é:: utilizar os recursos da informática. Por que?

56Informática são recursos, são ferramentas, então, ele tem que, na vida dele, pegar o que

57ele gosta e o que ele precisa e utilizar os recursos da informática.

58Entrevistadora – Tá. Isso seria o suficiente pra eu colocar nos objetivos.

59Entrevistada – Sim.

60Entrevistadora – Qual seria o outro passo aí? Terminei o Plano de Ensino ou ainda não?

61Entrevistada – Não, tem outros critérios pra ver.

62Entrevistadora – Tá, o que a gente tem ainda que colocar?

63Entrevistada – Ahn...Critérios atitudinais, como esse aluno ser crítico no que ele está

64fazendo, se está bom, se não tá bom, se precisa mexer, não ter medo de mexer, não ter

65medo de fazer melhor, pesquisar, ver se tem outras coisas que podem é:: ajudar. Uma

66outra criatividade, uma coisa que pode surgir melhor.

67Entrevistadora – Tá, depois, que mais, já deu, tá pronto?

68Entrevistada – Falta avaliação, né? [risos]

69Entrevistadora – Falta avaliação, é verdade. Como é que eu vou avaliar no seu lugar?

70Entrevistada – Bom... vai avaliar o aluno aula a aula, o desenvolvimento e desempenho

71dele, se ele está sendo observador, se você precisa ficar mais um pouco ao lado dele, dar

72mais atenção a ele. Tem alguns aspectos no aluno que às vezes precisa ser melhorado, o

73aluno tem que ser estimulado.

74 Entrevistadora – Então, com essas informações que você me passou eu consigo fazer um

75Plano de Ensino na área de informática?

76Entrevistada – Acho que sim.

77Entrevistadora – ..., obrigada pela entrevista, pela orientação e eu vou tentar ser você

78amanhã. [risos] Obrigada.

**ANEXO 3 TRANSCRIÇÃO PROFESSORA 3**

Tempo: 25 min

1Entrevistadora – Eu vou entrevistar a ... que é professora de Inglês e ela vai falar um  
2pouquinho sobre a trajetória dela... a formação dela.

3Entrevistada – Tá bom... Minha formação, eu fiz a faculdade de Letras, Português-  
4Inglês...ahn...me formei em 1989. Tá? Minha formação então é em Letras e até hoje faço  
5cursos, aperfeiçoando a língua inglesa.

6Entrevistadora – Você tá pós-graduada?

7Entrevistada – Na verdade, é assim...Na área de inglês...ah...não é uma pós-graduação  
8normal como em todos os cursos, na verdade, que as pessoas fazem. Então... que eu 9tenho?  
Tenho certificados que me dão, assim...é:: não é uma pós-graduação, mas eles me  
10certificam que eu posso trabalhar em certas áreas. Por exemplo, eu sou certificada pelo  
11Cambridge, que é aquele [SFI?], que diz qual é o seu nível de inglês, tem o Celta, que eu  
12fiz o ano passado, é um curso que ele foi criado... porque como você falou, tem muitas  
13pessoas que dão aula de inglês e que não têm formação. Então, por exemplo, ele dá aula  
14de inglês, mas ele não tem letras. Então, como ele pode dar uma língua se ele não tem  
15essa didática? Então o Celta foi criado pra pessoas do mundo inteiro, pra que ele... ele  
16tem que dar aula dentro dos padrões de Cambridge, que é lá da Inglaterra. Então, todas as  
17pessoas que fazem esse curso, ele está apto. Mesmo as pessoas que já vem dando aula,  
18então ele tem o certificado e pessoas que nunca deram aula, são nativos da língua, mas  
19eles querem dar aula, então eles passam por essa certificação. Se você tem o certificado  
20desse Celta, você é um professor internacional, então você pode dar aula em qualquer  
21lugar do mundo. Então, eu passei por esse o ano passado, né.

22Entrevistadora – Tá ok. ... , suponha que eu seja sua sócia e eu vá te substituir

23amanhã no seu trabalho fazendo o Plano de Ensino da sua oficina, oficina de inglês.  
24Quais as instruções que você deve me passar pra que ninguém perceba que eu é que fiz o  
25Plano de Ensino da oficina de inglês.

26Entrevistada – Bom, se você for fazer o meu plano, no caso, nós vamos por as  
27justificativas, né. A minha justificativa, dentro da minha oficina, que é o Inglês, É:: eu

28tenho como objetivo oferecer, como nós trabalhamos com um público diferente, né, no  
29caso, um público que não tem acesso a cursos de línguas, que é um diferencial hoje em  
30dia, então, a minha justificativa, o objetivo dela, é proporcionar a esses alunos a chance  
31de estudar uma língua diferente que ele possa competir futuramente. Então, no caso,  
32quando ele começar a trabalhar, aí ele vai ter esse referencial, né, então, é:: realmente  
33oferecer a um grupo de pessoas menos privilegiadas, não sei se a gente pode chamar  
34nesse sentido, a chance deles aprenderem uma nova língua. Então, a justificativa do  
35trabalho você teria que estar colocando... Meu foco é esse.

36Entrevistadora – Nessa linha...

37Entrevistadora – Nessa linha... Então, proporcionar noções sociais, culturais, então você  
38vai trazer, vai mostrar pro aluno tudo que tem lá fora, você vai abrir o mundo pra ele, né,  
39os alunos do Brasil, principalmente esse público que a gente trabalha, não tem muita  
40noção. Então, você vai realmente se estruturar justamente... a justificativa é essa, Você  
41vai dar conhecimentos culturais e você vai proporcionar possibilidades de trabalho  
42futuramente para eles. O objetivo geral do meu plano vai ser então..ahn.. no caso, né,  
43uma língua estrangeira que proporciona conhecimentos de culturas diferentes. Então,  
44esse é o objetivo geral. O específico é o que? Você trata com crianças que elas, assim...  
45elas aprendem inglês na escola , mas que elas têm dificuldade, têm medo, têm  
46insegurança, elas não dão importância àquela ferramenta que elas têm na escola. Então, o  
47meu objetivo específico, que eu colocaria no plano é que você tem que dar autoconfiança  
48pros educandos. Então, você tem que fazer ele acreditar que ele pode, que ele pode falar,  
49ele tem vergonha, mas você pode fazer de forma descontraída que ele fale com você.  
50Então, ele vai falar a palavra errada, mas você vai estar lá, vai tá consertando o que ele tá  
51falando. Então você vai criar autoconfiança dentro daquele aluno, você vai plantar aquela  
52semente de que é possível e que ele vai falar, claro que um ano depois você não vai sair  
53falando, mas é esse o objetivo específico. A autoconfiança dos alunos, ele saber  
54reconhecer uma língua estrangeira. Quando ele ouvir alguém falando inglês, ele poder  
55ouvir e reconhecer algumas palavras, dentro do mundo dele ali, o que ele já conhece, ele  
56olha a palavra e não sabe o que é. Ele não tem interesse, então, é criar o interesse para  
57que ele possa reconhecer essa nova língua. Então, esse é o objetivo específico do meu  
58plano. Você tem alguma pergunta?

59Entrevistadora – Não, tranquilo.

60Entrevistada – A metodologia... ahn...como se trata de uma oficina que ela não é  
61obrigatória, e eu não tenho que escolher padrões escolares, então, a minha metodologia, é  
62lógico que eu tenho o Plano de Ensino que eu tenho o...é:: eu tenho o conteúdo que eu  
63tenho que passar pra eles durante o ano, que é essencial pra um curso de inglês. Então,  
64dentro desse conteúdo, eu divido, no caso, vamos dizer, num básico I e básico II, porque  
65quando ele chega até mim, no caso, ele não vem assim com quase nada de noção de  
66inglês. Um ou outro que tem um pouquinho mais de incentivo dos pais, às vezes na  
67escola ele se destaca, então ele sabe um pouquinho mais. Esses alunos, eu uso assim  
68como instrumento pra me ajudar durante as aulas, dentro da maioria que não sabe quase  
69nada. Então, a minha metodologia é o que? Resgatar o que eles já aprenderam na escola,  
70aí, dentro do que eles aprenderam, praticar isso daí, usar. Então, ele sabe o vocabulário  
71de tudo que tá em sala de aula, mas ele não sabe usar aquilo, ele não sabe montar frases  
72com aquilo, entendeu? Ele não sabe falar, às vezes, a pronúncia daquela palavra, ele sabe  
73o que é, mas não sabe pronunciar, então, assim...é:: fazê-los usar o que já aprendeu, que  
74use o que está aprendendo, o que escuta, né, de uma maneira mais...ahn... prazerosa, com  
75atividades interativas. Então, é claro que eu tenho que passar um vocabulário, né, tenho  
76um tópico, eles vão aprender hoje sobre frutas, eles vão aprender os nomes, eles vão  
77aprender a falar, eles vão usar aquilo de uma maneira interativa, jogos, né, então é mais  
78ou menos nesse sentido. Daí, qual é o meu público? Meu publico aqui, meu publico aqui  
79na oficina de inglês da TK, meu público é de sexta-série...

80Entrevistadora – De sétimo ano, né...

81Entrevistada – Isso, de dez anos,, A gente tem aluno de dez a quinze, quatorze, então,  
82aí, esse público, ele já vem tendo inglês desde a quinta série, mas como eu te falei, não é  
83um inglês, assim, que eles trazem muita bagagem, trazem conhecimento. Então, nós  
84montamos grupos com... varia muito o número, porque você começa o ano, está com  
85grupo de quinze, grupo de vinte... Quanto maior o grupo, maior a dificuldade em  
86desenvolver o meu trabalho. Se o grupo é menor, eu consigo atenção mais deles, mais  
87interesse, né, e eles conseguem trabalhar de uma maneira mais produtiva. Se eu tenho um  
88grupo muito grande fica difícil, porque é uma hora e quinze, uma hora e meia de aula, e  
89você não consegue fazer muito com um grupo grande. Agora, minha proposta para esse  
90ano, nós já desenvolvemos um esquema para a sala de aula estar diferente, e é aquele  
91sistema cooperativo, de colaboração, não sei como a gente poderia chamar isso daí. Não

92sou eu, como professora, que tenho que falar. Eles vão estar trabalhando em duplas, né,  
93vou trabalhar muito isso nesse ano. Então, um passando conhecimento pro outro. Eles  
94vão aprender entre eles. Estão sentados um ao lado do outro, tem essa aproximação de  
95um passar o conhecimento pro outro, e eu vou tá em volta, checando o que eles tão  
96aprendendo.

97Entrevistadora – Tá.

98Entrevistada – Dentro desse Plano de Ensino, outro tópico que a gente coloca são os  
99outros professores envolvidos dentro da oficina, é:: o inglês, ele envolve todas as outras  
100disciplinas da casa. São os eventos que nós abordamos na casa, então, digamos, o Ação  
101de Graças, que o Thanks Givens, o ano passado nós trabalhamos junto com o pessoal  
102de comunicação e expressão, é:: esse ano nós vamos trabalhar com a dança... A dança  
103vai tá fazendo é:: nós vamos ensinar no inglês o celta, toda aquela cultura celta, a dança  
104vai tá fazendo...

105Entrevistadora – Parceria

106Entrevistada – Uma parceria com a dança e isso a gente faz muito durante as aulas. De  
107repente, nem no plano está mencionado, mas ele acontece, assim, parcerias meio de  
108repente. Por exemplo, a oficina de artes no ano passado, eles ensinaram bonecos para os  
109alunos e aí, os alunos entravam na sala com aquele boneco, olha meu boneco, meu  
110baby, e a gente começava a trabalhar coisas com o boneco, o que seu baby tem? Os  
111olhos, o nariz, a roupa, como fala o nome dessa roupa, então, dentro da oficina eu faço  
112muito isso, não sigo muito à risca o plano...

113Entrevistadora – Então, durante o percurso do ano são incorporadas atividades.

114Entrevistada – Isso, de repente ele entra na sala com um material rico, eu posso estar  
115explorando aquele material. É nisso que eu falo pra você, eu não preciso seguir aquele  
116plano formal de uma escola normal. Não posso deixar perder um material desse que  
117você pode estar explorando. De repente, era um tópico que estava no final do plano para  
118eu poder dar, mas se eu vejo que está o material dele ali comigo naquela hora, eu  
119antecipo e acabo fazendo...

120Entrevistadora – É isso que faz o diferencial da aula de inglês na oficina e na escola?

121 Entrevistada – É isso que eu sinto que consigo atraí-los. Por que o que eu falo?  
122Eles...eles... veem o real. Então, se eles me perguntarem, ah... como eu uso... como eu  
123falo é:: como eu falo suco em inglês? Daí eu falo como é, e daí dentro da palavra suco  
124vai aparecer várias outras...

125Entrevistadora – Suco do que?

126Entrevistada – Então, eu não vou esperar o mês de junho e dar aquele vocabulário que  
127eu tinha planejado pra ele de frutas, de nomes, eu já vou passando naquela hora, porque  
128eu tenho a atenção do aluno naquela hora e da maneira que eu trabalho eu consigo,  
129porque nós não temos um livro, nós temos, assim, é:: eles têm seus cadernos de  
130anotações, cada um tem a sua pastinha, seu material, eu distribuo uma folha para cada  
131aluno, no começo da aula e ele vai copiar o conteúdo daquele dia naquela folha, um  
132registro, né? Podemos chamar de registro, terminou a aula, ele vai colocar esse registro  
133dentro da pastinha e vai colocar no material dele. Então, ahn... não tenho que obedecer  
134essa sequência de ter que acabar um módulo. Então, tem essa flexibilidade que atrai  
135o...o...a.. a atenção melhor dos alunos. Tá?

136Entrevistadora – Certo.

137Entrevistada – Que mais aqui? Como eu disse pra você... meu planejamento, eu sigo  
138meses. Tópicos que eu vou tá abordando em cada mês. Digamos que num mês que  
139tenha um evento, por exemplo, a páscoa. A páscoa, ela acontece geralmente em abril,  
140então eu vou dar uma atividade relacionada a esse tema. Então:: vou mostrar pra eles  
141um pouquinho para eles do que tem lá fora. São certas datas que você teria de tá  
142colocando dentro do calendário mesmo. Mesmo você já tendo dado noções um pouco  
143antes, digamos, de novo o exemplo da Ação de Graças, essa coisa de comida, de bebida,  
144eu deixo mais pro final porque é quando nós vamos fazer a socialização, um almoço,  
145um piquenique, então eles já vão montar o próprio menu deles. Mas se teve essa dúvida  
146antes, eles já souberam isso antes então, quando for abordar esse assunto eu já não vou  
147ter que entrar com toda aquela parte do vocabulário porque eles já viram antes. Eles vão  
148pegar aquele registro que tiveram no começo do ano e lembram quando nós vimos as  
149frutas? Então eles vão lá e vão pegar antes. Não vou dar naquele momento que eu  
150coloquei no planejamento, então, se você for lá em outubro, vai estar lá, frutas,  
151comidas, mas eu não dei aqueles frutas e comidas em outubro, dei em junho quando ele

152me perguntou. Então, eu vou percorrer todas as etapas, mas não necessariamente no  
153mês...

154Entrevistadora – que está registrado.

155Entrevistada – Você vai sentir a necessidade de quando trabalhar aquele tema ou não,  
156tá?

157Entrevistadora – Tá certo.

158Entrevistada – Eu acho que é isso. As expectativas, no caso do curso, o nosso público é  
159um público muito pobre em línguas, então, um ou outro vai ser um destaque realmente,  
160mas é:: eu costumo falar que num ano eles não vão sair daqui falando, mas eles vão sair  
161daqui com um gostinho de querer mais. Tem alunos que fazem inglês todos os anos que  
162estão aqui na casa, dois anos, três anos, mas tem alguns que não, ele quer experimentar,  
163ele quer ver como é, mas depois, com certeza, ele vai fazer mais pra frente. Ele vai  
164procurar fazer inglês depois. Ele vai saber que inglês pode ser dado de maneira mais  
165prazerosa. Não criticando o da escola, talvez... essa coisa da escola, talvez até uma  
166parceria nós poderíamos fazer, né, trazer o inglês da escola deles mais próximo. É uma  
167coisa pra se estudar também. Eu acho que as expectativas então são essas. É:: eles... nós  
168sentirmos o reconhecimento deles que é uma oficina importante, que vai ajudá-los, e  
169que mesmo nesse período que eles frequentaram as aulas, não tenha dado é:: toda a  
170bagagem que eles precisam, eles conseguiram sentir a importância. Eles vão correr atrás  
171depois. Eu tenho muitos casos de ex-alunos aqui nesses anos que eu venho  
172trabalhando, que quando eu encontro, ah, estou fazendo inglês em tal escola, olha, por  
173causa do inglês eu estou fazendo esse trabalho, então, eles correm atrás depois. É mais  
174ou menos assim. Você tem alguma pergunta?

175Entrevistadora – Não. Então, com isso que você me passou eu consigo montar o teu  
176Plano de Ensino?

177Entrevistada – É, eu acredito que você consiga sempre tendo em mente as necessidades  
178deles. Você vai tá com seu plano, você tem a sua justificativa, seu objetivo, e você tem  
179seu conteúdo, mas sempre tendo em mente que esse conteúdo vai ser meio flexível.  
180Você vai adaptar de acordo com a sua rotina, é:: pra você não ser um robozinho,  
181passando informação que eles não precisam naquela hora. Você vai ser flexível, de  
182acordo com o conteúdo.

183Entrevistadora – Ok. ..., obrigada pelas dicas...[risos]

184Entrevistada – Boa sorte no que você vai preparar.



**ANEXO 4**

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (1ª via)

**TÍTULO DA PESQUISA: O PLANO DE ENSINO NO TRABALHO DOCENTE: ARTEFATO OU INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR DE UM ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO?**

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, abaixo assinado, dou o meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supra – citado, sob a responsabilidade das pesquisadoras Professora Doutora Luzia Bueno, orientadora, e de Rosana Cristina Mattiassi, orientanda, do curso de mestrado em Educação da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1- O objetivo da pesquisa é verificar quais representações do trabalho docente os professores com diferentes status construíram em situação de trabalho;
- 2- Durante o estudo, os dados serão coletados por meio de gravação em áudio de entrevistas a quatro professores com diferentes níveis de contratação e de escolarização, através do método Instrução ao Sósia. Este tipo de procedimento foi desenvolvido, de acordo com Oliveira ( 2010) por Clot “ no quadro de pesquisa da Psicologia do Trabalho na Clínica de Atividade do CNAM ( Conservatorie National des Arts et Métier)”, tendo como objetivo fazer com que o entrevistado, a partir de questionamentos momentâneos, instrua o pesquisador de maneira que lhe diga como substituí-lo em seu trabalho sem que ninguém perceba a substituição;
- 3- A pesquisa será realizada em uma das seis unidades educacionais da Fundação Antonio – Antonieta Cintra Gordinho, especificamente a unidade que recebe o nome de Oficinas Pedagógicas Talita Kum. As entrevistas serão previamente marcadas pela orientanda. Após a conclusão da entrevista solicitaremos que os professores entreguem o Plano de Ensino e confrontem aquilo que falaram na entrevista com o que escreveram no Plano de Ensino. A seguir, solicitaremos que cada um dos entrevistados redija um texto fazendo um comparativo entre os textos orais e escritos por ele produzido, o que favorecerá uma visão mais clara das informações coletadas para análises posteriormente.
- 4- Obtive todas as informações necessárias para decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

- 5- A resposta a este instrumento/procedimento não causam riscos conhecidos a minha saúde física e mental, não sendo possível, também, que causem desconforto emocional;
- 6- Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;
- 7- Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 8- Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (011) 2454-8981;
- 9- Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo Professora Doutora Luzia Bueno sempre que eu julgar necessário pelo telefone (019) 9700-7951;
- 10- Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Itatiba, \_\_\_\_\_ de fevereiro de 2011.

Assinatura do participante

---

**ANEXO 5****CARTAS À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

Itatiba, \_\_\_\_\_ de Fevereiro de 2011.

À Secretaria de Educação do Município de Itatiba

A Universidade São Francisco solicita autorização para que a aluna Rosana Cristina Mattiassi, desenvolva sua Pesquisa em Educação e Projeto de Pesquisa do curso de Mestrado em Educação desta rede de ensino, sob a orientação da Professora Doutora Luzia Bueno de acordo com o Plano de Ensino e Projeto de pesquisa anexa a esta carta.

Desde já agradecemos sua atenção e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos pelo fone (011) 4034-8075 – Coordenação de Cursos.

Atenciosamente,

Professora Dra. Regina

Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação.

**ANEXO 6**

**AUTORIZAÇÃO**

Eu,

\_\_\_\_\_,portadora  
do CPF .... e RG ....., responsável pela diretoria da Fundação XXXXX, autorizo a aluna  
Rosana Cristina Mattiassi, da Universidade São Francisco, matriculada no curso de Mestrado  
em Educação a desenvolver sua pesquisa neste espaço educacional.

Jundiaí, \_\_\_\_ de junho de 2011.

\_\_\_\_\_