



Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , nº3 , 2017

Empoderamento do agir docente: como os coletivos de trabalho podem construí-lo?

Elvira Lopes Nascimento¹
Maria Ilza Zironi²

RESUMO: As ações colaborativas de um professor formador, articuladas a um curso de formação contínua de professores, contribuem para abrir espaços de desenvolvimento no sentido da eficiência que Clot e Faïta (2000) denominam como *desenvolvimento do poder de agir*. Nessa perspectiva, não são os formadores externos que provocam e discutem os problemas, mas são os próprios profissionais que buscam compreender as suas ações (CLOT, 2006), de onde emerge o conflito contínuo da atividade mediada pelos instrumentos técnicos ou semióticos pelos quais se materializa. Encontramos no coletivo de trabalho indícios de que, quando os professores aceitam e buscam parceiros, podem superar os obstáculos e promover o desenvolvimento.

Palavras-chave: Formação Continuada; Saúde do Professor; Coletivo de trabalho.

Introdução

Estudos realizados a respeito do ensino/aprendizagem e da Formação do Professor de Língua Portuguesa e outras linguagens têm sido foco do trabalho realizado por um grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento na Universidade Estadual de Londrina³, cujo objetivo maior é o de melhor compreender a multiplicidade de aspectos mobilizados no trabalho docente. A complexidade inerente ao agir educacional nos faz percorrer uma dupla caminhada teórica e metodológica: uma que busca as contribuições da engenharia

¹ Doutorado e Pós doutorado – USP. Docente da Universidade Estadual de Londrina. Depto. de Letras Vernáculas e Clássicas, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e Mestrado Profissional na Universidade Estadual de Londrina. elopes@sercomtel.com.br

² Doutorado – UEL. Docente Universidade Estadual de Londrina. Depto. de Letras Vernáculas e Clássicas, do Programa de Letras da Universidade Estadual de Londrina. ilzamaría2000@yahoo.com.br

didática que articula a razão instrumental, ligada às diferentes possibilidades para o desenvolvimento da linguagem, com a lógica profissional para a elaboração de produtos, objetos, ferramentas e atividades escolares destinadas ao ensino e à aprendizagem das línguas (DOLZ, 2016); e outra que busca compreender a função psicológica do trabalho que faz dele um patrimônio que se conserva e se renova histórico-culturalmente em um processo de repetição, adaptação, ajustamento e reinvenção no real da atividade (NASCIMENTO; BRUN, 2016).

Nessa perspectiva, os principais objetivos que direcionam os trabalhos do grupo estão voltados para a compreensão desse campo profissional e abrangem diferentes eixos como base para a adaptação que fazemos de uma *análise multifocal* (Equipe GRAFE) em cinco níveis interdependentes entre si: 1. No primeiro, focalizamos os textos prescritivos do trabalho educacional que nos ajudem a compreender as recomendações oficiais do ponto de vista epistemológico e metodológico, relacionados aos eixos das atividades didáticas sobre a língua materna; 2. No segundo nível, descrevemos a lógica de construção do objeto de ensino na sinopse de Sequência Didática, sistematizando as principais noções que são mobilizadas pelo professor sobre o objeto de ensino; 3. Nesse nível, o foco recai na transposição didática efetiva dos conteúdos que são objetos de saber (os métodos, as práticas, as atitudes etc), materializados pelos gestos profissionais; 4. No quarto nível, o foco restringe-se à análise comparativa entre diferentes sequências didáticas sobre o mesmo objeto de ensino; 5. Finalmente, este é o foco no agir docente propiciado pela utilização da categoria de análise dos gestos didáticos aliada ao modelo de análise multifocal (CORDEIRO, 2015) que nos ajuda na melhor compreensão do movimento dialético entre noções teóricas e as práticas de ensino envolvidas na transposição didática do objeto ensinado.

Com base nos fundamentos teóricos e epistemológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008), da Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2006) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; FAITA, 2004), pretendemos alcançar a construção de uma proposta de análise das situações de trabalho educacional. Ao definir as ações e os objetivos dos pesquisadores envolvidos no projeto, houve (há) a intencionalidade de atender uma multiplicidade de aspectos, considerando-se a sua interdependência no agir educacional, perpassando os dispositivos didáticos; os modos de tratamento dos objetos de ensino na interação em sala de aula; as relações dos participantes entre si e com os objetos e chegando aos gêneros de atividades escolares moldados pelos gestos profissionais. Tais ações constituem a nossa proposta de trabalho que acreditamos estar em consonância com os três polos do triângulo didático: os saberes, o agir do professor e o trabalho dos alunos (MACHADO, 2007).

Há algum tempo que as pesquisas sobre o trabalho educacional vêm sendo discutidas no Brasil. Machado (2004, 2009 e 2011) entre outras produções, propôs discutir questões relacionadas ao trabalho docente em diferentes contextos brasileiros, assumindo as vertentes do Interacionismo Sociodiscursivo bronckartiano, da mesma forma que os aportes da ergonomia da atividade de René Amigues e Frédéric Saujat e da psicologia do trabalho de Daniel Faite e Yves Clot. Com efeito, esses autores desenvolvem “uma abordagem marxiana do trabalho e/ou uma abordagem vigotskiana do desenvolvimento e/ou uma abordagem sócio-discursiva da linguagem”, o que contribuiu e contribui para a diversidade de trabalhos desenvolvidos sobre o tema (MACHADO, 2004, p.16).

Dessa maneira, a autora, juntamente a pesquisadores de outros grupos de estudo (ATELIER, LAEL, LAF, por exemplo) constituiu o grupo ALTER – *Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações* – que envolve pesquisadores doutores diferentes instituições brasileiras, com o objetivo de estudar as diferentes práticas de linguagem que se desenvolvem *no e sobre* o trabalho educacional, para, assim, buscar uma identificação das relações entre essas práticas e suas influências em relação ao agir dos profissionais da educação (MACHADO, 2004, p. ix).

Neste artigo, destacamos em nossa reflexão questões voltadas às atividades que envolvem o trabalho do professor, em específico as ações formativas para superação das dificuldades e problemas enfrentados nos contextos de trabalho que interferem na sala de aula. Para a discussão dos dados que serão apresentados, partimos de experiências realizadas na formação continuada de professores, um contexto de atuação de onde emergiram os seguintes questionamentos: Como têm sido construídos os coletivos de trabalho no ambiente investigado? Quais os sentimentos (emoções) evidenciados nos contextos de ensino que interferem na atuação do professor? Como as prescrições têm contribuído para a realização do trabalho docente? De que maneira o ambiente investigado contribui para a saúde do professor?

Para responder a essas questões, partimos de um coletivo de trabalho de professores do Ensino Fundamental I para, juntamente com eles, analisarmos a situação de trabalho e as condições de “saúde” vivenciadas nesse ambiente. Objetivamos, assim, investigar como estão sendo construídos os coletivos de trabalho e de que forma isso contribui para o “empoderamento” profissional, isto é, fortalecimento das ações e práticas docentes. Como percurso para a busca de respostas descreveremos como tem se constituído o contexto investigado; apresentaremos dados de entrevistas que nos revelem como tem se estabelecido esse coletivo de trabalho em específico; buscaremos, por meio da transcrição das entrevistas, evidenciar quais os sentimentos (emoções), positivos e/ou negativos, podem ser apreendidos por meio da análise de aspectos linguísticos e que interferem na atuação do professor nesse coletivo de ensino; ponderaremos se as prescrições têm contribuído para a (des)organização do coletivo de trabalho e, conseqüentemente, para a saúde do professor.

2 Pressupostos teóricos

Da mesma forma como Vigotski, Bronckart defende a historicidade do ser humano, a partir de organizações sociais e a interação decorrente de mecanismos semióticos para comunicação. A apropriação e interiorização dessas propriedades sociosemióticas pelos organismos humanos, “transformando-os em **peçoas**, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve.” (BRONCKART, 1999, p. 22 – grifo do autor).

A polêmica questão, no entanto, é o caráter dialético entre desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano (BRONCKART, *Op. Cit.*, p.22). Isto é, como o pensamento continua a se desenvolver, depois de a criança ter adquirido operações elementares do pensamento, que, ao evoluírem para operações mais complexas de raciocínio, prolongam os efeitos estruturantes da linguagem no pensamento (BULEA, 2010, p.15).

Para tentar explicar essa complexa relação entre a *linguagem* e o *desenvolvimento*, nos valem das principais ideias de diferentes autores, tais como Lev Vigotski (2001/1994), que postula as interações sociais para o desenvolvimento do pensamento; Mikhael Bakhtin (1997), com os gêneros discursivos como enunciados concretos emergentes nas diferentes esferas de comunicação; Alexie Leontiev (2001; 2004), a respeito da importância da atividade para o desenvolvimento; Jean-Paul Bronckart (2006; 2008), com os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento; a teoria do agir comunicativo (HABERMAS, 1989), que, ao fazer uma crítica da sociedade, funcionaria como uma teoria do comportamento, um conjunto de regras morais para a vida, que afirmam a infraestrutura da linguagem humana, do conhecer, do agir e da cultura e modo como a consciência se desenvolve; e, por fim, nos pressupostos da Clínica da Atividade (CLOT, 2007) que defende a transformação do próprio trabalho na sociedade e na vida pessoal, por meio de uma psicologia social historicamente construída.

Com base nesses aportes, buscamos compreender o trabalho que se realiza nos coletivos por meio das ações humanas. A ação, conseqüentemente, produz a cultura e a cultura (VYGOTSKY 1917[1999] *apud* PINO, 2016) é produto da vida e da atividade social praticada pelo homem. Essa atividade, segundo Lima (2016), promove o desenvolvimento humano, que se refere à consciência, ao modo como o homem mobiliza seus conhecimentos (para criar e recriar) e suas emoções para amar ou odiar, assim como estabelece regras e normas que limitam essa conduta ou a transgridem. Desta forma, é *na e pela* linguagem que se estabelecem as relações humanas e se constroem os coletivos de trabalho.

Na perspectiva de articular um quadro teórico para analisar as situações de sala de aula e as questões que envolvem o agir do professor, partimos de um modelo praxiológico e não normativo que busca compreender até que ponto as ações colaborativas do formador contribuem para abrir espaços de desenvolvimento no sentido da eficiência que Clot e Fajta (2000) denominam como “desenvolvimento do poder de agir”.

Bronckart (2006) aponta fatores históricos como responsáveis pela necessidade que a escola tem em se adaptar aos objetos de reforma e/ou renovação, mediante as evoluções sociais e econômicas, da mesma forma que aos conhecimentos a respeito das disciplinas escolares elaborados no campo científico – principalmente, da didática das línguas. Com vistas a analisar o desenvolvimento direto dos saberes científicos ao campo educacional e a introdução de conceitos e métodos como objetos de transposição, os programas educacionais vivenciaram, ao longo das últimas décadas, redefinições importantes do projeto de ensino das línguas. No entanto, a didática, centrada, sobretudo, nos alunos e no seu processo de aprendizagem e suas relações com os saberes, sentiu a necessidade de se interessar pelo que os professores fazem na aula, isto é, pela realidade do trabalho educacional (BRONCKART, 2006, p. 206-207).

Amigues (2004, p. 41) amplia o raio de ação do agir profissional ao defender a ideia de que “a atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais”. Ainda segundo Amigues, o professor deve estabelecer e coordenar suas atividades em relação às prescrições; aos coletivos (que se organizam em face das prescrições e têm de organizar atividades para atender às finalidades sociais da escola); às regras de ofício (que constituem uma memória comum); às ferramentas (a serviço das técnicas de ensino que ao serem apropriados se transformam em instrumentos).

As tarefas das Ciências da Educação, de acordo com Bronckart (2006, p. 239), podem ser enumeradas em três níveis: 1º) relativo ao que e como ensinar – o que envolve objetos e metodologias de ensino; 2º) a respeito de como os formadores agem efetivamente para formar – o que envolve os processos de ensino-aprendizagem, tal como eles se desenvolvem nos campos de formação; 3º) em relação à formação dos formadores em campo – o que diz respeito a quais os saberes necessários para torná-los (os formadores) capazes de gerir suas atividades de maneira clara e autônoma. Nesse último nível, entendemos estar concentrada toda a problemática da formação, pois, como afirma Clot (2007, p.146), “a transmissão de instruções capazes de permitir uma substituição efetiva é uma missão impossível”. Ou seja, a ação vivida por outrem não é suficiente para novas internalizações e, muito menos, para novas atitudes. Por isso, para que haja desenvolvimento, é preciso rupturas, tensões e conflitos e, igualmente, escolhas que façam da experiência uma necessidade para se buscar instrumentos.

Defendemos, assim, a ideia de que a formação docente deve ser uma ação consciente realizada pelo próprio professor, isto é, deve ser a tentativa de compreender o próprio pensamento, a ação e suas conseqüências para transformar, não só a própria história como professor, mas a de outros também (LIMA, 2016). Reforçamos as ideias de Paulo Freire (1983, p. 17) quando menciona o fato de que “somente um ser é capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação [...]”. Portanto, não há meios para imputar, aos professores em formação, novas acepções e/ou concepções. O

desenvolvimento é algo individual que, embora ocorra no coletivo, requer o desejo e a necessidade de transformação da realidade.

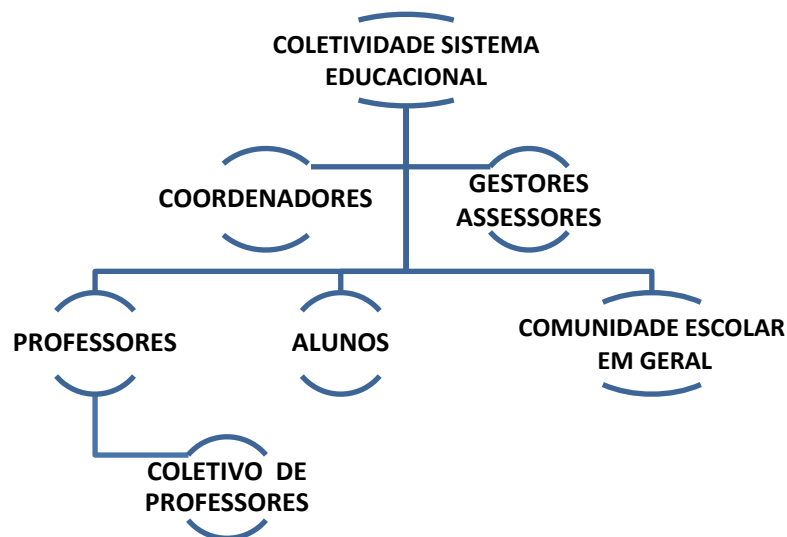
Nesse sentido, o ISD, aliado ao instrumental da Clínica da Atividade, se constitui não como uma metodologia a ser aplicada, mas como uma proposta voltada para que os próprios profissionais consigam superar seus conflitos e dificuldades por meio do trabalho coletivo que pode promover espontaneamente uma formação continuada em serviço. Porém, como adverte Lima (2016), o mais comum é que os professores “não formem um coletivo de trabalho, mas uma coleção de indivíduos”. Nesse caso, cada docente trabalha por conta própria, sem a participação e o apoio dos colegas, com impactos negativos sobre a dimensão transpessoal do trabalho educacional o que pode abalar a saúde do professor e o exercício da profissão.

Assim, defendemos que os gestores educacionais trabalhem com os conjuntos de professores para que eles gradativamente se transformem em coletivos de trabalho docente, oportunizando um contexto de integração em que os professores encontrem apoio e se apoiem.

3 Da coletividade aos coletivos de trabalho: metodologia

A coletividade diz respeito à união de todas as instâncias que formam o “todo” educacional pelos coletivos de gestores, assessores, coordenadores, professores, alunos, familiares responsáveis, funcionários, enfim, todo o conjunto de seres que, juntos, constituem essa coletividade. Essa diferenciação se torna importante, pois, ao mesmo tempo em que trataremos de apenas um coletivo de sujeitos (professores), não podemos negar a interdependência que esse grupo tem com o todo, tal como fica representado na figura a seguir:

Figura 1: Organograma da Coletividade Educacional



Fonte: Organizado pelas autoras.

Escolhemos um coletivo de trabalho organizado por um grupo de três professores do de 4º Anos do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de Ensino de uma cidade situada ao Norte do Estado do Paraná, onde os membros se organizaram para desenvolver as tarefas destinadas ao seu fazer pedagógico e às práticas em sala de aula. Os docentes envolvidos serão denominados de PROFESSOR 1, 2 e 3, respectivamente, e assim se caracterizam: PROFESSOR

1: Formado em Pedagogia, leciona há 5 anos. Pós-graduado em Gestão Escolar e Neuropsicopedagogia é concursado em dois Municípios. Pela manhã, ministra aulas para 4º Ano e no vespertino para Educação Infantil em outra Rede de Ensino; PROFESSOR 2: também formado em Pedagogia, leciona há 8 anos. Pós-graduado em Gestão Escolar e também concursado em dois Municípios. Pela manhã, ministra aulas para 4º Ano e no vespertino para Educação Infantil, em outra Rede de Ensino; e, PROFESSOR 3: Formado em Pedagogia, leciona há 2 anos aproximadamente. Pós-graduado em Neuroaprendizagem. Concursado na Rede Municipal. Pela manhã, ministra aulas para 4º Ano na Rede Municipal e no vespertino para 3º Ano de uma Escola Particular de Ensino em outro Município.

O coletivo formado por essa Rede Educacional comporta 39 unidades escolares, aproximadamente 9.418 alunos e 1046 docentes. O Município segue normas e orientações propostas pelo Sistema Estadual, pois não tem instituído um Sistema Municipal de Educação, sendo assim é conveniada à Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED). Porém, esse órgão somente delibera acerca das questões de autorização e funcionamento da Rede, uma vez que os demais encargos ficam sob responsabilidade da Administração Municipal, em específico à pasta assumida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) (“XXX”, 2016).

A SEMED, enquanto idealizadora e organizadora do processo educacional, distribuiu funções aos Assessores de diferentes áreas do conhecimento, como a Matemática, Arte, Ciências, Geografia, História, Educação Física e Língua Portuguesa. As assessorias têm por função pedagógica elaborar, orientar e conduzir toda a proposta teórica e metodológica para cada área específica do conhecimento. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, uma das principais tarefas da Assessoria reside em acompanhar as práticas pedagógicas junto aos professores em duas situações distintas: a primeira ocorre em visitas permanentes às escolas onde atuam e, a segunda, nas reuniões pedagógicas dos grupos em cursos de formação continuada fornecidos pela Rede.

A equipe assessora tem por objetivo central a elaboração de documentos oficiais e dispositivos de trabalho, além do planejamento de estratégias formativas que podem ser sintetizadas nas seguintes atividades:

Figura 2: Movimento formativo planejado pelos assessores



Fonte: Documentos fornecidos pela SEMED

A partir das orientações dadas pela equipe assessora, os professores têm que desenvolver tarefas que, por um lado, orientam o trabalho fora sala de aula – como elaboração de Modelos Didáticos de Gêneros, Sequências Didáticas e Planos de Aula – e, por outro, organizam didaticamente o ensino em sala de aula, materializando, assim, os gestos didáticos dos professores (“XXX”, 2017).

Na reformulação do currículo, os assessores partiram da premissa de que se os gêneros de textos devem ser objetos de ensino, como apontam os documentos oficiais, deve-se partir deles como “macroconteúdos” organizadores de conteúdos gerais. Em conformidade com os aportes norteadores, assumiu-se, assim, o entendimento de que nas atividades em uma formação social é que se desenvolvem as ações de linguagem. Dessa forma, fundamentados, os professores buscam efeitos desenvolvimentais nos aprendizes, partindo do pressuposto de que os objetos de análise, de ensino e de aprendizagem devem ser as ações de linguagem contextualizadas por estarem relacionadas às representações do agente no contexto da ação.

Os conteúdos a serem ensinados foram organizados no interior dos gêneros, inovando a forma tradicional estabelecida geralmente por *eixos* de ensino da Língua Portuguesa: leitura, produção e análise linguística/gramatical. Nessa proposta, com base no ensino por meio dos gêneros de textos, os conteúdos não são fixos, isto é, não são divididos para serem ensinados somente conforme o ano de escolarização, mas, sim, no decorrer de toda a formação, se o texto do gênero escolhido assim sugerir. Como não é possível prever os textos escolhidos pelos professores, trazemos uma mostra genérica dessa organização com base nas regularidades presentes em diferentes gêneros. De modo geral, os conteúdos curriculares se organizam da seguinte forma:

Quadro 1: Aspectos macro-organizadores dos conteúdos

ASPECTOS ESTRUTURANTES LINGÜÍSTICOS E DISCURSIVOS DO GÊNERO	CONTEÚDOS GERAIS
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	Sócio-história Locutor Interlocutor Finalidade Conteúdo Temático Circulação (esfera social e suporte)
PLANIFICAÇÃO	Sequência tipológica de base Elementos composicionais
TEXTUALIZAÇÃO	Conexão Coesão verbal Coesão nominal
VOZES NO TEXTO	Narrador/Autor Personagens

Fonte: Baseado em Bronckart (1999) e Dolz & Schneuwly, (2006).

Considerando que todo gênero se organiza em torno desses elementos (BRONCKART, 1999; DOLZ & SCHNEUWLY, 2006) – os assessores criaram um artefato, o Plano de Trabalho (PT), cujo objetivo é o de exercer formação complementar à coletividade de professores da Rede, servindo como um “guia” que tanto serve para a compreensão dessa organização, quanto para orientar em relação aos aspectos a serem trabalhados sobre o gênero para o Ano escolar ao

qual se destina. Será nesse PT que os conteúdos serão explicitados com maior detalhamento, sem, no entanto, encerrarem-se em definitivo. No quadro a seguir, apresentamos um panorama desse processo. Os conteúdos aparecem de forma mais específica do que no currículo, no qual estão incluídas as habilidades⁴ a serem desenvolvidas para alcançar os objetivos de ensino. Nesse exemplo, o objeto discursivo que centraliza o processo é o gênero *sinopse* (texto expositivo) destinado a um 5º Ano:

Quadro 2: Dos conteúdos gerais aos específicos

CONTEÚDOS GERAIS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS
Sócio-história Locutor Interlocutor Finalidade Conteúdo Temático Circulação	Quem; Quando; Onde; Por que; Para que; Para quem; Qual tema/área do conhecimento; Como; Papel (função) social; Qual suporte ou veículo dentre outros.
Sequência tipológica de base Elementos composicionais	Narrativa; Descritiva; Injuntiva; Argumentativa; Explicativa; Expositiva; dentre outras. Recursos gráficos. Modos de estruturação. Outros.
Conexão Coesão verbal Coesão nominal	Conjunção; Advérbios; Locuções; Modo verbal; Tempo verbal; Elementos de coesão; Termos de retomada: pronomes, substantivos e sinônimos; Pontuação; Adjetivação; dentre outros.
Narrador/Autor Personagens	Narrador em 3ª pessoa.

Fonte: Currículo elaborado pelos Assessores da SEMED

Os conteúdos específicos a serem tratados dependem tanto do gênero de texto quanto dos textos dos gêneros escolhidos para serem trabalhados. O importante desse processo é que o professor tenha um direcionamento quanto ao que trabalhar a respeito do gênero. O que vale ressaltar é a abertura provocada por esse modelo de currículo e as múltiplas possibilidades de trabalho propiciadas ao professor ou por ele aos alunos. Embora essa proposta amplie as potencialidades e diversifique o trabalho a ser realizado, também é nela que reside um dos maiores problemas: o desconhecimento dos professores a respeito da didática da língua (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2009), uma vez que a maioria tem formação em Pedagogia, tendo, portanto, uma formação insuficiente na área (BARROS, 2007).

Para que essa proposta possa ser bem sucedida, é preciso que os processos formativos sejam intensos e constantes, permanentes e incisivos sobre esses documentos e instrumentos de formação, o estudo do gênero (MDG), o planejamento das SDs e dos planos de aula. Até aqui, houve a necessidade de apresentar esse panorama geral para explicar o que permeia o coletivo de trabalho em análise. Deixamos claro que não estamos falando da coletividade de professores, mas discutiremos um coletivo que se fez no interior de uma das escolas pertencente à coletividade educacional do município em questão. Esse coletivo se construiu a partir da

⁴ Por uma questão de espaço não será possível descrever como se organizam essas habilidades propostas, mas o Currículo está disponível em: http://www.cambe.pr.gov.br/site/curriculoeducacao/doc_download/3767-curriculopara-rede-publica-municipal-de-ensino.html

aproximação de três professores, que, diante dos desafios impostos por essa realidade educacional, resolveu se unir para buscar vencer os obstáculos e se fortalecer. A formação desse coletivo só foi possível, como veremos nas análises, por fatores primeiramente afetivos e emocionais, os três se tornaram parceiros na realização do trabalho e amigos extramuros.

Para compreender como esses professores construíram esse coletivo de trabalho, primeiramente nos valem de entrevista individual e registro dos relatos, sobre os quais faremos levantamento dos temas e subtemas mais recorrentes. Para isso, nos baseamos na proposta de análise de Bronckart (2008) e Bulea (2010) de Segmentos de Orientação Temática (SOT), para os segmentos que introduzem um tema nos textos e Segmentos de Tratamento temático (STT), para os subtemas desenvolvidos durante as gravações das entrevistas. Para definir os temas e subtemas, buscamos, na interação dos textos e na distribuição dos turnos de fala, segmentos que de um lado introduzem um tema, geralmente, pelo entrevistador (Segmento de Orientação Temática – SOT) e, de outro, como esse segmento é “tratado”, principalmente, pelos professores (Segmentos de Tratamento Temático – STT).

Das transcrições dos trechos discursivos, vamos buscar indícios, na medida do possível, das emoções que deles emergem. Pelo caráter social e subjetivo da manifestação das emoções, o que torna a sua análise um tanto perigosa, alicerçamo-nos no caráter psicológico manifestado pela e na linguagem revelada nas entrevistas, pois, assim como afirma Vigotski ([1934], 2001), acreditamos na intrínseca relação entre linguagem e pensamento, em que o homem, como sujeito social, revela, subjetivamente, suas emoções e afetividades. Corroborando para esse construto teórico, aportamos no pensamento bakhtiniano que nega o homem como sujeito objetificado, apenas biológico, produtor de abstracionismos que negam sua face humana. Como afirma Barbosa (2011), corpo, mente, emoção e linguagem estão numa relação mutua da necessidade absoluta do outro: “a vida emocional se liga aos processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência porque também é constituída por meio de signos” (p.21).

As emoções, menciona a autora, amparando-se nas perspectivas teóricas de Bakhtin e Vigotski, ganham materialidade na linguagem pelos seguintes meios: *subjetividade*, *entonação*, *excedente de visão*, *tom avaliativo*. E é por meio dessas categorias sugeridas que vamos buscar evidenciar as emoções que emanam dos discursos apresentados nas entrevistas. Adotamos esse percurso, pois, como justifica a autora (em síntese por nós elaborada):

- A *subjetividade* é o que torna singular a linguagem; é o que dá coloração nova ao enunciado tornando-o irrepitível; é o que revela o modo como vemos, sentimos e amamos; é o que demonstra o componente emotivo, portanto, a presença do sujeito na linguagem; é o que manifesta as representações que se traduzem em entonações emotivo-volitivas.
- A *entonação*, que se refere aos “acentos avaliativos”, personifica o enunciado, cujos tons propõem a imagem social do lugar que o sujeito ocupa; reflete a relação do sujeito com o meio social ao qual pertence, isto é, modifica as significações, dão-lhes sentidos concretos, transformando os signos linguísticos sempre em outros.
- O *excedente de visão* é o lugar que o locutor ocupa e jamais poderá ser ocupado pelo outro para falar de si, mas lhe permite construir representações, leituras e interpretações sobre os movimentos mais íntimos do outro; produz efeitos de proximidade, de presença e de participação; é do conjunto visto (imagem do outro) que se constroem os recursos linguísticos específicos para o enunciado (movimentar-se, ser enfático, falar pausado, ironicamente etc.); são ações na linguagem que orientam a construção de sentidos e direcionam o enunciado.
- O *tom avaliativo*, que se refere à modalidade apreciativa que, construída no diálogo linguageiro do sujeito com seu entorno, provoca mudanças dos sentidos resultado das avaliações, reavaliações e deslocamentos das palavras de um contexto apreciativo para o outro.

Nossas análises, portanto, estão atreladas aos elementos linguísticos detectáveis nas entrevistas. Deixamos claro que não objetivamos avaliar ou tendenciosamente manipular as interpretações, mas delas apreender, quando possível, as emoções que podem tirar o sujeito trabalhador do lugar de mero executor de trabalhos relacionados às atividades humanas e colocá-lo como sujeito passível de estabilidades e instabilidades que afetam a realização do trabalho. Ao discutir essas questões, podemos levantar hipóteses que auxiliem a pensar em modos de promover o bem-estar e a saúde dos indivíduos, formando, assim, os verdadeiros coletivos de trabalho, e não, apenas a coletividade de indivíduos (LIMA, 2016) pertencentes a um determinado ambiente ou setor da sociedade.

Esses aspectos analisados correspondem a um primeiro plano de atividades investigativas sobre o coletivo de trabalho dessa Rede, pois, acreditamos que, a partir dessas entrevistas, seja possível detectar um “agir geral” apreendido sob o ângulo das “atividades coletivas”, ou, nas palavras de Bronckart (2006, p.138), “das estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente”. Com base nesse agir geral, portanto, é possível detectar como se articulam e/ou diversificam as atividades de linguagem que

Em um enfoque externo, a ação é resultado das avaliações sociais de linguagem que dizem respeito à atividade coletiva: avaliações que recortam porções dessa atividade e atribuem responsabilidade por elas (isto é, os motivos, as intenções e o poder-fazer) a indivíduos singulares, constituindo-os, assim, em agentes da parte de atividade em questão. Em um enfoque interno, esses indivíduos, que participam necessariamente do processo de avaliação social da linguagem, interiorizam e elaboram (aceitando, rejeitando, matizando, reorganizando) as avaliações referentes a eles, dotando-se, assim, de uma auto-representação de seu estatuto de agente e das propriedades de sua ação. (BRONCKART, 2006, p.138-139)

As atividades de linguagem, sob essa perspectiva, se dão a partir de uma ordem sociológica e psicológica. Consideramos sociológica, pois, de um lado, se organizam em um coletivo de uma formação social, historicamente constituído e, por outro, psicológica, a medida que os processos interativos estruturam o pensamento humano com base em representações do meio, dos modos de existir e sentir.

4 Análises e interpretação das entrevistas

Nessa etapa de nossa pesquisa, a entrevista não tem finalidade orientada para análise do agir, nem de promover desenvolvimento – embora isso possa ocorrer – mas, de permitir que detectemos qual a realidade desse coletivo, quais as representações e emoções evidenciadas. Para isso, como já dissemos, vamos iniciar detectando do todo das entrevistas os principais temas e subtemas e as principais pressuposições geradas do processo interpretativo. As entrevistas com os três professores que formam esse coletivo, foram realizadas individualmente, em sala reservada, durante o horário semanal de hora-atividade e tiveram duração média entre 1 hora a 1h30 minutos. Eles foram contatados anteriormente e solicitados para a entrevista, embora sem saber o tema e o porquê de serem entrevistados, concordaram prontamente.

Para entrevistá-los, formulamos um conjunto de questões que, devido ao processo interativo e da distribuição dos turnos de fala (próprios do gênero entrevista), acabaram sendo conduzidos de modos diferentes para os três professores. Os principais temas levantados (SOT) – relação com destinatários de trabalho; intercâmbio do trabalho realizado; estilo individual de trabalho – sustentam os principais temas em torno dos quais emergem diferentes questões. Com

base nos estudos de Lima (2016), foram considerados como essenciais para a compreensão desse coletivo de trabalho e, por isso, foram dirigidos aos três participantes. Por uma questão de espaço, das questões formuladas ao longo das entrevistas serão apreendidos os temas (SOT), e as respostas, como subtemas (STT) e, para descrevê-los com maior precisão, utilizaremos a transcrição de trechos com caráter ilustrativo. Na segunda etapa, esse material servirá para a análise, na qual buscaremos evidenciar as emoções emergentes desse ambiente e do coletivo e como isso tem contribuído, positiva ou negativamente, para a saúde desses professores.

Nos quadros que seguem, apresentamos os principais SOT e STT de acordo com a temática abordada em diferentes questões e modo sintético de tratamento dado por cada professor.

Quadro 3: SOT e STT: relação com destinatários de trabalho

SOT	EXCERTOS REPRESENTATIVOS DOS STT
<p>Relação com destinatários de trabalho</p>	<p>PROFESSOR 1: AQUI: Bom, aqui nesta escola, eu nunca tive problema...escolhi essa escola porque já tinha amiga aqui...boa convivência com todos...aqui de manhã foi minha salvação...estava ficando doente na outra escola...na outra pegavam no meu pé...desmotivava mesmo a gente...já conhecia o Professor 2 da outra escola...eu não tenho facilidade com a Língua Portuguesa...pra mim trabalhar português tenho que estudar...quase não tive aula de gramática...nunca ninguém tinha falado sobre o gênero...me deram uns papéis lá, não entendi nada...gênero era uma interpretação de texto...comecei passar mal...criei um refluxo, uma gastrite...nada tava bom...minha vontade era nem ir trabalhar...desmerecia trabalho...tentava tirar das relações algo bom... ambiente bom de trabalho reflete na sala de aula, tentava tirar das relações para levar para sala de aula...vim de remoção...caí no céu...a coordenadora está com a gente...aqui tem uma relação de família...aqui a gente corre atrás...aqui a gente vem para estudar...a gente não sabe, pesquisa, corre atrás...aqui a gente vem pra trabalhar...LÁ: Bom, eu tô numa realidade bem complicada...tô dando aula numa igreja...pegaram todos os péssimos alunos e colocaram dentro da minha sala...fui tentando fazer o que podia...lá também a gente tem relação bem tranquila com alunos, pais e professores...com a coordenação, é uma relação diferente...não tem abertura...relação diferenciada...lá se precisar de ajuda, tenho que esperar...a diretora lá não veio nenhum dia essa semana...lá a gente estaciona...fica sempre naquilo...lá a gente não progride...a gente vai para receber...passo só conhecimento...não tenho material...a gente ganha mais, mas tenho que comprar material, se quero coisa diferente...</p> <p>PROFESSOR 2: Aqui: aqui me sinto muito bem...ambiente muito gostoso de trabalhar...sou bem recebido por todo mundo...o público aqui que trabalho é diferente de lá...a gente assim...em relação à carinho...melhor lá, porque são menores...mas, assim com pais nunca tive problema na escola. Assim, só questão do convívio, aqui melhor que lá...assim, tem uma proximidade com a gente, escuta a gente...auxilia a gente...trabalha junto com a gente...lá tem embate entre professores e a gestão...não consigo ter relacionamento com ela...lá tem umas certas desconfianças...parece sempre que está fazendo coisa errada...me sinto observado...toda hora passando...olhando...sinto vigiado...aqui me sinto à vontade...se me sinto observado...acaba a espontaneidade...no espontâneo você atinge mais seus alunos...com todos bem tranquilo...com a gestão uma barreira bem grande...fico na minha...elas podam demais...penso numa coisa, “ah isso não pode”...minha motivação é eles (os alunos) e o salário...eu me sinto bem...gosto de ser professor...minha realização é estar dentro da sala de aula. Às vezes você fica muito com receio...será que o que tô fazendo tá tudo errado? aqui sou outra pessoa...o que acontece lá não interfere o que acontece aqui...não me sinto culpado por não conseguir fazer...antes me sentia culpado, agora não...ouvir mais, pedir opinião, pedir ajuda, a gente gosta de se envolver, de trocar, se você não fala, fica acuado, eles pegam o cronograma e mudam tudo... se envolver mais com o grupo...sabe, gestor de gabinete?...fica sentado ali...sou uma pessoa diferente nos dois ambientes...eu me dou bem com todo grupo...mas aqui a gestão é</p>

	<p><i>fundamental...você tem que ter contato se tem que se dar bem senão não flui...não dá certo...a gente quer mostrar que sabe...que está estudando...busco valorização sim...porque é gostoso para a gente...ver que dá resultado você quer sempre mais...gosto de ter relação com as pessoas...é o que produz...</i></p> <p>PROFESSOR 3: <i>Os alunos, eu vejo feedback na avaliação e na aula...quanto aos pais nenhum pai chega para falar do trabalho...ninguém questiona...às vezes me culpo...será que não estou sabendo explicar...dai tento explicar de outro jeito...mas tem hora que eu me frustro...às vezes fico pensando...me culpando...o que eu poderia fazer? Mas na correria não dá...não, não é desmotivador, quero de outras formas que eles entendam, saiam daqui sabendo...aqui me sinto amparada...eu tinha certeza que eu não tava trabalhando a SD...não conseguia entender...esse ano que nós sentamos...analisamos o conteúdo certinho...agora a gente consegue pegar aquele plano de trabalho e dar uma sequência...a coordenadora ajuda...queria sentir aula do outro (professor 2), faz umas atividades muito boas, a gente compartilha essas atividades...as atividades são as mesmas, mas o modo de fazer é diferente...</i></p>
--	---

Fonte: Baseado em Bulea (2010)

Nas entrevistas, os Professores, logo de início, estabelecem uma relação entre “aqui” e “lá” para referir-se aos dois contextos de trabalho, que são distintos entre si. O dêitico de lugar “Aqui” se refere à escola onde o coletivo ocorre e o dêitico de lugar “Lá”, sendo a escola do contraturno. Essa separação, embora não seja nosso foco de análise a outra coletividade, traz importantes revelações para identificarmos como se estabelecem diferentes coletivos. O “Aqui” é marcado por um lugar de “boa convivência com todos”, onde “foi minha salvação” em que “ambiente bom de trabalho reflete em sala de aula”, “cai no céu”, “tem uma relação de família”, “aqui, me sinto muito bem”, “trabalha junto com a gente”, “aqui me sinto amparada”. No “Aqui”, diz o professor 1, “corre atrás”, “vem para estudar”, “não se sabe, pesquisa”, “vem para trabalhar”, o que demonstra o bom relacionamento do Professor com o ambiente.

Em oposição, o “Lá” é descrito pelo Professor 1 como “numa realidade bem complicada”, “numa igreja”, “pegaram todos os péssimos alunos e colocaram dentro da minha sala” vai “tentando fazer o que pode”, com coordenação “não tem abertura”, como consequência, “estaciona”, “fica sempre naquilo”, “não progride”, “vai para receber”, “passa o conhecimento”, “não tenho material”, o que demonstra o relacionamento obrigatório e forçoso com o ambiente. O Professor 2 também se refere negativamente em relação ao “Lá”: “...lá tem embate entre professores e a gestão...não consigo ter relacionamento com ela...lá tem umas certas desconfianças...parece sempre que está fazendo coisa errada...me sinto observado...toda hora passando...olhando...sinto vigiado...”. Já o Professor 3, não desqualifica necessariamente o “lá”, mas, ao longo da entrevista, menciona o fato de se sentir um mero executor da apostila, sem nenhum tipo de formação do “não tem formação, capacitação, mais cobrança”.

Pelas declarações dos Professores, podemos perceber que no “Aqui” se sentem parte do todo, principalmente, quando mencionam que ali vão para trabalhar, para aprender, para pesquisar, para estudar com os colegas. Já, no “lá”, embora se relacionem bem com todos, são mais um indivíduo dentre tantos que lá trabalham.

Essa relação entre o individual e o coletivo fica mais evidente quando buscamos as marcas dêiticas de pessoa. Os pronomes “eu”, “minha”, “me”, “mim” e “a gente” é utilizado incisivamente pelos Professores. Contudo, observamos algumas diferenciações: no Aqui, os pronomes “eu” (elípticos ou não: “comecei”, “criei”, “queria”, “sinto” etc.), “me”, “meu”, “minha”, “nossa”, aparecem para caracterizar as ações individuais e as dificuldades pessoais para a busca de soluções (como ensinar a gramática) e conflitos (todos os péssimos alunos foram colocados dentro da minha sala). Porém, quando vão se referir ao coletivo, fazem uso generosamente do pronome “a gente”. Entretanto, no “lá” é possível observar que quando usam “a gente”, esse uso, sugere uma referência ao coletivo de indivíduos (uso genérico do pronome): “a gente estaciona”, “a gente não progride”, “a gente vai só para receber”, “a gente quer ser reconhecido”, sem, no entanto, mencionar em momento algum a busca conjunta por soluções,

por trocas, por auxílio mútuo. Apresentam, portanto, o quão solitário tem sido o trabalho, reforçando a ideia de coletivo de indivíduos.

Já, no Aqui, “a gente” aparece sempre para retratar o coletivo de trabalho, juntos, realizam ações que os beneficiam em sala como podemos observar nas falas: “a gente troca o tempo todo”, “surge uma coisa nova e a gente tá conversando, pelo *whatsapp*”, “a gente pesquisa todo mundo junto”, “a gente senta, e faz a sequência”, “a gente gosta de se envolver, de trocar”, “agora a gente consegue pegar aquele plano de trabalho e dar uma sequência”. O coletivo de trabalho, assim, é reforçado pelo uso do pronome “nossa” – “nossa facilidade aqui, a gente senta, e faz a sequência” – o que nos auxilia a interpretar o “Aqui” como um o coletivo de trabalho. Essas marcas linguísticas tratam da subjetividade (BARBOSA, 2011, p.26), isto é, definem a singularidade, mas com base na convivência social. Assim, “o modo como vemos, sentimos, amamos é construído pela mediação do outro”, portanto, o componente emotivo aparece baseado nas representações que se traduzem em entonações emotivo-volitivas.

Outros aspectos enunciativos que corroboram para interpretar a organização dos coletivos estão associados às emoções veiculadas pela linguagem. Os trechos discursivos a seguir estão permeados por emoções, pois representam as vivências e, portanto, os sentimentos que ganham materialidade por meio da linguagem. Baseando-nos em Bronckart (1999), quanto às marcas linguísticas que modalizam os enunciados e relacionando-as aos elementos de materialização das emoções na linguagem – a subjetividade, a entonação, o excedente de visão e o tom avaliativo – vamos analisar as possibilidades de identificar como a linguagem revela essas emoções. Essas emoções, portanto, serão detectáveis, a partir dos trechos gravados das entrevistas que estão organizados nos quadros a partir dos SOT e STT transcritos.

Quadro 4: SOT e STT - intercâmbio do trabalho

SOT	EXCERTOS REPRESENTATIVOS DOS STT
Intercâmbio do trabalho realizado	PROFESSOR 1: AQUI: <i>com todos os professores mais na hora do recreio...a gente, senta, conversa...com meus dois parceiros é mais... como a gente na quarta e na quinta a gente troca o tempo todo, surge uma coisa nova a gente tá conversando, pelo whatsapp...a gente troca conteúdo...atividade...provas...com a coordenação quando a gente precisa...LÁ: Individual...isolado...</i>
	PROFESSOR 2: <i>constante...aqui muito legal trabalhar com elas...os três...dá tão certo...tenho uma ideia já mando pelo whatsapp...até mesmo dentro da sala, a gente troca...lá, é mais individual...outra professora fechada...eu faço meu e ela faz o dela...não tenho contato e por ser os assuntos diferentes...aqui trocamos com os outros professores...alguns se fecham, mas a maioria se respeita...</i>
	PROFESSOR 3: <i>quem tem mais facilidade em português ajuda, se ele não sabe buscamos com outras pessoas...às vezes me sinto meio recuada...tenho dificuldade em desenvolver...o fato de eu não ter tanta experiência e o medo de ensinar o conteúdo errado...a gente compartilha muito conhecimento, atividade mesmo com outros professores...</i>

Fonte: Baseado em Bulea (2010)

Em todos os trechos – e nos referimos ao discurso representado em todos os quadros – há traços de subjetividade, ou seja, a própria vivência do sujeito é transferida para a linguagem – podemos perceber isso pelas marcas de agentividade (*eu, a gente*) que se repetem com frequência, além do discurso irrepitível pronunciado. Ao atribuir, a outros agentes, intenções, razões (causas, restrições etc.), os professores acabam por imputar uns aos outros a responsabilidade à sua própria capacidade de agir. Ou seja, os verbos *senta, conversa, troca, tá conversando* são utilizados de modo pragmático na linguagem, pois são atribuídas ao grupo as razões para as suas ações (BRONCKART, 1999, p.332). Isto é, esses verbos acabam por revelar

a interdependência entre os sujeitos envolvidos e a relação de coletividade estabelecida, principalmente, entre o Professor 1 e Professor 2.

Essa interdependência é manifestada por um tom emotivo positivo que se revela na linguagem, quando se refere ao “Aqui”: “[...] a gente, senta, conversa...com meus dois parceiros é mais...como a gente na quarta e na quinta a gente troca” (Professor 1) em que o uso do “a gente” revela uma cumplicidade e o modo como sente, também presente na fala do Professor 2: “[...] constante (troca)...aqui muito legal trabalhar com elas [...]”. Em oposição, podemos perceber a emoção negativa causada pelo “Lá”: Professor 1: “Individual...isolado” ou pelo professor 2 “[...] eu faço meu e ela faz o dela...não tenho contato [...]” em que as palavras ganham uma conotação negativa nesse contexto, como, “individual”, “isolado”, “faço meu, faz o dela” etc. Como afirma Barbosa (2011, p. 26), revela-se por meio da linguagem, com base na imagem social que ocupa, acentos avaliativos propostos pela *entonação*. A entonação, explica a autora, “reflete a relação do sujeito com o meio social ao qual pertence” (p.27), expressando, dessa forma, valorações que são construídas pelo excedente de visão que é o que permite “construir representações, leituras e interpretações sobre os movimentos mais íntimos do outro” (p.28).

Para a autora supracitada, “não é possível a existência da enunciação sem a modalidade apreciativa”. Nos excertos a seguir, podemos analisá-la tendo em vista os aspectos avaliativos que são acentuados na e pela linguagem:

Quadro 5: SOT e STT- o estilo de trabalho

SOT	EXCERTOS REPRESENTATIVOS DOS STT
Estilo individual de trabalho	<p>PROFESSOR 1: AQUI: na Língua Portuguesa, o Professor 2 faz bem mais que a gente...ele tem facilidade com conteúdo, eu corro atrás...a gente pesquisa todo mundo junto...na sala de aula ele faz sempre mais...eu procuro tá sempre informada...se não sei na hora, corro atrás, tem internet, se surgir pergunta diferente...nossa facilidade aqui, a gente senta, e faz sequência...ontem mesmo, a gente sentou e faz a sequência...hora que a gente vai dar o conteúdo, lá em outubro já está esquematizado...aqui jogo tema...eles (alunos) questionam, eles perguntam...bacana eles terem essa ideia...LÁ: eu peço bastante no gênero, eu sei que eu trabalho diferente das outras...só que é diferente...eles não tem a bagagem daqui...então para tirar dali uma interpretação...frustrada nê...se eu jogar um gênero... tenho que ficar toda hora retomando...eu pergunto...um ou outro lembra de uma coisa ou outra...lá nem tem como fazer a sequência...aulas são picadas...eu sei que posso mais...</p>
	<p>PROFESSOR 2: não sei, para mim sou normal como qualquer um dos outros...a minha prática...eu gosto mais de português e ciências tento puxar mais a brasa para meu assado...eu gosto de aguçar...na matemática me sinto mais retraído...uma área que domino mais (português)...estudo bastante matemática...a gente se ajuda...mesmo na matemática ela acaba contribuindo...vai salvando um ao outro...eu no português...a gente troca bastante em ciências...</p>
	<p>PROFESSOR 3: os conteúdos de português é o que pega mais...eu sempre gostei mais da matemática...aprendi da forma que me ensinaram...fico insegura...será que eles estão me entendendo?</p>

Fonte: Baseado em Bulea (2010)

Por meio de marcas e expressões linguísticas, é possível perceber os acentos avaliativos em que, por meio da apreciação de determinados aspectos do contexto, evidenciam emoções. Por exemplo, quando o Professor 1 menciona: “o Professor 2 faz bem mais que a gente...ele tem facilidade com conteúdo, eu corro atrás [...]” em que esses “bem mais”, “ele tem facilidade” são avaliações sobre o fazer do outro, ou então “[...] eu peço bastante no gênero, eu sei que eu trabalho diferente das outras...só que é diferente [...]” em que “eu peço” e “eu trabalho

diferente” é uma avaliação sobre si mesmo. Seguindo essa tendência avaliativa, quando o Professor 2 diz: “[...] *não sei, para mim sou normal como qualquer um dos outros [...]*” busca por nivelar o processo de apreciação do seu próprio trabalho, ao trabalho realizado pelos colegas. Diferente do Professor 3, quando se refere a seu próprio fazer: “[...] *aprendi da forma que me ensinaram...fico insegura [...]*” em que se coloca como menos eficiente que os outros. Temos, assim, diferentes apreciações: o Professor 1 exaltando o trabalho do Professor 2 e este se colocando em igualdade aos demais e o Professor 3 se julgando aquém em relação aos outros – não que se julgue incapaz, mas menos experiente. Segundo Barbosa (2011, p. 28) “não é possível a existência de enunciação sem a modalidade apreciativa”, pois as emoções estão ligadas às avaliações, principalmente, pelos acentos avaliativos, construídos no diálogo do sujeito com seu entorno.

Essas observações em relação ao modo como os professores avaliam o coletivo, nos fazem entender que eles se colocam numa relação de interdependência, o que implica ajudarem-se mutuamente e, dessa forma, fortalecer a afetividade entre si e, conseqüentemente, o coletivo de trabalho. A valoração que atribuem a si ou a outrem, portanto, está carregada de emoções, porque são valores construídos a partir da participação conjunta, pois, como comenta Morin “os valores só são valores saturados de afetividade” (2002 *apud* BARBOSA, 2011, p.29). Consideramos que a formação do coletivo de trabalho é o principal fator de empoderamento do agir docente, portanto, só é possível estabelecê-lo se esse envolver, além das relações profissionais, as emoções tão necessárias para a (con)vivência humana.

Algumas considerações

Esta breve exposição demonstra a complexidade de relações estabelecidas no contexto investigado, que, diga-se, pode espelhar grande parte das situações vivenciadas pela maioria dos educadores de nosso país que, geralmente, assumem dois ou mais turnos de trabalho. Esses profissionais vivenciam diariamente os conflitos e atribuições provocados e decorrentes dos sistemas educacionais e seus problemas, dos mais banais aos mais complexos, tendo que resoluciona-los, à medida do possível, e em grande parte, de modo individual e solitário, como ficou explícito nas entrevistas, mais particularmente, nesse caso, quando se referem ao “lá” do sistema público. O “aqui” nos leva a conceber que um contexto organizado e planejado contribui para o desenvolvimento e bom funcionamento trabalho docente, pois pode formar coletivos de trabalho, nos quais os professores se apoiam mutuamente em um processo cooperativo para a resolução de problemas, porém, somente quando recebem mediação formativa adequada que, justamente, estimula e propicia essa união. Nesse sentido, podemos afirmar que a forma como são construídos os coletivos de trabalho contribui para o “empoderamento” do professor e o fortalecimento de suas ações e práticas docentes, por isso, a importância em se pensar políticas públicas para a educação que realmente valorizem o trabalho dos profissionais da educação e que os integrem aos contextos de forma a estabelecer uma rede de contatos polivalentes.

Ao apresentarmos, na metodologia, como se organizam as prescrições e a formação continuada no ambiente de trabalho descrito, intencionamos apresentar uma proposta que poderá vir a ser tornar ponto de partida para implementação de medidas formativas – instituição de uma política pública – para a formação e organização de verdadeiros coletivos de trabalhos – e não coletivos de indivíduos como aponta Lima (2016). Ao compararmos o “aqui” e o “lá”, podemos entender que o modo como tem se organizado coletivamente esse contexto pesquisado, contribui para o desenvolvimento profissional e para as relações emotivas/volitivas dos professores, uma vez que podemos considerar “o homem como um ser social, inserido na cultura e construtor de cultura” (BARBOSA, 2011, p.12), isto é, sob uma visão vigotskiana, pensamento e linguagem, interior e exterior, aprendizagem e desenvolvimento se organizam a partir das relações dialógicas

(BAKHTIN, 1997) entre o sujeito e o mundo, propiciando desenvolvimento. Assim, ao instituir ferramentas que organizem o trabalho docente e propor a aproximação dos professores para discutir e, juntos, ir a busca de soluções, em muito contribui para o desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo em que se aproximam humanamente, propiciando conciliar a dimensão objetiva à subjetiva, ou seja, “o homem não é mais objetificado, encarcerado em construtos abstratos que procuram negar a face humana” (BARBOSA, 2011, p.12).

Além disso, os sentimentos evidenciados no “aqui” e “lá” demonstram como interferem na sua atuação, como transposto pelo discurso que se refere ao “aqui” como lugar de “realização”, “aprendizagem”, “estudo”, “evolução” e o “lá” como um local para “ir receber”, “cumprir uma função”, “realizar mecanicamente”. O bem-estar provocado por esse coletivo (o do “aqui”), faz com que os professores desejem estar juntos na realização de suas atividades didáticas e a melhorar a sua prática cotidiana, enquanto o “lá” se constitui como um período de passagem de sensações negativas neutralizadas emocionalmente pelos sentimentos bons provocados pelo “aqui”. As vivências nesses contextos distintos, quando internalizadas, embora carregadas de sentidos positivos e negativos construídos a partir das relações prescritivas – aquilo que é determinado ao professor realizar: como, onde, por que e de que modo – são subjacentes às emoções e aos laços de afetividade construídos cotidianamente como resultado das interações sociais desses sujeitos com o contexto social vivido. E, ao que tudo indica, os aspectos positivos, mediados pelas relações afetivas de cumplicidade, parceria, cooperação entre outras, parecem prevalecer sobrepondo aos aspectos negativos, demonstrando a importância de medidas formativas para o estabelecimento dos coletivos de trabalho. Acentuamos aqui, a necessidade de se fomentar pesquisas e discussões que tragam à tona o que se tem realizado enquanto medidas de implementação de políticas públicas para o desenvolvimento profissional docente, o que, conseqüentemente, reverbera sobre a prática e a aprendizagem dos alunos.

Um adequado programa de formação continuada do professor deve contribuir decisivamente para que coleções de indivíduos docentes se tornem, de modo gradual, um coletivo de professores que juntos se desenvolvam continuamente, promovendo – assim – tanto a melhoria da qualidade da educação quanto da saúde de cada professor que faz parte do grupo. E um programa de formação continuada sério, que pretenda realmente ter a capacidade de fazer isso, não deve – de forma alguma – fechar os olhos e virar as costas para a precariedade das condições de trabalho dos professores, fazendo de conta que ela não existe.

Esperamos que este recorte de nossas pesquisas possa contribuir para o desenvolvimento do *métier* educacional, especialmente, no que diz respeito aos processos de ordem formativa e as implicações do trabalho planejado sobre o trabalho real. Salientamos a necessidade de se compreender *in loco* como se constroem os coletivos de trabalho e como esses fatores, que não se restringem a um único modelo, podem contribuir (ou não) para a saúde dos ambientes de ensino e do individual do professor. Em fase preliminar, a análise dessa entrevista não contemplou esse coletivo em ação, o que sugere a necessidade de, no futuro, averiguar aspectos de ordem interindividuais por meio de formas sociosemiotizadas na e pela linguagem de conflitos entre o mundo coletivo e o mundo vivido representados nos discursos construídos.

Empowerment of teachers action: how can collective work built it?

ABSTRACT: The collaborative actions of a teacher educator articulated with an in-service teacher education course may go in contributing to opening developmental spaces in the sense that Clot and Faïta (2000) attribute to action power development. In this perspective, it is not the external educators who instigate and discuss the problems but the professionals themselves who search for understanding their actions (CLOT, 2006), from where the continuous conflict of the activity mediated by technical or semiotic instruments through which it materializes emerge. We found in the collective work evidences that when teachers accept and look for partners they may overcome obstacles and promote development.

Key-words: In-service Education; Teacher's Health; Collective Work.

Referências

AMIGUES, René. O trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In: **Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Ana Luiza Bustamante Smolka, Ana Lúcia Horta Nogueira (orgs.) Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. *O Curso de Pedagogia e a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa das séries iniciais*. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) – Centro de Ciências Humanas, Educação, Comunicação e Arte, Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

----- **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio; tradução de, Anna Rachel Machado e, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et all.].Campinas: Mercado das Letras, 2006.

----- **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 das Letras, 2008, (Coleção sobre linguagem).

BRUN, Edna Pagliari; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: a construção do objeto de ensino pelo professor de língua portuguesa. Linguagem em (Dis)curso. Número Temático. 2017.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais na interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

CLOT, Yves. **A Função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. 2ª ed. – Petropolis, RJ:Vozes, 2007.

-----; FAITA, D. **Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes.** Travailler, 2000, 4, p. 7-42.

CORDEIRO, G.S. **Escrita de textos argumentativos em classes suíças francófonas do ensino médio: uma análise multifocal do objeto ensinado.** *Raído*. v.9, nº 18, 2015.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. Tradução de Fabrício Roberto Decândio. *In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.* São Paulo: Claraluz, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo.** Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LEONTIEV, Alexie N. **Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil.** *In: VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. (Org.) Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001, p.59-82.

-----. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Anselmo Pereira de. Atividade, instrumento e desenvolvimento humano em situação de ensino-aprendizagem profissional: protótipo de análise. *IN: Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade.*/ Luci Banks-Leite, Ana Luiza B. Smolka, Daniela Dias dos Anjos (orgs). – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. (série desenvolvimento humano e práticas culturais).

MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; BAPTILANI, Tatiana Ap.; ZIRONDI, Maria Ilza. A organização curricular com base em gêneros textuais no Ensino Fundamental I: uma proposta. Anais do XI SEPECH – Seminário de Pesquisas em Ciências Humanas. UEL, Londrina: *Blucher Social Sciences Proceedings*, 2016. Disponível em: <http://www.proceedings.blucher.com.br/article-list/xi-sepech-271/list#articles>

PINO, Angel. As marcas do humano – Pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. *In: Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade.*/ Luci Banks-Leite, Ana Luiza B. Smolka, Daniela Dias dos Anjos (orgs). – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. (série desenvolvimento humano e práticas culturais).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

-----, **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson L. Camargo. 2ª ed. 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1994.