

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação
em Linguística Aplicada (PIPGLA)

SILVIA CONCEIÇÃO ARMADA MARTINS

RELAÇÕES DE CONFIANÇA EM CONTEXTO DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
Um estudo de caso sócio-histórico-cultural

DOUTORADO INTERDISCIPLINAR EM LINGUÍSTICA APLICADA

Rio de Janeiro
2025

SILVIA CONCEIÇÃO ARMADA MARTINS

**RELAÇÕES DE CONFIANÇA EM CONTEXTO DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**
Um estudo de caso sócio-histórico-cultural

Tese submetida à comissão julgadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada (PIPGLA), como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada, sob orientação do Prof. Dr. Adolfo Tanzi Neto.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

ARMADA-MARTINS, Silvia Conceição, 2025.

Relações de confiança em contexto de formação continuada de professores – Um estudo de caso sócio-histórico-cultural. Silvia Conceição Armada-Martins – 2025. 127f; 30cm.

Orientador: Adolfo Tanzi Neto.

Doutorado Interdisciplinar em Linguística Aplicada – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2025.

1. Relações de Confiança. 2. Formação Docente. 3. Teoria Sócio-Histórico-Cultural. 4. Pesquisa Crítica de Colaboração. I. TANZI NETO, Adolfo. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutorado Interdisciplinar em Linguística Aplicada. III. Relações de confiança em contextos de formação continuada de professores - Um estudo de caso sócio-histórico-cultural.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta tese, por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

SILVIA CONCEIÇÃO ARMADA MARTINS

**RELAÇÕES DE CONFIANÇA EM CONTEXTO DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**
Um estudo de caso sócio-histórico-cultural

Tese submetida à comissão julgadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada (PIPGLA), como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada, sob orientação do Prof. Dr. Adolfo Tanzi Neto.

Aprovado em ____ de _____ de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adolfo Tanzi Neto – Orientador –
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Ângela Cavenaghi Themudo Lessa –
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Maria Otilia Guimarães Ninin –
Universidade Católica de Recife

Prof.^a Dr.^a Denise Cristina Kluge – Universidade
Federal do Paraná

Prof. Dr. Rogério Casanova Tílio – Universidade
Federal do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho à minha filha, Juliana, que esteve ao meu lado em todos os momentos. Aos meus pais, Marlene e Sylvio, à minha irmã, Silmara e ao meu tio Silvinho, por serem minha inspiração de vida. Ao meu marido, André Luiz, por seu incentivo, apoio, paciência, compreensão e carinho durante todo o período de desenvolvimento do Doutorado.

AGRADECIMENTOS

Segundo dados da CAPES de 2023, o percentual da população no Brasil que possui doutorado é de apenas 0,2 % da população. Tais dados me fazem refletir, me emocionar e valorizar ainda mais esta conquista. Quando estamos imersos em nossa pesquisa e na rotina de pesquisadoras e pesquisadores, por vezes perdemos a dimensão, a potência e o privilégio que é fazer ciência em uma universidade pública. Agradeço profundamente à **Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)** por ser este espaço de formação crítica, rigor acadêmico e compromisso social. Meus sinceros agradecimentos ao ensino público, gratuito e de qualidade, por tornar esta trajetória possível.

Ao **Professor Dr. Adolfo Tanzi Neto**, meus sinceros agradecimentos por ter sido, ao longo destes últimos quatro anos, muito mais que um professor de excelência e um orientador inspirador. Sua amizade, seu apoio constante e sua capacidade de promover experiências enriquecedoras e momentos únicos foram fundamentais para minha trajetória acadêmica e pessoal. Sua dedicação e generosidade deixaram marcas profundas que levarei sempre comigo. Obrigada por tudo.

À **Professora Dr.^a Ângela Lessa**, que esteve presente desde o início da minha jornada acadêmica. Primeiro, como minha professora na graduação, na PUC-SP; posteriormente, como orientadora no mestrado, também na PUC-SP, e agora na banca de meu doutorado na UFRJ. Professora Ângela, muito obrigada por sua generosidade intelectual, escuta atenta e compromisso com a formação crítica.

Ao **Professpr Dr. Rogério Tílio**, promotor de momentos reflexivos únicos: suas aulas – assim como as da **Professora Dr.^a Deise Picanço** – sempre foram marcadas pelo rigor acadêmico, sendo decisivas na minha trajetória e inspiradoras de artigos sobre material didático e decolonialidade. Um agradecimento especial por ter me apresentado, de forma tão generosa, aos fundamentos teóricos de Bakhtin, que contribuíram profundamente para a escrita desta tese. Agradeço imensamente por aceitar compor a banca de meu doutorado.

À **Professora Dr.^a Maria Otília Guimarães Ninin**, que acompanha minha trajetória desde o mestrado, com ricas contribuições à minha formação como pesquisadora. A sua obra *"Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica"* marcou de forma definitiva minhas reflexões acadêmicas, influenciou a escrita desta tese e abriu caminhos para pensar o diálogo e a potência da pergunta como prática formativa. Agradeço imensamente por compor a banca de meu doutorado.

Aos **participantes focais** desta pesquisa, Luana e Leandro (nomes fictícios), pela disponibilidade, confiança e dedicação.

Ao **Instituto EducaMove** (nome fictício) por ter acreditado neste projeto e

permitido que esta pesquisa fosse realizada.

A todos os colegas do **Grupo de Pesquisa “Núcleo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vygotsky em Linguística Aplicada (NUVYLA)”**, pelo apoio, parceria e contribuições que ajudaram a enriquecer esta pesquisa.

A todos os queridos colegas do **Grupo de Pesquisa “Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE)”**, que sempre estiveram presentes e contribuíram de forma significativa para os caminhos da minha pesquisa.

Meu especial agradecimento à **Professora Dr.^a Grassinete C. de Albuquerque Oliveira** que, certa vez, ouvi ser chamada de “a potência da Linguística Aplicada do Acre”. Grassinete é uma amiga que a academia me deu de presente. Sua escuta generosa e as trocas sempre inspiradoras tornaram a caminhada mais leve, rica e profundamente significativa. Obrigada.

Ao **Professor Dr. Amilton José Freire de Queiroz**, meu muito obrigada, por me inspirar a reconhecer que a escrita poética é parte legítima do pensamento acadêmico. Sua sensibilidade intelectual e sua forma singular de transitar entre rigor, pensamento crítico e delicadeza foram fundamentais e inspiradores para a escrita desta tese.

Aos Professores **Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes** e **Dr.^a Branca Falabella Fabrício**, referências no campo da Linguística Aplicada, minha profunda gratidão pelos encontros tão inspiradores ao longo da minha trajetória. Os saberes generosamente compartilhados, as provocações teóricas e o compromisso com a reflexão crítica deixaram marcas profundas que atravessam e fundamentam esta tese.

À minha equipe de trabalho da **Fundação Wadhwani**, meu sincero agradecimento pelo apoio constante, pelas trocas enriquecedoras e pela inspiração diária que tornaram possível conciliar os caminhos profissionais e acadêmicos com mais leveza, aprendizado e sentido.

E por último, mas certamente tão importante quanto os nominalmente citados, aos **amigos e familiares queridos**, que compreenderam os meus momentos de ausência, torceram por mim e entenderam o valor que este trabalho tem para minha jornada pessoal e acadêmica.

*Não existe razão para ninguém nem nada
parar de se desenvolver – mesmo depois daquilo
que a sociedade chama de morte.*

Newman e Holzman (2014, p.13)

ARMADA-MARTINS, S. C. **Relações de confiança em contexto de formação continuada de professores** – Um estudo de caso sócio-histórico-cultural. 2025. 127f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2025.

RESUMO

A educação desempenha papel crucial no movimento de transformação social e constituição de uma nação; abarca muitas camadas e dimensões, sendo o professor o grande articulador desse processo. Assim, estudos que promovam a potência desse profissional no contexto de seu espaço de trabalho, lócus efetivo da práxis (Freire; Faundes, 1985), são relevantes. Nesta pesquisa, as atenções concentraram-se na formação docente – em especial, a que acontece na escola, local de trabalho em que os professores constroem a profissionalidade docente (Alarcão, 2011) –, durante momentos de reflexão (Schön, 1997) ocorridos nos encontros entre professor, coordenador pedagógico e pesquisadora após observação de aula e encontros reflexivos. A partir desse contexto, a pesquisa objetivou discutir o impacto das relações de confiança em contextos de formação docente, fundamental no desenvolvimento de professores crítico-reflexivos (John-Steiner, 2000; Magalhães, 2004). Situada no campo da Linguística Aplicada e ancorada na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, as articulações discursivas e a historicidade dos sujeitos, que permeiam, promovem e apoiam a construção das relações de confiança têm especial relevância neste estudo, orientado por duas perguntas de pesquisa: 1) Como a historicidade dos sujeitos influenciam a constituição de relações de confiança em contextos de formação docente?; 2) Quais discursos permeiam a formação docente no contexto de encontros reflexivos e como eles impactam o processo de construção de confiança e o desenvolvimento docente? Teoricamente, esta tese conta com: contribuições de Vygotsky ([1930] 2008, [1934] 2001), Leontiev (1977) e Luria ([1977] 2014), em especial, nos conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal (ZDP), sentidos e significados; pressupostos que fundamentam as relações de poder nos espaços de formação docente (Bernstein, [1990] 2003, [1996] 2000; Bourdieu, 1989); reflexão crítica (Dewey, 1933; Schön, 1997; Freire, 1970; Smyth, 1992; Van Manen, 1977; Liberali, 2010; Engeström, 2016); papel da pergunta em espaços de intervenção (Ninin, 2018; Engeström, 2016). Metodologicamente, o estudo foi guiado pela pesquisa crítica de colaboração (PCCol) (Magalhães, 2004, 2007, 2009, 2011), de cunho qualitativo, encorada no paradigma crítico. O corpus investigado foi produzido a partir de encontros virtuais entre 3 participantes focais – pesquisadora, professor e coordenadora pedagógica –, em 7 etapas, com aproximadamente sete horas de gravações em áudio. A análise dos dados indica que a historicidade dos sujeitos tende, ainda que lentamente, a ceder espaço para possibilidade de relações menos assimétricas e, conseqüentemente, com mais abertura para ressignificações no âmbito das relações de confiança, que abrem espaço para o desenvolvimento. Os resultados apontam ainda que discursos produzidos nos encontros reflexivos são atravessados por relações de poder, experiências sócio-historicamente constituídas, diferentes níveis de maturidade e diversos movimentos discursivos que tendem a influenciar, ainda que de forma não linear, a construção das relações de confiança e, conseqüentemente, o desenvolvimento docente.

Palavras-chave: 1. Relações de confiança. 2. Formação docente. 3. Teoria Sócio-Histórico-Cultural. 4. Pesquisa Crítica de Colaboração.

ARMADA-MARTINS, S. C. **Trust relationships in the context of in-service teacher training - A socio-historical-cultural case study**. 2025. 127s. Thesis (Doctorate in Interdisciplinary Applied Linguistics). Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2025.

ABSTRACT

Education plays a crucial role in the movement of social transformation and the constitution of a nation. It encompasses many layers and dimensions, with the teacher being the main articulator of this process. Therefore, studies that promote the potential of these professional in the context of their workplace, the effective locus of praxis (Freire, 1985), are relevant. In this research, attention was focused on teacher training – in particular, that which takes place in schools, the workplace where teachers construct their teaching professionalism (Alarcão, 2011) –, during moments of reflection (Schön, 1997) that occur in meetings between teachers, pedagogical coordinator and researcher after classroom observations and reflective meetings. From this context, the research carried out aimed to discuss the impact of relationships of trust in teacher training contexts, which are fundamental in the development of critical-reflective teachers (John-Steiner, 2000; Magalhães, 2004). Situated in the field of Applied Linguistics and anchored in Socio-Historical-Cultural Theory, the discursive articulations and historicity of subjects that permeate, promote, and support the construction of trusting relationships are particularly relevant in this study, guided by two research questions: 1) How does the historicity of subjects influence the formation of trusting relationships in teacher training contexts?; 2) What discourses permeate teacher training in the context of reflective meetings, and how do they impact the process of trust-building and teacher development? Theoretically, this thesis is anchored in: contributions from Vygotsky ([1930] 2008, [1934] 2001), Leontiev (1977) and Luria ([1977] 2014), in particular, in the concepts of mediation, zone of proximal development (ZPD), senses and meanings; assumptions that underpin power relations in teacher training spaces (Bernstein, [1990] 2003, [1996] 2000; Bourdieu, 1989); critical reflection (Dewey, 1933; Schön, 1997; Freire, 1970; Smyth, 1992; Van Manen, 1977; Liberali, 2010; Engeström, 2016); role of the question in intervention spaces (Ninin, 2018; Engeström, 2016). Methodologically, the study was guided by critical collaborative research (PCCol) (Magalhães, 2004, 2007, 2009, 2011), of a qualitative nature, anchored in the critical paradigm. The corpus investigated was produced from virtual meetings between three focal participants – a researcher, a teacher, and a pedagogical coordinator –, in seven stages, with approximately seven hours of audio recordings. Data analysis indicates that the historicity of subjects tends, albeit slowly, to give way to the possibility of less asymmetrical relationships, consequently, greater openness to redefining trusting relationships that opens up space for development. The results also indicate that discourses produced in reflective meetings are permeated by power relations, socio-historically constituted experiences, different levels of maturity, and diverse discursive movements that tend to influence, albeit non-linearly, the construction of trusting relationships and, consequently, teacher development.

Keywords: 1. Trusting relationships. 2. Teacher education. 3. Socio-Historical-Cultural Theory. 4. Critical Collaborative Research.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1.	Instrumento e signo	40
Quadro 2.	Processo de internalização	41
Quadro 3.	Tipos de reflexão	49
Quadro 4.	Ações do processo crítico reflexivo	51
Quadro 5.	Tipos de intervenção	53
Quadro 6.	Movimentos discursivos	57
Quadro 7.	Tipos de escuta	58
Quadro 8.	Características das relações de confiança	65
Quadro 9.	Resumo – experiências e formações dos participantes focais até 2023, período de realização da pesquisa	79
Quadro 10	Caminhos percorridos na coleta de dados	81
Quadro 11.	Objetivos e perguntas de pesquisa	86
Quadro 12.	Categorias de análise – relações de confiança	87
Quadro 13.	Resumo – caminhos percorridos ao longo da pesquisa	116

LISTA DE FIGURAS e GRÁFICOS

Figura 1.	Pilares mobilizadores de processos de transformação	24
Figura 2.	Articulações entre reflexão e ação	50
Figura 3.	Variáveis do movimento dialético pergunta-resposta	56
Figura 4.	Fluxo das relações de classe	60
Figura 5.	Tríade das relações de confiança	70
Figura 6.	Temas mobilizadores do processo reflexivo	84
Gráfico 1.	Histórico: resultados do PISA	18

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ELLAE	Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino
FPS	Funções Psicológicas Superiores
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
MEC	Ministério da Educação
NUVYLA	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vygotsky em Linguística Aplicada
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TA	Teoria da Avaliatividade
TSHC	Teoria Sócio-Histórico-Cultural
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: DANDO INÍCIO À JORNADA	16
2	CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA	36
2.1	Teoria Sócio-Histórico-Cultural	37
2.1.1	Mediação – um olhar vygotskyano	39
2.1.2	Linguagem como instrumento mediador para compreender sentidos e negociar significados	43
2.1.3	Zona de Desenvolvimento Proximal – um espaço de transformações	45
2.2	Encontros reflexivos – espaços dialógicos, intervencionistas e promotores de reflexão crítica	47
2.3	Papel da pergunta em contextos de intervenção	54
2.4	Relações de poder e controle – forças Sócio-Histórico-Culturais	59
2.5	Relações de confiança – condição para a reflexão crítica e a transformação	62
2.6	Das tessituras teóricas às categorias de análise	66
2.6.1	Capital Sócio-Histórico – jornada do <i>eu</i>	67
2.6.2	Colaboração – jornada <i>com o outro</i>	68
2.6.3	Ambiente Social – jornada <i>no contexto</i>	69
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	71
3.1	Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)	71
3.2	Contexto sócio-histórico da pesquisa	74
3.3	Participantes da pesquisa	77
3.3.1	Participantes focais	77
3.4	Procedimentos de produção, coleta e seleção dos dados	80
3.5	Categorias de análise	85
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	90
4.1	Caminhos do Capital Sócio-Histórico	91
4.1.1	Caminhos do Capital Sócio-Histórico – Professor Leandro	91
4.1.2	Caminhos do Capital Sócio-Histórico – Coordenadora Luana	95
4.1.3	Capital Sócio-Histórico – refletindo sobre os caminhos percorridos ..	101
4.2	Caminhos da Colaboração	101

4.2.1	Colaboração – refletindo sobre os caminhos percorridos	110
4.3	Caminho do Ambiente Social	111
4.4	Relações de Confiança – refletindo sobre os caminhos percorridos	113
5	DA ZONA DE DESCONFORTO ÀS INCERTEZAS FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICES	126

1 INTRODUÇÃO: DANDO INÍCIO À JORNADA

A educação serve para libertar ou alienar; despertar protagonismo ou favorecer o conformismo; incutir visão crítica ou legitimar o status quo, como se ele fosse insuperável e imutável; suscitar a práxis transformadora ou sacralizar o sistema de dominação.

Frei Betto (2019)

As palavras desta epígrafe – com foco na educação – suscitam reflexão, ecoam a resistência, instigam a transgressão, mas, acima de tudo, convidam para a ação. Na mesma direção, os pesquisadores Kalantziz, Cope e Pinheiro (2020) entendem que as oportunidades de mobilidade social surgem, na sua grande maioria, propiciadas pela educação. Para Peled-Elhanan (2019), um dos principais canais para perpetuar as narrativas nacionais é a educação formal. Dessa forma, em consonância com Frei Betto (2019), Kalantziz, Cope e Pinheiro (2020) e Peled-Elhanan (2019), entendo a educação como fator de importância ímpar no movimento de transformação social e constituição legítima de uma nação, uma vez que é importante parte do processo de formação e transformação de um povo.

A educação, por se tratar de uma temática sensível, com tanta relevância e tão complexa, abarca muitas camadas e dimensões. Para fins desta pesquisa, inserida no campo da Linguística Aplicada (LA), concentrarei as atenções na formação docente, em especial naquela que acontece na escola, local de trabalho em que os professores constroem a profissionalidade docente (Alarcão, 2011), durante momentos de reflexão (Schön, 1997) que acontecem nos encontros entre professor, coordenador pedagógico e pesquisadora, após observação de aula e nos encontros reflexivos, buscando compreender o impacto das relações de confiança na formação docente, tão relevantes em processos de desenvolvimento que visam à transformação (John-Steiner, 2000; Magalhães, 2004).

Nesta pesquisa, que será detalhada ao longo desta Introdução, busco contribuir para que práticas libertadoras, autênticas, transformadoras e que despertem o protagonismo¹ sejam possíveis a partir da construção de espaços permeados pelas

¹ O termo “protagonismo” foi aqui utilizado para ser fiel a epígrafe de Frei Betto, que referencio no início desta tese. Esta pesquisa buscou respeitar termos e terminologias usadas por autores aqui referenciados.

relações de confiança e que tenham, como resultado, a possibilidade do desenvolvimento profissional docente crítico-reflexivo.

Para tratarmos dos temas educação e formação docente, é importante situar e compreender o contexto da educação no Brasil. É verdade que nosso país vem desenvolvendo diversas iniciativas e movimentos no contexto das escolas públicas brasileiras, investindo em práticas educacionais inovadoras e promotoras de uma educação de qualidade e significativa para os estudantes, sendo o documentário *Quando Sinto que Já Sei*² um excelente registro de tais ações. Entretanto, também é verdadeiro que, historicamente, o cenário da educação no Brasil não demonstra ser de sucesso e/ou bons resultados. O relatório do Ministério da Educação (MEC)³, de dezembro de 2022, revelou que 73% dos estudantes brasileiros com média de 15 anos de idade registram baixo nível de Matemática. Esse mesmo cenário se repete nas avaliações de Leitura, com 50%, e Ciências, com 55%, quando comparado a outros 78 países que participam do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)⁴. Desde 2006, os resultados apresentados são menores que as médias apontadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)⁵, o que demonstra que o Brasil parece ainda não ter alcançado, segundo esse indicador internacional, o patamar necessário para o desenvolvimento de sua educação.

No período 2019 a 2022, a situação se agravou e assistimos à educação no Brasil ser mergulhada em um mar de trevas, fruto de uma guerra cultural ideológica e total ausência de políticas públicas educacionais, somado a um contexto pandêmico

² Documentário produzido pela Despertar Filmes, em 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>. Acesso em: 25 jul. 2025.

³ Ministério da Educação e Cultura - Órgão do governo federal do Brasil, fundado a partir da lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1920-25-julho-1953-367058-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jul. 2025.

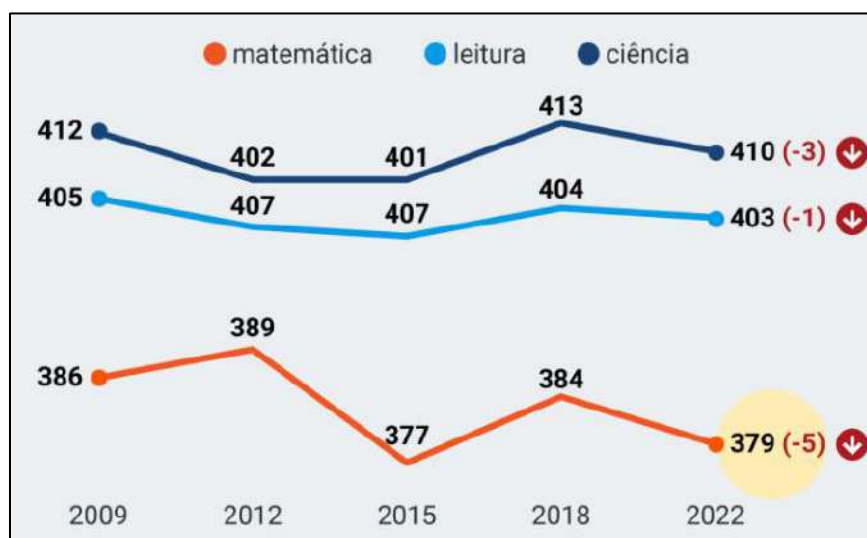
⁴ *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – É uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Disponível em: https://www.air.org/project/program-international-student-assessment-pisa?gad_source=1&gad_campaignid=22835322197&gbraid=0AAAAADuG9jUoYnBEZ42KLJmaz_UXTWFKs&gclid=CjwKCAjwy7HEBhBJEiwA5hQNokuv0JwSHa8FQgW39apRSj-_HVP-P4CSTLCeADCeNWV76-ifJkYtJhoCS80QAvD_BwE. Acesso em:

⁵ Fundada em 1960, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) é uma organização de cooperação internacional composta por 34 países. Sua sede fica na cidade de Paris (França). Disponível em: <https://www.gov.br/cade/pt-br/centrais-de-conteudo/internacional/cooperacao-multilateral/organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde-1>. Acesso em: 25 jul. 2025.

que assolou nosso país e o mundo. Como resultado, as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁶, o segundo componente do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁷, demonstraram uma queda na proficiência em português e matemática, com muitas etapas retrocedendo para patamares próximos a 2015.

O gráfico abaixo mostra a evolução dos resultados de desempenho do Brasil no PISA, de 2009 a 2022.

Gráfico 1. Histórico: resultados do PISA



Fonte: Pisa 2022/OCDE.

Embora o PISA seja utilizado como referência internacional para medir a qualidade dos sistemas educacionais, vale salientar suas limitações e vieses. Por ser um exame padronizado, construído a partir de uma lógica do norte global de avaliação, o PISA tende a desconsiderar contextos socioculturais específicos dos países participantes, promovendo uma visão homogênea de resultado educacional. Além disso, privilegia competências mensuráveis em detrimento de dimensões formativas mais amplas, como o pensamento crítico, a criatividade e os saberes locais, contribuindo para uma agenda global que nem sempre dialoga com as necessidades

⁶ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 25 jul. 2025.

⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 25 jul. 2025.

reais de cada sistema educacional.

Como é possível observar, questões relacionadas ao tema *educação no Brasil* são antigas, amplas e abarcam inúmeras frentes: interesses políticos, políticas públicas, qualidade do ensino, investimentos, oferta de vagas, acesso à tecnologia, orientações ideológicas, formação de professores e muitos outros.

Dentre todas essas relevantes frentes, o educador, como grande mobilizador do processo de ensino-aprendizagem, articulador do contexto da sala de aula, gerador de impacto direto na formação dos alunos, da sociedade e, conseqüentemente, de uma nação, merece um olhar especial. Tais fatos, tornam eminentes a relevância de pesquisas que têm como foco o desenvolvimento profissional do docente.

Para além de minhas vivências pessoais, minha motivação para pesquisar o processo e os espaços de formação de docentes com foco na importância das relações de confiança está sustentado por John-Steiner (2000), Hargreaves (1994) e Magalhães (2004). Tais autores postulam que processos de desenvolvimento que visam à transformação acontecem em ambientes em que a confiança está presente, permeando todas as relações. Ainda, segundo Magalhães (2014), processos de formação e desenvolvimento que objetivam a transformação envolvem momentos reflexivos que implicam questionamentos, negociações, conflitos, tensões discordâncias, concordâncias que geram incertezas, instabilidade e risco. Dessa forma, o ambiente de confiança presente ou a ser constituído nas relações envolvidas em contextos de formação precisam ser sustentados por elementos que permitam transitar por tal contexto de tensões e riscos.

Entretanto, para entendermos o ambiente e as relações de confiança em contextos de formação é necessário legitimar epistemologicamente o conceito de confiança que, inicialmente, traz consigo significados constituídos sócio-historicamente, além de uma carga semântica indicativa de ser o oposto de desconfiança – entendimento este não presente nesta tese. O tema confiança, um dos pontos centrais desta pesquisa, será amplamente explorado no decorrer desta tese. Para melhor guiar o leitor por esta introdução e, ancorada nos estudos sócio-históricos de Vygotsky ([1934] 2001), nos estudos de Giddens ([1999] 2002) e Edmondson (2020), esta pesquisa entenderá por ambientes de confiança aqueles constituídos por relações em que é possível correr riscos interpessoais, ouvir e ser ouvido, trocar ideias livremente e discordar produtivamente.

Meu interesse por esse recorte de pesquisa na formação docente surgiu em 2016, durante minha jornada como pesquisadora no mestrado⁸, com pesquisa intitulada Formação de Formadores em Contextos Corporativos – uma abordagem crítico-colaborativa. Na ocasião, meu foco foi pesquisar a formação de docentes em contextos corporativos, ou seja, nas empresas. O objetivo era tentar compreender como o educador da educação corporativa articulava discursivamente os sentidos sobre ensino-aprendizagem e como encontros reflexivos poderiam apoiar a construção de novos significados, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva.

Os meus mais de 20 anos de experiência em coordenação pedagógica e formação de docentes em ambientes escolares me permitia ser consciente de todos os desafios enfrentados pelo formador que busca promover um processo de transformação e conscientização dos docentes em relação às suas práticas em ensino-aprendizagem. Dessa forma, tinha expectativa de encontrar um cenário ainda mais desafiador quando iniciei a pesquisa em um ambiente corporativo.

Entretanto, fui tomada por um sentimento de surpresa ao longo do processo de pesquisa, ao identificar que os participantes focais demonstravam sentimentos de muita segurança e conforto, abertos para ouvir e contribuir durante os encontros. Eles tiveram uma postura, desde o princípio, de não fugir do conflito, de expor suas dificuldades e fraquezas como docentes, de colaborar, de argumentar e de questionar. Como resultado desses comportamentos e atitudes, com somente três encontros reflexivos foi possível observar uma mudança na forma como eles percebiam alguns dos pontos que haviam sido estabelecidos como foco de seus processos de desenvolvimento, evidenciados por meio de uma mudança em seus discursos e em suas práticas. Esse fato chamou minha atenção, pois, em meus muitos anos como formadora de formadores, nunca havia observado um movimento de abertura para mudança, reflexões e novas formas de fazer em tão pouco tempo.

Embora minha pesquisa de mestrado não tivesse esse foco, minha curiosidade investigativa de pesquisadora e meus movimentos reflexivos me convidaram a ir além. Meu olhar e breve recorte do novo achado, ainda durante o mestrado, me permitiram

⁸ Dissertação de mestrado: Formação de Formadores em Contextos Corporativos – uma abordagem crítico-colaborativa defendida em 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21106/2/Silvia%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Armada%20Martins.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2025.

inferir que o processo de transformação observado e alcançado em somente 3 encontros poderia ter sido fruto das relações de confiança e respeito que permearam todos os encontros. Inferi, ainda, que a abertura para o processo de transformação dos participantes focais poderia estar alicerçada em dois fatores: 1) não haver qualquer relação de hierarquia entre os participantes focais e a pesquisadora; 2) não haver cobrança por desempenho ou resultados, uma vez que a docência dentro da organização não era a principal função de nenhum dos participantes focais. Na ocasião, minhas reflexões levaram-me a acreditar que tais fatores foram fundamentais para o estabelecimento de relações que permitiram a constituição de um ambiente favorável de confiança e que contribuíram para os resultados obtidos.

É importante ressaltar que a atuação dos participantes focais como docentes na empresa em que trabalhavam não era a principal atividade de nenhum deles; todos eram técnicos especialistas em mecânica e eletricidade, com atuação na área de engenharia e, por conhecerem tecnicamente muito bem diversos temas, foram convidados a ministrar cursos para os novos funcionários. Ou seja, não existia qualquer pressão, julgamento interno ou externo quanto à sua atuação docente, uma vez que não haviam sido contratados para essa atividade. Ao contrário, o convite para assumirem tal posição foi entendido pelos participantes como uma forma de reconhecimento. Esse contexto contribuiu significativamente para minha pesquisa de mestrado, promovendo, tanto em mim quanto nos participantes, um sentimento de segurança e a certeza de relações pautadas na confiança. Tais elementos permitiram aos participantes que reaprendessem a olhar o mundo real, perdido nos contextos hierárquicos, autoritários, que expurgam o erro, cobram resultados de eficiência e se desviam de um trabalho reflexivo e crítico-colaborativo.

Os fatores apontados direcionaram o meu olhar para a importância do ambiente e das relações de confiança em processos de desenvolvimento profissional docente e me motivaram na busca por aprofundar minhas pesquisas sobre o tema discutido nesta tese de doutorado, desta vez, com foco na relação entre uma coordenadora pedagógica e um professor, em uma instituição de ensino.

Instituições de ensino são espaços que possuem, em sua natureza intrínseca, o fomento ao desenvolvimento e aos processos de ensino-aprendizagem que acontecem mediados pelo discurso, por experiências e relações vividas no espaço

arquitetônico social escolar⁹ (Tanzi Neto, 2017). Esses processos, em sua essência, têm como primeiro objetivo os alunos, mas todo ecossistema escolar também se encontra inserido nesse espaço de formações e transformações contínuas, em especial dos professores, que têm sua formação profissional docente continuada acontecendo nesse contexto.

Embora alunos e professores estejam inseridos no mesmo ambiente, sendo esse um promotor de movimentos de saberes, cultura, desenvolvimento e transformação, as relações de força e poder que se estabelecem com o meio são de ordem completamente diferentes. Professores, por se encontrarem no seu ambiente de trabalho, estão sujeitos às relações de hierarquia, controle e poder que, segundo Foucault (2023), não se sabe ao certo quem o detém, mas se sabe quem não o tem. Tais forças, tornam as relações entre a instituição de ensino e o professor ainda mais singulares em contextos de formação.

Instituições de ensino, resultado de nossa constituição sócio-histórica de sociedade, são disciplinares, verticalizadas, fundamentadas em organogramas hierárquicos e em relações de poder. Segundo dados de 2023 divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹⁰, autarquia vinculada ao MEC, apenas 20,8% dos diretores escolares possuem formação continuada em gestão escolar. Ainda segundo relatório do Inep, o percentual evidencia a necessidade de expansão e fortalecimento de políticas públicas que promovam o aperfeiçoamento desses profissionais não formados, de modo que possam assumir posições de gestão.

Tais profissionais, nessa condição de não formação específica, tendem a atuar de forma empírica e fundamentados em modelos de liderança ultrapassados quando se trata de comando e controle. Segundo Claudia Costin (2023)¹¹, diretora do Centro de Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas, "O clima dentro da escola

⁹ Arquitetônica Social Escolar: conceito que considera que espaços de aprendizagem extrapolam a questão da arquitetura (espaço físico), em direção às questões de arquitetura (espaço social), este impregnado de discursos que moldam e transformam os participantes em um determinado tempo e espaço (adaptado de Tanzi Neto, 2017, p. 15).

¹⁰ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil, responsável por produzir estatísticas, avaliações e pesquisas que subsidiam as políticas públicas educacionais do país. Disponível em: <https://informacoes.anatel.gov.br/legislacao/component/fsf/?view=faq&catid=9&faqid=3240#:~:text=1%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020>. Acesso em: 25 jul. 2025.

¹¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/04/04/professores-denunciam-diretores-de-escolas-publicas-de-sp-por-assedio-moral-e-relatam-episodios-de-violencia-em-salas-de-aula.ghtml>. Acesso em: 20 maio 2025.

muitas vezes não é de colaboração entre colegas e dirigentes”. Os modelos, alicerçados em uma memória social sócio-historicamente constituída, vêm se repetindo e se perpetuando há muitas décadas e muito contribuem para a formação de ambientes em que o diálogo, o erro, as conversas reflexivas e a expressão das ideias controversas sejam pouco possíveis. Em outras palavras, esses modelos de gestão das relações, em geral, não atendem às premissas básicas para a constituição de relações de confiança e, conseqüentemente, tendem a não contribuir de forma efetiva para um contexto de formação e desenvolvimento, além de causar muita dor e adoecer muitos docentes.

Segundo pesquisa realizada pelo sindicato dos professores do Distrito Federal, cerca de 26% dos docentes recorreram a licenças, em 2023, para tratar de transtornos mentais gerados, inclusive, por violência e assédio no local de trabalho. Esses dois últimos pontos mencionados são suficientemente relevantes para justificar o desenvolvimento de uma pesquisa com foco na formação de professores. Entretanto, o recorte escolhido para este estudo é o ambiente e as relações de confiança em contextos de formação docente, mais especificamente, durante as trocas que ocorrem entre professor e coordenador pedagógico após observação de aula, durante os encontros reflexivos.

Freire, em toda a sua obra, destaca a importância da ação transformadora de uma educação libertadora, que tem como ponto central a formação docente. Para Vygotsky¹² ([1930] 2008), o desenvolvimento é social, cabendo ao professor o papel de organizador desse meio social. Alarcão (2011) pondera que a escola é uma comunidade educativa e que o professor, no seu local de trabalho, constrói a profissionalidade docente. Kalantziz, Cope e Pinheiro (2020) defendem a ideia de que a posição social de uma dada geração, em geral, predestina a posição social da próxima, sendo a educação, em muitos casos, a única possibilidade para esta mobilidade social vertical¹³.

Esses são alguns dos olhares que colocam a educação e, conseqüentemente, os espaços de formação docente no epicentro de todo o processo de transformação de uma nação. Nesse sentido, sendo esse um tema de extrema relevância para nossa

¹² Na literatura, o nome de Vygotsky aparece grafado de diferentes formas. Nesta pesquisa, a grafia empregada será Vygotsky, preservando, nas citações bibliográficas, as grafias adotadas por seus autores.

¹³ Mobilidade social vertical está relacionado à possibilidade de um indivíduo subir de classe social. Importante ressaltar que mobilidade social não significa igualdade social.

constituição como sociedade, o presente estudo busca ampliar os olhares para desenvolvimento do profissional docente, tendo como ponto central compreender o impacto das relações de confiança em contextos de formação docente.

Segundo John-Steiner (2000), Hargreaves (1994) e Magalhães (2004), processos de desenvolvimento que visam à transformação, têm início e acontecem em contextos em que a confiança está presente e permeia todas as relações. Para John-Steiner (2000), processos colaborativos de formação em que as contradições se apresentam e os significados estão em disputa, demandam confiança. Giddens ([1999] 2002), por sua vez, aponta que a confiança nas relações se dá a partir da intimidade que se constrói pelo tempo que diariamente destinamos para ouvir o outro. Edmondson (2020) apresenta a expressão *segurança psicológica* ao se referir a um ambiente de trabalho seguro em que correr riscos interpessoais, trocar ideias livremente e discordar produtivamente são possíveis. Schein (1993) argumenta que a segurança psicológica é o ponto central para superar a ansiedade defensiva e de aprendizagem que enfrentamos no trabalho. Martins (2022) apresenta 5 pilares que dão sustentação ao movimento mobilizador da transformação em um processo interventivo com um grupo de docentes, sendo a confiança o alicerce de todo o processo.

Figura 1. Pilares mobilizadores de processos de transformação



Fonte: Martins (2022)

A imagem acima, resultado da pesquisa de mestrado Formação de Formadores em Contextos Corporativos – Uma abordagem crítico-colaborativa, já contextualizada nesta Introdução, apresenta como primeiro pilar o ambiente de confiança que atuou

como base de todo o processo de transformação.

Por meio dos movimentos de negociação de sentidos e construção de novos significados, inseridos em um contexto de colaboração¹⁴, decorrente de um ambiente de confiança, foi possível a ocorrência de um processo crítico-reflexivo – pilar 5 –, que contribuiu com o processo de transformação. Muitos dos conceitos aqui citados serão detalhados e explorados na seção 2 desta tese.

Ancorada em estudos prévios sobre relações de confiança, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o impacto do ambiente e das relações de confiança em contextos de formação docente. Está amparada por dois objetivos específicos: 1) Identificar se os caminhos sócio-históricos contribuem e impactam a constituição das relações de confiança; 2) Observar quais práticas discursivas apoiam as relações de confiança durante os encontros reflexivos.

Muitas são as pesquisas que têm como ponto central o desenvolvimento profissional do educador a partir de estudos sobre a colaboração (Magalhães, 2009; Ninin, 2009) como fator desencadeador de processos crítico-reflexivos (Alarcão, 2011; Leitão; Damianovic, 2011; Liberali *et al.*, 2007; Liberali, 2009a; Magalhães, 2004, 2011), ancorados nas relações de confiança (John-Steiner, 2000), que levam a um salto qualitativo e à transformação. Dentre tais pesquisas, destaco a dissertação de Machado (2012), *Diálogos em roda: uma práxis pedagógica possível com a educação formal e não formal*. Esse estudo buscou desvelar o potencial transformador da práxis pedagógica nos Diálogos em Roda. Os resultados apontaram importantes contribuições para a aprendizagem: o diálogo como um conteúdo procedimental e a confiança como um conteúdo atitudinal. De acordo com os resultados da pesquisa, a confiança se estabelece na relação que o educador constrói em seu espaço de sala de aula, com seus educandos.

Ainda no campo da formação de professores, Segura (2007), em sua dissertação intitulada *Clima organizacional escolar: implicações para o desenvolvimento profissional docente*, objetivou investigar, refletir e analisar a

¹⁴Tanto na pesquisa de mestrado, quanto na presente tese, o conceito de colaboração não corresponde sinonimicamente ao de cooperação. Enquanto cooperação se refere a uma ação conjunta de indivíduos para alcançar um objetivo, colaboração, de base marxista, implica uma ação em conjunto e interdependente. Magalhães (2004, p. 56), ao discutir a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) que fundamenta metodologicamente esta tese, pressupõe relações de colaboração como espaços em que "todos tenham voz para colocar suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio".

importância do ambiente escolar para o desenvolvimento profissional docente. Ancorou sua pesquisa em 8 variáveis do universo escolar – Participação, Trabalho coletivo, Motivação, Auxílio aos professores, Recursos, Comunicação, Confiança e Gestão Escolar. No contexto desta pesquisa, a confiança manifesta-se estreitamente conectada à comunicação; em outras palavras, relaciona-se ao grau de confiança que os professores depositam nas comunicações advindas da direção escolar, bem como à abertura da direção para ouvir as contribuições dos professores.

Fernandez (2015), em sua tese de doutorado intitulada *Crenças de Eficácia de Professores no Contexto de Ensino*, investigou as crenças de eficácia (tanto individual quanto coletiva) dos professores, considerando sua relação com o contexto de ensino e com determinados domínios específicos da ação docente. Os resultados indicaram que os fatores relativos ao contexto podem influenciar as crenças de eficácia dos professores, com implicações no processo de ensino-aprendizagem e com evidências de que o desenvolvimento da confiança se constitui como importante aspecto motivacional para o alcance das metas estabelecidas no contexto de ensino. A pesquisa de Fernandes (2015) aborda a temática *confiança* vinculada ao processo de autoconfiança da ação docente em ensinar.

Neste mesmo prisma de formação docente, a tese de Penteado (2017), *A dimensão subjetiva da docência: significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação*, investigou a Dimensão Subjetiva da Docência dos participantes como sendo um produto decorrente da ação dos indivíduos na escola e na educação. Essa tese contribuiu para a compreensão de que, com auxílio específico e em condições objetivas favoráveis, os educadores podem produzir novas significações acerca da docência, ampliando suas visões de mundo e sociedade. Essa pesquisa conecta a confiança às relações entre pares (horizontais), indicando a possibilidade de trabalho coletivo e negando a condição dos professores serem vistos como profissionais isolados em suas salas de aula.

Ainda no campo da formação do educador, a tese de Gomboeff (2022) intitulada *Parceria colaborativa e mentoria entre coordenadores pedagógicos experientes e iniciantes a partir da pesquisa-formação: possibilidades de ação de indução profissional*, teve como objetivo investigar como ocorre a inserção profissional do coordenador pedagógico a partir da parceria colaborativa entre coordenadores

experientes e iniciantes, e da mentoria. No contexto dessa pesquisa, a confiança é conectada às práticas de colaboração, levando à conclusão de que definir os conteúdos da formação coletivamente, a partir das necessidades formativas dos formandos, permite a construção da confiança mútua.

Paschoal (2010), em sua dissertação de mestrado intitulada *Entre discursos e práticas: a construção da confiança nas interações professor-alunos*, investigou as representações da confiança presentes nos discursos de professores e alunos, e os possíveis efeitos de sentido na construção da identidade dos alunos, mais especificamente, na forma de verem o mundo, o futuro e a si mesmos nesse mundo. Os resultados indicaram que somente a identificação das modalidades não indicia, obrigatoriamente, um determinado tipo de agir do professor, e que a convivência com o agir comunicativo e o instrumental possibilita aos alunos aprenderem a lidar com a complexidade da vida.

As pesquisas citadas tangenciam a temática *ambiente e relações de confiança em processos de desenvolvimento docente*. Entretanto, as buscas realizadas nessa direção não identificaram referências sobre estudos desenvolvidos no campo da LA, que tenham as práticas discursivas e os caminhos sócio-históricos relativos aos movimentos de construção das relações de confiança como o ponto de partida para os processos que levam à reflexão crítica, aos movimentos de mudança, de ressignificação da prática docente e à transformação.

Refletindo sobre o tema, entendo que o que diferencia esta tese das principais pesquisas realizadas até o momento, algumas acima citadas, é a ênfase no ambiente e nas relações de confiança como ponto de partida para os processos que promovem a reflexão crítica do docente e que, conseqüentemente, levam a movimentos de transformação. Assim, percebi ser relevante dar continuidade às minhas pesquisas sobre ambiente e relações de confiança em contextos de formação, agora com olhar para as práticas discursivas e a historicidade dos sujeitos em processos de formação docente circunscritos aos encontros reflexivos após aula observada. Considerando tais pontos, estabeleci duas perguntas de pesquisa para orientar esta investigação:

1. Como a historicidade dos sujeitos influencia a constituição de relações de confiança em contextos de formação docente?
2. Quais discursos permeiam a formação docente no contexto de encontros

reflexivos e como eles impactam o processo de construção de confiança e o desenvolvimento docente?

Para ancoragem desta tese e resposta às perguntas de pesquisa, muitas instituições de ensino foram abordadas e convidadas para participar do estudo. Muitas não responderam ao convite, e outras, ao compreenderem a proposta da tese, optaram por declinar. Por fim, por meio de um ex-aluno, cheguei a uma organização do terceiro setor que entendeu a proposta e aceitou participar da pesquisa. Dessa forma, o contexto escolhido para investigação e realização deste estudo foi uma organização sem fins lucrativos, doravante denominada Instituto EducaMove¹⁵. É importante ressaltar que não existe vínculo empregatício e/ou hierárquico entre a pesquisadora, o instituto pesquisado e os participantes focais da pesquisa. Considerando que o tema central desta pesquisa ressalta as relações de confiança, a não ocorrência de fatores hierárquicos e/ou de gestão implicam em um contexto mais seguro desde o início do processo de pesquisa. Dessa forma, esses fatores dão contornos ideais ao contexto de investigação desta tese e tornam este um instituto adequado para ancoragem deste estudo.

O Instituto escolhido tem como principal foco de atuação transformar a educação pública no país. Inspirado em modelos internacionais, como o *Teach For All*¹⁶, esse Instituto atua no processo de recrutar, selecionar e desenvolver, por meio de um programa de formação próprio, jovens graduados nas mais diversas áreas do conhecimento que desejam se tornar professores para atuar em escolas públicas em contextos vulneráveis. O Instituto EducaMove é parte de uma rede que trabalha para expandir oportunidades educacionais em mais de 60 países. Com sede em São Paulo, esse instituto está em operação desde 2016 e se define como uma organização que visa mobilizar talentos para transformar a educação, começando pela sala de aula.

O Instituto EducaMove opera como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)¹⁷, estabelecendo parcerias com redes públicas de ensino,

¹⁵ O real nome da instituição pesquisada foi omitido em razão do compromisso de preservar o sigilo e identidade dos participantes focais envolvidos.

¹⁶ *Teach For All* é uma rede global de 61 organizações parceiras com uma missão unificadora para expandir as oportunidades educacionais. As organizações parceiras da *Teach For All* trabalham para melhorar a educação dos alunos nas salas de aula e, simultaneamente, para construir o movimento de longo prazo para a equidade educacional em seus países. Disponível em: <https://teachforall.org/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

¹⁷ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) é uma qualificação jurídica para entidades privadas que atuam em áreas sociais. As OSCIPs podem ser financiadas pelo poder público, privado ou por doações. Disponível em: <https://www.idis.org.br/oscs-oscip-e-os-o-que-sao-e->

sem custos para os municípios. O financiamento de suas atividades provém de doações e apoios de diversos parceiros mantenedores e apoiadores, incluindo fundações e empresas comprometidas com a melhoria da educação no Brasil.

A presença do terceiro setor na educação pública, ainda que frequentemente legitimada por sua capacidade técnica e agilidade operacional, suscita reflexões sobre os riscos de deslocamento das responsabilidades públicas. Não teria o Estado, por meio de suas universidades, institutos federais e estruturas próprias de formação docente, a capacidade de protagonizar, de forma autônoma, os processos de qualificação e inovação educacional? A centralidade atribuída a organizações da sociedade civil na condução de programas estruturantes pode indicar uma tendência de desresponsabilização do poder público, ao mesmo tempo em que reforça modelos alinhados a lógicas privadas e a agendas externas às demandas concretas das escolas. Tal dinâmica nos convida a problematizar a função social das universidades públicas e a capacidade do próprio sistema educacional de produzir respostas contextualizadas, sustentáveis e democráticas. Indo além, podemos questionar até que ponto o protagonismo do terceiro setor representa uma solução, ou, ao contrário, revela as fissuras estruturais de um Estado que delega, fragmenta e, por vezes, abdica de seu dever constitucional de garantir uma educação pública de qualidade.

São participantes desta pesquisa uma coordenadora pedagógica, que, em 2023, ano em que a pesquisa foi realizada, atuava há 6 anos como educadora e há 1 ano na função de coordenadora pedagógica; um professor, que atuava como docente desde 2017 e, no instituto pesquisado, há 1 ano; além desta pesquisadora, com aproximadamente 28 anos de experiência em docência e formação de professores.

No ano em que esta pesquisa foi realizada, o Instituto EducaMove contava com 337 professores que atuavam em aproximadamente 120 escolas públicas participantes do programa, distribuídas em 5 estados do norte e nordeste do país. Embora os professores recrutados sejam selecionados para atuar em escolas públicas com as quais o Instituto mantém contrato, o vínculo empregatício, o programa de formação e o processo de gestão desses docentes são de responsabilidade e estão exclusivamente condicionados ao programa do Instituto EducaMove.

como-se-diferenciam/?gad_source=1&gad_campaignid=19639066755&gbraid=0AAAAACsOReoj764HZ7Uks hMvv1rdZ3vBQ&gclid=CjwKCAjwy7HEBhBJEiwA5hQNoscKoPJofyFQr4HZRG-BnoFT1wC679MyUYFBsrOweRxK5S2cJnG1kRoCAMsQAvD_BwE. Acesso em: 25 jul. 2025.

É compromisso e parte dos valores do Instituto promover e contribuir para uma educação de qualidade por meio do desenvolvimento profissional dos docentes. Esse objetivo é sustentado por dois caminhos de formação dos docentes: a formação introdutória e a formação continuada do professor.

A formação introdutória, como o próprio nome indica, tem como foco apresentar ao docente contratado o Instituto EducaMove e seu propósito, comunicar os principais objetivos do programa de formação, trabalhar as fundamentações teórico-metodológicas, promover momentos de práticas, trocas e reflexões que dão sustentação ao programa de formação introdutória. Essa etapa de formação que acontece antes dos professores iniciarem suas atividades com os alunos nas escolas, embora robusta, com duração de 30 dias, não será o foco desta pesquisa.

A formação docente, como qualquer ação de desenvolvimento, não pode ser vista como um momento isolado, único e limitado a um espaço e tempo; trata-se de uma trajetória de desenvolvimento profissional que se estenderá ao longo de toda a carreira docente. Esse processo, denominado de formação continuada, desempenha um papel essencial no desenvolvimento profissional docente, promovendo reflexões sobre a prática pedagógica e possibilitando o aprimoramento contínuo do professor. A expressão *formação continuada* é usada pelo Instituto, foco desta pesquisa, para indicar os momentos de desenvolvimento docente que acontecem após a formação introdutória.

Considerando esse contexto, o processo de observação de aula, bem como os encontros reflexivos pós observação de aula entre professor e coordenador pedagógico – quando a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento docente – emergem como práticas fundamentais, cuja finalidade visa ao desenvolvimento profissional dos professores na sua dimensão de conhecimento e de ação, além de construírem uma cultura de aprendizado coletivo (Alarcão, 2011). Vale ressaltar que esta pesquisa tem foco nesse caminho de desenvolvimento e formação, pois, a partir das relações estabelecidas, será possível identificar os movimentos que permitem ou não a constituição das relações de confiança.

Para fins desta tese e ancorada em Ninin (2009), a pesquisa desenvolvida entende a ação de observação de aula seguida de encontro reflexivo entre professor e coordenador pedagógico como uma prática formativa, inserida na perspectiva crítica, um observar como ato de olhar alguém cuidadosamente, com critérios

negociados, de modo a possibilitar movimentos de mudança e transformação e não como um processo de controle. Essa ação, quando realizada de forma colaborativa, promove reflexão sobre a prática pedagógica docente.

Segundo Schön (1997), o aprendizado profissional ocorre quando os professores refletem "na ação", de forma individualizada, mas também "sobre a ação", de forma coletiva, em geral na interação com um gestor pedagógico ou um par mais experiente. Nesse sentido, o processo de observação de aulas seguido de um momento reflexivo entre coordenador pedagógico e professor, torna-se uma oportunidade para que o docente possa refletir sobre suas decisões pedagógicas e analisar como elas impactam a aprendizagem dos alunos e a sua própria práxis. Além disso, essa prática tende a contribuir para a criação de uma cultura de troca e apoio mútuos dentro da escola, podendo os educadores sentirem-se motivados a compartilhar experiências e aprender uns com os outros.

Em um encontro reflexivo, os papéis do coordenador pedagógico e do professor são complementares e fundamentais para a construção de um ambiente de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse contexto, o coordenador pedagógico atua como um promotor de condições para que os professores reflitam criticamente sobre suas práticas pedagógicas. Segundo Magalhães, Ninin e Lessa (2014) e Liberali (2009b), esse papel exige, por um lado, sensibilidade para integrar diferentes perspectivas, conectar teoria e prática e fomentar uma construção coletiva de significados. Por outro lado, o professor, como participante ativo, contribui com suas experiências práticas e questionamentos, permitindo que a reflexão se torne contextualizada e enriquecedora.

Processos reflexivos, por sua vez, implicam em questionamentos, negociações, conflitos, tensões, discordâncias e concordâncias (Magalhães, 2004), gerando ambientes de incerteza, instabilidade e risco. Nesse sentido, segundo John-Steiner (2000), um aspecto essencial para o sucesso desses encontros é a criação de um contexto pautado em relações de confiança, no qual os participantes se sintam seguros para expressar suas ideias, compartilhar desafios e propor soluções. Magalhães (2011) enfatiza que, sem confiança, o diálogo reflexivo pode ser superficial ou até mesmo inibido, comprometendo o desenvolvimento do docente.

John-Steiner (2000) destaca que a interação dialógica em contextos de confiança promove a criatividade colaborativa, essencial para a transformação da

prática educativa. Assim, o coordenador pedagógico e o professor, ao desempenharem seus papéis de maneira interdependente e em um ambiente que valorize a abertura e o respeito, criam um espaço reflexivo dinâmico e crítico, capaz de impulsionar o desenvolvimento profissional, bem como provocar novos olhares pedagógicos.

A confiança, aqui entendida como um elemento essencial na mediação das relações humanas e profissionais, emerge como fundamento indispensável para a reflexão crítica característica dos contextos de formação docente que visam às transformações. Na perspectiva sócio-histórico-cultural, compreende-se que esses contextos não são neutros, mas permeados por múltiplas perspectivas, vozes, historicidades, valores e interesses. A temática *ambiente de confiança* será discutida e explorada com mais profundidade na seção 2, subseção 2.5, desta pesquisa.

A Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC), entendida como uma teoria da natureza humana que privilegia o desenvolvimento, é discutida nos trabalhos de Vygotsky ([1930] 2008, [1934] 2001), Leontiev (1977) e Luria ([1977] 2014); nos estudos sobre sentidos e significados conduzidos por Vygotsky ([1930] 2008); nos conceitos de ZDP discutidos por Vygotsky ([1934] 2000) e ampliados por Engeström (2011), Magalhães (2009), Newman e Holzman (2014); nos estudos sobre mediação discutidos por Vygotsky ([1934] 2001), Leontiev (1977) e Wertsch (2007). Articulados a esses estudos, destacamos as pesquisas sobre ambientes de confiança desenvolvidos por John-Steiner (2000), Giddens (2002) e Edmondson (2020); e os trabalhos de Bernstein ([1990] 2003, [1996], 2000), Bourdieu (1989) sobre as relações de poder e controle, que tendem a influenciar as formas de comunicação ou gerar espaços para que novas formas possam se constituir.

Metodologicamente, esta pesquisa está ancorada na abordagem da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). Situada no paradigma crítico, a PCCol é uma metodologia de pesquisa de caráter intervencionista, que visa à transformação e à construção de novos conceitos por meio de relações colaborativas (Magalhães, 2011).

A abordagem proposta pela PCCol tem relevante importância para o alcance dos objetivos deste estudo, pois a intervenção, assim como movimentos de transformação só são possíveis em contextos ancorados em relações de confiança, sendo este o ponto central desta pesquisa.

Austin (1975), defende a ideia de que, ao dizermos algo, mobilizamos o nosso

contexto, e de que tudo acontece na ação; dessa forma, dizer é fazer. Como linguista aplicada, entendo a constituição e o fazer dos sujeitos sempre a partir da linguagem, sendo esta, um ato de identidade (Pennycook, 2006). Para Bakhtin ([1975] 2016), o discurso é uma linguagem social e a palavra do sujeito torna-se parte do todo transformador do coletivo. Para Wittgenstein ([1953] 2014), falar uma língua é uma prática social; corresponde a jogos de linguagem em que os participantes somente aprendem as regras jogando. Ainda sobre o tema, Vygotsky ([1930] 2008) destaca que não há construção de conhecimento sem linguagem, pois é por meio dela que se criam significações. Dessa forma, considero esta pesquisa inserida no campo da Linguística Aplicada que, segundo Moita Lopes e Fabrício (2019, p. 713), “ênfatisa a performance do pesquisador, entendendo que modos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar”.

Escolhi o programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRJ não apenas para obter fundamentação teórica para minha pesquisa, mas também por buscar compreender os contextos investigados por meio de uma dialética questionadora e contestadora, que promove a construção, desconstrução e reconstrução de significados – características de uma Linguística Aplicada (LA) indisciplinar (Moita Lopes, 1998), transgressiva (Pennycook, 2006), crítica (Moita Lopes; Fabrício, 2019) e de resistência (Tanzi Neto, 2021). Trata-se de uma abordagem que visa compreender, dialogar, questionar, refletir criticamente e mobilizar em prol de transformações sociais, humanas e políticas.

Este estudo está estruturado em 5 seções além desta Introdução. Com objetivo de estabelecer um diálogo com o leitor, que estimule alianças e promova uma relação de confiança, escolhi escrever esta pesquisa em primeira pessoa.

Na seção 2, organizada em 6 subseções, apresento os caminhos teóricos que fundamentam esta pesquisa: Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC) com contribuições de Vygotsky ([1930] 2008, [1934] 2001), Leontiev (1977) e Luria ([1977] 2014), principal base teórica desta pesquisa; o conceito de Mediação, fundamentado em Vygotsky ([1934] 2001), Leontiev (1977) e discutido por Wertsch, (2007) e Dafermos (2018); uma leitura sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), fundamentado em Vygotsky ([1934] 2001) e ampliado por Magalhães (2009), Newman e Holzman (2014) e Engeström (2011); os conceitos sobre sentidos e significados ancorados em Vygotsky ([1930] 2008); os encontros reflexivos como

espaços dialógicos, intervencionistas e promotores de reflexão crítica, ancorados em Dewey (1933), Schön (1997), Freire (1970), Smyth (1992) e Van Manen (1977), Liberali (2010) e Engeström (2016); o papel da pergunta em espaços de intervenção Ninin (2018) e Engeström (2016); as relações de poder nos espaços de formação docente, com contribuições de Bernstein ([1990] 2003, [1996] 2000), Bourdieu (1989); a constituição de relações de confiança em processos de desenvolvimento profissional, ancorada em Magalhães (2004, 2007, 2009, 2011), John-Steiner (2000), Giddens ([1999] 2002), Lencione (2015), Brown (2016), Edmondson (2020) e Clark (2023); e as tessituras teóricas constituintes das categorias de análise fundamentadas em Vygotsky ([1934] 2001), Pennycook (2007), Verovsek (2016), Bourdieu (1989), Edmondson (2020).

Na seção 3, introduzo e discuto a abordagem metodológica utilizada para a realização desta pesquisa, destacando e argumentando sobre a linha metodológica, a partir da pesquisa crítica de colaboração (Magalhães, 2009). Apresento o contexto da pesquisa, por meio da descrição do instituto pesquisado; o histórico profissional da pesquisadora e dos outros participantes focais; bem como os procedimentos de coleta e seleção de dados, com descrição detalhada dos objetivos, das fases do processo, dos procedimentos e das categorias de análise.

A seção 4 é dedicada à discussão e à análise dos dados, a partir da retomada das perguntas de pesquisa. Argumento frente às teorias e apresento posicionamento diante dos resultados encontrados.

Na seção 5, encerro o trabalho e apresento as considerações finais. Essa seção retoma os objetivos propostos, propõe reflexões e discussões dos caminhos percorridos e dos resultados alcançados ao longo da investigação.

A partir dos objetivos estabelecidos, espero que os resultados desta pesquisa possam colaborar com processos de formação docente nas seguintes frentes:

1. Apontar novas perspectivas e relevância para a constituição das relações de confiança nas instituições de ensino;
2. Fomentar novos olhares para o contexto de formação docente;
3. Apoiar instituições de ensino no mapeamento para identificação das relações de confiança em contextos de formação docente;
4. Apontar caminhos que apoiam e aceleram a constituição das relações de confiança.

Acredito que tais aportes possam abrir espaços para que a confiança e o diálogo venham a permear todas as relações, suscitando no educador uma práxis transformadora, crítica, protagonista e, de alguma forma, contribuindo para a materialização das palavras de Frei Betto, que deram início a esta Introdução.

2 CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA

*O que é produzir memória?
Como a memória é instituída, é regulada, provada,
conservada, ou é rompida, deslocada, restabelecida?
De que modo os acontecimentos – históricos, mediáticos,
culturais – são inscritos ou não na memória,
como eles são absorvidos por ela ou produzem nela uma
ruptura.*

Nunes (2007, p. 7)

Pesquisar é transitar por caminhos conhecidos e desconhecidos, é dialogar com as memórias, com o novo, e tornar esses espaços de troca mobilizadores e enriquecedores da jornada. Nesse processo, as vozes dos teóricos, companheiros de jornada que apoiam este estudo, se entrelaçam às do pesquisador que busca por articulações para que novos olhares sejam possíveis.

O principal arcabouço que fundamenta teoricamente este estudo é a Teoria Sócio-Histórico-Cultural. Dessa forma, na primeira subseção, serão apresentados alguns dos conceitos fundantes das obras de Vygotsky ([1930] 2008, [1934] 2001), Leontiev (1977) e Luria ([1977] 2014), com contribuições de pesquisadores neovygotskyanos sobre mediação, linguagem, zona de desenvolvimento proximal, sentidos e significados. As subseções seguintes apresentam e discutem teorias e conceitos relativos aos encontros reflexivos como espaços dialógicos, intervencionistas e promotores de reflexão crítica, ancorados em Dewey (1933), Schön (1997), Freire (1970), Smyth (1992) e Van Manen (1977), Liberali (2010) e Engeström (2016); o papel da pergunta em espaços de intervenção Ninin (2018) e Engeström (2016); as relações de poder nos espaços de formação docente com contribuições de Bernstein ([1990] 2003, [1996] 2000, 1999), Bourdieu (1989); a constituição de relações de confiança em processos de desenvolvimento profissional, ancorada em Magalhães (2004, 2007, 2009, 2011), John-Steiner (2000), Giddens ([1999] 2002), Lencione (2015), Brown (2016), Edmondson (2020) e Clark (2023). A última subseção discorre sobre as tessituras teóricas constituintes das categorias de análise, sustentadas pelos teóricos já citados e em articulação.

2.1 Teoria Sócio-Histórico-Cultural

A Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC), com contribuições de Vygotsky ([1934] 2008, [1934] 2001), Leontiev (1977) e Luria ([1977] 2014), apresenta-se como principal suporte teórico desta pesquisa, apoiando a constituição e análise das relações de confiança em contextos de formação docente.

A TSHC pode ser entendida como uma teoria da natureza humana que evidencia o desenvolvimento do sujeito em uma perspectiva dialética. O método do materialismo histórico-dialético, teoria marxista da sociedade e base que fundamenta a TSHC, considera essencialmente que os fenômenos são estudados como processos em movimento e em constantes mudanças (Vygotsky, [1934] 1997). Marx também ressalta que o sujeito e o objeto do conhecimento se relacionam de modo recíproco, ou seja, dependem e se constituem um no outro. Para o autor, a natureza humana é contraditória e dialética. Nessa mesma perspectiva, compreende os fenômenos materiais, ou seja, atividades reais, como processos dinâmicos que evoluem dialeticamente.

Vygotsky ([1934] 1997), fundamentado nas teorias marxistas, sempre defendeu a posição de que somos seres dialéticos e, em suas pesquisas, contrapôs, por muitas vezes, teorias e conceitos que, ancorados no empirismo e no positivismo, tentavam conceituar e explicar o desenvolvimento e a natureza humana de forma dualista, visão rechaçada por Vygotsky em várias ocasiões. Dafermos (2018) aponta que a dialética ainda é vista como uma abordagem irrelevante, problemática e marginalizada pela academia ocidental. É possível que essa divergência e a forma com que a ciência ocidental entende a dialética ainda vá se perpetuar por muito tempo, pois como apontou Vygotsky,

Somos dialéticos. Não acreditamos, de forma alguma, que o caminho do desenvolvimento da ciência siga uma linha reta, e se ele apresenta ziguezagues, idas e vindas, compreendemos seu significado histórico e os consideramos elos necessários em nossa cadeia, etapas inevitáveis de nosso caminho (Vygotsky, [1934] 1997, p. 336).

O fato da discussão sobre o valor da dialética como ciência se estender por tanto tempo é o que faz a dialética ser dialética, pois, como aponta Dafermos (2018), as contradições internas do objeto constituem a base do seu próprio desenvolvimento

e estão em constante mutação.

A partir das reflexões de Hegel (1896), de que os sujeitos existem na relação com o outro e que o seu desenvolvimento acontece a partir dessa relação, Vygotsky (*apud* Dafermos, 2018) conceitua o desenvolvimento cultural em 3 estágios: o desenvolvimento em si, para os outros e para o próprio sujeito. Influenciado por Marx, Vygotsky defende que tudo é histórico, social e fruto de um processo.

Tais considerações nos levam a compreender que, para entendermos o processo de desenvolvimento dos sujeitos, é fundamental partir de sua vida real, do seu contexto (micro e macro) e de suas práticas historicamente situadas. Dessa forma, a TSHC se apresenta como uma teoria que concebe o sujeito como ser social, histórico, constituído na e pelas relações; portanto, entendido como sujeito que transforma e é transformado nas interações estabelecidas em um determinado meio. Os conceitos, nessa perspectiva teórica, dão sustentação às três categorias de análise consideradas nesta pesquisa: o capital sócio-histórico/jornada do *eu*, a colaboração/jornada *com o outro* e o ambiente social/jornada *no contexto*¹⁸.

Fundamentado nas concepções de que tudo é histórico, social e fruto de um processo, Vygotsky e seus colaboradores buscaram desenvolver uma teoria que apoiasse a compreensão da natureza humana e que privilegiasse o desenvolvimento. A partir desses estudos surgiram os conceitos de mediação, internalização, externalização, zona de desenvolvimento proximal (ZDP), sentidos e significados, todos discutidos nesta seção teórica.

Os estudos e teorizações de Vygotsky sobre os caminhos do desenvolvimento humano se deram em meio a mudanças sociais históricas na Rússia, no início do século XX. Esse foi um período de inseguranças, de renovações ontológicas e epistemológicas, em que não se buscava somente por novas respostas, mas se fomentava a formulação de novas perguntas. Os conceitos vygotksyanos nascem em meio a transformações da sociedade russa, fruto de uma revolução que buscava combater o poder e o controle da burguesia, em prol de uma sociedade mais equânime.

Em decorrência de tal cenário, os estudos histórico-culturais de Vygotsky constituem uma teoria do desenvolvimento cultural das funções mentais superiores

¹⁸ As categorias de análise e os conceitos que as sustentam serão discutidas no capítulo teórico desta pesquisa.

com uma orientação clara para a mudança social por meio da educação, contexto em que esta tese está ancorada. De acordo com Vygotsky (1994, p. 181),

É a educação que deve desempenhar o papel central na transformação do Homem, sendo este o caminho de formação social consciente de novas gerações, a forma básica para alterar a história humana. As novas gerações e as novas formas de sua educação representam o caminho principal que a história seguirá ao criar o novo tipo de Homem.

De acordo com Fridman (2000, p.63), “as instituições vivem se desfazendo e sendo continuamente reprojatadas”. Tais momentos convidam cada pessoa à tarefa intransferível de autoconstituição, geram vertigens (Fridman, 2000). Vivemos esses espaços de vertigens cíclicos, e na constante busca por transformações sociais, por questionamentos ontológicos e epistemológicos em que o exercício das boas perguntas e da reflexão devem estar sempre presentes.

Inspirada por tais conceitos, esta pesquisa busca mobilizar novos olhares ontológicos e epistemológicos que serão alcançados por meio do diálogo e de reflexões que intencionam provocar boas perguntas, muito mais do que oferecer respostas, supostamente adequadas ou corretas. Esses movimentos visam tornar possível uma transformação social que passa pelos espaços escolares e pela formação docente.

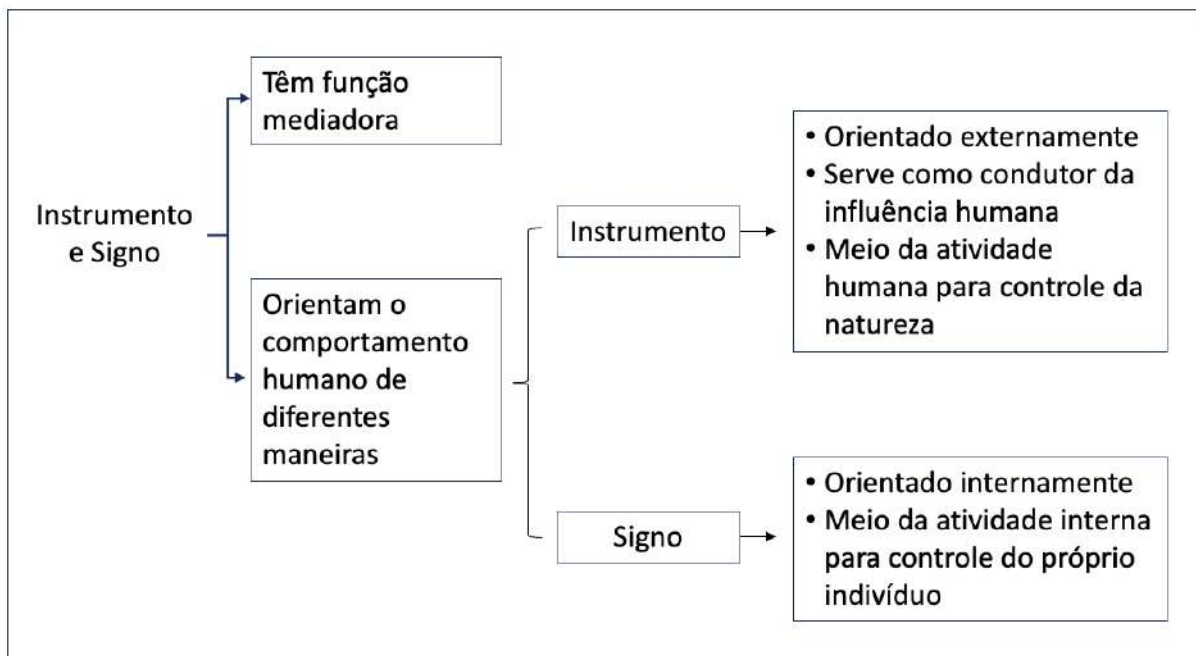
A próxima seção apresenta e discute o conceito de mediação, central na obra vygotskyana, juntamente com as contribuições de pesquisadores neovygotskyanos.

2.1.1 Mediação – um olhar vygotskyano

Mediação é uma categoria central na obra vygotskyana (Wertsch, 2007). A concepção de mediação desenvolveu-se a partir do conceito de instrumento, usado pelo homem para transformar a natureza e, ao fazê-lo, transformar a si próprio. A partir de estudos mais aprofundados de Vygotsky ([1934] 1998), esse conceito foi estendido para o sistema de signos representados na linguagem, na escrita e no sistema de números. Ambos os conceitos – instrumentos e signos – consideram que todo contato dos sujeitos com o mundo se dá de forma indireta e mediada, apoiando, dessa forma, a relação do homem com o ambiente e com outros homens, sendo a linguagem o principal instrumento de mediação na constituição do sujeito (Leontiev, 1977).

O quadro abaixo apresenta os direcionadores das funções mediadoras do instrumento e do signo.

Quadro 1. Instrumento e signo



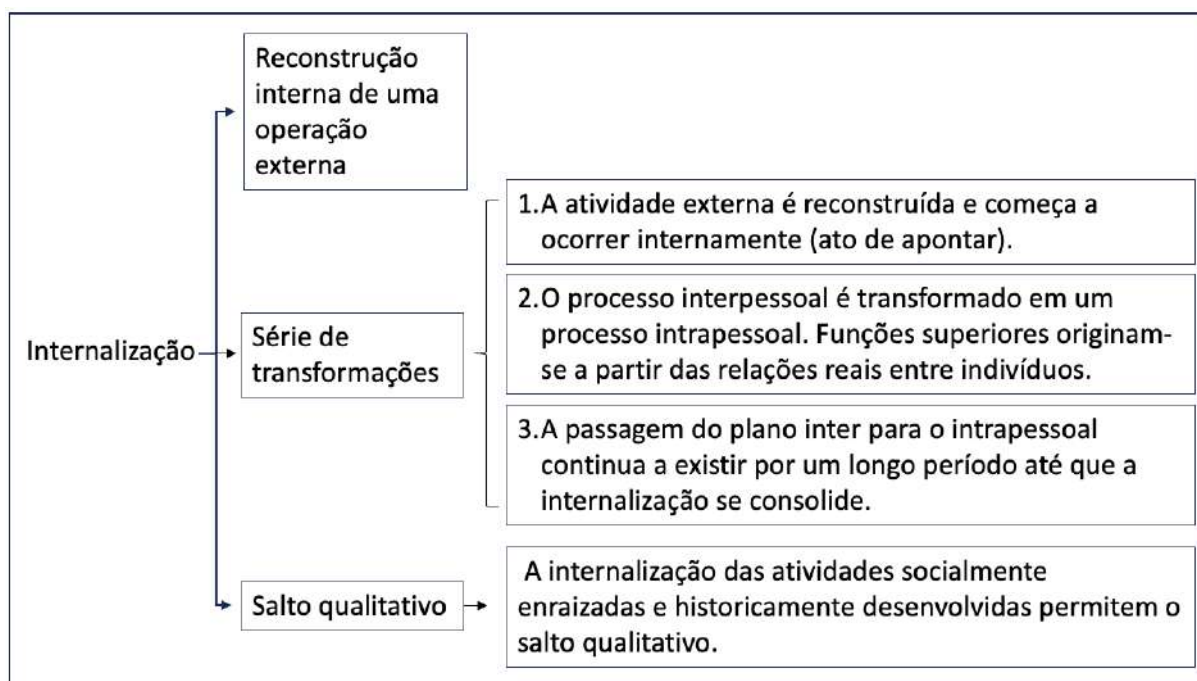
Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir de Vygotsky [1930] 2008.

Como é possível observar, ambos os conceitos: instrumento – os físicos; e signo – os não físicos, têm função mediadora, mas orientam o comportamento humano de formas diferentes. Enquanto o instrumento atua como meio da atividade humana na relação entre o sujeito e o objeto e é orientado externamente, o signo é o meio da atividade interna, das ações psicológicas do sujeito, e é orientado internamente.

De acordo com Vygotsky ([1934] 1998), é a partir do processo de mediação, que as Funções Psicológicas Superiores (FPS) – tipicamente humanas – se desenvolvem. As FPS referem-se às ações intencionais, conscientemente controladas, tais como: memória voluntária, planejamento, comparações, imaginação, intenções. Tais ações implicam um processo de transformação interna a partir de operações externas, processo que Vygotsky denomina de internalização. Segundo o autor, “a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias de desenvolvimento individual” (Vygotsky, [1930] 1991, p.11).

Assim, para Vygotsky, fundamentado em Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem suas raízes na sociedade e na cultura. É por meio do processo de internalização da linguagem que Vygotsky une as referências do mundo biológico às do mundo social (histórico e cultural). A reconstrução interna de uma operação inicialmente externa, fruto das relações reais entre os indivíduos, permite a transformação do processo interpessoal em intrapessoal. Essa passagem do plano inter para o intrapessoal prolonga-se por um longo período, até que a internalização se consolide. É por meio da internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente constituídas que se estabelece a base para o desenvolvimento e o salto qualitativo. O quadro a seguir sintetiza o processo de internalização.

Quadro 2. Processo de internalização



Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir de Vygotsky [1930] 2008.

Segundo Wertsch (2007), o conceito de mediação na obra vygotskyana é marcado pela conexão entre os processos sociais e históricos, pois os sujeitos interiorizam formas mediadas das interações sociais e históricas. “A internalização de forma culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (Vygotsky, [1934] 1998, p. 75). Esse processo marca mudanças na relação do sujeito com a linguagem, é “a base do salto

qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (Vygotsky, [1934] 1998, p.76), e é também responsável pela formação da consciência, que deve ser considerada um produto do processo de apropriação do mundo na experiência vivida e não uma realização individual.

Nos últimos anos de vida, Vygotsky passou de uma abordagem centrada no signo como mediador para uma investigação sobre o significado do signo (Dafermos, 2018).

Em trabalhos mais antigos, ignorávamos que o signo tivesse significado... Partíamos do princípio da constância do significado, desconsiderávamos o significado. Mas o problema do significado já estava presente nas investigações mais antigas. Enquanto antes nossa tarefa era demonstrar o que "o nó" e a memória lógica têm em comum, agora nossa tarefa é demonstrar a diferença que existe entre eles (Vygotsky [1934] 1997, p. 130-1).

Segundo Vygotsky ([1934] 1997), em seus estudos iniciais, o fato de os signos não terem um significado constante foi ignorado. De acordo com Dafermos (2018), essa mudança de foco impactou os estudos sobre as FPS, pois tais estudos deixaram de enfatizar apenas a análise do signo como mediador, passando a considerar também o seu significado. Tal perspectiva foi um divisor de águas nos estudos de Vygotsky, que passou a dedicar suas análises à interrelação entre os conceitos científicos e cotidianos relacionados ao mundo real. Segundo Dafermos (2018, p.164),

O estudo das palavras da vida real e seus significados específicos tornou-se uma direção de pesquisa predominante na nova etapa do desenvolvimento da teoria de pesquisa de Vygotsky. De um experimento psicológico em condições artificiais usando palavras artificiais, ocorreu uma transição para um experimento mais próximo de um “experimento natural.

Dessa forma, para Vygotsky, os estudos em condições do mundo real consideram o meio como historicamente construído e em constante mudança. Assim, baseada nos estudos vygotskyanos, esta pesquisa entenderá mediação não apenas como um conceito, mas como um processo (Ninin, 2018), um pressuposto da relação entre sujeitos. A partir das discussões de Vygotsky ([1934] 1998, [1930] 2008), Wertsch, (2007) e Dafermos (2018), buscará apoio nos conceitos de instrumento e signo, seus sentidos e significados, como mediadores das relações e dos contextos

investigados, no mundo real e sócio-historicamente situados. Afinal, construir um ambiente e relações de confiança em contextos de formação docente é reaprender a olhar e mediar o mundo real, perdido nas práticas autoritárias que se desviam de trabalho reflexivo e crítico-colaborativo.

Todo esse processo é apoiado e ampliado por outros conceitos discutidos por Vygotsky, apresentados nesta tese.

2.1.2 Linguagem como instrumento mediador para compreender sentidos e negociar significados

Segundo Vygotsky ([1930] 2008), sem linguagem o ser humano não é social, nem histórico e nem cultural, pois é por meio dela que as interações sociais acontecem. Austin (1975) defende que ao dizermos algo mobilizamos o mundo, o que nos leva a entender a linguagem e o discurso como uma prática que mobiliza os sujeitos para a ação; um elemento de central impacto sobre as práticas sociais.

Também nessa direção, Pennycook (2006) entende que a linguagem não pode ser tratada como um sistema autônomo, fora de outras práticas de significação, dos contextos e histórias em que se encontra. Para o autor, a linguagem não é uma entidade que acontece no vácuo; ela é construída sócio-historicamente e é produto sedimentado de repetidos atos de identidade. Em outras palavras, a linguagem atua como um corpo multissemiótico, sócio-historicamente construído e parte constituinte de cada um de nós; é um fenômeno de ação, de prática e de movimentos múltiplos. Esses aspectos tornam a linguagem o principal elemento mediador dos diálogos, intervenções e análises relacionadas ao corpus desta pesquisa.

Vygotsky ([1930] 2008) entende a linguagem como elemento que permite a interação social, e, ao postular que a linguagem organiza o pensamento, nos apresenta uma relação entre o pensamento e a linguagem. Para o autor “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” Vygotsky ([1930] 2008, p. 156). Para o autor, a relação entre pensamento e linguagem se apresenta como chave para o entendimento da consciência humana. Em suas pesquisas, por meio de uma abordagem de análise por unidades, o autor conclui que a unidade fundamental da relação entre pensamento e linguagem é o significado da palavra. Segundo Vygotsky ([1934] 2008, p.151),

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento.

Ainda, fundamentada em Vygotsky ([1934] 2008), compreende-se que os significados atribuídos às palavras são produções históricas e sociais, que atendem às necessidades de comunicação de um determinado tempo e espaço. Trata-se, portanto, de produções sociais que obedecem a convenções, são registradas nos dicionários e, por isso, apresentam relativa estabilidade. Entretanto, se há uma relação entre pensamento e linguagem e o pensamento se move, amadurece e se desenvolve, é possível dizer que a cada etapa do desenvolvimento uma nova relação entre pensamento e linguagem se constitui, estabelecendo, assim, formas dinâmicas.

Os movimentos do pensamento que movem o significado, motivaram e impulsionaram novos estudos apontados para o conceito de sentidos, que, segundo Vygotsky ([1930] 2008, p.181), são “a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência”. Os sentidos são também um fenômeno complexo, dinâmico e variável, que se modifica de acordo com as situações vividas por quem os utiliza. Nesse aspecto, o sentido tende a marcar a individualidade, a singularidade de cada indivíduo, enquanto o significado de uma palavra é uma produção social.

Esse dinamismo atribuído ao sentido permite que este seja separado da palavra que o expressa, tornando as palavras e os sentidos muito mais independentes entre si do que a palavra e o significado. Para Vygotsky ([1930] 2008), o significado é apenas uma das zonas do sentido. Além disso, ainda segundo o autor, há um domínio do sentido de uma palavra sobre o seu significado.

Como já mencionado, a linguagem é constituída por um conjunto de signos que trazem consigo as forças dos seus sentidos e significados. Tais forças são mobilizadoras dos discursos que, por sua vez, sempre dialogam com outros discursos, com outros tempos e espaços. Em sintonia com os estudos vygotksyanos sobre sentidos e significados, Silverstein (2009) aponta que um signo sempre invoca um conjunto de outros signos, que indexam uma história de significados, contêm historicidade social e apontam para uma série de sentidos e ideologias. Blommaert (2015) defende que os signos invocam um conjunto de valores e crenças, influenciado pelas configurações de tempo-espaço que estão sempre em movimento. Dessa

forma, a valoração de um signo não é fixa, pois, ao mudarmos tais configurações, mudamos também os códigos de conduta. Mudanças no tempo-espaço engendram uma gama de outras mudanças: comportamentos, demarcação de papéis sociais, expectativas normativas, ideologias orientadoras, produção retórica etc.

Retomando os apontamentos de Vygotsky, sentidos e significados são, ambos, formações dinâmicas, sócio-histórico-culturalmente constituídas, que podem sofrer modificações e permitir um movimento de negociação dos sentidos, apoiando a construção de novos significados. Esse movimento ocorre por meio da linguagem nas relações sociais, o que torna a organização do contexto de negociação fundamental.

Nesta pesquisa, o entendimento dos sentidos atribuídos ao papel do coordenador pedagógico, do professor e das relações hierárquicas estabelecidas por ambos serão fundamentais na análise do corpus, organizada em 3 categorias: o capital sócio-histórico/jornada do *eu*, a colaboração/jornada *com o outro* e o ambiente social/jornada *no contexto*.

Dando continuidade aos conceitos fundantes da TSHC, a próxima seção discutirá uma das mais relevantes contribuições de Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

2.1.3 Zona de Desenvolvimento Proximal – um espaço de transformações

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma das contribuições mais relevantes de Vygotsky para a Psicologia e para a Educação, é também a mais difundida e controversa, especialmente em contextos educacionais. A ZDP é entendida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, resolvido por meio da solução de problemas em conjunto” (Vygotsky, [1934] 1998, p.112), ou seja, é um espaço de possibilidades para o desenvolvimento.

Vygotsky ([1934] 2008) ressalta que, ao realizarmos atividades em colaboração, torna-se mais possível resolver tarefas complexas do que quando estamos sozinhos. Para Vygotsky, é na relação com o outro, com um par mais experiente e/ou mais desenvolvido, que o indivíduo tem a oportunidade de criar contextos e navegar por momentos de desenvolvimento; é nesses espaços que acontecem os movimentos na ZDP.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal foi discutido e ampliado por muitos pesquisadores neovygotskyanos (Engeström, 2011; Holzman, 1997; Newman; Holzman, 2014; Magalhães, 2009; Ninin, 2018, dentre outros), como veremos, a seguir.

Magalhães (2009) entende a ZDP como espaços de colaboração, criticidade na relação dialética entre teoria-prática e formação coletiva em que as tensões, as contradições e os conflitos atuam como propulsores das transformações. Tais movimentos envolvem intencionalidade em agir e falar, ouvir o outro e ser ouvido, elucidar pontos de vista, retomar ou aprofundar algo que foi dito, mas que, isoladamente, não leva ao desenvolvimento e à mudança; é necessário que contradições e conflitos sejam questionados. Segundo Ninin (2018), não existe um agir colaborativo em contextos de aprendizagem sem intencionalidade. Ainda, de acordo com Ninin (2018, p.78), “corre-se o risco de ações nas quais o que predomina é o papel de levar os sujeitos a reproduzirem e não a produzirem conhecimento”. Para a autora, o ato de colaborar demanda um processo de confiança entre os sujeitos envolvidos, pois, só assim é possível que cada um externalize suas contribuições e torne os espaços de ZDP possíveis. Dessa forma, nesta pesquisa, os espaços e movimentos na ZDP serão observados e entendidos como parte do construto de análise das relações de confiança.

Nessa mesma perspectiva, Engeström (2011) parte do referencial vygotskyano, que considera o par mais desenvolvido, em direção a uma questão de ordem mais social, conectada à teoria da aprendizagem expansiva¹⁹. Engeström entende a ZDP como um movimento dialético e dialógico, que acontece em todas as direções. Segundo o autor, esse movimento abarca questões de poder, tensões, contradições e conflitos que apoiam a expansão e a compreensão coletivas.

Newman e Holzman (2014, p.106) entendem a ZDP como uma “unidade histórica”, “uma reorganização dos cenários ambientais para criar novos significados e uma aprendizagem que conduz o desenvolvimento”. Para os autores, as ações individuais são motivadas, mediadas e produzidas por meio de movimentos e ações de um grupo, aspecto central para a produção do novo. Essa articulação do grupo permite que a ZDP seja, segundo Holzman (1997), um espaço de criação e de reflexão

¹⁹ A teoria da aprendizagem expansiva focaliza os processos de aprendizado nos quais o próprio sujeito da aprendizagem é transformado de indivíduo isolado a membro de coletivos e redes (Engeström, 2016, p. 379).

crítica, ou seja, uma atividade prático-reflexiva.

Ninin (2018), nos apresenta a ZDP sob a perspectiva do ato de perguntar. Segundo a autora, a ZDP é um espaço de possibilidades, imaterial, em que diferentes e múltiplas vozes atuam. Tais prerrogativas, trazem para esse espaço o contexto ideal para que as intervenções que ocorrem por meio do ato de perguntar, eminentemente interventivo, possam exercer seu verdadeiro papel de promover a reflexão crítica e provocar transformações.

Tão importante quanto discutir as diferentes perspectivas atribuídas ao conceito de ZDP é entender como ele pode apoiar o desenvolvimento desta tese: a ZDP como espaço de colaboração em que as tensões, as contradições e os conflitos atuam como propulsores das transformações, como apresentado pelos neovygotkskyanos já citados, será entendida como um relevante indicativo da existência de confiança nas relações, apoiando a categoria de análise *colaboração/jornada com o outro*, que será apresentada detalhadamente na subseção 2.6.2.

O apoio na busca por esse indicativo, de alguma forma, está na lente teórico-metodológica escolhida para dar sustentação a este estudo – Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) –, que busca fomentar momentos de ZDP por meio da criação de espaços para um movimento dialético e dialógico amplo, em que todos têm voz para questionamentos, colaboração e compartilhamento, sempre em busca do desenvolvimento do novo e da transformação. Todos os conceitos que sustentam a PCCol serão detalhados na seção teórico-metodológica.

A próxima subseção discorre sobre o tema dos encontros reflexivos como espaços dialógicos e propiciadores da reflexão crítica.

2.2 Encontros reflexivos – espaços dialógicos, intervencionistas e promotores de reflexão crítica

Esta subseção tem como propósito analisar a importância dos encontros reflexivos como elementos centrais no processo crítico-reflexivo e na transformação das práticas nos contextos investigados. Para isso, inicia-se fundamentando teoricamente os conceitos de reflexão e reflexão crítica. Em seguida, o encontro reflexivo é apresentado como um espaço de colaboração, contradições — aspectos essenciais que impulsionam a reflexão crítica e a transformação. Por fim, é discutida

a noção de confiança, entendida como condição indispensável para a existência da colaboração.

A reflexão, enquanto conceito, tem sido tema de amplas discussões na literatura acadêmica. De acordo com Liberali (2010, p. 25), a reflexão “não é um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências”. Para Freire (1970), refletir é um ato libertador que envolve transformação. Freire (1979) também apresenta a ideia de consciência crítica, ou conscientização, como o estágio no qual o indivíduo se engaja em um processo dialógico e crítico-reflexivo, questionando normas sociais estabelecidas.

Esta pesquisa abordará o tema reflexão, fundamentada nas discussões dos autores acima, mas também nos estudos de Dewey (1933), Schön (1997), Freire (1970), Smyth (1992) e Van Manen (1977).

Segundo Dewey (1933), um dos precursores dos estudos sobre reflexão, o conceito de reflexão se apresenta como um fator essencial para o aprimoramento das práticas profissionais no campo da docência. Dentre suas contribuições, o autor apresenta a diferença entre o pensamento rotineiro e o pensamento reflexivo. O primeiro baseia-se na suposição de que os objetivos planejados para determinadas ações serão naturalmente alcançados, sem considerar as diferentes possibilidades de execução. Esse modo de pensar tende à aceitação, sem reflexão, dos acontecimentos, sem um exame crítico da realidade vivenciada. Por outro lado, o pensamento reflexivo, segundo Dewey, envolve uma consideração ativa sobre os conhecimentos, suas implicações e os efeitos que produzem. Pensar de forma reflexiva, portanto, implica em investigação, questionamento e problematização da realidade vivida.

De maneira convergente, Freire (1979, p. 45) reforça essa perspectiva ao dizer que “quanto mais progride a problematização, mais os sujeitos penetram na essência do objeto problematizado e mais aptos estão a ‘desvelar’ essa essência”. Para Freire (1970), a educação problematizadora assume um caráter genuinamente reflexivo e transformador.

Complementando a discussão sobre reflexão, Van Manen (1977), a partir dos estudos de Habermas (1973) acerca do conhecimento humano, propôs uma categorização em três tipos distintos de reflexão: a reflexão técnica, a reflexão prática

e a reflexão crítica.

A reflexão técnica remete a um educador orientado a alcançar os objetivos estabelecidos e decididos por outros, buscando receitas sobre como agir na aula. Esse tipo de reflexão caracteriza-se pela atenção aos meios para se atingir os fins, sendo estes já pré-determinados e não abertos a críticas ou mudanças. Há uma tentativa de aplicar os conhecimentos teóricos às ações, sem que haja um real entendimento prévio das mesmas. Professores, principalmente os iniciantes, com pouca experiência, desenvolvem esse tipo de reflexão que, muitas vezes, impede a criatividade.

Na reflexão prática, o docente busca compreender suas ações a partir da experiência e do conhecimento de mundo, sem estabelecer uma relação sistemática entre teoria e prática. A ausência de uma base teórica formal que sustente essas ações torna a compreensão superficial e a transformação pouco intencional. Nesse tipo de reflexão, o professor procura soluções para a prática dentro da própria prática. Em geral, suas análises estão apoiadas no senso comum, sem recorrer a referenciais mais aprofundados.

A reflexão crítica retoma características das duas formas anteriores, porém valoriza critérios morais e análises de ações pessoais em contextos sócio-históricos mais amplos. Caracteriza-se pela descrição de ações, pela discussão das teorias que as fundamentam, pela autoavaliação e pela proposta de reconstrução da prática. Implica na transformação, ou seja, mudança efetiva na ação.

Quadro 3. Tipos de reflexão

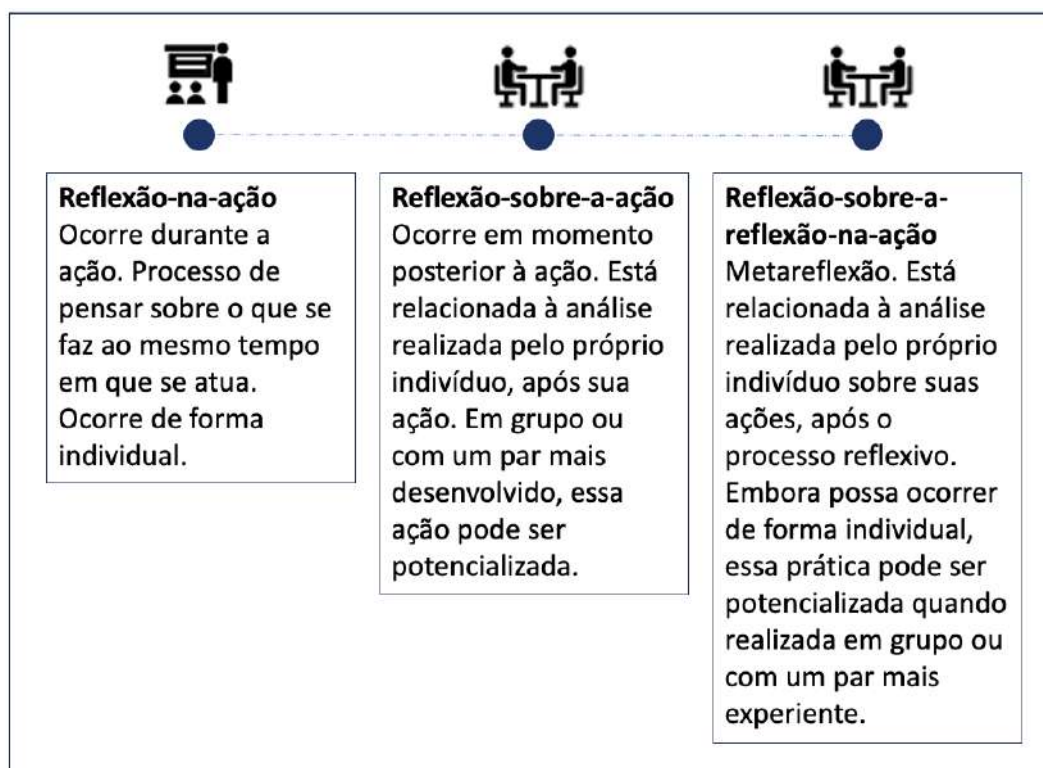
TIPOS DE REFLEXÃO	CARACTERÍSTICAS
Reflexão Técnica	Usa novas abordagens sem analisar e avaliar práticas anteriores. Professores, principalmente os iniciantes, com pouca experiência, desenvolvem esse tipo de reflexão que, muitas vezes, impede a criatividade.
Reflexão Prática	Nesse tipo de reflexão, o professor tenta encontrar soluções para a prática na própria prática. Em geral, suas análises estão fundamentadas no senso comum.
Reflexão Crítica	Retoma características das duas anteriores, porém valoriza critérios e análises de ações pessoais em contextos sócio-históricos mais amplos. Implica transformação da ação.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir de Liberali (2010).

Schön (1997) fundamentado nas ideias de Dewey, associa o conceito de

reflexão à ação, introduzindo as noções de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. A reflexão-na-ação refere-se ao processo de pensar sobre a própria prática enquanto esta ocorre. Já a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação dizem respeito à análise realizada após a execução da prática, caracterizando-se como uma reconstrução retrospectiva da ação realizada.

Figura 2. Articulações entre reflexão e ação



Fonte: elaborada pela pesquisadora, a partir de Schön (1997).

Neste estudo, os encontros reflexivos que ocorreram entre os participantes focais foram organizados com base nos momentos de reflexão-sobre-a-ação e de reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Esses movimentos favoreceram o desenvolvimento de diálogos crítico-reflexivos, impulsionando processos na ZDP que, como já mencionado na subseção 2.1.3, são entendidos como um relevante indicativo da existência de relação de confiança.

Aprofundando a discussão sobre a reflexão crítica que implica na análise das ações pessoais inseridas em contextos sócio-historicamente situados e que leva à transformação, Smyth (1992), fundamentado nas discussões de Freire (1970), propõe um processo reflexivo envolvendo quatro ações distintas: descrever, informar,

confrontar e reconstruir.

A ação do *descrever* consiste em relatar as ações realizadas em sala de aula, respondendo à pergunta: O que faço? Essa etapa inicial é essencial para tornar visíveis as práticas cotidianas. A ação de *informar* aprofunda o entendimento sobre as ações descritas, ao relacioná-las às teorias que as fundamentam, respondendo à questão: Qual o significado das minhas ações? Nessa etapa, o educador começa a reconhecer as bases conceituais e teóricas que fundamentam a sua prática. O processo avança com a etapa do *confrontar*, na qual o educador passa a refletir criticamente sobre suas ações, percebendo os contextos sócio-histórico e culturais que as influenciam. É nesse momento que surgem questionamentos importantes como: Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo? Tais movimentos permitem ao educador perceber como valores, práticas e normas fazem parte da sua constituição sócio-histórica. Por fim, a ação de *reconstruir* propõe uma transformação consciente da prática. Nessa etapa, busca-se criar alternativas mais emancipatórias, nas quais o educador assume um papel ativo na tomada de decisões, refletindo sobre perguntas como: Como você organizaria essa aula de outra maneira? Por quê? Que outra postura você adotaria nessa aula ou atividade?

Todo esse processo abre espaço para que o profissional docente deixe de ser um mero reproduzidor e reflexo da sua constituição sócio-histórica, passando a ser um agente crítico-transformador de sua própria prática.

Quadro 4. Ações do processo crítico reflexivo

AÇÕES DO PROCESSO CRÍTICO-REFLEXIVO (Smith, 1992)	CARACTERÍSTICAS	QUESTÕES RELACIONADAS
DESCREVER	Envolve a descrição da ação em forma de texto.	O que faço?
INFORMAR	Diz respeito ao entendimento das teorias que sustentam as ações.	Qual o significado das minhas ações?
CONFRONTAR	Permite perceber que visões e ações adotadas, resultantes de normas culturais e históricas, foram sendo absorvidas e passaram a influenciar o modo de agir e de pensar do educador.	Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo?
RECONSTRUIR	Corresponde à busca de caminhos alternativos para as ações praticadas. Diz respeito à proposta de emancipação do educador, que passa a ter maior poder de decisão sobre como agir ou pensar suas práticas didático-pedagógicas.	Como você organizaria essa aula de outra maneira? Por quê? Que outra postura você adotaria nessa aula / atividade? Por quê?

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir de Liberali (2010).

O presente estudo fundamentou a condução dos encontros reflexivos na proposta de Smyth (1992), com ênfase nas ações de descrever, confrontar e reconstruir. Cabe destacar que a ação de informar foi deliberadamente desconsiderada, uma vez que o componente teórico referente a questões relacionadas às relações de confiança não constitui o foco principal do estudo dos participantes focais. As ações de confrontar e reconstruir, por gerarem deslocamentos, revelaram-se centrais para a formação de um espaço propício aos movimentos dialéticos de conflito, compreensão e transformação, os quais, de acordo com Magalhães (2012), organizam as relações colaborativas. Dessa forma, as ações do confrontar e reconstruir foram fundamentais durante os encontros reflexivos, pois permitiram que as constituições sócio-históricas relativas às relações de poder, hierarquia, assim como a geração de momentos de ZDP – construtos constituintes das relações de confiança – fossem percebidos.

De acordo com a perspectiva da pesquisa sócio-histórica, construir um contexto reflexivo e transformador implica considerar o conceito de colaboração, que, segundo Magalhães (2004, p. 56), e como já mencionado na introdução desta tese, "pressupõe que todos tenham voz para colocar suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio".

Os momentos de colaboração evidenciados nos encontros reflexivos analisados neste estudo foram sustentados pelo referencial teórico da pesquisa de intervenção formativa, conforme proposto por Engeström (2016). Diferentemente de pesquisas de intervenção linear, as quais pressupõem o controle de variáveis e definem previamente os conteúdos e objetivos da intervenção, a intervenção formativa tem por objetivo promover um processo de transformação expansiva que, segundo Virkkunen e Schaupp (2011, p. 634), "constitui um modo específico de colaboração social, projetada para impulsionar ainda mais o desenvolvimento".

Segundo Magalhães (2012), nesse contexto, são estruturadas relações colaborativas que favorecem o surgimento de questionamentos, conflitos e tensões no discurso, aspecto que, no caso desta pesquisa, contribuiu para que movimentos na ZDP pudessem emergir.

Conforme enfatizado por Engeström (2016), o objetivo das intervenções formativas é fomentar e sustentar um processo de transformação conduzido

coletivamente pelos próprios envolvidos, de modo que não haja centralização nem monopólio das decisões e ações interventivas por parte de um único sujeito externo.

Quadro 5. Tipos de intervenção

TIPO DE INTERVENÇÃO	VISÃO DA INTERVENÇÃO	PROCESSO	PAPEL DOS PARTICIPANTES	OBJETIVO
LINEAR	Tradicional, de experimento controlado	• Conteúdos e objetivos da intervenção são conhecidos previamente pelo pesquisador/formador. • Sujeitos do processo devem participar da intervenção sem resistência.	Todas as variáveis são controladas.	Alcançar uma solução padronizada.
FORMATIVA	Experimento aberto, em que existe um equilíbrio de participação e vozes de todos os envolvidos no processo.	• Conteúdos e trajetórias da intervenção não são conhecidos previamente pelos participantes. • Sujeitos do processo são ativos e negociam a sua participação o tempo todo.	Participantes não têm controle das variáveis. O objetivo é provocar e sustentar um processo de transformação conduzido e mantido pelos próprios participantes.	Promover a geração de novos conceitos ou soluções.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em Engeström (2016).

Os encontros reflexivos – que se configuram como espaços de intervenção formativa e colaboração, que levam à reflexão crítica e à transformação – implicam em momentos de questionamentos, conflitos, discordâncias, gerando ambientes de tensão e instabilidade. Segundo John-Steiner (2000), para que todas essas manifestações aconteçam, é necessário que exista confiança. “A confiança é essencial para a colaboração, especialmente entre parceiros diádicos” (John-Steiner, 2000, p. 83).

Fundamentada em Hargreaves (1994) e John-Steiner (2000), Magalhães (2004) ressalta que a confiança promove o desenvolvimento do novo e a construção de uma relação de ensino-aprendizagem produtiva. Ainda segundo Magalhães (2004, p.41), “[...] sem confiança não se pode estabelecer relações de colaboração”. Esta pesquisa se insere exatamente nessa brecha, ao buscar investigar e compreender o impacto das relações de confiança em contextos de formação docente. Tal investigação encontra-se amparada pelos seguintes objetivos específicos: 1) Identificar se os

caminhos sócio-históricos contribuem e impactam a constituição das relações de confiança; 2) observar quais práticas discursivas apoiam as relações de confiança durante os encontros reflexivos.

A próxima subseção apresenta e discute o papel da pergunta em espaços crítico-reflexivos, sustentados por movimentos de intervenção formativa que são mobilizadores de ZDPs, indispensáveis em processos que visam à transformação.

2.3 Papel da pergunta em contextos de intervenção

O que é perguntar? Essa é uma das muitas provocações que Paulo Freire nos faz em sua obra *Pedagogia da Pergunta* (1985). Para o autor, o contexto educacional historicamente privilegiou as respostas. No entanto, a formação do educador ou da educadora, à luz de uma perspectiva libertadora e democrática, reside justamente na valorização da pergunta.

Em contextos de formação docente, o ato de perguntar cumpre a função de avaliar, aprovar, desaprovar, ou pode, ao contrário, favorecer o diálogo e estimular um fazer reflexivo? As perguntas representam uma ameaça ou promovem espaços de negociação e transformação? Acredito que esses sejam questionamentos iniciais em direção à discussão que esta seção se propõe a desenvolver.

Como já apresentado na subseção 2.1.3, a pergunta tem papel fundamental de fomentar e mobilizar a ZDP, que, por sua vez, é um espaço possibilitador de aprendizagem e desenvolvimento. Isso dá ao ato de perguntar um *status* ímpar de relevância em qualquer processo de formação que tenha como base ações e espaços interventivos, como detalhado no quadro 5 da seção 2.2.

Segundo Freire e Faundes (1985), a nossa educação está fundamentada na pedagogia da resposta. Entretanto, ainda de acordo com o autor, é na pedagogia da pergunta que está a origem do conhecimento, pois fomenta os novos olhares tão necessários aos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de curiosidade. Mas a curiosidade é uma pergunta! (Freire; Faundes, 1985, p. 23).

O ato de perguntar é interventivo e impulsiona a articulação entre os saberes estáveis e os novos saberes. As perguntas atuam como artefatos mediadores (Ninin, 2018), possibilitando que a estabilidade dos sentidos seja desafiada por meio de situações discursivas de tensões e confrontos.

Perguntas geram mais perguntas; ajudam a organizar o pensamento, os saberes e o aprendizado; oferecem oportunidades para que o outro manifeste seu pensamento e estimulam conversas reflexivas. Todos esses elementos e características são fundamentais na formação e sustentação de ambientes em que a ZDP e a colaboração, como já discutido na subseção 2.1.3, sejam possíveis.

Ninin (2018), ancora suas discussões sobre o ato de perguntar na teoria vygotskyana, com especial destaque para o papel do conflito na produção do conhecimento e do pensamento crítico. A autora pondera que o ato de perguntar tem caráter dialético pergunta-resposta, implicando no movimento constante de ambos os elementos. Segundo a autora,

uma pergunta ou uma resposta feita agora e em um momento seguinte já não podem ser tratadas como a mesma pergunta ou a mesma resposta, pois cada momento é historicamente único e sujeitos participantes já serão outros, ainda que esse tempo seja ínfimo (Ninin, 2018, p.36).

A perspectiva de movimento do caráter dialético da pergunta-resposta apresentada pela autora deixa claro que o tempo e os sujeitos são variáveis importantes nesse processo. Em consonância com a ancoragem sócio-histórica considerada pela autora, Blommaert e De Fina (2016), fundamentados em Bakhtin, apontam que configurações específicas de tempo e espaço validam e abrem possibilidades para novos modos de comportamento. Em outras palavras, as variáveis tempo, espaço têm impacto direto em nossa forma de fazer e agir no mundo.

Dessa forma, com o objetivo de permitir uma leitura mais abrangente do movimento dialético pergunta-resposta, em consonância com os autores aqui citados e com os objetivos desta pesquisa, as variáveis sujeitos, tempo e espaço, serão consideradas nas análises do corpus.

Figura 3. Variáveis do movimento dialético pergunta-resposta



Fonte: elaborada pela pesquisadora, com base em Ninin (2018); Blommaert e De Fina (2016).

O movimento dialético pergunta-resposta, ancorado nos 3 elementos da figura acima, é relevante na análise dos dados, que terá como foco as evidências de movimentos de confiança presentes nas interações.

Como já mencionado, as perguntas oferecem oportunidades para que o outro manifeste suas perspectivas, estimulam conversas, favorecem o desenvolvimento do pensamento e apoiam os processos de desenvolvimento. Entretanto, segundo Ninin (2018, p.23), em ambientes hostis as perguntas “podem assumir o papel de perversas avaliadoras, confirmando e firmando relações opressivas, de poder”.

Como consequência, muitos sujeitos, para não se exporem ao risco de parecerem ignorantes ou serem julgados, preferem o silêncio, ou, simplesmente, respondem o que o outro deseja ouvir. Para Freire e Faundes (1985), as perguntas, por serem desafiadoras em sua natureza intrínseca, em ambientes mais autoritários e na perspectiva do sujeito perguntado, podem ser interpretadas como uma provocação. Segundo os autores, “mesmo que isso possa não ocorrer explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cômodo” (Freire; Faundes, 1985, p.24). Em outras palavras, os sentidos atribuídos ao ato dialógico pergunta-resposta contêm tensões, incômodos e desconfortos.

O ato dialógico pergunta-resposta não é neutro e nem ocorre isoladamente. Trata-se de interações heteroglóssicas (Bakhtin/Volochínov [1929] 2017), marcadas pela presença de múltiplas vozes e múltiplos discursos, que são atravessados pela constituição sócio-histórica dos sujeitos e que se manifestam no discurso de forma explícita ou implícita. A partir desses estudos, Martin e White (2005) desenvolvem a teoria da Avaliatividade²⁰, que discorre sobre como as escolhas lexicogramaticais dos participantes da ação podem provocar movimentos discursivos de contração dialógica – que se caracterizam por proposições que restringem e limitam o diálogo –, ou de expansão dialógica – que se caracterizam por proposições que ampliam e desenvolvem o diálogo.

O quadro abaixo mostra os reflexos gerados nas relações dos sujeitos a partir dos movimentos discursivos de contração dialógica e expansão dialógica.

Quadro 6. Movimentos discursivos

MOVIMENTO DISCURSIVO	CARACTERÍSTICAS	TIPO DE CONVITE	REFLEXOS E COMPORTAMENTO DO SUJEITO PERGUNTADO
Contração dialógica	Atuam como um bloqueio à entrada de novas visões e posicionamentos.	Ordem	• Gera afastamento; • Indica ameaça; • Promove silenciamento; • Fecha possibilidades de negociação.
Expansão dialógica	Indicam uma postura não definitiva, aberta ao diálogo e à discussão.	Interação	• Gera convite à participação de todos; • Amplia o espaço de diálogo; • Permite posições alternativas; • Abre possibilidades para negociação de novos pontos de vista.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir de Martin e White (2005).

Os contextos de formação orientados por perguntas permitem que os participantes assumam, alternadamente, os papéis de sujeito e de agente na ação de perguntar. Entretanto, devido à assimetria de papéis presente em contextos hierarquizados e às relações de poder existentes em contextos construídos sócio-historicamente, é possível que a relação pergunta-resposta tenda a apresentar características mais alinhadas a um movimento discursivo de contração dialógica.

²⁰ A Teoria da Avaliatividade (TA) foi desenvolvida a partir do final da década de 1980 por pesquisadores australianos afiliados à Linguística Sistemico-Funcional como uma rede de sistemas que se expande a partir da metafunção interpessoal. A TA concerne a questões de posicionamento (*stance*) ou avaliação (*appraisal*) reveladas pelos falantes quanto ao material apresentado e às pessoas com quem se comunicam (Martin; White, 2005).

Com o objetivo de responder às perguntas desta pesquisa, tanto os recursos de expansão dialógica, que potencializam a interação e, por consequência, podem contribuir para a constituição de relações de confiança, quanto os de contração dialógica, que promovem afastamentos e silenciamentos, serão igualmente observados na análise dos dados.

Na interação dialógica pergunta-resposta, a ação de escutar tem papel fundamental. Alinhada a Freire (1996), o ato de escutar aqui mencionado não se refere à possibilidade auditiva de cada um, mas sim à permanente disponibilidade por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Ainda, segundo o autor, somente quem escuta paciente e criticamente o outro aprende a falar com ele.

Quando participamos desse momento de troca, escutamos com o objetivo de nos prepararmos para uma autodefesa, para darmos um conselho ou para, verdadeiramente, compreendermos e expandirmos o diálogo? A escuta que tem como objetivo compreender para expandir demanda presença e integralidade dos sujeitos da ação, na ação e para a ação. Nesse tipo de escuta ouve-se para compreender, para aprofundar algo que foi dito, para expandir um tema colocado, o que permite fomentar novos olhares e gerar reflexões.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos objetivos de escuta e seus impactos nos processos de interação pergunta-resposta.

Quadro 7. Tipos de escuta

ESCUA-SE PARA	IMPACTOS NA INTERAÇÃO PERGUNTA-RESPOSTA
*Apresentar autodefesa *Justificar	*Insere no diálogo a dicotomia certo-errado *Busca-se por conclusões *Provoca silenciamentos *É avaliativo
*Apresentar pontos de vista *Dar conselhos	*Transforma a relação em um ato monológico *Direciona os caminhos da interação
*Contra-argumentar *Compreender *Aprofundar *Expandir	*Fomenta novos olhares *Gera reflexões *Permite o atravessamento das múltiplas vozes sócio-históricas *Não demanda conclusões

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Fundamentado nos estudos de John-Steiner (2000), Hargreaves (1994) e

Magalhães (2004), que indicam que a colaboração se dá em ambientes de confiança, o processo de análise dos dados observará a presença de características relacionadas à escuta, que tem como objetivo a busca por contra-argumentação, aprofundamento e expansão, como possíveis direcionadores e indicadores da presença de uma relação de confiança.

No presente estudo, em que o processo de desenvolvimento é mediado por intervenções formativas, o ato de perguntar e a relação pergunta-resposta têm papel fundamental para o entendimento da constituição das relações de confiança. Dessa forma, faz-se necessário entender como as perguntas se comportam, o que possibilitam e quais movimentos discursivos provocam. O quadro do anexo 1, adaptado de Ninin (2018), mostra as categorias de perguntas que dão sustentação e fundamentam as categorias de análise nesta pesquisa.

Ao longo desta seção, busquei trilhar e dialogar com aspectos que pudessem contribuir com as perguntas que iniciaram a discussão. Os temas aqui abordados orientarão a análise dos dados, visando responder às perguntas desta pesquisa, considerando três frentes: 1. variáveis dos movimentos dialéticos pergunta-resposta (tempo, espaço e sujeitos); 2. movimentos discursivos de contração dialógica e expansão dialógica; 3. tipo da escuta.

A seção a seguir apresenta e discute as forças sócio-históricas das relações de poder, tema relevante para esta pesquisa.

2.4 Relações de poder e controle – forças Sócio-Histórico-Culturais

As relações que estabelecemos em nossas vidas, sejam de ordem social ou profissional, acontecem por meio da linguagem, sendo esta permeada por recursos que permitem adequações dos discursos a cada contexto de comunicação, em particular. Bourdieu (1989) aponta que tais adequações, presentes em toda situação de comunicação, têm implícitas formas de poder e autoridade. Para o autor, um contexto de comunicação implica no reconhecimento do falante, sobre seu direito e autorização para falar e ser ouvido, e do ouvinte, em reconhecer que o falante vale a sua atenção. Bourdieu (1989, p.7) ressalta: [...] os falantes são capazes de incorporar frases ou expressões em estratégias práticas com inúmeras funções as quais são tacitamente ajustadas as relações de poder entre os falantes e os ouvintes.

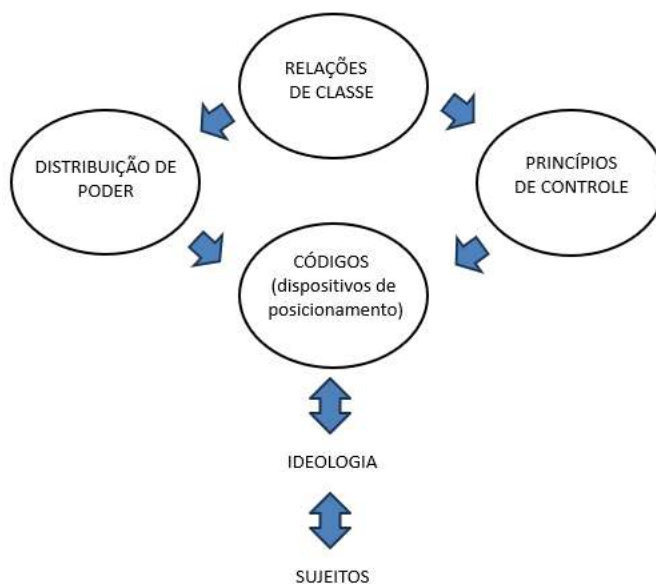
Ainda segundo o autor, o poder e a força de um ato de fala são regidos pelo poder e a força do ambiente e do contexto em que se dá a enunciação. Isso significa que situações de comunicação não acontecem isoladamente, estão sempre inseridas em um contexto sócio-histórico-culturalmente situado.

Bernstein ([1996] 2000) conecta os conceitos de poder e controle às relações de classe social, que, segundo o autor, são geradoras de desigualdades nas relações de poder e nos princípios de controle. Em consonância com Bakhtin ([1975] 2016), que entende o discurso como determinado pelas relações de complexidade da hierarquia social com o interlocutor, Bernstein busca compreender como a distribuição de poder e os princípios de controle são transformados em códigos que, por sua vez, são dispositivos culturalmente determinados.

[...] as relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados (Bernstein, [1996] 2000, p. 28).

A figura seguinte apresenta o fluxo e as relações de classe, a distribuição de poder, os princípios de controle e os códigos.

Figura 4. Fluxo das relações de classe



Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em Bernstein ([1990] 2003, p. 11).

Segundo Bernstein ([1990] 2003), as relações de classe, a distribuição de poder e os princípios de controle estão intimamente conectados à linguagem, em especial, ao conceito de código proposto pelo autor. Segundo ele, os códigos de linguagem, utilizados por diferentes classes sociais, são dispositivos de posicionamento e uma expressão de poder simbólico e cultural.

A partir das colocações de Bourdieu (1989), Bernstein ([1996] 2000) e Bakhtin ([1975] 2016), é possível dizer que o ambiente social, palco das interações, das relações de classe e atravessamentos discursivos, têm fundamental importância na constituição das relações de poder. Essa perspectiva receberá especial atenção no processo de investigação do presente estudo, pois as interações entre os participantes focais durante os encontros reflexivos poderão apontar para as relações de poder, autoridade e controle, provocando silenciamentos, afastamentos e ameaças, ou contribuindo para os movimentos de expansão dialógica, ambos com impactos na constituição das relações de confiança.

Estando esta pesquisa ancorada na teoria sócio-histórico-cultural, ao tratarmos das relações de poder, sempre presentes em todos os espaços em que se dá a comunicação e as relações sociais (Bourdieu, 1989; Bernstein, [1996] 2000), faz-se necessário o entendimento e o reconhecimento de que ecos do passado dominam a cena das relações sociais. Tais ecos atuam como espelhamentos de atos repetidos em um processo de construção sócio-histórica.

Constituímos e somos constituídos na e pelas relações por meio da linguagem. Esse imbricamento gera reflexos nas práticas sociais e, de forma recursiva, também estas, já instauradas, influenciam e perpetuam as formas de ser e agir de uma sociedade. Esse movimento dialético retroalimenta o processo, perpetua e constitui o modo como nos organizamos em sociedade, como pensamos, agimos e falamos, ou seja, constrói a nossa memória social.

Segundo Derrida (1990), atribuímos originalidade a nós o tempo todo, mas somos constituídos e perpassados por uma história vivida, somos meras réplicas em um contexto sócio-histórico. Para Butler (1993), não existe um *eu* isolado; por trás do discurso existem as múltiplas vozes sociais. Ainda segundo Derrida (1990), não há um sujeito intencional e consciente do seu ato de fala, pois, de acordo com o autor, a intencionalidade de sujeitos individuais não governa toda a cena de produção de significados; ela vem sempre acompanhada de normas e convenções sócio-

históricas. Em outras palavras, somos seres performatizados (Cameron, 1995; Pinto, 2002; Butler, 1993, 1997; Loxley, 2007), repetimos nossas ações para marcar nossa identidade no tempo e no espaço.

Bourdieu (1989) denomina de *habitus* os dispositivos gradualmente aprendidos desde a infância, que orientam os sujeitos a agir e reagir de uma determinada maneira, refletindo as condições sociais nas quais foram formados. Para Bourdieu (1989, p. 12), “os dispositivos geram práticas, percepções e atitudes que são ‘reguladoras’ sem serem conscientemente coordenadas ou governadas por nenhuma “regra”. Segundo o autor, esses dispositivos são tão profundamente incorporados ao indivíduo que operam de forma inconsciente e o acompanham ao longo de toda a vida.

Bernstein ([1996] 2000) entende o conceito de *habitus* de Bourdieu como uma gramática cultural em que o processo de transmissão e aquisição não ficam claros. A partir desses pontos, o autor apresenta o conceito de código, entendido como um esforço para explicitar os princípios de ordem contidos no conceito de *habitus*.

No jogo das relações, se os discursos ecoam a constituição sociocultural, se o pensar e agir evocam memórias ancoradas em significados construídos sócio-historicamente e indexam signos ideologicamente posicionados em seu tempo e espaço, talvez seja possível inferir que a coordenadora pedagógica e o professor – dois dos participantes focais desta pesquisa – atuem simultaneamente como causa e efeito dos processos de significação do poder, gerados em suas interações.

A partir dos fundamentos teóricos apresentados nesta seção, torna-se possível analisar a constituição das relações, bem como compreender de que modo a dinâmica interacional impacta e é impactada por forças de poder que, por sua vez, influenciam a construção das relações de confiança.

A próxima seção apresenta e discorre sobre o tema *relações de confiança*, ponto central desta pesquisa.

2.5 Relações de confiança – condição para a reflexão crítica e a transformação

A palavra confiança não traz consigo um nobre legado nos campos filosófico, científico ou epistemológico. Ao contrário, encontra-se fortemente ancorada no senso comum, abrigando o etéreo e o invisível – aspectos de difícil materialização. Primordialmente, carrega uma carga semântica indicativa de ser o oposto de

desconfiança. Além disso, o termo incorpora diversos significados dicionarizados: (1) acreditar na sinceridade de alguém; (2) convicção; (3) crença em si mesmo; (4) crédito recíproco; (5) crença na lealdade de outra pessoa; (6) disposição ou tendência de sempre ver o lado bom. Seus antônimos mais recorrentes incluem: 1) desconfiança; (2) descrédito; (3) incerteza. Para os fins desta tese, no entanto, confiança será tratada a partir de um outro campo epistemológico.

Processos interventivos e de colaboração na formação docente, demandam liberdade para criticar, abertura para conflitar e confrontar (Magalhães, 2009; Ninin, 2009). Tais fatores atuam como movimentos desencadeadores de processos crítico-reflexivos (Alarcão, 2011; Leitão; Damianovic, 2011; Liberali *et al.*, 2007; Liberali, 2009a; Magalhães, 2004, 2011) geradores de ZDPs (Vygotsky, [1934] 1998, Engeström, 2011; Holzman, 1997; Newman; Holzman, 2014; Magalhães, 2009), espaços de possibilidades, tensões, contradições e conflitos, propulsores das transformações e do desenvolvimento profissional docente. John-Steiner (2000) e Magalhães (2004, 2007, 2009, 2011) destacam, no entanto, que espaços de colaboração só são possíveis quando as relações estão fundamentadas na confiança.

Mas, afinal, o que é confiança? Estudos recentes, das mais diferentes áreas do conhecimento – psicologia social, filosofia, sociologia e antropologia – têm teorizado sobre processos de formação e desenvolvimento de equipes na constituição de ambientes e relações de confiança.

Segundo Lencione (2015), a confiança atua como base para a formação de uma equipe coesa e funcional. Para o autor, membros de equipes onde existe confiança admitem suas fraquezas, seus erros, estão abertos a perguntas e assumem riscos. De acordo com Lencione, a falta de confiança é resultado de uma “falta de vontade de cada um de se mostrar vulnerável dentro do grupo” (Lencione, 2015, p. 173).

O tema confiança conectado à vulnerabilidade também ganha espaço nos estudos de Brown (2016). Para a autora, confiança é um produto da vulnerabilidade, que cresce com o tempo e exige trabalho. Ainda segundo Brown, ambientes em que as pessoas estão comprometidas com a vulnerabilidade favorecem a abertura para se dizer “eu não sei”, “preciso de ajuda”, “não deu certo”, “sim, eu fiz isso” (Brown, 2016, p. 156).

Para ambos os autores, os discursos que envolvem demonstração de

vulnerabilidade, ou seja, atitudes de compartilhar experiências de sucesso ou insucesso, assumir erros e reconhecer que novos caminhos existem e são possíveis, atuam como chave para a constituição das relações de confiança.

Edmondson (2020), em seus estudos sobre ambientes de trabalho abertos ao aprendizado, à inovação e ao crescimento, apresenta a expressão *segurança psicológica*, ao se referir a um ambiente de trabalho seguro em que correr riscos interpessoais, trocar ideias livremente e discordar produtivamente são possíveis. Para a autora, em locais de trabalho psicologicamente seguros, as pessoas sabem que podem falhar, ou que pelo menos podem conversar abertamente sobre suas falhas e erros. Nesse contexto, o erro²¹ é visto como recurso e é por meio dele que se dá a possibilidade do salto qualitativo.

Clark (2023), também ancora seus estudos na importância da segurança psicológica ao se referir a contextos de formação e desenvolvimento. O autor nos apresenta 4 estágios de ambientes de segurança, sendo o primeiro deles a segurança da inclusão: como seres sociais que somos, compartilhamos o desejo de pertencimento, de sermos aceitos. O estágio 2 caracteriza-se pela segurança para aprender: após sentir-se pertencente e aceito pelo grupo, o aprendiz passa a se sentir seguro para se engajar no processo de descobertas, ou seja, fazer perguntas, experimentar, cometer erros e ousar. No estágio 3 – segurança para contribuir –, o aprendiz sente-se convidado a participar como membro ativo. O estágio 4 remete à segurança do aprendiz para desafiar e questionar sem sofrer retaliações, represálias ou correr o risco de prejudicar a sua reputação pessoal.

Embora Magalhães (2004, 2007, 2009, 2011), John-Steiner (2000), Lencione (2015), Brown (2016), Edmondson (2020) e Clark (2023) atuem em diferentes áreas do conhecimento, percorram caminhos dispares e usem terminologias diversas para se referir a ambientes e relações de confiança, todos consideram, em comum, o fato de entenderem que tal ambiente só é possível de ser constituído em espaços em que as múltiplas vozes podem coexistir e que correr riscos, questionar, errar e se reposicionar são atitudes possíveis.

É importante ressaltar que a coexistência das múltiplas vozes, assim como a

²¹ Em seus estudos sobre os tipos de erro (2024), a autora classifica os erros em básicos, complexos e inteligentes. Erros básicos são aqueles causados por falhas simples, enquanto os complexos resultam da interação de vários fatores. Erros inteligentes, por outro lado, são aqueles que, embora gerem resultados inesperados, atuam como recurso, pois podem levar a descobertas e inovações.

dos demais fatores mencionados anteriormente, está condicionada aos códigos de linguagem (Bernstein, [1996] 2000) que, como já mencionado na subseção 2.4, funcionam como dispositivos de posicionamento de poder simbólico e cultural, desempenhando um papel fundamental na constituição das relações de poder. Em outras palavras, os códigos de linguagem decorrentes das relações podem ser fatores determinantes para a constituição das relações de confiança.

Se o processo de transformação é decorrente de momentos interventivos, crítico-reflexivos, que provocam tensões, requerem questionamentos e geram conflitos, que caracterizam esse ambiente, essas relações e esse contexto precisam ter para dar sustentação a tais ações? A resposta a essa pergunta reside no que esta tese denomina e define como *confiança*, ou seja: ambientes e relações de confiança são aqueles em que os códigos de linguagem estão ancorados em movimentos discursivos promotores da expansão dialógica: as múltiplas vozes têm espaço para coexistir; os sujeitos podem, livremente, expor suas ideias sem julgamentos ou retaliações; há abertura para fazer perguntas, ter dúvidas e errar; questionar e repensar o novo são ações possíveis.

Quadro 8. Características das relações de confiança

ESPAÇOS INTERVENTIVOS CRÍTICO-REFLEXIVOS Atributos	RELAÇÕES DE CONFIANÇA Características
• Tensões • Contradições • Conflitos • Riscos • Relações de poder	• Dúvidas e perguntas são possíveis • Há espaço para múltiplas vozes • Ideias podem ser expostas livremente • Há abertura para errar • Repensar o novo é uma ação possível • Movimentos discursivos caracterizam-se por expansão dialógica

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Muitas são as teorias e estudos que têm como base o tema *confiança*, mas nenhuma delas se propõe a entender como as práticas discursivas e as relações de poder impactam a constituição de tais relações.

Com o objetivo de expandir o conceito ou reconceituá-lo, este estudo focalizará os movimentos discursivos, as estratégias e adequações de linguagem, e as relações hierárquicas e de poder, inerentes aos falantes ao participarem de atos discursivos em ambientes profissionais.

2.6 Das tessituras teóricas às categorias de análise

O arcabouço teórico escolhido para esta pesquisa possibilitou o posicionamento epistemológico do conceito de confiança, além de permitir a delimitação do construto dos contextos e das relações de confiança que sustentam as três categorias que fundamentam este estudo: 1) Capital Sócio-Histórico – uma jornada do *eu* dos participantes focais da pesquisa, buscando compreender como suas trajetórias e vivências impactam o estabelecimento das relações de confiança do momento presente. Essa categoria responderá ao elemento “historicidade”, presente em uma das perguntas de pesquisa; 2) Colaboração – uma jornada *com o outro*, parte constitutiva dos discursos que envolvem movimentos discursivos, intencionalidade em agir e no falar, no ouvir o outro e ser ouvido, na elucidação de pontos de vista, retomada ou aprofundamento de algo que foi dito. Essa categoria responderá aos elementos relacionados aos “discursos que permeiam a formação docente”, presentes na segunda pergunta de pesquisa; 3) Ambiente Social – uma jornada *no contexto*, o palco das interações, das relações de classe e dos atravessamentos discursivos. Esse ambiente tem fundamental importância na constituição das relações de poder e hierarquia, aspectos centrais nos estudos sobre ambientes de confiança. Essa categoria atua como elo e sustenta as outras duas.

Para fins deste estudo, e com o objetivo de facilitar a leitura dos dados, as categorias de análise foram subdivididas em duas subcategorias: *Relações de Poder e Controle* e *Movimentos Discursivos*. Ambas são sustentadas por um conjunto de características e mecanismos discursivos, já amplamente discutidos nesta seção teórica.

A subcategoria *Relações de Poder e Controle* reúne características como: espaços de múltiplas vozes, liberdade para expor ideias livremente; abertura ao erro; escuta crítica, todas sustentadas por marcadores discursivos próprios. Tais características apontam para a possibilidade de relações mais simétricas entre coordenação e docente em momentos de formação, que, nesta pesquisa, estão circunscritos aos encontros reflexivos após aula. Relações mais simétricas, tendem a viabilizar a constituição de relações de confiança, abrindo espaço para que a reflexão crítica ocorra, possibilitando transformações e desenvolvimento.

Os *Movimentos Discursivos*, segunda subcategoria de sustentação da análise,

estão fundamentados na expansão dialógica, em especial nos discursos de modalização e na possibilidade de expressar dúvidas por meio de perguntas. Ao evitar posturas categóricas e admitir a complexidade inerente aos temas discutidos nos encontros reflexivos, os sujeitos demonstram uma postura dialógica aberta, sinalizando disposição para a escuta, a revisão de posicionamentos e a negociação de sentidos. Essa abertura discursiva contribui para a ocorrência de relações mais horizontais, nas quais o respeito às diferentes perspectivas fortalece o vínculo entre os interlocutores e favorece a construção de relações em que a confiança pode ser construída.

As subseções a seguir discorrerão sobre cada uma das categorias de análise.

2.6.1 Capital Sócio-Histórico – jornada do *eu*

Como já discutido, esta pesquisa está ancorada na teoria sócio-histórico-cultural, que postula que, para compreendermos o processo de desenvolvimento do homem, é necessário partir da vida concreta do indivíduo, considerando seu contexto e suas práticas historicamente situadas. Em outras palavras, somos a soma de nossas experiências, produto e resultado do meio em que vivemos, sendo este o nosso capital sócio-histórico, o nosso “eu” sócio-histórico.

Nessa direção, estudos sobre performatividade (Pennycook, 2007) apresentam os atos performativos como sendo atos produzidos dentro de regulações sociais e culturais, que atendem a um poder, que impactam diversas relações sociais, em especial o uso da língua. Verovšek (2016) postula que a memória coletiva é socialmente construída em uma associação de signos que se solidificam em nós e geram reflexos nas nossas práticas sociais. Esse movimento dialético, de fora para dentro e de dentro para fora, mantém o fluxo do processo e apoia a construção de nossa memória social, na medida em que perpetua e constitui o modo como nos organizamos em sociedade, como pensamos, agimos e falamos.

A partir dos conceitos apresentados, e como parte do processo de análise dos dados, esta pesquisa buscará entender os fundamentos do capital sócio-histórico, ou seja, uma jornada que focaliza o *eu* dos participantes focais da pesquisa, bem como suas trajetórias e vivências, que podem impactar o estabelecimento das relações de confiança.

Falar de capital sócio-histórico significa olhar em várias direções, em tudo que nos constitui como sujeitos sociais. Entretanto, para efeitos desta pesquisa, considerando os limites de investigação sobre a historicidade dos participantes focais, a ancoragem estará nas *Relações de Poder e Controle* e nos *Movimentos Discursivos*, bem como em todas as características e mecanismos discursivos a eles atribuídas, como indicado no Quadro 12 (Categorias de Análise – Relações de Confiança). Essa categoria responderá ao elemento “historicidade”, presente em uma das perguntas de pesquisa.

A subseção a seguir discorre sobre os caminhos da categoria Colaboração.

2.6.2 Colaboração – jornada *com o outro*

Para Vygotsky ([1934] 2001), ao realizarmos atividades em colaboração, a resolução de tarefas complexas torna-se mais viável do que quando as realizamos sozinhos. Esse contexto requer trocas, interações e diálogo com o outro. Magalhães, Ninin e Lessa (2014) entendem a colaboração como parte constitutiva de movimentos que envolvem intencionalidade em agir e falar, ouvir o outro e ser ouvido, elucidar pontos de vista, retomar ou aprofundar algo que foi dito. Tais ações implicam questionamentos e conflitos que possibilitam oportunidades de compreensão crítica por parte dos sujeitos envolvidos.

A partir dos conceitos apresentados e como parte do processo de análise dos dados, esta pesquisa buscará compreender como se constroem as relações entre a coordenadora e o professor durante os encontros reflexivos, e como impactam o estabelecimento de um contexto de confiança.

A categoria Colaboração pressupõe interação e conexão com agentes em espaços em que todos tenham voz. Esse fato abre um extenso leque de possibilidades que, nesta pesquisa, estarão ancoradas nas duas subcategorias, em suas características e nos marcadores discursivos, como mostra o Quadro 12 (Categorias de Análise – Relações de Confiança). Essa categoria responderá ao elemento: “discursos que permeiam a formação docente”, presente na segunda pergunta de pesquisa.

A subseção a seguir discorre sobre o caminho de investigação do ambiente social, considerado uma das categorias de análise desta pesquisa.

2.6.3 Ambiente Social – jornada *no contexto*

O *ambiente social*, palco das interações, das relações de classe e atravessamentos discursivos, tem fundamental importância na constituição das relações de poder e hierarquia, aspectos fundamentais nos estudos sobre ambientes de confiança.

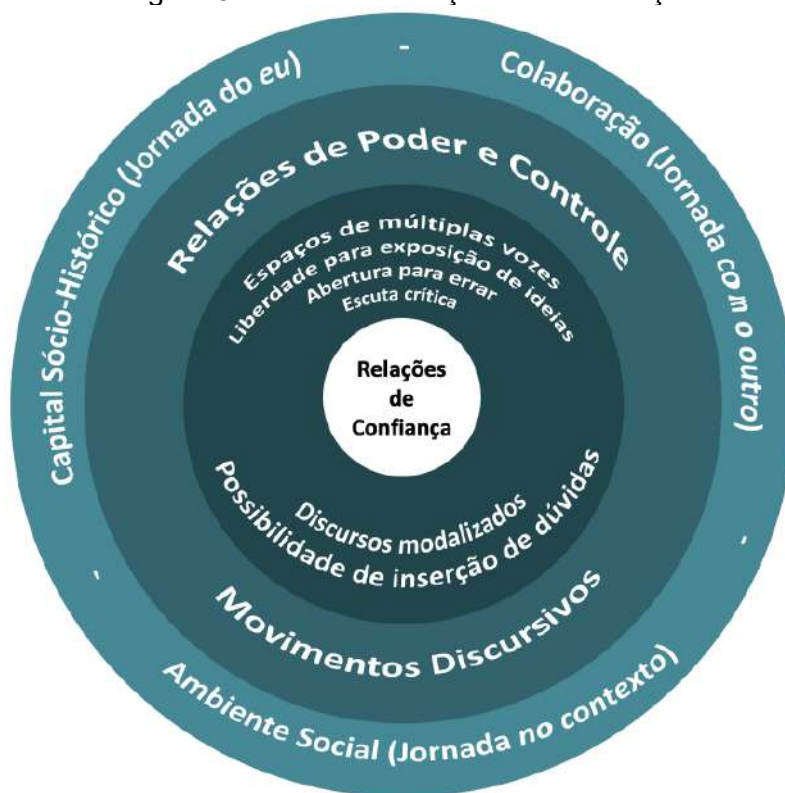
Segundo Bourdieu (1989), o poder e a força de um ato de fala são regidos pelo poder e pela força que emergem do contexto em que se dá a enunciação. Para Bernstein ([1996] 2000), as relações de classe são geradoras de desigualdades nas relações de poder e nos princípios de controle, que, por meio da linguagem, tornam-se dispositivos de posicionamento e uma expressão de poder simbólico e cultural.

Edmondson (2020) aponta que o aprendizado e o desenvolvimento profissional só são possíveis em ambientes seguros, em que correr riscos interpessoais, trocar ideias livremente e discordar produtivamente são possíveis. A categoria *ambiente social* tem foco no coletivo e no contexto em que os sujeitos estão inseridos.

A partir dos conceitos apresentados e amplamente discutidos na seção teórica, esta pesquisa buscará compreender como o contexto no qual os participantes focais (coordenadora e professor) estão inseridos pode apoiar ou não a constituição de um contexto de confiança. Para fins desta pesquisa, a categoria *ambiente social* estará ancorada nas duas subcategorias, em suas características e marcadores discursivos, como detalhado no Quadro 12 (Categorias de Análise – Relações de Confiança).

A categoria *Ambiente Social* atua como elo e dá sustentação para as outras duas categorias.

Figura 5. Tríade das relações de confiança



Fonte: elaborado pela pesquisadora

A figura acima apresenta uma representação da tríade que constitui a confiança em contextos de formação docente. A categoria *Capital Sócio-Histórico* focaliza a jornada do *eu*; a categoria *Colaboração* enfatiza a jornada *com o outro* e a categoria *Ambiente Social* discute a jornada *no contexto*. Tais categorias serão a base para a análise e discussão dos dados (seção 4 desta tese).

Tendo apresentado o arcabouço teórico que orienta a pesquisa, passo à seção teórico-metodológica, que apresenta a metodologia que dá sustentação ao estudo realizado.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Freire (2021, p. 51)

Esta seção tem como objetivo apresentar e discutir os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a condução desta pesquisa, detalhando a metodologia, os parâmetros e os procedimentos adotados para a produção, coleta, seleção e análise dos dados. Além disso, retoma as categorias de análise, fundamentais para a interpretação dos dados.

Na primeira subseção, apresento uma discussão sobre Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), conforme Magalhães (2004, 2007, 2009, 2011). Em seguida, apresento o contexto em que a pesquisa foi realizada e o perfil dos participantes focais. As subseções seguintes explanam os procedimentos de produção, coleta e seleção dos dados, e retomam as categorias de análise.

3.1 Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)

Essa tese está ancorada na perspectiva teórico-metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), uma abordagem de pesquisa qualitativa de intervenção formativa, situada no paradigma crítico. Tem como premissa central intervir e provocar os sujeitos para que eles ajam no sentido de transformar seus contextos, propiciando aos participantes contextos de desenvolvimento, por meio da participação coletiva.

Importante ressaltar que colaboração, no contexto da PCCol, não é sinônimo de cooperação, não estando relacionada ao senso comum e aos sentidos e significados comumente atribuídos à palavra colaborar. Colaboração, na PCCol, está relacionada à possibilidade que os sujeitos têm de tornar os seus processos reflexivos claros para que, por meio de ações intervencionistas e intencionais, outros participantes possam questionar, expandir, negociar.

Um processo de intervenção em contexto de formação pode ser definido como

“ação intencional realizada por um agente humano para promover mudança” (Midgley, 2000, p.113). Engeström (2016) entende que o pesquisador intervencionista encontra no seu campo de estudo parceiros reais de diálogo, que sentem emoções, têm preocupações morais, vontades, motivações e interesses. Neste estudo, a pesquisadora buscou criar espaços para que todos os participantes pudessem atuar como agentes interventores autônomos, em busca do diálogo e de uma aproximação com o real e com a ação.

Para Engeström (2016), processos intervencionistas, como já apontado no Quadro 5 e aqui retomados, podem ser conduzidos de duas formas distintas: 1) Intervenção linear – conectada à ideia de experimento tradicional controlado. De acordo com o autor, nesse tipo de intervenção todas as variáveis são controladas e as metas são conhecidas de antemão pelos pesquisadores; 2) Intervenção formativa – conectada à ideia de que conteúdos e trajetos de formação são negociados e as forças de participação envolvem todos os sujeitos. Para Engeström, nas intervenções formativas, o objetivo é gerar novos conceitos.

O conceito de intervenção formativa apresentado por Engeström (2016) tem como objetivo promover interações, um equilíbrio de vozes entre os sujeitos, espaços para as negociações e busca por novos conceitos, aspectos importantes em espaços de formação. Em processos de desenvolvimento crítico-reflexivos, tais interações acontecem em uma “zona desconfortável” de “intensidade emocional” (John-Steiner, 2000, p.82), de tensões, riscos, contradições e conflitos. Para a autora, a intervenção formativa busca novos conceitos, não necessariamente implicando em uma ação que transforme o contexto.

Para fins deste estudo, consideramos que a base intervencionista da PCCol está ancorada na intervenção formativa, cuja intenção é fomentar movimentos de mudança e percorrer um trajeto no qual todos os participantes atuem de forma ativa, permitindo-se agir em um contexto em que riscos, contradições e conflitos estejam presentes. Nesse sentido, é fundamental que o pesquisador compreenda que seu papel não é o de deter o controle dos fluxos do processo de intervenção. Em outras palavras, não deve existir uma relação hierárquica e/ou de poder entre os envolvidos. Esse aspecto reforça a pertinência e a relevância da escolha desta fundamentação teórico-metodológica.

A PCCol tem como premissa central criar ZDPs que, por meio de contextos

de intervenção, apoiam a construção de movimentos de colaboração e contradição, dialéticos e dialógicos entre os participantes da pesquisa, possibilitando problematizar as situações do ambiente em estudo, para compreendê-las e transformá-las (Magalhães, 2012). Fundamentada no materialismo histórico-dialético de Marx, a PCCol parte de questões do cotidiano, da realidade vivida (Marx; Engels, [1845-46] 2005) e do movimento que se dá pela oposição de contrários, que é a essência fundamental da dialética.

O materialismo marxista pressupõe o homem presente para conhecer e transformar a realidade material – natureza e sociedade. A concepção dialética marxista, que tem a contradição como essência, não separa a teoria da prática, o conhecimento da ação. Para Marx (*apud* Gadoti, [1941] 2001), o conhecimento parte da prática e para ela se volta dialeticamente.

Para que seja possível investigar o ambiente de confiança e mobilizar transformações nas relações existentes entre os participantes, aspectos centrais nesta pesquisa, é importante observar a construção de um contexto colaborativo no qual as contradições possam emergir. Segundo Magalhães (2004, p.56), “colaboração pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões, suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio”.

A PCCol está fundamentada e expande as discussões de Vygotsky ([1934] 2001), atribuindo à linguagem e ao discurso o papel de mediar e construir as relações humanas, nos vários contextos sócio-histórico-culturais (Magalhães, 2012). Nas palavras de Vygotsky ([1930] 2008, p.156), “se os significados das palavras se alteram em sua natureza intrínseca, então a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica”.

Estando esta pesquisa inserida na Linguística Aplicada, a linguagem tem um papel relevante, uma vez que sua organização promove a construção de relações dialógicas e dialéticas que permitem ouvir e ser ouvido, compreender e ser compreendido, questionar e ser questionado, de forma colaborativa, na busca pela produção de novos contextos a partir de uma construção coletiva (Magalhães, 2012).

Ainda, segundo Magalhães (2012), a pesquisa crítica de colaboração pressupõe uma interação dialeticamente e dialogicamente organizada, de forma que todos os participantes possam criar ZDPs mútuas (Vygotsky, [1930] 2008, [1934]

2001) por meio de ações intencionalmente organizadas. Com base no exposto, nesta pesquisa foram propostas discussões que permitiram o entrelaçamento das múltiplas vozes (Bakhtin/Volochínov, [1929] 2017), contribuindo para que os participantes focais pudessem discutir as suas práticas, sempre com o objetivo de refletir criticamente, significar e ressignificar os sentidos para construção compartilhada de significados.

Por meio de ações intencionais e sem o monopólio da pesquisadora, os participantes desta pesquisa puderam refletir, construir e expandir novos conceitos relacionados às perguntas de pesquisa.

3.2 Contexto sócio-histórico da pesquisa

O contexto sócio-histórico desta pesquisa tem início no ano de 2021 e anda em paralelo a todos os desafios e impactos decorrentes do período da pandemia de COVID-19. O cenário educacional, não muito diferente de outros tantos, foi diretamente afetado. Do dia para a noite as escolas fecharam suas portas, alunos e professores tiveram que ressignificar suas práticas, desaprender e reaprender sobre os processos de ensino-aprendizagem, que, naquele momento, tornaram-se 100% virtuais.

Diante desse cenário e por não estar atuando no contexto escolar, sabia dos desafios a serem enfrentados para encontrar uma escola que abrisse as portas para minha pesquisa. Dessa forma, desde o início do meu doutorado, em 2021, iniciei o processo de busca por uma escola, sabendo que enfrentaria desafios extras na caminhada.

Depois de algumas pesquisas e indicações de colegas, identifiquei oito instituições potenciais. Todas foram contatadas e convidadas a participar da pesquisa. Muitas não responderam ao convite e outras, ao entenderem a proposta da tese, informaram não ter interesse em participar de um estudo com esse perfil voltado ao seu corpo docente. Já nos aproximávamos do final do ano de 2022 quando, por meio de um ex-aluno, cheguei a uma organização do terceiro setor que entendeu a proposta e aceitou participar da pesquisa. Assim, o contexto escolhido para a realização deste estudo foi uma organização sem fins lucrativos, doravante denominada Instituto EducaMove. Como já mencionado em nota de rodapé na Introdução desta tese, o

nome real do instituto pesquisado foi omitido em respeito ao compromisso de confidencialidade assumido com os participantes focais envolvidos. É importante ressaltar que não existe vínculo empregatício e/ou hierárquico entre a pesquisadora, o instituto pesquisado e os participantes focais da pesquisa. Esses fatores dão contornos ideais ao contexto de investigação desta tese e tornam a instituição escolhida adequada para ancoragem do estudo.

O Instituto EducaMove tem como principal foco de atuação transformar a educação pública no país. Busca inspiração em modelos internacionais, como o *Teach For All*, que tem como objetivo melhorar a educação dos alunos nas salas de aula, enquanto trabalham simultaneamente para construir o movimento de longo prazo para a equidade educacional em seus países.

Esse instituto atua no processo de recrutar, selecionar e desenvolver recém graduados nas mais diversas áreas do conhecimento que desejam se tornar professores e atuar em escolas públicas, em contextos de vulnerabilidade, por pelo menos 2 anos. Não é exigido dos participantes que tenham formação em licenciaturas, pois, durante o período em que permanecem no instituto, este oferece um programa de complementação pedagógica que envolve estudos teóricos e o desenvolvimento de práticas e rotinas pedagógicas para enfrentar os desafios do sistema educacional brasileiro. Com isso, esse instituto visa reduzir desigualdades educacionais e oferecer ensino de qualidade para todos os alunos. Após os dois anos de atuação, os professores participantes tornam-se parte da rede Alumni²² e continuam atuando em diversas frentes da educação, como professores, gestores públicos, e também em organizações do terceiro setor.

A presença do terceiro setor na educação pública já foi amplamente discutida na Introdução desta tese, mas vale retomar o questionamento: até que ponto o protagonismo do terceiro setor representa uma solução ou, ao contrário, revela as fissuras estruturais de um Estado? Deixo aqui essa provocação.

Com sede em São Paulo, esse instituto está em operação desde 2016 e se define como uma organização que visa mobilizar talentos para transformar a educação, começando pela sala de aula.

²² No Instituto EducaMove a rede Alumni é composta por pessoas que já passaram pelo Programa de Desenvolvimento, ou seja, atuaram como professores em escolas públicas por dois anos e agora seguem suas trajetórias profissionais, mas continuam conectadas com o propósito de melhorar a educação no Brasil.

O Instituto EducaMove opera como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)²³, estabelecendo parcerias com redes públicas de ensino sem custos para os municípios. O financiamento de suas atividades provém de doações e apoios de diversos parceiros mantenedores e apoiadores, incluindo fundações e empresas comprometidas com a melhoria da educação no Brasil.

No ano em que a pesquisa foi realizada, esse instituto contava com 337 professores em atuação, em aproximadamente 120 escolas públicas participantes do programa e distribuídas em 6 estados: Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Ceará e Pernambuco. Embora os professores recrutados pelo Instituto sejam selecionados para atuar em escolas públicas, o vínculo empregatício, o programa de desenvolvimento docente e o processo de gestão são de responsabilidade e estão exclusivamente condicionados ao próprio Instituto.

Um dos compromissos do instituto é o de promover o desenvolvimento profissional de seus docentes. Esse objetivo é sustentado por dois momentos de formação: 1) Antes dos professores assumirem aulas – nesse primeiro contato dos docentes com o instituto, eles passam por uma formação que tem duração de aproximadamente 30 dias e tem como objetivo trabalhar as fundamentações metodológicas que dão sustentação ao programa. Mesmo sem ter esse objetivo, essa etapa também tem a característica de ser processo seletivo natural, dado que muitos professores desistem durante esse período; 2) Formação Continuada – essa etapa do desenvolvimento docente está fundamentada nas práticas reais de sala de aula. Esse processo se dá por meio de acompanhamento das aulas dos professores, realizado pela equipe de coordenadores do instituto. Esses momentos são seguidos de encontros reflexivos entre professor e coordenador. O objetivo desses encontros é o de dar continuidade ao processo de desenvolvimento, trabalhando questões individualizadas, específicas e pontuais de cada docente em seus respectivos contextos.

A presente tese tem como foco esse segundo momento, a formação continuada, pois é por meio das relações e trocas estabelecidas durante os encontros docente-coordenador pedagógico que se torna possível identificar os movimentos que permitem ou não a constituição das relações de confiança, tema central desta

²³ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) é uma qualificação jurídica para entidades privadas que atuam em áreas sociais. As OSCIPs são amparadas pela lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Podem ser financiadas pelo poder público, privado ou por doações.

pesquisa.

3.3 Participantes da pesquisa

Após reunião inicial com os gestores do Instituto EducaMove, com o objetivo de apresentar a proposta de investigação, o próprio Instituto convidou seis educadores para participarem da pesquisa: 2 coordenadores e 4 professores. Essa seleção levou em consideração somente 2 critérios: 1) Tempo no cargo: com o objetivo de proporcionar um escopo mais abrangente para a pesquisa, buscou-se trabalhar com um grupo heterogêneo em termos de senioridade. Assim, foram selecionados coordenadores e professores com diferentes níveis de experiência na função. 2) Disponibilidade de tempo: foi essencial que os participantes focais tivessem ciência da dedicação exigida (aproximadamente 1h semanal, ao longo de 4 meses) e concordassem com essa condição ao aceitarem participar da pesquisa.

É importante ressaltar que os critérios foram estabelecidos pela pesquisadora, porém a seleção dos coordenadores e professores foi realizada pelo Instituto.

Todos os convidados para participar da pesquisa mostraram-se interessados em colaborar com o trabalho. Entretanto, após o início do processo, as agendas individuais tornaram-se complexas, alguns dos encontros não ocorreram e o ritmo se perdeu. Com isso, 2 participantes docentes e 1 coordenadora deixaram de ser considerados nesta pesquisa. Durante o processo, um outro participante docente foi desligado do programa. A possibilidade de perdas e desistências de alguns participantes já havia sido considerada, por esse motivo 6 foram convidados inicialmente. O trabalho seguiu, então, com 3 participantes focais, 1 docente, 1 coordenadora e esta pesquisadora, sem prejuízos ou impactos nos resultados, dado o cunho qualitativo da pesquisa.

3.3.1 Participantes focais

Como mencionado na subseção anterior, esta pesquisa foi realizada com 3 participantes focais, sendo 2 do Instituto EducaMove – uma coordenadora pedagógica, e um professor, cujos nomes fictícios são, respectivamente, Luana e Leandro, além da pesquisadora.

Luana tem 35 anos, escolheu trabalhar como educadora porque sempre gostou da área da educação. Durante nossa entrevista inicial, reportou que desde menina sempre achava muito errado o que acontecia na escola e que tinha um caderninho em que anotava tudo que o professor fazia errado para poder fazer certo no futuro. Luana é licenciada em Pedagogia e iniciou sua carreira como professora em 2017. Pensou em desistir várias vezes de Pedagogia por não ter tido uma boa experiência durante ao longo do curso de graduação. Em 2019, entrou para o programa do Instituto EducaMove como professora do Ensino Fundamental I e, em 2022, assumiu a posição de coordenadora pedagógica. No ano em que esta pesquisa foi realizada, 2023, Luana completava 1 ano no cargo de coordenadora. Morava em Caruaru, cidade localizada a aproximadamente 130 km de Recife, capital de Pernambuco. O que a motivou a se envolver no projeto do Instituto EducaMove foi o sentimento de apoio que sempre recebeu.

Leandro, de 25 anos, é formado em História e iniciou sua carreira como professor dessa disciplina em 2017, em uma escola privada. Durante nossa entrevista, relatou que essa experiência foi insatisfatória, atribuindo isso à desorganização da instituição, à falta de estrutura para as aulas e aos constantes atrasos no pagamento do salário. Trabalha desde 2022 na instituição pesquisada, sob a coordenação de Luana. No período em que a pesquisa foi realizada, Leandro estava há 1 ano atuando como professor no Instituto EducaMove, em uma escola da cidade de Caruaru. O que o moveu para a profissão foi o contexto social de nosso país e a vontade de se inserir na educação pública. Leandro acredita que, no instituto onde trabalha atualmente, vivencia uma proposta de educação de qualidade, valorizando o que já vem sendo realizado, os alunos e o contexto. Sente que seu papel é, de fato, ser professor.

Pesquisadora – Iniciei minha experiência profissional como docente em escolas de idiomas, em 1992, atuando como professora, coordenadora, formadora de formadores e gerente, perfazendo um total de 19 anos em educação, com foco no ensino de idiomas.

Durante minha experiência em posições de gestão lembro-me vividamente de todos os momentos em que, por pura falta de informação e formação em gestão e liderança, não soube lidar com questões de conflito, evitava conversas difíceis e

acreditava que liderar significava ter respostas para tudo. Navegava entre atender à expectativa dos professores e me indispor com a direção, ou vice-versa.

Em 2011, migrei para a área da educação corporativa²⁴, ampliando meu escopo de atuação. Nessa nova experiência profissional, atuando como consultora educacional e formadora de formadores corporativos, o olhar para o meu trabalho como educadora ganhou uma nova perspectiva. Temas como liderança, desenvolvimento de potencialidades e conhecimentos profissionais ganharam espaço em minha rotina.

Tendo como base minhas raízes na docência, esses novos olhares levaram-me a refletir sobre dois aspectos: a) o distanciamento entre a educação formal e as práticas e conhecimentos requeridos pelo mundo do trabalho pode – e deve – ser reduzido; b) a ausência de formação em liderança por parte de gestores que atuam em contextos educacionais, o que, por consequência, contribui, em muitos casos, para a criação de ambientes desfavoráveis ao desenvolvimento profissional do docente. Esse segundo ponto de reflexão está diretamente relacionado aos objetivos desta pesquisa.

Abaixo, apresento um quadro resumo das experiências e formações dos participantes focais.

Quadro 9. Resumo – experiências e formações dos participantes focais até 2023, período de realização da pesquisa.

PARTICIPANTES FOCALIS	IDADE	EDUCAÇÃO FORMAL	TEMPO NA EDUCAÇÃO	TEMPO COMO EDUCADOR NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA	CARGO ATUAL	TEMPO NO CARGO ATUAL
Luana	35	Bacharel em Pedagogia	6 anos	4 anos	Coordenadora Pedagógica	1 ano
Leandro	25	Bacharel em História	6 anos	1 ano	Professor de História	1 ano
Silvia (pesquisadora)	56	Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	30 anos	Não tem vínculo empregatício com a instituição pesquisada	N/A	N/A

Fonte: elaborado pela pesquisadora

²⁴ O termo Educação Corporativa é usado para designar toda e qualquer ação de desenvolvimento que ocorra dentro das empresas.

3.4 Procedimentos de produção, coleta e seleção dos dados

Os dados desta pesquisa foram coletados no contexto do Instituto EducaMove já descrito na subseção 3.2 desta pesquisa, em dois grandes momentos: 1) durante as reuniões reflexivas que ocorrem entre coordenadora e professor, após aula observada pela coordenadora. Essas reuniões foram acompanhadas pela pesquisadora, que teve o papel de ouvinte; 2) durante reuniões reflexivas entre a pesquisadora e a coordenadora e entre a pesquisadora e o professor. Nesses encontros, a pesquisadora teve papel ativo no processo reflexivo com cada um dos participantes focais. Como já mencionado na subseção 3.3, seguiremos com 2 participantes focais do Instituto EducaMove, sem prejuízo aos resultados desta pesquisa.

Dei início ao processo com uma reunião geral com os participantes focais, para apresentação dos objetivos da pesquisa. Vencida essa fase, a coleta de dados foi executada em 7 etapas: 1) entrevista com cada um dos participantes focais, com objetivo de entender seus contextos e seu capital sócio-histórico; 2) acompanhamento, pela pesquisadora, da primeira reunião reflexiva entre coordenadora e professor; 3) reunião entre pesquisadora e coordenadora, para reflexões após a primeira reunião reflexiva da etapa 2; 4) reunião entre pesquisadora e professor, para reflexões após a primeira reunião reflexiva da etapa 2; 5) Acompanhamento, pela pesquisadora, da segunda reunião reflexiva entre coordenadora e professor; 6) Reunião com a coordenadora, para reflexões após segunda reunião reflexiva com professor; 7) Reunião com professor, para reflexões após a segunda reunião reflexiva com a coordenadora. Cada um dos participantes da pesquisa passou pelas 7 etapas, como detalhado no quadro a seguir.

Quadro 10. Caminhos percorridos na coleta de dados

ETAPAS DA PESQUISA	DATA	PARTICIPANTES ENVOLVIDOS	MODO DE PRODUÇÃO	DESCRIPTIVO	OBJETIVOS
1 Entrevista Pesquisadora-Participantes	22 fev. 2023	Pesquisadora, coordenadora e professor	Virtual Síncrona Audiogravada	Entrevista semiestruturada entre pesquisadora e cada um dos participantes focais (coordenadora e professor).	1. Conhecer o contexto e o capital sócio-histórico dos participantes.
2 Reunião reflexiva Coordenadora-Professor	04 abr. 2023	Pesquisadora, coordenadora e professor	Virtual Síncrona Audiogravada	Pesquisadora (observadora ouvinte, com câmera fechada, sem interferência) acompanha a reunião reflexiva entre coordenadora e professor, após aula observada.	1. Perceber como as relações entre coordenadora e professor se estabelecem.
3 Reunião reflexiva Pesquisadora-Coordenadora	06 abr. 2023	Pesquisadora e coordenadora	Virtual Síncrona Audiogravada	Pesquisadora apresenta uma lista de temas para livre escolha da coordenadora, alinhada às categorias de análise da pesquisa e ponto de partida para o encontro.	1) Conhecer os recortes escolhidos para as primeiras reflexões a partir de escolhas da coordenadora e não da pesquisadora; 2) Provocar, por meio de processos interventivos, reflexões sobre as temáticas selecionadas pela coordenadora e entender seu posicionamento; 3) Investigar os temas relacionados aos objetivos e às perguntas desta pesquisa.
4 Reunião reflexiva Pesquisadora-Professor	12 abr. 2023	Pesquisadora e professor	Virtual Síncrona Audiogravada	Pesquisadora apresenta uma lista de temas para livre escolha do professor (mesma lista apresentada à coordenadora), como ponto de partida e mobilizadora do encontro.	1) Conhecer os recortes escolhidos para as primeiras reflexões a partir de escolhas do professor e não da pesquisadora; 2) Provocar, por meio de processos interventivos, reflexões sobre as temáticas selecionadas pelo professor e entender seu posicionamento; 3) Investigar os temas relacionados aos objetivos e às perguntas desta pesquisa.
5 Reunião reflexiva Coordenadora-Professor	17 maio 2023	Pesquisadora, coordenadora e professor	Virtual Síncrona Audiogravada	Pesquisadora (observadora ouvinte, com câmera fechada, sem interferência) acompanha a reunião reflexiva entre coordenadora e professor, após aula observada.	1. Observar possíveis mudanças, evoluções e novos caminhos que emergem das interações entre coordenadora e professor.

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 10

ETAPAS DA PESQUISA	DATA	PARTICIPANTES ENVOLVIDOS	MODO DE PRODUÇÃO	DESCRIPTIVO	OBJETIVOS
6 Reunião reflexiva Pesquisadora-Coordenadora	02 jun. 2023	Pesquisadora e coordenadora	Virtual Sínclona Audiogravada	Pesquisadora apresenta uma lista de temas (mesma lista apresentada no encontro da etapa 3) para livre escolha da coordenadora, ponto de partida e mobilizadora do encontro.	1) Observar se a escolha das temáticas é a mesma feita no encontro da etapa 3 ou se é diferente, e entender o que essas escolhas podem significar. 2) Provocar, por meio de processos interventivos, reflexões sobre as temáticas selecionadas pela coordenadora. 3) Investigar os temas relacionados aos objetivos e às perguntas desta pesquisa. 4) Refletir sobre mudanças percebidas durante os encontros e a partir das intervenções.
7 Reunião reflexiva Pesquisadora-Professor	16 jun. 2023	Pesquisadora e professor	Virtual Sínclona Audiogravada	Pesquisadora apresenta uma lista de temas (mesma lista apresentada no encontro da etapa 4) para livre escolha do professor, ponto de partida e mobilizadora do encontro.	1) Observar se a escolha das temáticas é a mesma feita no encontro da etapa 4 ou se é diferente, e entender o que essas escolhas podem significar. 2) Provocar, por meio de processos interventivos, reflexões sobre as temáticas selecionadas pelo professor. 3) Investigar os temas relacionados aos objetivos e às perguntas desta pesquisa. 4) Refletir sobre mudanças percebidas durante os encontros e a partir das intervenções.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A ancoragem da etapa 1 – produção e coleta de dados – está na teoria sócio-histórico-cultural (TSHC), que postula que para compreendermos o processo de desenvolvimento do homem devemos partir de sua vida real, do seu contexto e de suas práticas sócio-historicamente situadas. Tais práticas são socialmente construídas a partir de uma associação de signos, que se solidifica em nós e gera reflexos em nossas práticas sociais.

Partindo desses princípios, a etapa 1 teve como objetivo entender o contexto e o capital sócio-histórico de cada participante. Para que esse objetivo fosse alcançado, os diálogos iniciais entre pesquisadora, coordenadora e professor foram produzidos em uma entrevista semiestruturada (Anexo 2) para entendimento do contexto atual e pregresso dos participantes focais.

As etapas 2 e 5 ocorreram durante os encontros reflexivos entre coordenadora e professor, após a 1ª e a 2ª aulas observadas, respectivamente. Esses encontros aconteceram de forma virtual e a pesquisadora teve o papel de observadora/ouvinte durante esse processo, mantendo sua câmera fechada. Ambas as etapas, 2 e 5, tiveram como objetivo a observação e a captura de evidências sobre os movimentos discursivos, as relações de poder, a hierarquia e a autoridade nas relações e diálogos entre coordenadora e professor.

As etapas 3, 4, 6 e 7 estão fundamentadas em processos interventivos entre pesquisadora, coordenadora e professor. Ocorreram em encontros individuais e alternados, sendo: encontros 3 e 6, pesquisadora e coordenadora; encontros 4 e 7, pesquisadora e professor. Esses momentos tiveram como principal objetivo promover reflexões a partir das interações ocorridas entre coordenadora e professor, etapas 2 e 5.

Processos de intervenção em contextos de formação podem ser definidos como “ação intencional realizada por um agente humano para promover mudança” (Midgley, 2000, p.113). Engeström (2016) entende que o pesquisador intervencionista encontra no seu campo de estudo parceiros reais de diálogo, que sentem emoções, têm preocupações morais, vontades, motivações e interesses. Neste estudo, a pesquisadora buscou criar espaços em que todos os participantes pudessem atuar como agentes interventores autônomos, em busca do diálogo e de uma aproximação com o real e com a ação.

Como já discutido na subseção 2.2, em processos de intervenção formativa

como os utilizados nas etapas 3, 4, 6 e 7 desta pesquisa, o pesquisador não tem controle sobre as variáveis e não conhece de antemão os caminhos do processo. Nesse contexto, o papel do pesquisador é o de provocar e sustentar movimentos de reflexão conduzidos e mantidos pelos participantes. Considerando que nessas etapas as interações aconteceram de forma individualizada, para minimizar um possível movimento de controle unilateral, a pesquisadora deu início aos encontros apresentando uma lista de temas para livre escolha dos participantes. Esses temas foram previamente selecionados pela pesquisadora, pois, de alguma forma, estão conectados e dão sustentação às perguntas de pesquisa. A figura abaixo apresenta os temas selecionados para escolha dos participantes nos encontros reflexivos.

Figura 6. Temas mobilizadores do processo reflexivo



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os temas acima discutidos geraram intervenções e tiveram por objetivo promover reflexões rumo à transformação dos sujeitos, por sua vez agentes de transformação em seus contextos.

A partir dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa e, considerando a abordagem metodológica proposta, a PCCol, que permeou todo o processo da coleta dos dados, foi possível observar que tanto o professor quanto a coordenadora, ao serem convidados a se envolver em processos crítico-reflexivos, tiveram a

oportunidade de refletir sobre suas práticas e perceber o quanto elas apoiam ou não movimentos de transformação e desenvolvimento profissional.

Como pesquisadora e alinhada aos objetivos desta pesquisa, busquei, durante os encontros, criar contextos que permitissem que todas as vozes tivessem espaço, que as perguntas fossem dialogicamente articuladas e que o respeito permeasse todas as interações.

Na próxima seção retomo as categorias de análise que darão sustentação à análise dos dados.

3.5 Categorias de análise

Como já discutido na seção teórica, são três as categorias que fundamentam a análise dos dados nesta pesquisa: Capital Sócio-Histórico/jornada do *eu*, Colaboração/jornada *com o outro* e Ambiente Social/jornada *no contexto*. Tais categorias de análise nascem e estão ancoradas nas discussões sobre Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, [1930] 2008; Magalhães, 2009; Newman; Holzman, 2014; Engeström, 2011); no conceito de Mediação (Vygotsky, [1930] 1991; Leontiev, 1977; Werscht, 2007; Dafermos, 2018); nas relações de poder nos espaços de formação docente (Bernstein, [1990] 2003, [1996] 2000; Bourdieu, 1989); no papel da pergunta em espaços de intervenção (Ninin, 2018; Engeström, 2016); nos movimentos discursivos de expansão e contração dialógica (Martin; White, 2005); nos ambientes de confiança (Magalhães, 2004; 2007; 2009; 2011; John-Steiner, 2000; Giddens, 2002; Lencione, 2015; Brown, 2016; Edmondson, 2020; Clark, 2023).

As categorias de análise que apoiam as respostas às perguntas de pesquisa são abaixo retomadas:

Quadro 11. Objetivos e perguntas de pesquisa

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS DE PESQUISA
Compreender o impacto das relações de confiança em contextos de formação docente.	Identificar se os caminhos sócio-históricos contribuem e impactam as relações de confiança.	1. Como a historicidade dos sujeitos influencia a constituição de relações de confiança em contextos de formação docente?
	Observar quais práticas discursivas apoiam as relações de confiança durante os encontros reflexivos.	2. Quais discursos permeiam a formação docente no contexto de encontros reflexivos e como eles impactam o processo de construção de confiança e o desenvolvimento docente?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O quadro abaixo mostra como as categorias de análise foram subdivididas em subcategorias, que, por sua vez, foram desdobradas em características, descritivos e mecanismos discursivos.

Quadro 12. Categorias de análise – relações de confiança

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS	DESCRIPTIVO	MECANISMOS DISCURSIVOS
CAPITAL SÓCIO-HISTÓRICO Jornada do <i>eu</i>	RELAÇÕES DE PODER E CONTROLE	Espaços de múltiplas vozes	Caracterizam-se por relações em que um participante não detém monopólio do tempo de fala em relação aos outros. Presença de linguagem de inclusão.	CONVITES À PARTICIPAÇÃO/INCLUSÃO • O que você pensa sobre esse tema? • Qual é a sua opinião? • Queria te ouvir. • Gostaria de contribuir com a discussão? • O que você acha?
		Liberdade para expor ideias	Participação ativa dos sujeitos em espaços em que discordar, provocar conflitos e se expor correndo riscos são ações possíveis.	POSIÇÕES DE DISCORDÂNCIA • Tenho uma visão diferente sobre esse tema. • Tendo a não concordar com essa afirmação. TIPOS DE PERGUNTAS • Abertas polêmicas – exigem posicionamentos sobre temas polêmicos quando discutidos em grupos que divergem. • Condicional ou hipotética – permite o estabelecimento de hipótese, propicia a criação de cenários alternativos.
		Abertura para errar	Possibilidade de demonstrar vulnerabilidade, dúvidas e assumir erros.	MOVIMENTOS DE VULNERABILIDADE • Eu errei. • Não sei. • Estou em dúvida. • Preciso de ajuda. • Você tinha razão. • Nunca tinha pensado nisso.
COLABORAÇÃO Jornada <i>com o outro</i>		Escuta crítica	Objetiva compreender para expandir e aprofundar algo que foi dito. Favorece o fomento de novos olhares e gera reflexões.	IMPACTOS DA ESCUTA CRÍTICA • Fomenta novos olhares • Gera reflexões • Permite o atravessamento das múltiplas vozes sócio-históricas • Não demanda conclusões.

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 12

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS	DESCRITIVO	MECANISMOS DISCURSIVOS
AMBIENTE SOCIAL Jornada <i>no contexto</i>	MOVIMENTOS DISCURSIVOS	Discursos modalizados	Marcam a presença de probabilidade, abrem espaços de fala para todos os participantes; favorecem o surgimento de novos pensamentos. Promovem movimentos de expansão dialógica.	LINGUAGEM DA MODALIZAÇÃO • Talvez... • É possível que... • Possivelmente... • É provável que...
		Possibilidades de inserção de dúvidas	Presença de perguntas, elaboradas por todos os sujeitos, para promoverem expansão dialógica.	TIPOS DE PERGUNTAS • Abertas – possibilitam liberdade na escolha das respostas • Mediadoras – geram conflitos para que sejam assumidos pelos participantes • Problematicadoras – usadas para inserir situações-problema na discussão e estimular a busca por soluções e a relação com os conhecimentos prévios e os já sistematizados.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A próxima seção apresenta a discussão de um recorte dos dados, selecionados com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser.

Amorim (2001, p.11)

As palavras da epígrafe acima estão em sintonia e ecoam todas as versões de começo, meio, possíveis caminhos e fim que me atravessaram durante o processo de construção desta jornada de pesquisa e análise dos dados.

Sebastião Salgado (2024) declarou, certa vez, que "Não se tira uma fotografia, você a faz". Tais palavras refletem a sua visão da fotografia como um ato de criação e narrativa, não apenas um registro mecânico. Nessa mesma direção, entendo que um pesquisador "faz" os dados que compõem e narram sua pesquisa, na medida em que seleciona e decide por determinados recortes que, dentro de sua visão, endereçam sua busca por respostas.

Com a certeza de que sempre existirão outros caminhos possíveis, que meus outros *eus* – de um devir a ser descoberto – poderiam ter escolhido percorrer, dou início a esta seção, que tem por objetivo descrever, analisar e discutir os dados e os resultados da investigação realizada. Visado promover maior compreensão dos resultados, a análise dos dados está estruturada em quatro subseções: (4.1) Caminhos do capital sócio-histórico dos participantes focais; (4.2) Caminhos dos movimentos colaborativos; (4.3) Caminhos do ambiente social; (4.4) Relações de confiança – refletindo sobre os caminhos percorridos. A análise considera as subcategorias *Relações de Poder e Controle* e *Movimentos Discursivos*, bem como suas características e mecanismos discursivos, conforme apresentado no Quadro 13 desta tese.

Devido à quantidade de etapas da pesquisa e ao volume de dados produzidos, foi necessário selecionar trechos que melhor respondessem às perguntas de pesquisa. Assim, foram selecionados excertos relacionados a diferentes momentos da investigação – entrevista inicial entre a pesquisadora e cada um dos participantes focais, encontros reflexivos entre professor e coordenadora, observados pela

pesquisadora, primeira reunião reflexiva, segunda reunião reflexiva –, que melhor dialogam com os objetivos da investigação e respondem às perguntas de pesquisa. Cada excerto analisado é acompanhado de uma interpretação teórica, evidenciando de que forma contribuem para os objetivos desta pesquisa.

A organização da discussão dos excertos se dá da seguinte forma: apresentação da transcrição do dado para conhecimento e análise do leitor, seguida de discussão dos aspectos discursivos e linguísticos, orientados pelas escolhas teórico-metodológicas que fundamentam esta pesquisa.

4.1 Caminhos do Capital Sócio-Histórico

Esta subseção tem por objetivo analisar os caminhos do capital sócio-histórico dos participantes focais.

Embora toda a fundamentação teórica desta tese ofereça sustentação à nossa constituição sócio-histórica – que permeia nossa historicidade e, de algum modo, nossa posição no mundo –, essa etapa da análise é especialmente relevante para a compreensão de certas posições e posturas assumidas pelos participantes durante os encontros reflexivos.

4.1.1 Caminhos do Capital Sócio-Histórico – Professor Leandro

Os excertos que compõem esta subseção foram selecionados de diversas etapas da pesquisa, todas com o objetivo de delinear os caminhos sócio-históricos percorridos por Leandro. Ainda sobre o contexto do participante focal Leandro, é importante ressaltar que existem duas lideranças envolvidas no processo de sua gestão pedagógica: 1) a da escola em que ele atua como professor, que não será analisada nesta pesquisa; 2) a do Instituto EducaMove, contratante e formador, instituição focal nesta pesquisa. Nesse segundo contexto, a participante focal Luana exerce função de gestora; ela é a coordenadora pedagógica com quem Leandro interage.

O excerto 1, a seguir, apresenta um recorte da entrevista inicial da pesquisadora com o professor Leandro (**Etapla 1**). Esse encontro aconteceu em

março de 2023 e teve como objetivo conhecer o contexto e o capital sócio-histórico de Leandro.

Excerto 1: Entrevista Inicial com professor Leandro

(01) **PESQUISADORA:** Conte uma situação em que você recebeu um **feedback** de sua atuação como professor que te marcou e por quê.

(02) **LEANDRO:** Ano passado, a Luana já me acompanha há 1 ano [...] quando chegavam as observações da Luana, era um **caos**, eu estava **ansioso**, e não só ansioso, minhas **aulas** estavam bem **caóticas** [...] **com o tempo** e também com os **feedbacks** da Luana, tudo que ela me trazia eu pesquisava eu anotava, eu tentava [...] resumindo, no final do ano, em nossa última reunião eu estava pronto para receber vários **feedbacks para melhorar**, mas ela deu os parabéns [...] **Eu não estava esperando aquilo**, então, eu meio que dei conta que as coisas estavam melhores, sabe? [...] Foi um feedback bem importante assim.

O excerto 1 se inicia com uma solicitação feita pela pesquisadora, que faz uso do termo “**feedback**”. Esse termo se apresenta como um signo carregado de sentidos associados a um tipo de conversa em que, com frequência, algo negativo está em pauta. Blommaert (2015) aponta que os signos invocam um conjunto de valores e crenças que, influenciados pelas configurações de tempo-espço, estão sempre em movimento. A palavra “**feedback**” também pode ser entendida como um expoente das relações de poder e controle que atravessam as relações hierárquicas. A escolha desse termo não foi planejada nem teve qualquer propósito específico relacionado à pesquisa; trata-se, única e exclusivamente, das influências sócio-históricas também vivenciadas por esta pesquisadora.

Em resposta, no turno (2), Leandro utiliza os termos “**caos**”, “**aulas caóticas**” ao expressar sua opinião sobre as próprias aulas. Esse discurso tende a refletir uma visão rígida de Leandro em relação à sua atuação como professor. Tal fato pode, por um lado, estar ligado a um processo crítico-reflexivo indicativo de suas fragilidades como docente, bem como aos movimentos de reflexão-sobre-a-ação (Schön, 1997). Por outro lado, também pode estar conectado a uma visão de docência em que o professor controla todas as variáveis, sem abertura para vulnerabilidades e erros quanto ao seu próprio processo de desenvolvimento. Essa visão é reforçada quando o professor diz: “[...] **não estava esperando aquilo**”, ao se referir aos parabéns recebidos de sua coordenadora Luana.

Leandro também utiliza o termo “**ansioso**”, referindo-se ao sentimento de ter

suas aulas observadas. Esse sentimento pode estar relacionado a uma visão sócio-historicamente constituída de que a observação de aula é uma ação de controle, conectada às relações de poder presentes entre os sujeitos observador e observado. Essa visão está ancorada em Bernstein ([1996] 2000), que articula os conceitos de poder e controle às relações de classe social, geradoras de desigualdades nas relações de poder e nos princípios de controle.

O excerto 2, também selecionado da entrevista inicial da pesquisadora com o professor Leandro (**Etapa 1**), avança no propósito de conhecer o contexto e o capital sócio-histórico de Leandro.

Excerto 2: Entrevista Inicial com professor Leandro

- (03) **PESQUISADORA:** Eu queria que agora você me contasse um momento em que você reportou para a Luana ou coordenador de qualquer outra escola que já tenha atuado uma fragilidade sua, uma insegurança ou um erro. Como foi esse momento?
- (04) **LEANDRO:** Em relação a algo que eu fiz, ah, **eu fiz tal coisa errada** assim, e estou indo falar, é isso?
- (05) **PESQUISADORA:** Isso
- (06) **LEANDRO:** (longo tempo de espera) Pode ser algo que a Luana viu?
- (07) **PESQUISADORA:** Você consegue lembrar de uma que a Luana não viu e que você foi espontaneamente contar para ela ou qualquer outra coordenadora que você tenha tido?
- (08) **LEANDRO:** Tá, eu vou lembrar aqui, pensando. (longo tempo de espera). **Nossa! Estou com dificuldade.** [...] Uma coisa que eu estava tendo problema era o relacionamento com os alunos, então, as vezes sendo um pouco mais grosso, tendo essas questões, só que a maioria das vezes a Luana acabou vendo [...].

O turno (03) se inicia com uma pergunta da pesquisadora que tem como objetivo entender o nível de aderência a um ambiente de confiança na relação entre professor e coordenadora, a partir de um histórico de compartilhamento de “**fragilidades**”, “**inseguranças**” e/ou “**erros**”. No turno (04), Leandro faz uma pergunta de confirmação “**eu fiz tal coisa errada... e estou indo falar?**”. Essa pergunta, feita em primeira pessoa, “**eu**”, com foco na palavra “**erro**” e com um recorte “**eu estou indo falar?**”, pode nos permitir uma quase releitura de “eu estou indo me entregar”, invocando um conjunto de outros signos que indexam uma história de significados, contém historicidade social e apontam para uma série de sentidos e

ideologias (Silverstein, 2009), conectados às relações de poder presentes na relação coordenador-professor.

Tanto o longo tempo de espera, evidenciado no turno (6), quanto a fala de Leandro no turno (8), “**Nossa! Estou com dificuldade**”, e, finalmente sua resposta indicando um fato que Luana havia observado, podem indicar que um momento de compartilhamento de uma fragilidade não tenha existido. O não compartilhamento, bem como o não discurso, também são discursos a serem analisados e, nesse caso, podem estar relacionados às desigualdades hierárquicas e de classe, geradoras de silenciamentos (Bernstein, [1996] 2000).

O excerto 3, apresentado abaixo, corresponde a um recorte do primeiro encontro reflexivo entre o professor Leandro e a pesquisadora (**Etapa 4**). Esse encontro ocorreu em **abril de 2023** e, embora tenha tido como objetivo inicial conhecer como as relações se estabelecem entre a coordenadora Luana e o professor Leandro, contribui para entendimento do capital sócio-histórico do docente.

Excerto 3: Encontro reflexivo entre pesquisadora e professor Leandro

(09) PESQUISADORA: Então vamos lá, você quer pinçar mais um balãozinho para gente falar ou... para gente falar, a gente papear um pouco?

(10) LEANDRO: [...] Eu acho que acho que essa questão da relação de **hierarquia, autoridade e relações de poder**, eu acho que as 3 conversam, né? Eu acho que tem muito a ver com se sentir à vontade com **a coordenadora**, né? Porque **a coordenadora** está ali como um... não que eu enxergue assim, né? Mas, **ela** está ali como uma **vigia**, né? **Um olho da organização** que te trouxe para a escola.

No turno (9), com o objetivo de não ser a detentora das variáveis do processo e me manter dentro da perspectiva da intervenção formativa (Engeström, 2016), volto a apresentar a lista de temas do Quadro 5 para dar continuidade à sessão com Leandro.

No turno (10), Leandro seleciona os temas **hierarquia, autoridade e relações de poder**, conectando-os a uma visão que atribui à coordenadora o papel de “**vigia**” ou “**um olho da organização**”. Essas falas corroboram a análise dos turnos (2) e (8), evidenciando sentidos atribuídos pelo participante à liderança pedagógica ancorada em relações de poder e controle. Tais relações, por sua vez, indexam a percepção de falta de liberdade para expor ideias, pouca abertura ao erro e a

existência de espaços em que os diálogos ocorrem de forma unidirecional.

Ainda no turno (10), é importante observar que Leandro não usa o termo coordenação, que seria mais genérico, mas opta por “**coordenadora**” e “**ela**”, possivelmente referindo-se mais diretamente a Luana.

É possível que os casos e diálogos apresentados nos excertos 2 e 3 estejam mais relacionados à sua constituição sócio-histórica de Leandro do que à liberdade para expressar suas ideias e se vulnerabilizar na relação com a coordenadora Luana, como mostrarão os excertos apresentados na seção 4.2.

A análise dos excertos desta subseção aponta para uma constituição sócio-histórica de Leandro a partir de uma trajetória marcada por relações hierárquicas, discursos de controle e pouca abertura às vulnerabilidades. Sua autopercepção, expressa por termos como “aulas caóticas” (turno 2) e o estranhamento diante de elogios indicam uma internalização de práticas avaliativas rígidas, nas quais o erro é visto como fracasso, e não como parte do processo formativo.

Sua dificuldade em compartilhar fragilidades pode revelar o peso de assimetrias de poder já vivenciadas em ambientes profissionais ou podem, simplesmente, indicar que as forças de sua historicidade social apontam para uma série de sentidos e ideologias (Silverstein, 2009). Ao associar a figura da coordenadora à vigilância e ao controle (turno 10), Leandro reforça uma visão verticalizada da liderança pedagógica, que pode limitar o espaço para o diálogo e o desenvolvimento da autonomia. Esses elementos apontam para uma constituição sócio-histórica atravessada por desigualdades e experiências que podem levar a dificuldades de engajamento em relações formativas mais horizontais e colaborativas.

Tendo analisado e discutido os caminhos do capital sócio-histórico percorridos por Leandro, seguiremos com a análise e discussão dos caminhos do capital sócio-histórico percorridos por Luana.

4.1.2 Caminhos do Capital Sócio-Histórico – Coordenadora Luana

Esta subseção apresenta, contextualiza e discute os dados relacionados à participante focal Luana, visando oferecer uma visualização mais clara do percurso sócio-histórico trilhado pela participante.

O excerto a seguir apresenta um recorte da entrevista inicial com Luana (**Etapa 1**), coordenadora pedagógica do professor Leandro. Esse encontro ocorreu em **fevereiro de 2023** e teve como objetivo conhecer o contexto e o capital sócio-histórico de Luana.

Excerto 4: Entrevista Inicial com a coordenadora Luana

(11) **PESQUISADORA:** Como coordenadora, quais têm sido os seus maiores desafios?
(12) **LUANA:** [...] foi **aprender** a ter **conversas difíceis**. Um dos pontos bem difíceis para mim, assim, porque eu nunca precisei estar tão cara a cara com uma **conversa difícil**. **Sempre no ambiente profissional eu pude escolher se eu tinha ou não aquela conversa**, porque isso não impactava diretamente com o meu trabalho, [...] entender que essas **conversas difíceis poderiam afastar os meus professores** temporariamente de mim e que isso era um processo também, eles afastarem um pouco, entender como que era para depois voltar, talvez mais maduros, talvez entendendo de fato que aconteceu, isso foi um processo para mim também.

O excerto 4 se inicia com um movimento discursivo de expansão dialógica no formato de pergunta aberta. Essa abordagem é usada nesse e em outros excertos, sempre com o objetivo de potencializar, ampliar e desenvolver as interações e o diálogo.

No turno (12), Luana, por 3 vezes, repete a expressão usada em sua resposta, “**conversas difíceis**”, indicando a importância e a abrangência do tema. a participante apresenta o tema “conversas difíceis” pontuando 3 aspectos:

- a) seu aprendizado sobre ter conversas difíceis – “**aprender a ter conversas difíceis**”;
- b) conversas difíceis não são uma escolha em sua posição – “**Sempre no ambiente profissional eu pude escolher se eu tinha ou não aquela conversa**”;
- c) conversas difíceis afastam – “**conversas difíceis poderiam afastar os meus professores**”.

O turno (12) parece demonstrar o que Bourdieu (1989) denomina de *habitus* - dispositivos que gradualmente são aprendidos desde a infância, que direcionam os sujeitos a agir e a reagir de uma determinada forma e que refletem as condições sociais em que os sujeitos se constituíram. Ao verbalizar que ter conversas difíceis não seria uma escolha em sua posição e que exigiriam um aprendizado, Luana

parece sentir a necessidade de internalizar novas formas de agir e pensar, condicionadas ao seu papel de coordenadora. Tais movimentos de assimetria das relações entre o professor e a coordenadora também estão carregados de uma visão de afastamento – “**conversas difíceis poderiam afastar os meus professores**” –, com especial destaque para o pronome “**meus**”, indicando possível visão de posse e autoridade sobre os professores.

O excerto seguinte apresenta um recorte do primeiro encontro reflexivo entre a coordenadora Luana e a pesquisadora (**Etapá 3**). O encontro ocorreu em **abril de 2023** e, embora tenha tido como objetivo inicial conhecer como as relações se estabelecem entre a coordenadora Luana e o professor Leandro, contribuiu para o entendimento do capital sócio-histórico da coordenadora.

Excerto 5: Encontro reflexivo – pesquisadora e coordenadora Luana

- (13) **LUANA:** Eu tinha uma **professora** que era muito **crítica**, a tudo assim, [...] ela **criticava** muito o programa, **criticava** ter que fazer planejamento, **criticava** isso, **criticava** aquilo tudo, tinha um peso muito grande. E aí eu percebia como que esse equilíbrio (*relacionado aos tempos de fala entre coordenador e professor*) ele mudava com ela, porque **eu já chegava muito diferente**, sabe? Já chegava com mais **medo** porque eu **nunca sabia o que estava passando na cabeça dela** e isso me **desestabilizava** e aí eu acho que tem uma questão da minha personalidade, dos **meus medos** da forma que me coloco vulnerável nas coisas e tal.
- (14) **PESQUISADORA:** Você acha que o fato, aí eu já vou lá pro diretivo e reflexivo, te afeta no sentido de você mudar sua postura de mais diretiva ou mais reflexiva a partir destes medos?
- (15) **LUANA:** Sim, muito. **Eu acho que sim**, porque como eu sabia que ela era muito crítica, **acho** que aqui na **minha insegurança**, e eu **acho** que isso também tem a ver com a experiência que a gente tem. Talvez esse ano eu teria menos dessas questões. Mas, a **insegurança** do momento eu acho que de alguma forma **eu queria mostrar a minha autoridade** ali, de que **eu sabia o que eu estava fazendo**
- [...]

O excerto 5 tem início com uma fala de Luana relacionada ao equilíbrio dos tempos de fala entre professor e coordenador durante os encontros reflexivos, tema selecionado por Luana (indicado na Figura 6).

No turno (13), Luana apresenta o caso de uma professora “**crítica**”. Vale uma especial atenção para o uso das palavras “**crítica**” e “**criticava**”, usadas cinco vezes em um único parágrafo, no início de seu turno, aspecto relevante quando se trata do tema escolhido pela coordenadora. Ainda no turno (13), Luana revela que chegava

de forma muito diferente aos encontros com essa professora. Utiliza os termos **“medo”** e **“desestabilizava”**, relacionando-os ao fato de não saber o que a professora traria para os encontros reflexivos, **“nunca sabia o que estava passando na cabeça dela”**. Essa fala pode indicar a necessidade de controle, sugerindo que sua ausência pode gerar medo e insegurança.

No turno (14), ao apresentar à coordenadora a pergunta **“você acha que o fato [...] te afeta o sentido de você mudar sua postura de mais diretiva ou mais reflexiva a partir destes medos?”**, problematizo uma opinião com o objetivo de questionar os medos de Luana e o quanto estes afetam sua forma de conduzir sessões reflexivas. No turno (15), Luana é, inicialmente, positiva, ao responder **“sim, muito”**. Parece concordar que seus medos impactam sua postura mais diretiva ou mais reflexiva nos encontros reflexivos. No entanto, logo em seguida, modaliza sua resposta – **“eu acho que sim”** –, usando a palavra **“acho”** em outros dois momentos, na mesma frase, podendo esse fato ser um indicador de um processo de ZDP, que, segundo Vygotsky ([1934] 2001), corresponde a funções em estado embrionário que irão amadurecer no futuro. Esse processo de amadurecimento, que levará à transformação, será percebido e pontuado na análise e discussão dos próximos excertos.

Ainda no turno (15), Luana reflete sobre seu sentimento de medo e insegurança, relacionados à autoridade – especificamente à sua própria autoridade, como evidenciam as falas: **“eu queria mostrar minha autoridade”** e **“eu sabia o que estava fazendo”**. Observa-se que, quanto mais insegura Luana se sente, maior é a necessidade de afirmar sua autoridade nos encontros reflexivos – que, nesse contexto, parecem tornar-se menos reflexivos e mais diretivos, nos quais ela busca demonstrar seus conhecimentos. Esse posicionamento pode impactar o outro participante do processo, ou seja, o professor, gerando a percepção de falta de abertura para o diálogo, para a presença de múltiplas vozes e para a livre expressão de ideias.

Assim como no excerto 5, o excerto seguinte apresenta um recorte do primeiro encontro reflexivo entre a coordenadora Luana e a pesquisadora (**Etapa 3**). Esse encontro ocorreu em **abril de 2023** e, embora tenha tido como objetivo inicial conhecer como as relações se estabelecem entre a coordenadora Luana e o

professor Leandro, contribui para entendimento do capital sócio-histórico da coordenadora.

Excerto 6: Encontro reflexivo pesquisadora – coordenadora Luana

(16) **PESQUISARORA:** Teve 2 falas que você que você trouxe quando você começou a contar esse caso, uma delas foi assim: “Eu realmente, eu não estou na linha de frente.” E depois você falou em outro momento, você falou assim: **“Você está na frente de batalha” eu não, “eu não estou na frente de Batalha”. Esses termos bélicos: “linhas de frente, frente de batalha”, o que você acha que trazem para esta percepção do Leandro?**

(17) **LUANA:** Nossa! Eu nunca tinha pensado nisso! (silêncio). Nossa! Eu não tinha pensado nisso. Mas isso é algo comum de eu dizer e eu não tinha pensado nesses termos bélicos. Mas, (longo silêncio) **nossa, pode ser bem negativo isso, né?** porque a minha ideia era mais positiva, era tipo, realmente, eu não estou no seu contexto. Mais uma vez dizendo isso, né? mas pode ser bem antiga, até mesmo porque, ele está porque está bem daquilo com o campo de Batalha mesmo, o 6º ano para ele é um campo de Batalha. **E de repente, ai ai.** Eu acho que vai ser negativo. Assim, eu tive uma ideia positiva sobre isso e por mais que talvez ele não pense nisso na leitura da palavra como eu não pensei. Ainda assim, **a reflexão pode trazer algo ruim** assim eu trazer, eu enfatizar mais uma vez que aquilo é uma batalha mesmo, assim, de uma forma negativa, e os alunos estão contra ele, é meio que isso sim, né? É aluno contra professor e não todo mundo junto. **Eu não tinha pensado nisso**, mas esse, essa.

(18) **PESQUISADORA:** E, se essa é uma frente de batalha. De que lado você está?

(19) **LUANA:** Aí seria como se ele estivesse contra os alunos, né? **Isso é pior ainda, imagina?**

(20) **PESQUISADORA:** E ele está sozinho ou acompanhado?

(21) **LUANA:** sozinho, né? Então, sozinho, né? eu não estou lá com ele, na frente de batalha com ele, né? Tem outros professores. Mesmo assim, e eu não estou com ele. **É, interessante isso.**

O excerto 6 se inicia, no turno (16), com uma pergunta da pesquisadora de ordem problematizadora, usada para inserir na discussão uma situação-problema e estimular a busca de solução e a relação com conhecimentos prévios e conhecimentos já sistematizados: **“Você está na frente de batalha” eu não, “eu não estou na frente de Batalha”. Esses termos bélicos: “linhas de frente, frente de batalha”, o que você acha que trazem para esta percepção do Leandro?”**. Essa pergunta desencadeia em Luana um momento de desestabilização, parte constituinte e de fundamental importância para a formação de espaços que propiciam movimentos dialéticos de compreensão e transformação e que, segundo Magalhães (2012), organizam as relações colaborativas.

No turno (17), observamos um discurso permeado por longos silêncios, parecendo indicar uma pausa para reflexão e o possível início de um movimento de internalização que, segundo Vygotsky ([1934] 2001, p.41), “é um processo que continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente”.

Ainda no turno (17), é possível identificar o uso da interjeição “**nossa**”, que carrega emoção e expressa surpresa, “**Nossa! Eu nunca tinha pensado nisso.**” **Nossa! Eu não tinha pensado nisso**”, “**ai ai**”. Essas expressões são seguidas de momentos de reflexão-sobre-a-ação (Schön, 1997): “**pode ser bem negativo isso, né?**”, “**a reflexão pode trazer algo ruim**”, indicando movimentos de colaboração e contradição, apontando espaços de ZDP que, segundo Magalhães (2012), definem a criação de uma zona possibilitadora de transformação.

Nos turnos seguintes, por meio de um processo intervencionista (Engeström, 2016), cujo objetivo foi provocar e sustentar o processo de transformação, a pesquisadora apresenta duas novas perguntas: “**E, se essa é uma frente de batalha. De que lado você está?**” (turno (18)) e “**E ele está sozinho ou acompanhado?**” (turno (20)). Essas perguntas dão continuidade e sustentação ao processo reflexivo de Luana, no turno (19), quando a participante diz: “**Isso é pior ainda, imagina?**” e “**É, interessante isso.**”.

O excerto 6 mostra um discurso internalizado em Luana, fruto de sua constituição sócio-histórica, aproximando-a de um movimento discursivo de contração dialógica, que pode ser indicativo de afastamentos, silenciamentos e, dessa forma, afastando-a de uma relação pautada em confiança. Entretanto, Luana e seus movimentos na ZDP apontam para um fazer reflexivo que pode levar à transformação.

Ao analisarmos os 3 excertos da subseção 4.1.2, é possível observar que a constituição sócio-histórica de Luana evidencia a internalização de um *habitus* (Bourdieu, 1989) marcado pela associação entre autoridade, controle e a necessidade de preservação de vínculos no exercício da coordenação pedagógica. Sua recorrente menção às “conversas difíceis” revela não apenas a centralidade do tema, mas também a tensão entre sua posição de liderança e o receio de rompimento nas relações com os professores.

Os relatos de medo e desestabilização diante de posturas mais críticas de

professores, somados à busca por afirmação de autoridade, apontam para uma idealização de práticas de liderança pedagógica ancoradas em estruturas de poder em que o coordenador é o detentor do conhecimento. Ao mesmo tempo, sua abertura ao diálogo, bem como o uso de modalização em suas respostas – turno (15) “**acho que sim**” –, tendem a indicar processos reflexivos que podem levar à transformação. Luana parece transitar entre os modelos tradicionais de gestão e a construção de uma postura mais reflexiva e dialógica, ainda em estado embrionário, mas com potencial formativo.

4.1.3 Capital Sócio-Histórico – refletindo sobre os caminhos percorridos

A análise e discussão dos excertos apresentados nas subseções 4.1.1 e 4.1.2 contribui para responder à primeira pergunta desta pesquisa. Tanto Leandro como Luana têm suas historicidades ancoradas em experiências marcadas por relações hierárquicas, discursos de controle e uma concepção verticalizada das práticas educativas. No caso de Leandro, é possível observar a internalização de uma lógica avaliativa rígida e pouco dialógica, que tende a associar o erro ao fracasso e dificulta a expressão de vulnerabilidades, reproduzindo assimetrias de poder vivenciadas em sua trajetória. Já Luana revela um pensar vinculado à autoridade e ao controle das interações, demonstrando insegurança diante do imprevisível e necessidade de afirmação de sua posição. Ambos os participantes, no entanto, apresentam sinais de deslocamento: Leandro, ao se permitir o estranhamento frente a novos modos de reconhecimento; Luana, ao iniciar um processo de reflexão sobre sua postura diretiva. Esses movimentos, ainda que incipientes, sugerem que a constituição sócio-histórica, embora constantemente reforçada pelos meios em que atuam, demonstra espaço e abertura para ressignificações no âmbito das relações formativas.

A seguir, discutirei os caminhos da colaboração, segundo pilar da tríade da constituição de confiança em ambientes de formação docente.

4.2 Caminhos da Colaboração

Esta subseção tem como foco os caminhos dos movimentos colaborativos – a jornada *com o outro*. O objetivo é analisar os discursos que permeiam a relação

entre Luana (coordenadora) e Leandro (professor) durante os encontros reflexivos das etapas 2 e 5, com ênfase nas subcategorias Relações de Poder e Controle e Movimentos Discursivos.

O excerto abaixo é um recorte do primeiro encontro reflexivo entre a coordenadora Luana e o professor Leandro (**Etapla 2**), referente à observação da aula do professor pela coordenadora. Esse encontro ocorreu em **abril de 2023** e teve como objetivo conhecer como as relações e os discursos se estabelecem entre coordenadora e professor.

Excerto 7: Reunião reflexiva entre Luana e Leandro

- (22) **LUANA:** [...] teve um momento, que você deu algum comando para eles (*demonstra esquecimento*) ah, era o comando de levantar as mãos assim, e aí eles não fizeram e você falou com eles assim: “vocês não vêm a aula, vocês nem lembram, né?” E aí, eu **queria** trazer aqui que **talvez** essa não seja uma boa forma, sabe, de trazer isso para eles.
[...]
- (23) **LUANA:** Então, aqui, eu acho, é relembrar, e aí eu acho que é importante tomar esse cuidado. **Eu não estou falando isso para você se sentir mal.** De forma alguma traga isso para você.
- (24) **LEANDRO:** De forma alguma, faz sentido.
- (25) **LUANA:** **Não traga isso para você**, mas é só para colocar essa **pulguinha** atrás da orelha para a gente, se segurar um **pouquinho** assim.
- (26) **LEANDRO:** (inaudível), levei meio que na brincadeira, vocês não lembram, né? Mas, **eu não sei como isso chega até eles, né?** Com certeza o que você falou faz total sentido, né? **Pode ser um peso e até mexer com eles, desestimular eles a estarem ali**, faz sentido.

Destaco, nesse excerto 7, o uso frequente de modalizadores e diminutivos por parte de Luana ao apresentar a Leandro uma situação ocorrida em sala de aula que requer atenção e reflexão. Os modalizadores usados nos turnos (22) – “**queria**”, “**talvez**” – e (23) – “**Eu não estou falando isso para você se sentir mal**” – funcionam como marcadores discursivos que, por sua natureza, não expressam uma postura definitiva, categórica. Ao contrário, abrem espaço de fala para o outro, de escuta do outro, favorecendo o surgimento de novos pensamentos e reflexões. Tais marcadores, promovem movimentos de expansão dialógica (Martin; White, 2005), potencializam a interação e, por consequência, podem contribuir para a constituição

de um ambiente de confiança.

No turno (24), Luana dá continuidade ao movimento de buscar proximidade e abertura ao diálogo com Leandro, ao fazer uso dos diminutivos “**pouquinho**” e “**pulguinha**”. Essas escolhas de Luana desencadeiam em Leandro o início de um processo de reorganização crítico-reflexivo sobre suas ações (Schön,1997), expressas por suas falas no turno (26) – “**eu não sei como isso chega até eles, né?**”; “**Pode ser um peso e até mexer com eles, desestimular eles a estarem ali**”. Bakhtin ([1952] 1981) aponta que uma alteração linguística reflete uma alteração ideológica. Embora ainda não existam evidências concretas de que tal alteração ideológica tenha ocorrido, é possível identificar um movimento na ZDP (Vygotsky, [1934] 2001), decorrente de um processo interventivo pautado em movimentos de expansão dialógica, o que pode indicar a possibilidade de uma transformação futura.

Dessa forma, o excerto 7 contribuiu parcialmente para responder às perguntas de pesquisa 1 e 2, uma vez que, conforme discutido por John-Steiner (2000) e Magalhães (2014), a interação dialógica em contextos pautados na confiança promove a criatividade colaborativa e os movimentos na ZDP, ambos essenciais para a transformação da prática educativa.

O excerto seguinte destaca um recorte do segundo encontro reflexivo entre a coordenadora Luana e o professor Leandro (**Etapa 5**). Esse encontro ocorreu em **maio de 2023** e teve como objetivo conhecer como as relações e os discursos se estabelecem entre coordenadora e professor.

Excerto 8: Reunião reflexiva entre Luana e Leandro

(27) **LUANA:** (falando sobre um convite feito pelo diretor da escola em que Leandro dá aulas) Mas, a questão que **eu fiquei na dúvida foi o quanto positivo pode ser ele ter me feito esse convite ou quanto ruim pode ser [...]** e eu queria saber depois a sua **opinião** e do Carlos, sobre eu ir lá na escola e ajudar nisso, se é bom ou se não é. **Você tem alguma visão?**

(28) **LEANDRO:** Eu acho muito legal e não acho que é nada que vai interferir ou deixar a nossa relação estremecida ou até em relação a você, acho que vai ser uma coisa bem legal e bem positiva. É o que ele falou, né? Eles veem uma pessoa diferente, uma pessoa que as crianças já têm curiosidade, já te enxergam. “Ela vai ficar aqui?”
Então, descobrir a sua história, o que você faz, por exemplo, o trabalho com tartaruga que você já fez em Campo Grande, até BH mesmo, né? Eu acho que isso desperta sonhos neles mesmo, desperta um outro olhar, assim. Então,

acho que vai ser uma coisa bem legal e sempre pensando nos alunos mesmo, que o resto, eu acho que não vai ser afetado por outro.

O excerto 8, turno (27), inicia-se com uma fala de Luana que remete a duas características centrais das categorias de análise das relações de confiança:

- demonstração de dúvida e vulnerabilidade – **“eu fiquei na dúvida foi o quão positivo pode ser ele ter me feito esse convite ou quão ruim pode ser”**;
- convite à participação/inclusão – “eu queria saber depois a sua opinião” e “Você tem alguma visão?”

Segundo Brown (2016) e Lencione (2015), em equipes onde há confiança, os membros sentem-se à vontade para admitir suas fraquezas e fragilidades. Em outras palavras, a confiança é construída a partir da disposição de cada um em se mostrar vulnerável diante do grupo. Nessa direção, no turno (27) – **“eu fiquei na dúvida foi o quão positivo pode ser ele ter me feito esse convite ou quão ruim pode ser”** –, ao dizer que tem dúvida, que está em um momento de impasse e que não tem uma resposta, Luana faz um movimento no sentido de diminuir as assimetrias, visando gerar aproximação na relação professor-coordenadora. Ainda no turno (27), esse movimento é reforçado pelas perguntas que se seguem: **“eu queria saber depois a sua opinião”** e **“Você tem alguma visão?”**. Ao endereçar tais questionamentos à Leandro, Luana procura deixar claro que, na relação entre ambos, há abertura para inclusão, para participação, para uma escuta crítica, para um espaço em que múltiplas vozes são possíveis. Essas são características fundamentais no estabelecimento de relações de confiança, pois, segundo Clark (2023), o fato de o aprendiz se sentir convidado a participar como membro ativo é um dos estágios da segurança psicológica que tende a abrir espaços para as relações de confiança.

O excerto 8 também contribui parcialmente para responder às duas perguntas de pesquisa, pois os discursos que permearam esse encontro estão condicionados a códigos de linguagem (Bernstein, [1996] 2000) que, como mencionado na subseção 2.4, são dispositivos de posicionamento de poder simbólico e cultural, com fundamental importância na constituição das relações de poder. Em outras palavras, os códigos de linguagem decorrentes das relações entre Luana e Leandro apresentadas nesse excerto apontam para um contexto em que é possível o

estabelecimento de relações de confiança.

O excerto seguinte é um recorte do segundo encontro reflexivo entre a coordenadora Luana e o professor Leandro (**Etapa 5**). Esse encontro ocorreu em **maio de 2023** e teve como objetivo conhecer como as relações e os discursos se estabelecem entre coordenadora e professor.

Excerto 9: Reunião reflexiva entre Luana e Leandro

(29) **LUANA:** Eu sempre pergunto qual o seu sentimento, mas eu nunca falo o meu, porque **eu também tenho sentimento** depois da aula, eu também sinto coisas (risos). **Eu entrei chateada na aula**, eu não entrei chateada por culpa da sua aula ou pelos estudantes, mas é porque **eu estava muito cansada**, estava muito cansada, só isso, e eu fui ganhando inspiração ao longo da sua aula, eu fui fazendo anotações e fui ficando inspirada. Então, **o sentimento depois da sua aula foi muito de inspiração** e eu vou dizer por que, por conta de como **você está administrando bem a sua aula** [...]

[...]

(30) **LUANA:** [...] Ah, aí eu pensei uma **coisinha**. Você sempre traz informações no quadro sobre alguns pontos da aula. **E dessa vez você trouxe um comando, não foi?**

(31) **LEANDRO:** É, eu escrevi no quadro algumas coisas. A primeira que eu escrevi é que era para conversar somente com o colega do lado.

(32) **LUANA:** Isso, foi um comando. Nessa hora, sabe o que eu pensei, **veja se você acha legal?** Uma coisa que eu fazia e que dava certo com alguns estudantes era fazer trilha do que vai ter na aula hoje. **Eu fazia isso por causa de mim, porque eu esquecia das coisas**, então, primeiramente, eu fazia por mim e eu fazia para eles também acompanharem.

O excerto 9 apresenta uma série de mecanismos discursivos já discutidos nos excertos anteriores. Entretanto, apontar essa repetição tem relevância para o entendimento de que existe constância e consistência nos discursos que ocorrem ao longo da relação entre Luana e Leandro. Assim como no excerto 8, Luana compartilha sentimentos e se vulnerabiliza, como mostram os turnos (29) – “**eu também tenho sentimento**”, “**eu entrei chateada na aula**”, “**eu estava muito cansada**” – e (32) – “**Eu fazia isso por causa de mim, porque eu esquecia das coisas**”. Luana volta a utilizar o diminutivo, no turno (30) – “eu pensei uma **coisinha**” –, não com o objetivo de minimizar algo, mas para deixar claro que tem uma pequena contribuição. Ainda no turno (32), Luana endereça uma pergunta a Leandro, “**veja se**

você acha legal?”, que funciona como um convite à participação, um mecanismo de inclusão e escuta crítica, na busca por criar um espaço compartilhado em que múltiplas vozes são possíveis.

Como já discutido nas análises anteriores, tais mecanismos discursivos, ancorados em movimentos de expansão dialógica (Martin; White, 2005), minimizam aspectos de poder e controle, promovem proximidade e, por consequência, podem contribuir para a constituição de uma relação de confiança.

O próximo excerto apresenta um recorte do segundo encontro reflexivo entre a coordenadora Luana e o professor Leandro (**Etapa 5**), ocorrido em **maio de 2023**, que teve como objetivo conhecer como são estabelecidas as relações e os discursos entre coordenadora e professor.

Excerto 10: Reunião reflexiva entre Luana e Leandro

- (33) **LUANA:** Ótimo, Leandro. **Você tem alguma sala que você gostaria que eu fosse?**
Eu sei que você respondeu lá naquele forms de abril, mas só que as coisas mudam com o passar dos dias. **Você tem alguma turma especial que você queria que eu fosse?**
- (34) **LEANDRO:** Você visitou todos os sétimos, né? **O que você está em busca?**
- (35) **LUANA:** **Eu estou em busca de te apoiar**

Assim como já observado anteriormente, no turno (27), no turno (33) desse excerto Luana apresenta, novamente, uma pergunta que se caracteriza por um convite à inclusão e à participação de Leandro no processo decisório. No turno (34), Leandro responde a Luana com outra pergunta – **“O que você está em busca?”**. Ao quebrar o movimento dialético pergunta-resposta (Ninin, 2018) e migrar para o movimento pergunta-pergunta, Leandro parece demonstrar seu envolvimento no processo de inclusão e participação proposto por Luana. Entretanto, ao deslocar a intenção da sua pergunta, apontando para o que Luana busca, com destaque para “você”, Leandro tende a indicar que não percebe o momento de observação de aula como um processo de apoio de Luana, focado no seu desenvolvimento profissional.

Luana, no turno (35) – **“Eu estou em busca de te apoiar”** –, reforça o seu objetivo com as observações de aula.

É possível que as forças do capital sócio-histórico de Leandro e que as associações entre signos atribuídos às relações coordenador-professor no processo

de observação de aulas estejam tão solidificadas (Verovsek, 2016), como já indicado no turno (10), anteriormente discutido – “**ela** está ali como uma **vigia**, né?” –, que mesmo os movimentos de Luana demonstrando abertura, impeçam o professor de, discursivamente, demonstrar novos olhares à situação vivenciada e, assim, iniciar seu engajamento em processos de mobilização da ZDP.

O excerto seguinte apresenta um recorte do segundo encontro reflexivo entre a coordenadora Luana e a pesquisadora (**Etapla 6**), realizado em **junho de 2023**, cujo objetivo foi refletir sobre as relações estabelecidas entre a coordenadora e o professor Leandro.

Excerto 11: Encontro reflexivo entre a pesquisadora e a coordenadora Luana

- (36) **PESQUISADORA:** **E do nosso último encontro?** Daquele encontro, daquela nossa conversa, **ficou alguma coisa para você?**
- (37) **LUANA:** Acho que o que mais ficou foi sobre aquela questão do “**você está na linha de frente**” e sobre lidar isso como uma batalha ou uma guerra. E aí, muitas vezes, quando eu estou num encontro reflexivo e alguma coisa, eu penso assim: “**Estou fazendo alguma referência a isso?**”
[...] esse foi um dos pontos que ficou e **eu tenho tomado cuidado**.
- (38) **PESQUISADORA:** Um cuidado de evitar esse tipo de...
- (39) **LUANA:** É, mas não só essa. **Eu acho que ligou um alerta** sobre várias outras analogias que a gente pode fazer que não necessariamente são positivas. Acho que não ficou esse exemplo “ah, não posso falar isso”, não é sobre isso. Ligou um alerta sobre nossa! **Quais são as analogias que eu estou usando? Quais os significados que elas têm? Como que elas atingem?** Então, ficou esse alertinha.

Início o excerto 11 com uma pergunta de expansão, no turno (36) – “**E do nosso último encontro? Ficou alguma coisa para você?**” –, que permite conexões com contribuições já apresentadas e discutidas. A resposta de Luana, no turno (37) – “**Acho que o que mais ficou foi sobre aquela questão do “você está na linha de frente”, sobre lidar isso como uma batalha ou uma guerra.**” –, evidencia uma recorrência do tema relacionado aos termos bélicos. Esse tema foi iniciado no primeiro encontro reflexivo, em abril de 2023 (turno (16), Excerto 6), e, após passados 2 meses, é novamente mencionado por Luana.

Essa recursividade parece demonstrar um processo de reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação (Schön, 1997), relacionado à análise que o sujeito faz sobre suas

ações após a reflexão. Esse processo de reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação também é evidenciado nos turnos (37) – **“eu tenho tomado cuidado”** – e (38) – **“Eu acho que ligou um alerta”**. Isso pode indicar movimentos de internalização do diálogo exterior, que, segundo Vygotsky ([1930] 2008), indica a linguagem exercendo influência sobre o fluxo do pensamento. Nesse caso, é possível inferir que se trata de um processo de conscientização que só acontece na “práxis” (Freire, 1979), na unidade dialética ação-reflexão, e que, por sua vez, pode desencadear movimentos na ZDP. No excerto discutido, tais movimentos são evidenciados no turno (39), por meio de perguntas reflexivas feitas por Luana: **“Quais são as analogias que eu estou usando? Quais os significados que elas têm? Como que elas atingem?”**

É possível que tal processo reflexivo possa desencadear nos futuros encontros reflexivos, movimentos discursivos mais modalizados e com linguagem mais inclusiva, ambos contribuindo para mobilizar as relações de confiança.

O excerto abaixo apresenta um recorte do segundo encontro reflexivo entre o professor Leandro e a pesquisadora (**Etapa 7**), realizado em **junho de 2023**, que teve como objetivo refletir sobre as relações estabelecidas entre o professor Leandro e a coordenadora Luana.

Excerto 12: Encontro reflexivo entre a pesquisadora e o professor Leandro

(40) PESQUISADORA: De forma geral, **o que que te marcou na tua última reunião reflexiva com a Luana?**

(41) LEANDRO: O que me marcou? (tempo refletindo). Eu acho que é o que vem me marcado ultimamente, **ver as coisas de um lado mais positivo**, sabe? 99% das vezes que... não 99, mas, sei lá, 90% das vezes que eu sou assistido e depois tem um encontro reflexivo, **eu já estava acostumado a ter coisas a melhorar que eram bem profundas que estavam enraizadas na minha atuação**. Mas, agora, **nas últimas, parece...** na minha cabeça ainda vai vir esse mesmo olhar, mas **aí vem um olhar diferente, sabe? deu certo, funcionou.**

[...]

(42) PESQUISADORA: Como você se sentiu quando a Luana, no último encontro reflexivo, falou como ela tinha se sentido na tua aula. Lembra que ela falou? “Eu sempre pergunto para você como você está se sentindo, mas eu nunca te contei como eu estou me sentindo, como eu me sinto” e aí ela contou para você como ela se sentia. Eu queria saber o que você sentiu quando ela fez isso, o que você achou dela ter feito isso. De ela ter compartilhado esse sentimento dela?

(43) LEANDRO: Foi legal. Foi fofo de alguma forma, me deixou sem graça. Porque era isso, né. **Eu não estava enxergando da mesma forma que ela estava falando.**

Para mim estava muito caótico, uma confusão e aí, eu acho que é muito legal, ajuda a dar uma, assim, eu e a Luana nos damos muito bem, a gente conversa para além do processo do Instituto, a gente conta coisa da vida, conversa e tal, tem um carinho um pelo outro e acho que esse foi mais um momento desse. E na hora da um nervoso, dá uma coisa “aí meu Deus é verdade que você está falando isso”. Mas, **é uma coisa positiva e boa, acho que me ajuda a enxergar as coisas de outra forma.**

Nesse último encontro com o professor Leandro, em dois momentos faço uso de perguntas abertas, promotoras de expansão dialógica: no turno (40) – **“o que que te marcou na tua última reunião reflexiva com a Luana?”** e no turno (42) – **“Como você se sentiu quando a Luana, no último encontro reflexivo, falou como ela tinha se sentido na tua aula”**. Ambas as perguntas tiveram por objetivo entender as percepções mais proeminentes de Leandro sobre os encontros reflexivos com Luana e identificar possíveis movimentos nas ZDPs. Em resposta, Leandro, no turno (41) – **“ver as coisas de um lado mais positivo”** –, ressalta sua mudança de olhar, sobre ver as coisas a partir de uma perspectiva mais positiva. Essa mudança de olhar é reforçada no turno (43) – **“eu não estava enxergando da mesma forma que ela estava falando”** e **“é uma coisa positiva e boa, acho que me ajuda a enxergar as coisas de outra forma”**. Em ambos os exemplos Leandro se refere a como a interação com Luana mudou sua percepção sobre a sua forma de agir.

Ainda no turno (41), Leandro utiliza verbos no passado, ao relatar, de forma clara, como percebia sua atuação profissional como docente: **“eu já estava acostumado a ter coisas a melhorar que eram bem profundas que estavam enraizadas na minha atuação”**. Ele acrescenta ainda: **“aí vem um olhar diferente, sabe? Deu certo, funcionou.”**.

A partir dessas respostas, é possível inferir que Leandro dá início a um movimento de reorganização de ideias, um processo de reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação (Schön,1997), que sugere o início do amadurecimento na mobilização da ZDP, embrionária, iniciada no turno (02) (Excerto 1): **“eu estava pronto para receber vários feedbacks para melhorar, mas ela deu os parabéns [...] eu não estava esperando aquilo.”**.

Em espaços de colaboração, tensões, contradições e conflitos atuam como propulsores dos movimentos na ZDP (Vygotsky, [1934] 2001; Magalhães, 2009; Newman; Holzman, 2014; Engeström, 2011; Ninin, 2018). Para os fins desta pesquisa, tais movimentos são compreendidos como um indicativo relevante da

existência de confiança nas relações.

4.2.1 Colaboração – refletindo sobre os caminhos percorridos

A análise dos excertos apresentados na seção (4.2) contribui para responder à segunda pergunta desta pesquisa, pois marca movimentos e discursos que permeiam a formação docente. Os movimentos de constituição de uma relação de confiança entre Luana e Leandro são evidenciados por mecanismos discursivos que favorecem a inclusão e a liberdade para expor ideias livremente, permitem a explicitação das vulnerabilidades e ampliam as possibilidades de apresentar dúvidas, limitações e fragilidades.

Embora a condução das interações se dê majoritariamente por Luana, sendo as perguntas feitas predominantemente por ela –o que pode sugerir um certo monopólio do diálogo e também a manutenção de relações hierárquicas –, observa-se também, por meio de discursos que promovem expansão dialógica (Martin; White, 2005), uma tentativa sistemática de atenuar as assimetrias cristalizadas.

Nos excertos analisados, Luana faz uso de modalizadores, diminutivos, demonstrações explícitas de dúvida, e se vulnerabiliza. Todos esses mecanismos discursivos promovem a criação de um espaço de fala mais horizontalizado, em que a participação e a escuta crítica de Leandro são convidadas e legitimadas. A abertura à participação, evidenciada nos turnos (27) – **“eu queria saber depois a sua opinião”** – e (32) – **“veja se você acha legal?”** –, atua como movimentos de inclusão e validação da perspectiva de Leandro. Segundo Clark (2023), o fato do aprendiz sentir-se convidado a participar como membro ativo é um dos estágios da segurança psicológica que, por consequência, tende a abrir espaço para as relações de confiança. Dessa forma, tais padrões discursivos, usados reiteradamente nos encontros, aponta para a constituição de um contexto de formação docente em que as relações de confiança começam a ser construídas.

Essa recursividade do uso dos mecanismos discursivos que apoiam a constituição das relações de confiança abre espaço para movimentos na ZDP (Vygotsky, [1934] 1991), observados nos discursos de Leandro ao iniciar reflexões sobre a sua própria prática docente, no turno (26) – **“eu não sei como isso chega até eles, né?”** – ou no turno (41) – **“aí vem um olhar diferente, sabe? deu certo,**

funcionou” e no turno (43) – “**Eu não estava enxergando da mesma forma que ela estava falando**”.

Magalhães (2009) entende a ZDP como espaço de colaboração e criticidade na relação dialética teoria-prática, em que as tensões, as contradições e os conflitos atuam como propulsores das transformações. Os processos de desenvolvimento que visam à transformação ocorrem em ambientes em que a confiança está presente e permeia todas as relações (John-Steiner, 2000; Magalhães, 2004). Nesse sentido, os excertos analisados nos permitem inferir que há condições construídas na relação entre Luana e Leandro que favorecem a constituição das relações de confiança. Tal análise contribuiu para responder à segunda pergunta de pesquisa, ao evidenciar que os mecanismos discursivos, tanto relacionados às relações de poder e controle quanto aos movimentos discursivos, carregam elementos que contribuem para a constituição das relações de confiança, da formação de um espaço reflexivo e, consequentemente, do desenvolvimento docente.

4.3 Caminhos do Ambiente Social

Esta subseção tem por objetivo analisar e discutir os caminhos do ambiente social, tendo como foco as subcategorias *Relações de Poder e Controle* e *Movimentos Discursivos*.

O primeiro excerto desta subseção, apresentado abaixo, traz um recorte da entrevista inicial entre a pesquisadora e a coordenadora Luana (**Etapa 1**), realizado em **fevereiro de 2023**, que teve como objetivo conhecer o contexto e o capital sócio-histórico de Luana, contribuindo para o entendimento do contexto geral e do Ambiente Social em que os participantes focais Leandro e Luana estão inseridos.

Excerto 13: Entrevista inicial da pesquisadora com a coordenadora Luana

(44) PESQUISADORA: E neste um ano, qual tem sido os teus maiores desafios?

(45) LUANA: E aí, por uma questão pessoal, de personalidade, isso era muito difícil para mim, sentir que os meus professores estavam afastando, que eles não estavam gostando daquilo ou que eles não viam o propósito nas minhas ações, eu tinha que acreditar no processo e que aquilo era um bom processo e propósito, e aí, acho que para isso é muito importante você contar com outros, né. Minha coordenadora é muito boa e ter o **apoio** dela, assim “isso que você está fazendo,

está tudo bem. **Por mais que eles não gostem, por mais que para eles agora, no momento, não faz sentido, é isso mesmo, vamos acreditar no processo.**” Então, ter **apoio** de outros nesse processo também é muito importante.

[...]

(46) LUANA: Eu consegui passar no processo seletivo e o que mais foi interessante para mim para entrar no Instituto EducaMove foi a tutoria, saber que eu teria uma pessoa que está para me **apoiar** ali, e aí foi mais do que isso. Além de eu ter a tutoria para me **apoiar** durante o tempo em sala de aula, eu também ganhei professores que tinham valores muito próximos a mim, que estavam tentando algo parecido com o que eu estava tentando, por que na minha escola era eu mais cinco professores do Instituto, era muito professor junto. Então foi um **apoio** gigantesco. Existem salas muito difíceis, sim, mas sempre vai ter uma forma, assim, de lidar, sabe? E... e aí foi dessa forma que eu cheguei aqui, através da tutoria.

(47) PESQUISADORA: Perfeito. Uma história muito bonita, não é?

(48) LUANA: É, eu gosto muito da minha história kkkk.

Sabendo que o Ambiente Social é constituído e constitui as relações de classe, bem como seus atravessamentos discursivos, e que tem fundamental importância na construção das relações, essa categoria tem por objetivo compreender como o contexto no qual os participantes focais – coordenadora e professor – estão inseridos pode apoiar ou não um contexto de confiança. Alguns indícios relativos ao Ambiente Social em que Luana e Leandro estão inseridos podem ser observados no excerto 13.

Nos turnos (45) e (46), é possível observar o uso da palavra **“apoio”**, mencionada cinco vezes por Luana. Essa recorrência do termo parece indicar um processo de internalização do discurso exterior, pois, segundo Vygotsky ([1930] 2008, p.IX), “é a internalização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento”.

Luana menciona que, quando entrou no Instituto EducaMove, sentiu-se apoiada tanto por sua coordenadora, no turno (45) – **“Minha coordenadora é muito boa e ter o apoio dela [...]”** –, quanto por seus colegas professores, no turno (46) – **“eu também ganhei professores que tinham valores muito próximos a mim”** e **“foi um apoio gigantesco”**. Ainda no turno (45), a coordenadora ressalta uma fala de sua gestora: **“Por mais que eles não gostem, por mais que para eles agora, no momento, não faz sentido, é isso mesmo, vamos acreditar no processo”**,

trechos que apontam para a constituição de um contexto em que o erro pode ser visto como recurso e que existe espaço para relações em que todos têm participação e voz.

Embora, como já mencionado anteriormente, o material referente a essa categoria de análise não seja robusto, é possível inferir que, a partir dos discursos presentes nos turnos selecionados, o Ambiente Social no qual Luana está inserida contribui para a constituição de um espaço de pertencimento, no qual o apoio mútuo entre pares e a valorização da escuta parecem favorecer a emergência de relações marcadas pela abertura ao diálogo e reconhecimento do erro como parte do processo formativo, elementos indicativos de que existe espaço para que as relações de confiança se constituam.

Esse contexto possivelmente influenciou e impactou a constituição de Luana como coordenadora. Ou seja, embora Luana tenha sua formação sócio-histórica ancorada na associação entre autoridade e controle, como visto no excerto 5, turno (15) – **“eu queria mostrar minha autoridade”** –, o meio e o próprio Instituto EducaMove, podem ter influenciado sua atuação como coordenadora. Como já discutido na subseção 4.2.1, Luana, em suas interações com Leandro, busca promover a criação de um espaço de fala mais horizontalizado, no qual a participação e a escuta crítica de Leandro são convidadas e legitimadas.

4.4 Relações de Confiança – refletindo sobre os caminhos percorridos

Os excertos selecionados evidenciam a análise das relações de confiança em contextos de formação, bem como os caminhos percorridos pelos participantes focais Leandro e Luana – professor e coordenadora, respectivamente. Esse percurso, ancorado nas categorias *capital sócio-histórico*, *colaboração* e *ambiente social*, sustenta e contribui com as respostas às perguntas desta pesquisa.

A resposta à primeira pergunta desta pesquisa, que trata da historicidade dos sujeitos e de como ela influencia a constituição das relações de confiança em contextos de formação docente, parece indicar que, embora a trajetória de cada participante focal – Leandro e Luana (Capital Sócio-Histórico) – aponte inicialmente para uma lógica de relações hierárquicas, baseadas em comando e controle, como evidenciado nos turnos (10) – **“ela está ali como uma vigia, né?”** – e (15) – **“eu**

queria mostrar a minha autoridade” –, os quais pouco contribuem para o estabelecimento de relações de confiança, ambos demonstraram sinais de deslocamento dessa lógica. Esses indícios, observáveis nos turnos (2), (15), (26) e (41), emergem a partir dos encontros reflexivos voltados ao desenvolvimento profissional.

Fundamentada na Teoria Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky ([1930] 2008), a historicidade dos sujeitos tem papel fundamental em sua forma de ser, agir e pensar. Como demonstrado nos turnos acima indicados, movimentos de mudança são possíveis quando as relações estabelecidas entre um coordenador e um professor estão ancoradas em mecanismos discursivos que contribuem para a constituição de relações de confiança. Nesse caso, é possível inferir que a historicidade de cada sujeito tende, ainda que lentamente, a ceder espaço para relações menos assimétricas e, conseqüentemente, com maior abertura para ressignificações no âmbito das relações de confiança, abrindo espaços para o desenvolvimento.

A resposta para a segunda pergunta de pesquisa, voltada aos discursos que permeiam a formação docente no contexto de encontros reflexivos e ao impacto destes no processo de construção de confiança e de desenvolvimento docente, está ancorada fundamentalmente no discurso da coordenadora. Luana tende a conduzir encontros mais reflexivos, com mais participação do professor – quando não percebe sua autoridade e posição hierárquica sendo desafiadas, como vimos no turno (15): **“eu queria mostrar minha autoridade”** e **“eu queria mostrar minha autoridade ali, de que eu sabia o que eu estava fazendo”**.

Segundo Bernstein ([1990] 2003), as relações de classe, a distribuição de poder e os princípios de controle estão intimamente conectados à linguagem. Nesse sentido, é possível inferir que quanto mais insegura, inexperiente e ameaçada a coordenadora se sentiu, menos colaborativo foram os encontros reflexivos. Esses momentos menos colaborativos tenderam a apresentar movimentos de contração dialógica, não geradores de ZDPs e, conseqüentemente, não promotores de relações de confiança.

Luana também fez uso de termos bélicos, como vimos no turno (16) – **“linha de frente”** e **“frente de batalha”** –, possivelmente internalizados em decorrência dos processos sociais, culturais e históricos por ela vividos. Motivada por perguntas apresentadas pela pesquisadora, Luana parece ter vivenciado sua própria ZDP,

evidenciando um processo de transição, marcado por logos silêncios, como no turno (17), e pelo repetido uso da interjeição **“nossa!”**, também no turno (17). Foi possível perceber que, a partir de suas falas nos turnos (21) – **“É interessante isso”** –, (37) – **“eu tenho tomado cuidado”** –, (38) – **“Eu acho que ligou um alerta”** – e (39) – **“Quais são as analogias que eu estou usando? Quais os significados que elas têm? Como que elas atingem?”** –, um processo de transformação possa estar em curso.

Nos encontros reflexivos com Leandro, embora Luana tendesse a dominar a condução dos diálogos, ela utilizou modalizadores, diminutivos, explicitou dúvidas, demonstrou vulnerabilidade e convidou Leandro a reflexões compartilhadas, sendo todos esses mecanismos discursivos promotores de um espaço de fala mais horizontalizado, no qual a participação e a escuta crítica de Leandro foram legitimadas. Tais mecanismos discursivos abrem espaço para movimentos na ZDP (Vygotsky, [1934] 2001), que permitiram a Leandro demonstrar o início de reflexões sobre sua própria prática docente, como vimos nos turnos (2) – **“eu meio que dei conta que as coisas estavam melhores, sabe?”** –, (26) – **“eu não sei como isso chega até eles, né?”** – e (41) – **“aí vem um olhar diferente, sabe? deu certo, funcionou”**. Esses processos reflexivos, decorrentes do ato de colaborar que, segundo Ninin (2018), demanda um processo de confiança entre os sujeitos envolvidos, tornam os espaços de ZDP possíveis. Assim, inferimos que a presença de movimentos na ZDP pode ser um indicativo de que existe um processo das relações de confiança sendo estabelecido.

Os discursos observados nos encontros reflexivos são atravessados por relações de poder, experiências sócio-historicamente constituídas, diferentes níveis de maturidade, a partir de diversos movimentos discursivos. Esses elementos, em sua complexa e interdependente articulação, tendem a influenciar, ainda que não linearmente, as relações de confiança e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional docente. O quadro 13 resume os caminhos desta pesquisa.

Quadro 13: Resumo – caminhos percorridos ao longo da pesquisa

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS DE PESQUISA	RESUMO DA ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA
Compreender o impacto das relações de confiança em contextos de formação docente	Identificar se os caminhos sócio-históricos contribuem e impactam a constituição das relações de confiança.	1. Como a historicidade dos sujeitos influencia a constituição de relações de confiança em contextos de formação docente?	Os dados apontam que a historicidade dos sujeitos tende, ainda que lentamente, a ceder espaços para possíveis relações menos assimétricas e, consequentemente, com mais abertura para ressignificações no âmbito das relações de confiança, abrindo espaços para o desenvolvimento.
	Observar quais práticas discursivas apoiam as relações de confiança durante os encontros reflexivos.	2. Quais discursos permeiam a formação docente no contexto de encontros reflexivos e como eles impactam o processo de construção de confiança e o desenvolvimento docente?	Os discursos observados nos encontros reflexivos são atravessados por relações de poder, experiências sócio-historicamente constituídas, medos, inseguranças, diferentes níveis de maturidade evidenciados por meio de diversos movimentos discursivos. Todos esses elementos, em sua complexa e interdependente articulação, tendem a influenciar, ainda que de forma não linear, a construção das relações de confiança quando ancoradas em mecanismos discursivos promotores de expansão dialógica, possibilitando o desenvolvimento profissional docente.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Foi possível observar que os discursos produzidos entre Luana, Leandro e a pesquisadora foram permeados por experiências sócio-historicamente constituídas, manifestadas em variados movimentos discursivos. A complexa e interdependente articulação entre esses elementos durante os encontros reflexivos exerceu influência e fomentou momentos de ZDPs, indicando que possíveis relações de confiança estavam em processo e, consequentemente, também o desenvolvimento profissional docente.

Na próxima e última seção desta tese, apresento as considerações finais.

5 DA ZONA DO DESCONFORTO ÀS INCERTEZAS FINAIS

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa (1986)

A epígrafe acima carrega o ponto central da obra *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa. É na experiência vivida, no espaço entre a partida e a chegada, entre a vida e a morte, que construímos a nossa obra. Trata-se de uma zona de desconforto e de incertezas, como também é sugerido no título desta seção.

Essas palavras de Guimarães Rosa me levaram a algumas reflexões: obra para quem? Construída com quem? Afinal, neste mundo plural, social e conectado, as múltiplas vozes e historicidades que nos atravessam tornam impossível construir uma obra solitariamente. Em outras palavras, uma obra carrega muitas outras obras.

Tais reflexões, de alguma forma, foram a base para o desenvolvimento desta tese de doutorado e trazem perguntas sempre muito presentes em meus pensamentos: quem foram os meus companheiros de jornada? Com quais teóricos e pesquisadores dialoguei? Quais outras mãos ajudaram-me a escrever esta obra? Quantas vozes tem a minha voz? Qual foi a potência dos encontros gerados? Qual foi a qualidade dos diálogos promovidos? Que outros caminhos eu poderia ter escolhido e seguido?

O caminho do pesquisador é feito de caminhos refeitos, recheado de muitas perguntas, aproximações, distanciamentos, paixões, incertezas, indignações, convicções provisórias, sombras, luz, dúvidas, certezas, mas, sem dúvida, não é solitário e é certamente enriquecedor. Nesse sentido, ter ancorado minha pesquisa na LA indisciplinar (Moita Lopes, 1998), transgressiva (Pennycook, 2006), crítica (Moita Lopes; Fabrício, 2019) e de resistência (Tanzi Neto, 2021) que busca compreender, questionar, dialogar, refletir criticamente e mobilizar para transformações sociais, humanas e políticas, contribuíram muito com a trajetória desenvolvida ao longo da investigação.

Os desafios desta pesquisa tiveram início em seu ponto mais central: a temática das relações de confiança. Nessa temática, dois aspectos, em particular, exigiram maior atenção: 1) a abrangência do tema *confiança* exigiu um posicionamento

epistemológico claro; 2) por se tratar de uma temática sensível, foi difícil encontrar uma instituição disposta a abordá-la com seus professores e coordenadores. Um segundo desafio foi o relacionado ao fato de não existirem categorias de análise que abarcassem a temática confiança. Dessa forma, as categorias que fundamentaram a análise deste estudo precisaram ser desenvolvidas. Entretanto, o fato de ter fundamentado esta pesquisa em fontes teóricas de caráter interdisciplinar – linguística aplicada, psicologia, filosofia, sociologia –, bem como nas disciplinas cursadas ao longo do doutorado, nos estudos desenvolvidos junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vygotsky em Linguística Aplicada (NUVYLA) e em todo o processo de orientação, pavimentou os meus caminhos durante todas as etapas da investigação desenvolvida. Assim, os principais desafios foram vencidos.

A ancoragem desta pesquisa na Teoria Sócio-Histórico Cultural (Vygotsky, [1930] 2008, [1934] 2001; Leontiev, 1977; Luria, [1977] 2014) e o rico processo de coleta dos dados, possível graças aos fundamentos da PCCol (Magalhães, 2012), assim como os princípios da Pesquisa de Intervenção Formativa (Engeström, 2011), contribuíram significativamente para a profundidade dos dados obtidos.

O espaço arquitetônico social escolar (Tanzi Neto, 2017) apresenta-se como palco dos discursos, das experiências e das relações vividas entre todo o ecossistema escolar. Professores e coordenadores pedagógicos – especificamente Luana e Leandro, participantes focais desta pesquisa –, no exercício das suas atividades, são atravessados por uma série de fatores que vão além das demandas técnicas de cada uma das funções. As tensões, quanto à legitimidade da autoridade, exigem constantes negociações dos espaços de fala dentro do contexto da instituição. Soma-se a isso, a importância do processo de construção de uma identidade profissional. Assim, é possível compreender o que ocorre quando uma jovem liderança se sente pressionada a comprovar competência, o que, por vezes, pode levá-la a adotar posturas mais rígidas ou defensivas. A insegurança diante de situações complexas, pode ser acentuada pela ausência de espaços de escuta e apoio, revelando a importância de estruturas institucionais que sustentem não apenas a prática pedagógica, mas também o desenvolvimento subjetivo e relacional de uma coordenadora pedagógica em formação.

A partir dos objetivos estabelecidos para a pesquisa desenvolvida, busquei oferecer contribuições relevantes aos processos de formação docente, atuando em

distintas frentes. Primeiramente, procurei produzir subsídios teóricos que ampliassem as compreensões acerca dos discursos que permeiam a constituição das relações de confiança nas instituições de ensino. Em segundo lugar, busquei fomentar novas perspectivas sobre os contextos formativos docentes, considerando suas dimensões sócio-históricas, relacionais e institucionais. Por fim, a pesquisa buscou apontar possíveis caminhos que favorecessem e potencializassem a constituição de tais ambientes, contribuindo para o fortalecimento das relações profissionais e para o desenvolvimento de práticas formativas mais colaborativas e reflexivas. Espero que os resultados obtidos possam apoiar as instituições de ensino na construção de instrumentos para o mapeamento de suas práticas pedagógicas alinhadas a um ambiente sustentado pela confiança.

Considero robustas as contribuições desta pesquisa, entretanto, ainda paira a sensação de que há muito a ser feito. Certamente, minha vida acadêmica terá continuidade e me permitirá avançar em novas pesquisas sobre o tema, publicar artigos, apresentar trabalhos em congressos, ministrar palestras e aulas.

Neste trabalho, busquei desenvolver uma proposta transformadora e inovadora, com o objetivo de colaborar para que as instituições de ensino tornem-se ambientes cada vez mais saudáveis. Nesses espaços, a confiança, o respeito, a criatividade, a colaboração e o desenvolvimento devem permear todas as relações, permitindo que a potência transformadora, tão necessária no mundo atual, emergja em meio às complexidades de nossas vidas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. J. O. Urmson and Marina Sbisa (Eds.). 2nd ed. Oxford: Clarendon Press 1975.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas). Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: 34, [1975] 2016.
- BAKHTIN, M. **The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin**. Edited by M. Holquist. Austin: University of Texas Press, [1952] 1981.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: 34, [1929] 2017.
- BERNSTEIN, B. Vertical and horizontal discourse: an essay. **British Journal of Education**, v. 20, n. 2, p. 157-73, 1999.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogic, Symbolic Control and Identity: Theory, Research Criticism**. London: Falmer Press, [1996] 2000.
- BERNSTEIN, B. **The Structure of Pedagogic Discourse**. Class, Codes and Control, v. 4. London: Routledge, [1990] 2003.
- BETTO, F. **Alfabetização, letramentos e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas, SP: Pontes, 2019.
- BLOMMAERT, J. Chronotopes, scales and complexity in the study of language in society. **Tilburg Papers in Culture Studies**. Tilburg University, Babylon, Center for the Study of Superdiversity, Paper 121, Jan., 2015.
- BLOMMAERT, J.; DE FINA, A. Chronotopic identities: On the timespace organization of who we are. **Tilburg Papers in Culture Studies**. Tilburg University, Paper 153, Jan., 2016.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.
- BROWN, B. **A Coragem de Ser Imperfeito**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- BUTLER, J. **Excitable speech**. A politics of the performative. New York: Routledge, 1997.
- BUTLER, J. **Bodies that Matter**. Londres: Routledge, 1993.
- CAMERON, D. **Verbal Hygiene**. London: Routledge, 1995.
- CLARK, T. R. **Os 4 Estágios da Segurança Psicológica**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2023.

- DAFERMOS, M. **Rethinking Cultural-Historical Theory**. A Dialectical Perspective to Vygotsky. E-book. Springer Nature Singapore Pte Ltd, 2018.
- DERRIDA, J. **Limited Inc**. Paris: Éditions Galilée, 1990.
- DEWEY, J. **How we think**: a restatement of the relation of reflective thinking to educative process. Boston: D. C. Heath, 1933.
- EDMONDSON, A. C. **A Organização sem medo**. Rio de Janeiro, RJ: Starlin Alta Editora, 2020.
- ENGESTRÖM, Y. **Aprendizagem Expansiva**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- ENGESTRÖM, Y. From Design Experiments to Formative Intervention. **Theory and Psychology**, v.21, n.4, p.598-629, 2011.
- FERNANDEZ, A. P. O. **Crenças de Eficácia de Professores no Contexto de Ensino**. 2015. 140f. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento). Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/10469/1/Tese_CrencaEficaciaProfessores.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 16ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2023.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. 52ª ed. São Paulo: Cortez, 2021
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P.; FAUNDES, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- FRIDMAN, L. C. **Vertigens pós-modernas**: configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- GADOTI, M. **Pedagogia da Praxis**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, [1941] 2001.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. [1999] 2002.
- GOMBOEFF, A. L. M. **Parceria colaborativa e mentoria entre coordenadores pedagógicos experientes e iniciantes a partir da pesquisa-formação**: possibilidades de ação de indução profissional. 2022. 279f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/25790/4/Ana%20Lucia%20Madsen%20Gomboeff.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- HABERMAS, J. **Knowledge and human interests**. Londres: Heinmann, 1973.
- HARGREAVES, A. **Changing teachers, changing times**. Teacher's work and culture in the postmodern age. New York: Teachers College Press, 1994.
- HEGEL, G. W. F. **Lectures on the history of philosophy**. v. III. Trad. E. S.

- Haldane; F. H. Simson. London: Kegan Paul, Trench, Trubner, 1896.
- HOLZMAN, L. **Schools for Growth: radical alternatives to current education models**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- JOHN-STEINER, V. **Creative Collaboration**. New York, NY: Oxford University Press, 2000.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.
- LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **Argumentação na Escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- LENCIONE, P. **Os 5 Desafios das Equipes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.
- LEONTIEV, A. N. **Activity and Consciousness**. 1977. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- LIBERALI, F. C. As Linguagens das Reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A Formação do Professor como um Profissional Crítico**. 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009a. p.63-85.
- LIBERALI, F. C. **Educação como Diálogo: Uma Perspectiva Sociocultural**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009b.
- LIBERALI, F. C.; LESSA, A. B. C. T.; FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. C. PAC: Um Programa para a Formação Crítica de Educadores. **Signum**. Estudos de Linguagem, v. 01, p. 187-199, 2007.
- LOXLEY, J. **Performativity**. London: Routledge, 2007.
- LURIA, A. R. **O Cérebro Humano e a Atividade Consciente**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, [1977] 2014.
- MACHADO, M. E. **Diálogos em roda: uma práxis pedagógica possível com a educação formal e não formal**. 2012. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3705/1/437479.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. de. (Orgs.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014. p.17-47.
- MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: pesquisa crítica de colaboração: PCCol. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas, SP: Pontes, 2012. p.13-26.
- MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto

escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-39.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. 1ª ed. São Paulo: Andross, 2009. p.53-78.

MAGALHÃES, M. C. C. Reflective Sessions: a tool for teachers to critically understand classroom actions. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007. p. 185-215.

MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, M. O. G.; LESSA, A. B. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? **Bakhtiniana**, São Paulo, v.9, n.1, p.129-47, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/17329>. Acesso em: 18 jan. 2025.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. Londres: Palgrave/Macmillan, 2005.

MARTINS, S. C. A. **Diálogos reflexivos como artefato para transformações significativas**. Formação de formadores em contextos corporativos. São Paulo, SP: Editora Dialética, 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã: Teses sobre Feuerbach**. 8ª ed. Trad. Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, [1845-46] 2005.

MIDGLEY, G. **Systemic intervention: Philosophy, methodology, and practice**. New York: Kluwer, 2000.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.p.101-14.

MOITA LOPES, L. P. da; FABRÍCIO, B. F. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, v.17, n.4, p.711-23, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em: 20 jun. 2025.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2014.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço de expansão dialógica: Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar**. Campinas, SP: Pontes, 2018.

NININ, M. O. G. A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica. **DELTA**, São Paulo, v.25, n.2, p.347-400, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/SgbPhS7F3jPGXKGmzCXWV9z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.

NUNES, J. H. Introdução. In: ACHARD, P. (Org.). **Papel da Memória**. Campinas, SP: Pontes, 2007. p.7-10.

PASCHOAL, C. L. L. **Entre discursos e práticas**: a construção da confiança nas interações professor-alunos. 2010. 226f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6514/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.

PELED-ELHANAN, N. **Ideologia e propaganda na educação**: a Palestina nos livros didáticos israelenses. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

PENNYCOOK, A. Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PENTEADO, M. E. L. **A dimensão subjetiva da docência**: significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação. 2017. 228f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://ariel.pucsp.br/bitstream/handle/20566/2/Maria%20Emiliana%20Lima%20Penteado.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

PINTO, J. P. Performatividade radical: ato de fala ou ato de corpo. **Gênero**, Niterói, v. 3, n.1, p.101-10, 2002. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/public/storage/articles/October2020/01112009-100841pinto.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SALGADO, S. "Não se tira uma fotografia. Você a faz." [Frase] In: **Blog da Fotto**, 2024. Disponível em: <https://blog.fotto.com.br/frases-de-sebastiao-salgado>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SCHEIN, E. H. How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room. **Sloan Management Review**, v.34, n.2, p.85-92, 1993.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SEGURA, D. R. B. F. **Clima organizacional escolar**: implicações para o desenvolvimento profissional docente. 2007. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/37e1261a-9fbe-4bbc-8bd3-5ddeb57517ac/content>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVERSTEIN, M. Pragmatic indexing. In: MEY, J. L. **Concise Encyclopedia of Pragmatics**. London: Elsevier, 2009. p.756-59.

SMYTH, J. **Teacher's work and the politics of reflection**. America Educational Research Journal, v. 29, n. 2, p.267-300, 1992.

- TANZI NETO, A. (Org.) **Linguística Aplicada de Resistência: Transgressões, Discursos e Política**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- TANZI NETO, A. **Arquitetônica Social Escolar: Vygotsky, Bakhtin e Bernstein**. Espaços, discursos, artefatos e suas relações de poder e controle. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**, v. 6, p. 205-28, 1977.
- VEROVSEK, P. J. Collective memory, politics, and the influence of the past: the politics of memory as a research paradigm. **Journal Politics, Groups and Identities**, v.4, n.3, p.529-43, 2016.
- VIRKKUNEN, J.; SCHAUPP, M. From change to development: expanding the concept of intervention. **Theory Psychology**, [s.l.], v.21, n.5, p.629-55, Oct. 2011.
- VYGOTSKY, L. The socialist alteration of man. In: VAN der VEER, R.; VALSINER, J. (Eds.). **Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994. p.175-84.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. Ver. técnica José Cipolla Neto. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, [1934] 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 1998.
- VYGOTSKY, L. S. The historical meaning of the crisis of psychology. In: RIEBER, R.; WOLLOC, J. (Eds.). **The collected works of L. S. Vygotsky**. v. 3. New York, London: Plenum Press, ([1934] 1997. p. 233-344.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1930] 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1930] 1991.
- WERTSCH, J. V. Mediation in "The Cambridge Companion to Vygotsky". In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (Eds.). **The Cambridge Companion to Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p.178-92.
- WITTEGSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Editora Vozes, [1953] 2014.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Categoria das perguntas

Perguntas quanto ao TIPO	ABERTA (possibilita liberdade na escolha da resposta)	* De expansão (possibilita expandir/aprofundar o pensamento, avançar no raciocínio; pede mais evidências, clarificação sobre o assunto/raciocínio; permite links com contribuições já apresentadas). Preferencialmente aberta. * Polêmica (exige posicionamento sobre temas polêmicos quando discutidos em grupos que divergem). Pode ser aberta ou fechada, mas quando aberta, tende a produzir desdobramentos.
Perguntas quanto a NATUREZA	DIDÁTICA (relaciona-se diretamente a um assunto de ensino/conteúdos pedagógicos/ aprendizagem sistematizada) CONDICIONAL ou HIPOTÉTICA (permite estabelecimento de hipótese; propicia a criação de cenários alternativos). Pode ser aberta ou fechada; quando aberta, propõe algum tipo de mudança nas circunstâncias do evento em questão, de tal modo que os resultados seriam outros.	* Facilitadora (encaminha a ação discursiva ou os posicionamentos do participante) * Mediadora (gera conflitos para que sejam assumidos pelos participantes na produção de respostas)
Perguntas quanto a CONDUÇÃO TEMÁTICA	Problematicadora (usada para inserir na discussão uma situação-problema e estimular a busca de solução e a relação com conhecimentos prévios e conhecimentos já sistematizados)	
Perguntas quanto a EFEITO DE SENTIDO	Quanto a MODALIDADE (pergunta que apresenta uma avaliação ou um ponto de vista do falante sobre o conteúdo da pergunta ou sobre a própria situação de enunciação)	Modalizada (organizada linguístico-discursivamente para provocar a expansão dialógica) Não modalizada (organizada linguístico-discursivamente para provocar a contração dialógica)

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Ninin (2018)

Apêndice 2 – Entrevista Inicial

PESQUISADOR		TEMPO NA POSIÇÃO:	O QUE O MOVEU PARA O PROJETO/PROFISSÃO:
PARTICIPANTE FOCAL		TEMPO EM EDUCAÇÃO:	QUAL É O SEU PRINCIPAL PAPEL/ATRIBUIÇÃO:
POSIÇÃO		DATA:	IDADE:
PERGUNTAS		OBSERVAÇÕES	PARÂMETROS DE ANÁLISE
1. Quais são os seus principais desafios hoje?			
2. Conte uma situação em que você recebeu um feedback de sua atuação como professor(a) que te marcou? Pq?			
3. Descreva uma ocasião em que você precisou dar uma devolutiva de observação de aula complexa? Como foi?			
4. Como você faz uso de perguntas em reuniões professores? Qual a natureza das perguntas.			
5. Quando você tem uma dúvida sobre como proceder quem você procura para conseguir ajuda, apoio ou conselho?			
6. Conte um momento em que você reportou ao seu coordenador uma fragilidade, uma insegurança ou um erro. Como foi esse momento?			
Nota de 1 a 5 para as afirmações, sendo 1 nada aderente e 5 muito aderente.			
		Instituto Educar	Escola em que leciona
	No meu ambiente de trabalho as pessoas são espontâneas		
	Discordâncias e críticas abertas são comuns nas reuniões de time		
	Membros da equipe admitem abertamente fraquezas e erros.		
	O silêncio domina as reuniões de equipe		
	Membros da equipe pedem ajuda e admitem suas fraquezas		
	Seus ensinamentos solicitam feedback de forma espontânea		
	Em suas interações com os ensinamentos você dá mais respostas do que faz mais perguntas		

Fonte: elaborado pela pesquisadora.