

Maria Otilia Guimarães Ninin

***PESQUISA COLABORATIVA:
das práticas de pesquisa à resignificação
das práticas dos pesquisandos***

ou

RESSIGNIFICANDO A DIREÇÃO ESCOLAR

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo, 2006

Maria Otilia Guimarães Ninin

***PESQUISA COLABORATIVA:
das práticas de pesquisa à resignificação
das práticas dos pesquisandos***

ou

RESSIGNIFICANDO A DIREÇÃO ESCOLAR

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo, 2006

Banca Examinadora

Prof^ª Dr^ª Maria Cecília Camargo Magalhães - orientadora

Prof Dr Harry Daniels

Prof^ª Dr^ª Heloísa Collins

Prof^ª Dr^ª Maximina Maria Freire

Prof^ª Dr Nilson José Machado

Aos meus grandes amores:

- minha mãe, porque continuou ao meu lado, incansável, orientando minha rota para que eu não desanimasse um instante sequer;

- meu pai, porque, embora distante, se fez presente a cada minuto desta caminhada; sei que ele esteve e está comigo...

- Nelson, amor da minha vida de mulher, porque sem você eu teria desistido de muitas coisas...

- Nélio, Sil e Rafael, amores da minha vida de mãe, porque vocês existem e dão sentido aos meus dias todos... embora eu tenha estado tão distante durante este percurso...

Amo vocês.

Minha gratidão especial

Às amigas que me foram dadas como presente, maravilhoso e querido presente!, durante este trabalho de pesquisa: Edilene, Elizete, Donizete e Benedita, diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas de Santa Izabel. Vocês moram em meu coração, meninas! Com vocês aprendi e pude ver como uma escola se faz espaço de amor e compromisso. Com vocês vivi um momento mágico – o do carinho e da amizade que brota entre pesquisadores e participantes. Obrigada por participarem desta etapa de minha vida e por fazerem parte dela para sempre. Sem vocês este trabalho não teria se concretizado e não teria a menor razão de ser.

Carinho e gratidão

é tudo o que tenho a oferecer a vocês. Obrigada

À minha orientadora e professora, Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães, por continuar acreditando em meu trabalho, por dizer-me inúmeras vezes “Calma... Vai dar certo...”, por orientar-me e, porque não, desorientar-me às vezes, provocando-me, levando-me ao caos... mas, no instante seguinte, apontando-me caminhos.

Ao Prof. Dr. Harry Daniels, por ter-me orientado durante o período em que permaneci na Universidade de Bath, Inglaterra, oferecendo-me a oportunidade ímpar de discutir meu trabalho, incentivando-me frente às dificuldades do novo contexto, dos novos passos da caminhada... Como foram incansáveis as horas que dedicou ao meu trabalho! E como foram preciosas essas horas para mim! Com maestria seguiu meus passos, ajudando-me a descobrir novos caminhos. Por permitir-me conhecer seu trabalho e conviver com ele, na parceria orientador-orientando.

Ao Prof. Dr. Nilson José Machado, por aceitar participar do meu processo de formação no doutorado, mostrando-me como as ciências discursam, se interceptam, mas acima de tudo, interagem e se mostram a nós como orientadoras do caos. Pelos preciosos e instigantes comentários durante os processos de qualificação deste trabalho.

À Prof^a Dr^a Helloisa Collins, minha professora querida, que foi interceptando meu caminho e nele foi ficando. Por incentivar-me e orientar-me com carinho em toda esta caminhada de LAEL. Por confiar em meu trabalho. Por oferecer-me indicações tão precisas e preciosas para a conclusão desta pesquisa.

À Prof^a Dr^a Maximina Freire, também minha professora querida, por ter aceito participar desta etapa de minha vida acadêmica, por incentivar-me em tantos momentos de estudo, pela dedicação com que leu e discutiu meu trabalho. Por seu carinho e presença tão significativa em meu processo de doutorado.

Aos meus professores do LAEL, todos especiais para mim, responsáveis por uma enorme mudança em minha vida. De cada um de vocês, posso levar, agora, um quê inesquecível: a serenidade do professor Tony, da Aglael, da Sandra, da Cecilinha e da Anise; o sorriso tranqüilo da Rosinda, das professoras Francisca e Lúcia; o abraço carinhoso da Mara; o carinho da professora Leila, da Beth Brait; o sorriso largo da Anna Rachel; a brejeirice da Fernanda; a seriedade da Roxane e a amizade do Orlando, meio colega, ainda!... E acima de tudo, ao amor pela vida de professora, à incansável presença e às lições de vida da professora Celani, minha inspiração em tantos momentos.

Mas meu aprendizado maior com todos vocês foi além desse que tento expressar por meio de uma das virtudes; aprendi a ter garra, vontade de crescer e de querer fazer. Sinto orgulho por fazerem parte de minha vida. Sempre! Obrigada!

Às minhas amadas amigas Alice e Cris Damianovic, interlocutoras fiéis nas horas incertas, com quem dividi desde as angústias que um doutorado sempre nos traz, às análises, e textos, e tantas conversas!... À paz interior que sempre souberam transmitir-me nessa caminhada! Com vocês aprendi muito. Seu lugar é cativo em meu coração.

Às amigas queridas de caminhada: Alzira, Elaine, Livia e Mona, com quem dividi tantas angústias, tantas alegrias, projetos, aulas, estudos... Amigas que aprendi a conhecer, pelo jeito de ser, de olhar, de dizer... o jeito de fazer, de entender... o jeito de criticar, de intervir...

A todos os colegas do LAEL, com quem convivi nesses anos de mestrado e doutorado, pelos encontros maravilhosos, pelos InPLAs que vivemos juntos, por nossa convivência nas aulas, nos grupos de pesquisa, pelos almoços e cafés, por tudo. Esse tempo passou, mas está deixando marcas profundas, de parceria, de crescimento, de muita alegria. Não vou esquecê-los!

Aos funcionários do LAEL, que fui conhecendo aos poucos, mas que se tornaram especiais para mim: Maria Lúcia e Márcia queridas. Obrigada pelo carinho. Já sinto saudades.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante o período de desenvolvimento deste trabalho.

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passado infinito e tende para um futuro igualmente infinito). Inclusive os sentidos passados, ou seja, gerados nos diálogos dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis (concluídos de uma vez para sempre, terminados); sempre vão mudar renovando-se no processo posterior do diálogo.

Mikhail Bakhtin (1992/2000)



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Um Ponto de Partida	001
CAPÍTULO I: Nas Tessituras da Colaboração	012
A. Colaboração, Pesquisa Colaborativa e o Desenvolvimento dos Seres Humanos	013
B. Pesquisa Colaborativa: redefinindo colaboração	020
C. Apontando Caminhos e Teorias de Análise	028
C.1. Linguística Sistêmico-Funcional	031
C.1.1. Interpessoalidade	032
C.1.2. Ideacionalidade	034
C.2. Teoria do Discurso Pedagógico	035
D. Critérios de Análise para a Caminhada	038
CAPÍTULO II: Teoria da Atividade: âncora para a Pesquisa Colaborativa	042
A. Atividade Humana: raízes	043
B. História da Teoria da Atividade	044
C. Nas Trilhas da Atividade: as gerações da Teoria da Atividade	048
C.1. Primeira Geração da Teoria da Atividade	049
C.2. Segunda Geração da Teoria da Atividade	051
C.3. Terceira Geração da Teoria da Atividade	054
D. Nas Trilhas da Pesquisa: os paradigmas do ‘fazer ciência’	059
D.1. Ressignificando a Metodologia de Pesquisa Colaborativa	069
D.1.1. Responsabilidade e Criação na pesquisa Colaborativa: a dimensão da autoridade	076
CAPÍTULO III: Nas Tessituras do Caminho	079
A. Caminho / Caminhar / Caminhantes no Processo de Pesquisa	080
A.1. Em Relação ao Caminho	081
A.2. Em Relação aos Caminhantes	091
A.2.1. Relação Objeto / Resultado na Caminhada	097
A.3. Em Relação ao Caminhar	103
A.4. Em Relação às Pedras no Caminho	108
CAPÍTULO IV: Tecendo a Pesquisa Colaborativa como Processo de Desenvolvimento: transformações expansivas	115

A. Ciclo de Aprendizagem Expansiva no Sistema de Atividade	116
B. Relações entre Atividades na Pesquisa Colaborativa: princípio da Estrutura Hierárquica no Sistema de Atividade	127
B.1. Sujeito e Comunidade no Sistema de Atividade	129
B.2. Objeto e Resultado no sistema de Atividade	131
C. Papel da Cultura na Pesquisa Colaborativa: princípio da Historicidade no Sistema de Atividade	146
D. Negociação na Pesquisa Colaborativa: princípio da Multivocalidade no Sistema de Atividade	157
D.1. Artefatos de Mediação no Sistema de Atividade	160
D.2. Consciência e Linguagem	166
D.3. Sentido e Significado	175
D.4. Ética	181
E. Tensões e Conflitos na Pesquisa Colaborativa: princípio das Contradições no Sistema de Atividade	183
E.1. Contradições Primárias	188
E.2. Contradições Secundárias	188
E.3. Contradições Terciárias	189
E.4. Contradições Quaternárias	190
F. Regras e divisão de Trabalho no Sistema de Atividade	193
G. Na Sinapse da Colaboração: as ações constitutivas da rede de aprendizagem expansiva na Pesquisa Colaborativa	196
G.1. Caminho para a Pesquisa Colaborativa	197
G.2. Momentos / Ações da Pesquisa Colaborativa	201
G.2.1. Formando um grupo colaborativo de investigação	201
G.2.2. Criando condições para a aprendizagem do grupo	219
G.2.3. Agindo em direção à questão investigativa	257
G.2.4. criando significado com base nos conhecimentos construídos	262
 CAPÍTULO V: Tecendo o Devir: reflexões	 267
A. Algumas Conclusões	269
B. Limitações, Perspectivas e Provocações	274
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 277
 NOTAS FINAIS DE RODAPÉ	 289
 ANEXOS	 291



LISTAS

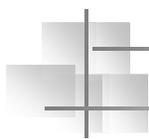
Figuras

Figura 1: Processos verbais segundo Halliday e Hasan (1989)	034
Figura 2: Relações de mediação no modelo de Engeström sobre a Teoria da Atividade	054
Figura 3: Articulação entre atividades em um sistema	056
Figura 4: Sistema de Atividade “Pesquisa” – Idade Média de base platoniana	061
Figura 5: Sistema de Atividade “Pesquisa” – Idade Média de base aristotélica	063
Figura 6: Sistema de Atividade “Pesquisa” – Idade Moderna	064
Figura 7: Sistema de Atividade “Pesquisa” – Positivismo	065
Figura 8: Sistema de Atividade “Pesquisa” – Paradigma Qualitativo	067
Figura 9: Sistema de Atividade “Pesquisa” – Paradigma Qualitativo de Orientação Sócio-Histórico-Cultural	069
Figura 10: Relação entre o objeto “ações da metodologia de PESQUISA COLABORATIVA” e os demais elementos do sistema de atividade	100
Figura 11: Relação entre o objeto “repensar caminho como pesquisa e campo combinam seus objetivos” e os demais elementos do sistema de atividade	101
Figura 12: Relação entre o objeto “reconstruir o significado de PESQUISA COLABORATIVA” e os demais elementos do sistema de atividade	102
Figura 13: Modelo idealizado com base nas teses identificadas como colaborativas (LAEL – 2001 a 2004)	106
Figura 14: Contradições no Sistema de Atividade que envolve a PESQUISA COLABORATIVA e o Sistema Educacional	111
Figura 15: Rede de Aprendizagem Expansiva (baseada em Engeström, 1999b)	120
Figura 16: Rede de Aprendizagem Expansiva em relação ao objeto de estudo desta tese	121
Figura 17: Rede de Aprendizagem Expansiva em relação ao objeto de estudo desta tese	122
Figura 18: Rede de Aprendizagem Expansiva em relação ao objeto de estudo desta tese	123
Figura 19: Características dos elementos do sistema de atividade no Momento 1, em relação ao objeto “organizando as ações da metodologia de PESQUISA COLABORATIVA”	134
Figura 20: Características dos elementos do sistema de atividade no Momento 2, em relação ao objeto “organizando as ações da metodologia de PESQUISA COLABORATIVA”	138
Figura 21: Mapeando a Colaboração	200

Quadros

Quadro 1: Ciclo de Aprendizagem Expansiva como orientador deste estudo	009
Quadro 2: Relação papéis / funções de fala	033
Quadro 3: Relação registros / conteúdos focais	039

Quadro 4: Síntese dos critérios estabelecidos para análise	041
Quadro 5: Relação atividade / ação / operação, segundo Leontiev (1978)	051
Quadro 6: Características dos artefatos de mediação	163
Quadro 7: Fases da investigação colaborativa, segundo Bray et al. (2000)	198
Quadro 8: Dimensões da negociação	233



ANEXOS

Anexo 1: Cronograma de geração de registros para a pesquisa	292
Anexo 2: Relação registro / conteúdo focal	293
Anexo 3: Relação objeto / sujeito	295
Anexo 4: Relação entre artefatos de mediação	297
Anexo 5: Síntese do projeto inicial de pesquisa	298
Anexo 6: Projeto de pesquisa – versão 2	301



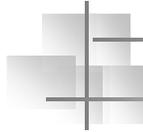
RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal discutir e caracterizar a Pesquisa Colaborativa, considerada como um sistema de atividade que propicia um importante contexto para a construção crítico-colaborativa do conhecimento, em ambientes educacionais. Em busca de delinear as diferenças entre “pesquisa colaborativa” e “ações colaborativas na pesquisa”, discuti as ações da pesquisa, a fim de desencadear nos pesquisadores uma reflexão sobre sua responsabilidade em relação aos contextos pesquisados, uma vez que a pesquisa colaborativa pressupõe a intervenção dos envolvidos em direção à sua própria transformação e, acima de tudo, da situação pesquisada. Nessa perspectiva, este trabalho escolheu como base para estudos de pesquisa um projeto de formação contínua pautado nas relações entre a pesquisadora e profissionais que exercem cargos de direção e coordenação pedagógica em escolas públicas na região da Grande São Paulo, e, a partir dos dados coletados nesse contexto e da análise das interações discursivas, discuti a pesquisa colaborativa. Para fundamentar as discussões, o trabalho procurou subsídios nos pressupostos teórico-filosóficos da pesquisa sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1934/2000, 1978/2000; Engeström, 1987, 1993, 1995, 1999, 2001, 2003, 2005; Daniels, 1993, 2001, 2004, 2005, 2006, dentre outros), nas discussões sobre metodologia no paradigma qualitativo de pesquisa (Bredo & Feinberg, 1982; Cole & Knowles, 1993; Demo, 2004), na teoria do discurso pedagógico (Bernstein, 1971, 1990, 1993, 2000), no papel da linguagem como discutido pela lingüística sistêmico-funcional (Halliday, 1973, 1985.1994; Halliday & Hasan, 1989, dentre outros), e, fundamentalmente, nas discussões sobre colaboração (Magalhães, 1990, 1992, 1994, 196, 1998, 2000, 2002, 2003; Brookfield & Preskill, 1999; Bray et al., 2000, dentre outros). Para proceder às análises e discussões, foram selecionados recortes de relatos ou de áudio-gravações entre pesquisadora e pesquisandas, escolhidos dentre um conjunto de 55 encontros. A análise percorreu os excertos escolhidos com o propósito de entender como as ações metodológicas características de um processo colaborativo de pesquisar eram, também, organizadoras da aprendizagem dos participantes. Os resultados apontam que, em relação à transformação-permanência dos sistemas de atividade, seus elementos, trabalhados por meio das ações da rede de aprendizagem expansiva, foram, tanto pela pesquisadora, quanto pelas pesquisandas, ora ressignificados, ora parcialmente ressignificados. Apontam, ainda, que as relações desenvolvidas entre pesquisador e pesquisandos, a partir das ações da pesquisa colaborativa, foram ressignificadas e reorganizadas.



ABSTRACT

This research aims to discuss and characterize the Collaborative Research, considered as an activity system that offers an important context for the critical-collaborative construction of the knowledge in educational environments. In order to delineate the differences between “collaborative research” and “collaborative actions in the research”, I discussed the actions of the research, in order to bring about in the researchers, a reflection about their responsibility in relation to the researched contexts, considering that the collaborative research presumes the intervention of those involved in direction of their own transformation and, above all, to the researched situation. In this way, this work chose as a base for the research study, a continued professional development project in school, based on the relations between the researcher and professionals who work as director and pedagogical coordinator in state schools in the region of the Greater São Paulo. From the data collected in this context and with the discursive analysis of the interactions, the collaborative research was discussed. As a foundation to the discussions, this study is based on the social-cultural-historical activity theory (Vygotsky, 1934/2000, 1978/2000; Engeström, 1987, 1993, 1995, 1999, 2001, 2003, 2005; Daniels, 1993, 2001, 2004, 2005, 2006, and others), on the discussions about qualitative methodology of research (Bredo & Feinberg, 1982; Cole & Knowles, 1993; Demo, 2004), on the theory of pedagogical discourse (Bernstein, 1971, 1990, 1993, 2000), on the role of the language discussed by the systemic functional linguistics (Halliday, 1973, 1985.1994; Halliday & Hasan, 1989, and others), and, basically, on the discussions about collaboration (Magalhães, 1990, 1992, 1994, 196, 1998, 2000, 2002, 2003; Brookfield & Preskill, 1999; Bray et al., 2000, and others). Parts of reports or transcriptions about meetings between researcher and participants were selected and analyzed, chosen amongst a set of 55 meetings. The intention of analyzing the excerpts was to understand how the methodological actions that characterize the collaborative research process became themselves the organizers of the participants’ learning. In relation to the transformation-permanence of the activity systems, the results show that its elements, when were worked by means of the actions of the expansive learning net, were redressed or partially redressed for researcher and participants. The results also show that the relationship developed between researcher and participants were redressed and reorganized by the actions of the collaborative research.



INTRODUÇÃO

Um Ponto de Partida

A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. Num primeiro momento, poderíamos dizer que o pesquisador é aquele que é recebido e acolhido pelo outro. Mas, nesse caso, qual a diferença entre pesquisa e viagem? Na verdade, o que queremos propor é a idéia de que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la.

Marília Amorim (2001:26)

Iniciando com a epígrafe acima, de Marília Amorim, externo o que tive como orientação em toda a trajetória deste trabalho. Os dizeres de Amorim retratam os conflitos que tão bem conduziram as reflexões em relação ao tema aqui discutido, o caminho trilhado por uma pesquisadora e por pesquisandos em busca de atribuir sentido a esse encontro EU-OUTRO, na perspectiva da colaboração que conduz à significação - ressignificação das práticas de pesquisa, numa visão crítica de construção do conhecimento.

Assim considerado, os papéis de pesquisador e de pesquisandos se entrelaçam para viver os conflitos que nos são impostos pela própria história da ciência que, a cada dia, mais e mais discute, nas diferentes áreas do conhecimento, a relevância da metodologia de pesquisam, objeto deste trabalho.

Muitos são os trabalhos que apontam para essa questão, em se tratando especificamente das Ciências Sociais e Ciências Humanas. Inserida nesse contexto, está a PESQUISA COLABORATIVA, metodologia surgida com a crítica da pesquisa de observação, mais especificamente a etnografia (Gitlin et al., 1998; Dillon et al., 1989), que vem

conquistando adeptos na academia, uma vez que vai à busca de transformar¹ os contextos pesquisados, a partir das ações de pesquisandos e pesquisador, deixando de lado a consideração tradicional de que pesquisador detém o saber e pesquisandos são apenas objetos de análise.

Em se tratando de pesquisa na área educacional, Husen (1999), afirma que um dos grandes conflitos presentes no século XX é o gerado pelos dois principais modelos paradigmáticos: por um lado as ciências naturais com ênfase nas observações quantificáveis empíricas, em que o pesquisador tem o papel de estabelecer relações causais para explicar fenômenos; por outro, o paradigma derivado das humanidades, com ênfase nas informações holísticas e qualitativas e nas abordagens interpretativas. Nesse contexto inseria-se a metodologia etnográfica de pesquisa que ao mesmo tempo em que debatia as limitações do positivismo, vinha sendo questionada em relação ao caminho que ela própria propunha em direção aos interesses emancipatórios, uma vez que seu foco estava voltado aos problemas de ordem cultural e não de ordem social (Gitlin et al., 1988).

Nesse mesmo quadro, tanto os autores acima citados quanto outros como Murphy (1989), Cole & Knowles (1993), Magalhães (1990, 1992, 1994, 1996a, 1996b, 1998, 2000, 2002, 2003), Bray et al. (2000), Magalhães & Celani (2005), destacam importantes aspectos relacionados à metodologia de PESQUISA COLABORATIVA, pautando-se numa perspectiva crítica². Autores como Hagey (1997), Reason (1988, 1994), Sohng (1995), Barbier (1995/2004), Moreira et al. (2001), Amorim (2001), Freitas et al. (2003), Demo (1941/1995, 2004), destacam outros inúmeros aspectos relevantes em se tratando de pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Todas as discussões propostas por esses autores acabam fortalecendo um aspecto particularmente significativo para a PESQUISA COLABORATIVA e para a colaboração, que está relacionado às muitas formas de se interpretar colaboração e de se distinguir entre “colaboração nos procedimentos de pesquisa” e “colaboração nas ações da pesquisa”, quando se considera a perspectiva discursiva no quadro da Linguística Aplicada.

Ao mencionar o processo de desenvolvimento da PESQUISA COLABORATIVA, não posso, no entanto, deixar de considerar que cada um de nós participa da construção dessa

¹ Discussão sobre transformação será apresentada no Capítulo I.

² Discussão sobre pensamento crítico será apresentada no Capítulo II.

história e sendo assim, os conflitos que emergem exigem a adoção de uma postura crítica, capaz de discutir o paradigma atual, em busca de conter modismos³ e explicar, de maneira fundamentada, os procedimentos que vêm sendo adotados por pesquisadores que compactuam com a abordagem colaborativa e, portanto, com a idéia de que fazer pesquisa exige participação em um processo de intervenção capaz de provocar transformações tanto nas pessoas quanto no contexto envolvido.

Partindo do pressuposto que conflitos surgem e são sustentados e/ou explicados por meio de práticas discursivas⁴, focalizo, nesta pesquisa, a análise dos discursos presentes nos processos interacionais que envolvem os colaboradores, processos esses inerentes à PESQUISA COLABORATIVA.

A complexidade da PESQUISA COLABORATIVA no sentido de que está voltada tanto à produção de conhecimento científico – e, portanto, para a academia –, quanto à participação dos envolvidos – pesquisador e pesquisandos – na produção de conhecimentos que lhes sejam significativos, é um desafio a ser vencido. Articular os objetivos da academia em relação à produção do conhecimento científico, aos objetivos da comunidade à qual a situação de pesquisa se encontra inserida, é uma preocupação que vem tomando lugar na academia, uma vez que procura explicar a PESQUISA COLABORATIVA e com ela, o significado e sentido⁵ de participação e de intervenção, de forma a superar o risco de se construir conhecimento prático com pouco rigor metodológico, em nível mínimo de consciência. Esse vem sendo o dilema vivido pela PESQUISA COLABORATIVA. Quando a caracterizamos como aquela cuja participação de pesquisador e pesquisandos é, de tal forma, imbricada, a ponto de tornar-se difícil distinguir objetivos específicos de ambos,

³ Inúmeros autores discutem a apropriação da terminologia adotada pela perspectiva crítica, relacionada à **reflexão** e, conseqüentemente, à colaboração, por ser esta, causa e conseqüência daquela, como, por exemplo, o que dizem Pimenta e Ghedin (2002:7) na introdução da obra *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, quando afirmam que ao mesmo tempo em que “essa perspectiva conceitual tem se revelado extremamente importante para a leitura, compreensão e orientação do processo de formação de professores, tem também sido apropriada por diversos atores – pesquisadores e reformadores educacionais – que apresentam propostas claramente divergentes para esse processo”. Neste trabalho, o conceito de reflexão será retomado e discutido no capítulo metodológico, quando forem apresentadas as contradições presentes nos sistemas de atividade relacionados ao contexto da pesquisa.

⁴ Por **prática discursiva** entendem-se os processos de produção, distribuição e consumo textual que são processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares. A natureza da prática discursiva varia entre os diferentes tipos de discurso, de acordo com fatores sociais envolvidos (Fairclough, 1992/2001).

⁵ Aos conceitos de **sentido e significado** será dedicada seção específica tendo em vista sua relevância no âmbito deste trabalho Antecipo ao leitor que no decorrer do trabalho sempre estarei me referindo a ambos os termos - significado e sentido -, considerando a generalização de um dado conceito e seu sentido individual.

estamos apontando para a fragilidade da PESQUISA COLABORATIVA quando vista pela academia. Parece preocupante, por exemplo, o fato de que pesquisa exige rigor metodológico e organizacional e, quando falamos da PESQUISA COLABORATIVA, nos deparamos com os contextos de pesquisa despreparados para a organização e o rigor metodológico necessários à pesquisa científica.

Esta pesquisa foi, portanto, motivada pela necessidade de combinar pesquisa científica e produção de conhecimento para a academia, participação e procedimentos de intervenção, de tal forma que ambos os contextos envolvidos – academia e grupos comunitários – possam ser contemplados em seus objetivos, de forma a serem transformados significativamente. Bastaria retomarmos o significado de pesquisar: estudar com o objetivo de produzir novas descobertas em diferentes áreas do conhecimento. Segundo Demo (2004:16), *pesquisar como princípio científico* quer dizer “cuidado com construção do conhecimento em termos, sobretudo, metodológicos e epistemológicos” e *pesquisar como princípio educativo* quer dizer “o valor pedagógico atribuído ao conhecimento produzido e o questionamento sobre ele de forma crítica”.

Importante ressaltar que durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador precisa perseguir um estado de equilíbrio que o leve a colocar, num mesmo patamar, qualidade científica e reconhecimento do conhecimento produzido, aliados à usabilidade do conhecimento produzido para a comunidade pesquisada. Considerando-se ainda o fato de que na PESQUISA COLABORATIVA pesquisador e pesquisandos têm responsabilidades sobre todo o desenvolvimento da pesquisa, então essa busca pelo equilíbrio deve ser compartilhada por todos, especialmente pelo fato de que são pessoas de diferentes realidades, histórias de vida, culturas e níveis de consciência.

Descortina-se, portanto, um campo teórico-metodológico complexo a ser investigado mais profundamente, no qual insiro esta pesquisa. Dessa forma, discuto os procedimentos que caracterizam a PESQUISA COLABORATIVA, em busca de estabelecer as diferenças entre “PESQUISA COLABORATIVA” e “ações colaborativas na pesquisa”. Através da discussão das etapas e ações da pesquisa, de estudos teóricos e da relação teoria-prática, espero desencadear nos pesquisadores uma reflexão sobre a responsabilidade de sua intervenção nos contextos pesquisados, uma vez que a PESQUISA COLABORATIVA pressupõe a intervenção dos envolvidos em direção à sua própria transformação e, acima

de tudo, da situação pesquisada, que é de caráter social e vivida por uma comunidade histórica e culturalmente situada.

Nessa perspectiva, esta pesquisa escolhe como situação a ser discutida as relações entre a pesquisadora e profissionais que exercem cargos de direção e coordenação pedagógica em escolas públicas na região da Grande São Paulo e, a partir dos registros gerados nesse contexto e da análise das práticas discursivas, discute a PESQUISA COLABORATIVA. Procura, no âmago das ações ocorridas, deixar de lado o papel passivo de seres humanos com envolvimento limitado, direcionados pelo pesquisador, perspectiva esta presente na pesquisa tradicional, para enfatizar a pluralidade na interpretação dos dados coletados, com base na colaboração de todos e na relação multifacetada não baseada no poder hierárquico entre pesquisador e pesquisandos.

Dilemas teórico-metodológicos traduzidos pela complexidade do quadro da PESQUISA COLABORATIVA são discutidos com base na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural⁶, (Engeström, 1993, 1999, 2001, 2003; Engeström et al., 2003; Bedny et al., 2000; Collins et al., 2002; Daniels, 1993/1999, 2001/2003, 2004, 2005, 2006, 2006a) e a pesquisa é entendida aqui como um sistema de atividade⁷. A escolha da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, doravante TASHC, como *background* teórico para este trabalho se deve ao fato de que essa teoria tem sido elaborada com o propósito de ajudar-nos a entender as transformações sociais que ocorrem no desenvolvimento dos seres humanos, aspecto presente na PESQUISA COLABORATIVA, cujo propósito está na transformação dos contextos envolvidos a partir dos processos de intervenção vividos por pesquisador e pesquisandos. Kuutti (1999/2003), nessa mesma direção, define a teoria da atividade como filosófica e multidisciplinar, intervencionista em sua metodologia, voltada

⁶ A opção pela terminologia **Sócio-Histórico-Cultural** revela propositalmente uma redundância, pelo fato de que cultura, como definida neste trabalho (Bodley, 1994; Freitas, 1996; Cole, 1996/2003; Wertsch, 1985, 2000; Bruner, 2001; Smagorinsky, 2001), constitui-se a partir das práticas sociais às quais estão envolvidos os indivíduos, práticas essas mediatizadas pelo mundo, carregando já o sentido de *social*. Para Freitas (2002), a abordagem sócio-histórica compreende o psiquismo do ser humano como constituído no social, num processo interativo, possibilitado pela linguagem (Vygotsky, 1978/2000). Também para a autora, a proximidade da abordagem sócio-histórica com o paradigma crítico se faz evidente por sua fundamentação comum: o materialismo histórico-dialético (Marx, 1890/1989), que considera o sujeito ativo e histórico, e, portanto, interventor no desenvolvimento da cultura.

⁷ O conceito de *sistema de atividade* será apresentado e discutido em seção posterior. Apenas a título de esclarecimentos iniciais, a multiplicidade de elementos e situações de inter-relação às quais esses elementos estão expostos, no contexto deste trabalho, é que permite caracterizá-lo como um **sistema de atividade**. Sistema, pelo fato de que os elementos considerados estão reunidos de maneira coordenada e hierárquica, com características que se complementam, e são dependentes entre si, formando um todo coerente.

aos estudos da prática humana e aos processos de desenvolvimento que inter-relacionam os seres humanos e as estruturas sociais.

Considerando o propósito deste trabalho, de discutir como se desenvolve uma PESQUISA COLABORATIVA, entendida na perspectiva já descrita, opto por caracterizar os elementos fundamentais do sistema de atividade: os sujeitos⁸, a comunidade, o objeto; assim como os elementos essencialmente responsáveis por desencadear transformações no contexto social em questão: as regras, a divisão de trabalho e os artefatos de mediação ou artefatos culturais⁹, entendendo que tais elementos constituem um sistema de relações que é parte de um sistema maior com o qual o primeiro mantém relações, tanto contribuindo para seu funcionamento como recebendo dele elementos que lhe possibilitam executar suas próprias funções.

Várias pesquisas pautam-se na metodologia de PESQUISA COLABORATIVA e, dentre elas, cito as desenvolvidas pelo grupo de pesquisadores do LAEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Inicialmente, a tese de doutorado de Magalhães (1990), seguida por outras teses de mestrado e de doutorado, como por exemplo: Liberali (1994, 1998, 2002), Romero, (1998) – focalizando colaboração nos trabalhos com coordenadores pedagógicos e professores; Magalhães (1992, 1994, 1996, 2002) – focalizando relações e interações colaborativas entre professores, e as características dos processos de colaboração; Ninin (2002) – focalizando elaboração de instrumentos para o processo reflexivo colaborativo entre professores e coordenadores; Motta (2004) – focalizando colaboração e inclusão social; Mateus (2005) – focalizando colaboração em atividades de ensino; Terzian (2004) – focalizando a

⁸ Antes de iniciar este trabalho, apresento algumas considerações acerca da terminologia aqui adotada em relação a sujeito e participante, a título de esclarecimentos ao leitor. Início pelo termo **sujeito**. Dentro do quadro teórico utilizado nesta tese, *sujeito* é o termo utilizado para representar o ser humano envolvido nas atividades. Por outro lado, o termo *sujeito* carrega um significado lingüístico, do ponto de vista discursivo. Articulando essas duas visões, opto pelo que aponta Brandão (1997), ao considerar o sujeito como essencialmente histórico e ideológico, situado em relação aos discursos de outros, tendo, dessa forma, sua fala produzida a partir de um determinado lugar e tempo, orientada socialmente. Nessa perspectiva, sujeito é agente no ambiente, tendo o papel de não só transformar tal ambiente, como ser transformado por ele. Para referir-me às participantes desta pesquisa opto por utilizar o termo **colaboradoras**, uma vez que tal terminologia condiz com o objeto de estudo aqui proposto.

⁹ Neste trabalho adoto a terminologia “artefato de mediação”, partindo do pressuposto que todos os artefatos utilizados pelos seres humanos, quer pensemos nos materiais, quer nos mentais, são meios auxiliares pelos quais as interações entre sujeito e objeto são mediadas, constituindo-se a partir das práticas sociais situadas histórica e culturalmente (Cole & Engeström, 1993). Assim, todo artefato mediador o é em função do contexto sócio-histórico-cultural no qual encontra-se inserido, podendo ser também denominado “artefato cultural”.

colaboração em ambientes digitais de ensino de línguas; e as pesquisas desenvolvidas por pesquisadores estrangeiros tais como: Murphy (1989) – apresentando uma crítica ao seu próprio trabalho de pesquisa com base etnográfica, de observação; Dillon et al. (1989) – focalizando relações de colaboração entre professores e pesquisadores; Fullan (1988) e Fullan et al. (1996/2000) – focalizando relações entre aqueles que exercem papéis de liderança em escolas e os professores; Slater (2003) – focalizando processos de liderança constituídos na perspectiva da colaboração; De Venney-Tiernan et al., 1994 – focalizando criação de grupos colaborativos em processos de pesquisa. A lacuna a ser preenchida por esta tese, no entanto, está na necessidade de caracterização teórico-metodológica de todo o processo de PESQUISA COLABORATIVA em contextos educacionais, uma vez que esta vem sendo cada vez mais utilizada nos grupos de pesquisa nas universidades e muito se fala da necessidade de encontrar um caminho de pesquisa que dê conta de não somente desenvolver estratégias que capacitem os envolvidos para o exercício da autonomia, com criticidade e de maneira fundamentada, como também acompanhar o *on going* da própria pesquisa.

Ao justificar a escolha do tema, os objetivos e as questões investigativas com as quais pretendo trabalhar, oriento as discussões, neste trabalho, a partir da seguinte pergunta de pesquisa, de natureza ampla:

Como se caracteriza a atividade <i>pesquisa crítico-colaborativa</i> , sob a ótica da Teoria da Atividade?
--

Essa pergunta de caráter geral foi subdividida e, para respondê-la, este estudo organiza-se a partir do ciclo de aprendizagem expansiva, princípio discutido pela TASHC (Engeström, 1999b), que focaliza as ações de: questionar para identificar não só contexto, como também o processo e as necessidades; analisar, considerando aspectos histórico-genéticos e a situação empírica *in praesentia*; criar / modelar soluções a partir de prioridades estabelecidas; examinar, a fim de descobrir a dinamicidade das soluções propostas, suas potencialidades e limitações; implementar as soluções ultrapassando os limites da prática para enriquecê-las conceitualmente; refletir sobre o processo, com o propósito de avaliá-lo criticamente; e consolidar os encaminhamentos com ênfase no pensamento prospectivo.

Tais discussões são feitas aqui a partir de uma situação específica de pesquisa, escolhida para suportar o propósito desta tese e oferecer o contexto de análise. Certamente, não faria sentido discutir uma metodologia de pesquisa sem que houvesse uma pesquisa ocorrendo. Para estudar tal metodologia, proponho uma situação específica que envolve as relações de trabalho entre as equipes diretivas de duas escolas públicas e o trabalho de formação contínua por mim desenvolvido com esse mesmo grupo.

Assim sendo, esta tese organiza-se em quatro capítulos. Do Capítulo I, *Nas Tessituras da Colaboração*, constam as discussões focais orientadoras deste trabalho. As seções abordam o papel da colaboração no desenvolvimento dos seres humanos e a definição de PESQUISA COLABORATIVA. Também nesse capítulo aponto os caminhos teóricos de base lingüística utilizados para explicar e interpretar os registros gerados no decorrer da pesquisa: a Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1985) e a Teoria do Discurso Pedagógico (Bernstein, 1990).

No Capítulo II, *Teoria da Atividade: âncora para a PESQUISA COLABORATIVA*, apresento o referencial teórico no qual está fundamentada a pesquisa. Nesse capítulo discuto os fundamentos básicos da Teoria da Atividade. As seções nele contidas objetivam situar o leitor em relação ao desenvolvimento dessa teoria, dando-lhe uma visão geral dos conceitos fundamentais que a sustentam, desde os princípios orientadores de Lev Semianovich Vygostky (1930, 1934, 1935, 1982) até as propostas atuais desenvolvidas por Yrjö Engeström (1987, 1993, 1999, 2001, 2003, 2005). A seção *Nas Trilhas da Pesquisa: os paradigmas do 'fazer ciência'* insere o leitor na problemática focalizada nesta tese, a metodologia de pesquisa, situando-o historicamente em relação ao desenvolvimento do 'conhecimento científico'.

Do Capítulo III, *Nas Tessituras do Caminho*, constam o contexto e a trajetória da pesquisadora e dos pesquisandos no decorrer da pesquisa. Procuro ancorar esta investigação na abordagem de PESQUISA COLABORATIVA crítica, cujo objetivo primeiro é oferecer aos colaboradores a oportunidade para a transformação e mudança, no decorrer de um processo de ações colaborativas com base na interação entre os sujeitos. Este trabalho pode, ainda, ser considerado como uma pesquisa teórico-metodológica, uma vez que discute métodos e procedimentos adotados como científicos. Descrevo o local da pesquisa, justificando a escolha dos colaboradores, relatando como ocorreu a geração dos registros e como estes foram analisados. Como pesquisadora, assumo também o papel de

colaboradora, buscando compreender os diferentes discursos enunciados por todos os envolvidos no processo de pesquisa, nos diferentes contextos em que ela ocorre.

O capítulo IV, *Tecendo a PESQUISA COLABORATIVA como Processo de Desenvolvimento: transformações expansivas*, constitui o ponto central desta tese. Tomando como base o ciclo de aprendizagem expansiva como discutido por Engeström (1999b), e articulando tal discussão à de outros autores, como Bray et al. (2000) e Smyth (1992), discuto as ações envolvidas no processo de PESQUISA COLABORATIVA, a fim de mostrar que sua organização não se dá de modo linear ou mesmo em seqüência espiral, mas sim em rede, por meio de sinapses relacionadas às ações dos envolvidos.

O Capítulo IV está orientado para responder às seguintes perguntas que, ao final, quando articuladas, respondem à macro pergunta desta tese, já apresentada na página 7.

Quadro 1: Ciclo de Aprendizagem Expansiva como orientador deste estudo

Pergunta orientadora	Ação do Ciclo Expansivo (ferramental teórico de apoio)	Breve explicação teórica
Qual a contribuição da história do desenvolvimento da pesquisa para a própria pesquisa e para seus colaboradores?	Questionar	Consiste de um momento em que o sujeito questiona, desafia ou até mesmo rejeita alguns aspectos da prática aceita e consagrada. Esses questionamentos pautam-se nas contradições diretamente relacionadas a cada elemento da atividade, que colocam em xeque, pelo próprio sujeito, a validade daquilo que é estável. Os questionamentos partem de um sujeito individual, mas acabam sendo compartilhados com outros, pois a eles é dirigido.
Como se caracterizam os elementos de mudança identificados a partir da relação história evolutiva – história atual da PESQUISA COLABORATIVA?	Analisar	Envolve situações de transformação mental, discursivas ou práticas, que buscam causas ou mecanismos explicativos para um determinado aspecto da atividade. Analisar relaciona-se a dois importantes aspectos: (a) o histórico-genético – que objetiva explicar a situação com base em sua origem e evolução através dos tempos; (b) o real-empírico – que objetiva explicar a situação com base em suas relações sistêmicas. A ação de analisar está associada às contradições secundárias, ou seja, aquelas entre os diversos elementos da atividade.
Como se caracterizam os Artefatos de Mediação desenvolvidos na PESQUISA COLABORATIVA?	Criar / modelar	Consiste de ações em que os sujeitos, a partir do resultado da análise das contradições, elaboram novos instrumentos para uma possível solução em direção ao resultado desejado. Pesquisador e pesquisandos participam desse momento, articulando conclusões, análises e reflexões sobre as contradições presentes no sistema. É importante entender que dentro da própria ação de modelar, as ações anteriores encontram-se presentes, pois a elaboração de novos instrumentos a partir de situações de interação entre os sujeitos pressupõe questionamentos e análise.

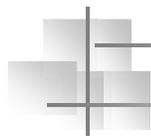
Como se caracterizam os processos de negociação que envolvem os colaboradores, em relação aos artefatos de mediação?	Examinar	Está relacionada ao momento de expor à crítica o modelo ou o instrumento criado. Em outras palavras, equivale a um projeto piloto, em que tal solução é testada e questionada, analisada, criticada, no sentido de se entender suas limitações e, se possível, reduzi-las. Novamente, vale lembrar que as ações anteriores (questionar, analisar, moldar) se fazem presentes no momento de examinar.
Como são analisados e considerados os fatores que influenciam o desenvolvimento, quando confrontados às resistências dos colaboradores?	Implementar	Consiste da aplicação efetiva dos novos instrumentos gerados. Essa ação ocorre envolta em contradições terciárias, isto é, questionamentos dos envolvidos em relação às idéias novas, em contraposição àquelas estáveis no sistema. Relembrando a idéia de contradições terciárias, é importante ressaltar que no momento da implementação dos novos instrumentos gerados ou das novas idéias, nem sempre os envolvidos o fazem conscientemente, ou seja, tendo internalizado as novas idéias.
Como as ações da PESQUISA COLABORATIVA relacionam-se à construção e ressignificação de sentidos para os colaboradores?	Refletir	É o momento em que as novas idéias e instrumentos gerados poderão ser internalizados pelos envolvidos. Este é o momento de olhar para os novos modelos e escolher procedimentos para descrevê-los, discuti-los, em busca de suporte teórico ao processo. A ação de refletir, na verdade, exige que as anteriores se façam presentes, uma vez que a reflexão aqui desejada pauta-se no referencial crítico, onde procedimentos de negociação de sentido devem ocorrer continuamente.
Como se caracteriza o pensamento prospectivo em relação ao suporte teórico como artefato de desenvolvimento?	Consolidar para projetar	Consiste em olhar para a situação e para as práticas implementadas e pensar prospectivamente sobre elas, para imaginar novas possibilidades em estágios futuros. Esse “pensar”, no entanto, deve pautar-se em observação minuciosa, fundamentada teoricamente, para que possa servir como referencial em situações de avanço na aprendizagem, em relação ao sistema.

Ob.s: Ações do ciclo de aprendizagem expansiva baseadas em Engeström, 1999b.

Neste trabalho, os capítulos estão organizados de forma a situar o leitor não somente em relação aos aspectos teóricos, mas também à análise e discussão dos resultados. Optei por uma organização que permitisse ao leitor acompanhar a articulação feita por mim entre teoria e prática e, dessa forma, apresento em cada capítulo conceitos teóricos imbricados à discussão dos resultados. Nas diferentes seções, motivada pela opção teórica que considera a atividade humana sempre emergente das práticas sócio-culturais e envolvida em contradições históricas, teço considerações sobre como compreendo as ações que caracterizam a expansão na PESQUISA COLABORATIVA e apresento as perguntas de

pesquisa que orientam minhas discussões e argumentações, que, por sua vez, articulam-se à análise dos registros. É importante ressaltar que essa discussão é feita com base em recortes nos registros coletados, para os quais escolhi, como critério, a relevância das práticas discursivas em relação ao foco da pesquisa, ou seja, a caracterização da PESQUISA COLABORATIVA. Em momento adequado, tais critérios serão apresentados. Uma vez discutidos os registros, explicito limitações e prospecções a partir do *frame* teórico considerado.

No capítulo V, *Tecendo o Devir: reflexões*, sintetizo os resultados já obtidos a partir desta pesquisa, apresento as limitações surgidas no decorrer do processo e procuro ressaltar novas perspectivas decorrentes do trabalho realizado, visando a orientar estudos e desencadear nos leitores reflexões sobre processos de colaboração e intervenção em pesquisas.



CAPÍTULO I

Nas Tessituras da Colaboração

Todos nós, cada um de nós, é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade. Somos um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas.

Boaventura Santos (1996:107)

Boaventura Santos, nos dizeres acima, antecipa um dos fundamentais aspectos a serem considerados quando nos referimos à colaboração: o fato de que nós, seres humanos circulantes nas diversas esferas sociais, nos constituímos a partir do OUTRO, tendo, no entanto, o privilégio de organizar a combinação das subjetividades de que somos feitos. “Privilégio” carrega o sentido de intencionalidade do sujeito e é nela que apóio as considerações feitas neste capítulo, sobre colaboração: a ação de, conscientemente, trabalhar com o outro, permitindo-se tanto ser por ele influenciado quanto influenciá-lo em direção à transformação recíproca. É nessa direção que este capítulo se constrói.

Embora colaboração seja um conceito citado por muitos autores, tomado como sustentáculo para inúmeras discussões que envolvem os processos de desenvolvimento e aprendizagem, parece que muitos o tomam como inerente ao próprio processo de desenvolvimento, como se não fosse necessário definir colaboração. Parece, às vezes, que ela se auto-define: usamos colaboração para definir a própria colaboração. Isso se confirma quando nos damos conta da pequena quantidade de textos que discutem colaboração em sua gênese e, em contra-partida, outros tantos que focalizam os processos colaborativos como dominados e compreendidos por seus usuários, como se um sentido compartilhado já existisse por si só.

Nas seções, a seguir, discuto o conceito de colaboração e seu papel no processo de pesquisa.

A. Colaboração, PESQUISA COLABORATIVA e o Desenvolvimento dos Seres Humanos

Como já apontei na introdução deste trabalho, em se tratando de pesquisas na área das ciências sociais, especialmente na área educacional, vemos a cada dia aumentar a preocupação dos pesquisadores em relação ao seu compromisso com a transformação social. Mas o que é *transformação*?

Embora não focal, este conceito merece atenção, pela relevância que assume em relação ao tema aqui discutido. Transformação, na perspectiva da Teoria da Atividade, é um conceito-chave entendido de maneira muitas vezes simplista como sendo a mudança em um objeto. No entanto, Davidov (1999/2003), em discussões sobre conceitos assumidos pela Teoria da Atividade, afirma que nem toda mudança pode ser chamada de transformação, pois, muitas vezes, mudanças tanto de ordem natural quanto social, provocadas pelos indivíduos, afetam um objeto externamente e não provocam nele mudanças internas. Transformação significa mudança interna no objeto, de modo que sua essência seja alterada. Mas, também, essência é um conceito discutido e abordado tanto pela lógica formal quanto pela lógica dialética, e refere-se: às características que tornam os objetos classificáveis, do ponto de vista da lógica formal; e à gênese do objeto em relação a um dado sistema, do ponto de vista da lógica dialética. Transformação no âmbito da lógica formal implica adequação a uma dada classe, enquanto que no âmbito da lógica dialética, implica um movimento para criar condições ao desenvolvimento do objeto quando este enfrenta circunstâncias externas em um certo domínio. Nessa visão, transformação relaciona-se às mudanças que envolvem a construção de novos conhecimentos que passam necessariamente por conflitos do indivíduo em relação ao objeto, gerados pela própria evolução sócio-histórica, concepção esta adotada pela Teoria da Atividade e, portanto, neste trabalho. Assim, transformação implica um movimento de ressignificação que busca conectar e combinar internamente as mudanças na essência de um objeto às categorias da atividade humana.

Em se tratando de pesquisa, cada vez mais são questionadas as orientações apoiadas no positivismo, bem como em quadros que não possibilitam o diálogo entre os interagentes. Emergem, portanto, as orientações calcadas na perspectiva de transformação dos seres humanos a partir de pesquisas cuja base se encontra na teoria crítica. Nesse sentido, autores como Bredo & Feinberg (1982), Dillon et al. (1989), Magalhães (1992, 1994), Cole & Knowles (1993), Moreira et al. (2001), Freitas et al. (2003), Orellana & Bowman (2003), Slater (2003) orientam para discussões metodológicas de pesquisa com foco na teoria crítica e, por conseguinte, na colaboração.

Por outro lado, a colaboração como discutida por Vygotsky (1934/2000) tem relação direta com o processo de desenvolvimento do ser humano, que ocorre por meio dos processos interacionais mediados, em situação de prática social. Tal discussão nos remete ao papel da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) e ao desenvolvimento das capacidades dos seres humanos com base nas atividades que realizam com “pares mais competentes”.

Vygotsky (1934/2000) considera a colaboração como um processo capaz de provocar o aprendiz em direção ao desenvolvimento da capacidade de solucionar uma situação-problema com base em estratégias grupais, que lhe propiciam negociar significados, compartilhar artefatos, conhecimentos prévios e conhecimentos já sistematizados. Para o indivíduo, esses procedimentos colaborativos culminam na existência da ZPD, que se constitui de conflitos gerados por meio da interação com o outro, e cujo papel é impulsionar o desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1934/2000), toda interação pautada na colaboração pode contribuir para o desenvolvimento de processos cognitivos.

Diversas são as pesquisas que buscam explicar os processos colaborativos envolvidos nas relações entre os colaboradores, como já citado na introdução deste trabalho. A colaboração está ligada a fatores de ordem relacional, social e cognitiva e é preciso buscar em muitas outras ciências subsídios para entender como se dá esse processo de colaboração na pesquisa. Acredito que esse fator coloque a colaboração em relação direta com a Linguística Aplicada, pois quando pensamos nas áreas do conhecimento e nas metodologias de pesquisa que se aglutinam para compor o espaço de ação da LA, também podemos assumir que a concepção do conhecimento como uma rede de significações implica a eliminação ou mesmo a diminuição da importância dessas áreas como

conhecimento setorizado, e nos vemos impulsionados a saltar de uma área a outra como que em busca de subsidiar a compreensão que desejamos ter daquilo que questionamos e pesquisamos.

PESQUISA COLABORATIVA e LA detêm-se em processos em que os agentes das ações de linguagem implicam-se em tais ações e podem ou não assumir a responsabilidade das mesmas (Bronckart, 1997/1999). Nessa perspectiva, a LA investiga a linguagem em uso e os significados que as ações de pesquisadores e seus colaboradores geram neste paradigma da PESQUISA COLABORATIVA. Daí o caráter provocador de transformação e de mudanças nos contextos em que se desenvolve a PESQUISA COLABORATIVA, com características de transdisciplinaridade, tendo como foco o emaranhado das áreas do conhecimento e a presença de sujeitos implicados nas ações de linguagem.

Pesquisadores de diferentes áreas discutem o significado de colaboração quando seres humanos se envolvem em práticas sociais cujos objetivos estão voltados à transformação dos contextos de ação. Freitas et al. (2003) comentam a importância do caminho que vem surgindo para pesquisadores e pesquisandos em relação à construção do conhecimento com base na perspectiva sócio-histórica. Para a autora, novas perspectivas se abrem e alternativas metodológicas, como as voltadas à construção do conhecimento com base nas relações e interações entre os seres humanos, passam a ser consideradas, e novas características passam a ser atribuídas à metodologia de pesquisa. Dentre essas características, destaco o fato de que uma situação de pesquisa se estabelece com base naquilo que vem acontecendo em seu desenvolvimento que, por sua vez, envolve a transformação do próprio contexto e também daqueles que participam do processo. Ora, nessa ótica, pesquisador e pesquisandos têm oportunidades para ressignificar tanto o processo da pesquisa quanto o próprio contexto em que estão inseridos. Com base nessas afirmações é que discuto colaboração como norteadora da metodologia de PESQUISA COLABORATIVA.

Segundo Heron (1996), a PESQUISA COLABORATIVA só faz sentido e só existe quando os colaboradores estiverem completamente engajados com a proposta de investigação escolhida pelo grupo. Caso contrário, aos sujeitos envolvidos estariam sendo impostos determinados protocolos de pesquisa e esses sujeitos poderiam até concordar com tais orientações, mas não deliberadamente, o que representaria a possibilidade dessas orientações não se transformarem em conhecimento significativo.

Segundo Bray et al. (2000), a investigação colaborativa pode ser retratada como um método para conduzir uma pesquisa participatória¹⁰ e pode ser considerada como uma abordagem facilitadora da aprendizagem adulta, com base em experiências vividas. A investigação colaborativa vem surgindo como um caminho inovador, principalmente no campo da educação, quando este se preocupa com o desenvolvimento das comunidades de aprendizagem e das organizações. Os autores afirmam ainda que embora a PESQUISA COLABORATIVA seja originária da pesquisa-ação, a primeira tem-se mostrado muito menos radical.

PESQUISA COLABORATIVA tem suas raízes nos estudos de Reason & Rowan (1981), dedicados à investigação participatória humana. A partir desse referencial, os autores sustentam que a investigação colaborativa pauta-se em um paradigma que considera, fundamentalmente, a participação e as tomadas de decisão democráticas no processo de pesquisar. Essas características são vistas como essenciais quando se tem por objetivo investigar dilemas que fazem parte da condição humana.

A PESQUISA COLABORATIVA apóia-se numa perspectiva holística para entender e trabalhar com situações-problema nas quais a construção do conhecimento exerce papel fundamental para a transformação dos envolvidos e do contexto em que a pesquisa se insere. O importante segundo essa abordagem de pesquisa é que diferentes formas de aprender sejam acessíveis a todos os interessados e que possibilitem uma mudança na compreensão que têm do mundo em que vivem. Está na base desse paradigma de pesquisa a busca por posturas investigativas não pautadas em elitismos e comportamentos manipulatórios, mas sim, em trabalhos que visem às mudanças pessoais, organizacionais e sociais em larga escala.

O termo colaboração tem assumido diferentes significados para os teóricos que investigam e orientam o novo paradigma de pesquisa. Há aqueles que denominam colaboração a todo e qualquer trabalho realizado por diversas pessoas, em prol de um objetivo comum, como por exemplo, Larocque & Faucon (1997). Para eles, em atividades

¹⁰ Definição de pesquisa participante, segundo Demo (2004): “A pesquisa participante busca a identificação totalizante entre sujeito e objeto, de tal sorte a eliminar a característica de objeto. A população pesquisada é motivada a participar da pesquisa como agente ativo, produzindo conhecimento, e intervindo na realidade própria. A pesquisa torna-se instrumento no sentido de possibilitar à comunidade assumir seu próprio destino. Ao pesquisador que vem de fora cabe identificar-se ideologicamente com a comunidade, assumindo sua proposta política, a serviço da qual se põe a pesquisa.”

de aprendizagem colaborativa, embora aprendizes tenham um mesmo objetivo, o processo é menos claramente definido, isto é, membros do grupo discutem e negociam o processo enquanto aprendem. Já na aprendizagem cooperativa, o processo é freqüentemente recomendado ou imposto. Na aprendizagem colaborativa as relações são de interdependência, enquanto que na cooperativa, freqüentemente, as estruturas dos grupos são impostas, isto é, decididas pelo professor ou orientador do grupo.

Cole & Knowles (1993), referindo-se às práticas de pesquisa, também apontam diferenças entre a colaboração e a cooperação. Para os participantes da PESQUISA COLABORATIVA é fundamental um investimento em tempo e energia em prol de um processo que realmente seja de negociação ininterrupta. Já a cooperação envolve uma participação não tão comprometida com o desenvolvimento e resultados da pesquisa e pode permanecer no âmbito da ajuda no cumprimento de tarefas, apenas. Questões como papéis e responsabilidades, *status*, engajamento e disponibilidade são negociadas, tornando-se os aspectos essenciais da colaboração. Em adição a isso, as questões de benefício mútuo e de crescimento são adequadamente organizadas entre os colaboradores. A principal questão, na colaboração, é a atitude responsiva, ou seja, receptiva, dos colaboradores. Cole & Knowles (1993: 486) afirmam que:

¹¹Verdadeira colaboração é provavelmente mais do que o resultado de um processo cujo objetivo seja o igual envolvimento dos participantes em todos os aspectos da pesquisa; mas, ao invés disso, o resultado do envolvimento para a negociação e ajuste consentido mutuamente, onde força, firmeza e disponibilidade de tempo dos participantes para o engajamento no processo são honrados.¹

Na perspectiva de Wagner (1997), a colaboração constitui uma forma especial de envolvimento entre os participantes, com trabalhos e tarefas realizados por todos os envolvidos, de modo que todos aprofundem seus conhecimentos em relação a si próprios e aos outros. Também Day (1999) apresenta sua interpretação para colaboração: é um processo que pressupõe negociação cuidadosa entre os colaboradores, exige tomada de decisões conjuntas que, por sua vez, pautam-se em uma comunicação aberta e honesta, visando à aprendizagem de todos os envolvidos.

¹¹ Opto por apresentar todas as citações em língua materna. Em nota, ao final do documento, o leitor encontrará as citações em sua língua original.

Ponte & Serrazina (2003) defendem a posição de que na colaboração os envolvidos trabalham em conjunto, prevalece uma relação de igualdade e de ajuda mútua, em busca de objetivos comuns. Já na cooperação, as relações podem ser desiguais, podem estar pautadas em níveis hierárquicos, com objetivos comuns não tão claros e totalmente subordinados aos objetivos individuais de alguns dos colaboradores apenas.

Bray et al. (2000) entendem colaboração como um processo que envolve tensão e no qual os envolvidos buscam construir significados a partir de divergências oriundas de suas diferentes experiências de vida. Para os autores, os envolvidos em um processo colaborativo podem permanecer juntos por diferentes motivos, assim como podem negociar sua participação, estando sempre em busca de construir conhecimentos. Considerando-se os pressupostos da Teoria da Atividade, de que quando os motivos dos sujeitos envolvidos nas atividades tendem a aproximar-se é que ocorre o processo de expansão e de transformações, podemos dizer que também na PESQUISA COLABORATIVA isso ocorre. E mais: o fato de Bray et al. (2000) destacarem os processos de tensão envolvidos nos processos colaborativos como resultantes da história sócio-cultural dos sujeitos justifica ainda mais o apoio da Teoria da Atividade nessa discussão.

No contexto acadêmico que envolve Lingüística Aplicada no Brasil, a PESQUISA COLABORATIVA vem sendo desenvolvida e conta com muitos estudos. Iniciou-se com Magalhães (1990), que já, em sua tese de doutorado, fez uma revisão em seus objetivos e os modificou, dando voz à colaboradora de pesquisa. De lá para cá, os trabalhos de Magalhães na área de Lingüística Aplicada vêm-se aprofundando em relação ao real significado de colaboração como paradigma de pesquisa na área educacional.

Magalhães (1998: 173) discute colaboração, considerando que:

colaborar, seja em relação ao pesquisador, ao professor, ao coordenador ou ao aluno, significa agir no sentido de explicar, tornar mais claro seus valores, suas representações, procedimentos e escolhas, com o objetivo de possibilitar aos outros participantes questionamentos, expansões, realocações do que está em negociação. Dessa forma, o conceito de colaboração, envolvido em uma proposta de construção crítica do conhecimento, não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de idéias, sentidos, representações e valores. De fato, implica conflitos, tensões e questionamentos (Bakhtin, 1930; Pechey, 1989) que propiciem aos integrantes possibilidades de distanciamento, reflexão e conseqüente auto-compreensão dos discursos da sala de aula e de sua relação com aqueles valorizados (e.g. pretensão de objetividade e neutralidade do conhecimento, foco na racionalidade técnica, compreensão do processo de ensino-aprendizagem como transmissão e devolução do conhecimento, separação entre o que sabe / diz e o que aprende / devolve, ênfase no domínio do saber e, simultaneamente, na

docilidade quer do professor quer do aluno) e os não valorizados pela escola, isto é, que levem em conta questões contextuais, que propiciem novos papéis ao professor e ao aluno, que estabeleçam novas relações entre “ideologia e conhecimento escolar, entre significado e controle social”.

Uma questão importante nos é colocada por Heron (1996) sobre o significado de colaboração para o pesquisador: Com quem estamos realmente colaborando ao apresentarmos as conclusões de uma pesquisa? Na perspectiva colaborativa de investigação, essa pergunta fará sentido se nos voltarmos para o processo de desenvolvimento da pesquisa e nos preocuparmos com outras questões como, por exemplo: Como são construídas as relações de parceria na pesquisa? Que princípios regem essas relações? Estarão calcados em que valores e crenças? Que papel cada colaborador exercerá durante a pesquisa? Como esse papel se articula com o todo da pesquisa? Como serão tomadas decisões na pesquisa? e outras questões que serão comentadas nas seções seguintes e que estão diretamente relacionadas ao processo de transformação que se deseja que ocorra em uma situação de PESQUISA COLABORATIVA. É possível sintetizar tais questionamentos tomando como referência um pequeno trecho do que diz Magalhães, na citação acima: “... o conceito de colaboração, envolvido em uma proposta de construção crítica do conhecimento, não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de idéias, sentidos, representações e valores”, que resume o papel da responsabilidade do pesquisador no processo.

Assumir colaboração como um processo calcado na simetria quer seja dos conhecimentos, quer das ações e responsabilidades entre pesquisador e pesquisandos seria considerar que todos os envolvidos pudessem assumir todos os papéis no processo de pesquisa, sendo possível a todos “assumir o lugar do outro”, indistintamente. Clark et al. (1996, apud Mizukami, 2003) discutem essa questão, considerando que, para que os pesquisandos sejam “donos” do processo, seria preciso que “desenvolvessem questões, escolhessem metodologia e escrevessem resultados”, o que colocaria uma carga adicional apenas a eles (pois nada indica que o pesquisador assumiria o trabalho dos pesquisandos), além de desvalorizar seu trabalho, privilegiando o do pesquisador. Os autores afirmam ainda que

o diálogo se torna o aspecto central e partilhado da PESQUISA COLABORATIVA, quando o que é ganho é um nível de compreensão sobre as limitações / características das práticas uns dos outros e uma oportunidade que permite a pesquisandos e pesquisadores trazerem suas diversas especialidades para um

empreendimento que é potencialmente enriquecedor para todos os envolvidos (p.210).

Para Clark et al. (1996, apud Mizukami, 2003), “colaboração bem-sucedida envolve melhorar nossas compreensões dos mundos e dos papéis dos outros por meio de diálogo partilhado, como oposto a trabalho partilhado”, embora John-Steiner et al. (1998) considerem que focalizar exclusivamente o diálogo seria ignorar as demais habilidades e competências dos envolvidos como complementares em relação ao diálogo, nas situações colaborativas. Nesse sentido, busco na seção seguinte, ampliar o conceito de colaboração nos processos de pesquisa.

B. PESQUISA COLABORATIVA: redefinindo colaboração

Uma PESQUISA COLABORATIVA é um processo cuja organização não necessariamente precisa estar fixada de início, ou seja, é um processo flexível, sujeito a modificações. É esperado que, com o decorrer do processo de pesquisa, diferentes formas de ação surjam entre os colaboradores, assim como cresçam as relações afetivas entre eles. A cada etapa do trabalho novas organizações podem surgir, colaboradores podem vir a se conhecer melhor e, com isso, o diálogo, a negociação e o cuidado vão-se aprimorando, favorecendo discussões que interfiram no próprio objetivo da pesquisa.

Nos parágrafos seguintes, apresento características que considero fundamentais para a colaboração. Uma vez definida colaboração, passarei a discutir a PESQUISA COLABORATIVA.

No início de um processo colaborativo, os colaboradores experimentam a sensação de expor-se aos demais, revelando-se mais, ou menos, conforme o grau de confiabilidade já existente no grupo. Segundo Schaffer (1992/2002:295-296), há determinados processos interacionais entre os seres humanos que parecem desempenhar um papel importante em influenciar o desenvolvimento. Esses processos são denominados pelo autor de “episódios de envolvimento conjunto” e correspondem a “qualquer encontro entre dois indivíduos, em que ambos prestam atenção conjunta a algum tópico externo e agem conjuntamente sobre ele”.

Há fatores essenciais que podem ser investigados e, certamente, estão relacionados ao desenvolvimento ao qual Schaffer se refere, dentre eles, quais as características desses encontros sociais e de quais mecanismos um interagente faz uso para provocar o outro, buscando levá-lo a uma reorganização mental. É importante apontar, também, que, para que um encontro seja significativo, o tema abordado precisa ser considerado pelos interagentes como relevante, o que poderá indicar maior envolvimento na interação.

Para que ocorra um encontro significativo, diz ainda Schaffer (1992/2002), os colaboradores precisam perceber a relevância de um tópico para si próprios. Aqui está uma forte relação com a Teoria da Atividade: o nascimento de um motivo para a atividade, lembrando que uma atividade existe quando, conscientemente, os envolvidos encontram um motivo que os impulse ao objeto e ao resultado da mesma. A percepção da relevância de um tópico se dá por meio de ações de um dos parceiros, que envolve o “chamar a atenção do outro” para a situação, por meio de dispositivos como o fitar, o apontar, o manipular, e o uso da fala referencial, no sentido de, gradualmente, ir compartilhando o tópico em questão.

Mas essa percepção nem sempre se dá num contexto de tranquilidade. Ela pode ser recebida pelo outro como um desafio, como uma contradição e em situação de conflito. “O conflito pode ser considerado ingrediente essencial de qualquer envolvimento conjunto que visa a provocar mudança cognitiva [nos envolvidos] (Schaffer, 1992/2002:320)”. Um conflito, no entanto, só pode ser resolvido se ocorrer uma reestruturação cognitiva, como resultado da interação social. Quando interagentes encontram-se em situação de conflito, o ideal seria que cada um lidasse com o ponto de vista do outro e que, de uma certa forma, pudesse reestruturar os sentidos que construiu e alterar suas estratégias. Mas também é claro que o desenvolvimento ou a reestruturação mental à qual o autor se refere não ocorre simplesmente pelo fato de os pontos de vista virem à tona nas interações, mas pode, sim, ocorrer em função de avanços que os colaboradores adotem em relação às suas próprias abordagens do conflito.

Brookfield & Preskill (1999) apontam aspectos importantes a serem considerados não somente por aquele que conduz as atividades de um grupo, mas por todos os colaboradores das situações de interação. Consideram os autores que, da forma como as interações se desenvolvem, depende o envolvimento maior ou menor dos colaboradores. Considerando que momentos de interação são momentos onde ocorre alguma mediação,

relacionando à teoria da atividade, esse maior ou menor envolvimento pode ou não impulsionar os envolvidos à atividade. Assim, aspectos como cuidado, humildade, mutualidade, deliberação, avaliação, esperança e autonomia são vitais quando nos referimos a atividades cujo objeto é a aprendizagem e o desenvolvimento dos colaboradores em um grupo.

Segundo Bridges (1988, apud Brookfield & Preskill, 1999), discussões nas quais se evidenciam preocupações com a construção do conhecimento exigem de cada um de nós a responsividade em relação às diferentes visões que explicitamos. Nessa mesma direção, Boavida & Ponte (2002) destacam a importância do “saber administrar diferenças”, quando estas podem ser desde a ordem das agendas até em relação às diferentes concepções, valores e crenças dos envolvidos. Também aqui é possível estabelecer uma relação com a teoria da atividade, mais especificamente com as contradições, uma vez que “diferenças” existem em função da historicidade e da sócio-cultura.

Novos significados são criados com base nas contribuições individuais e, para isso, os envolvidos são chamados a uma postura crítica frente às diferenças apontadas por todos os colaboradores. O propósito das discussões é claro: os envolvidos ajudam-se mutuamente para que cada um alcance um entendimento criticamente informado sobre o tópico em questão, sem deixar de perceber tantas outras possibilidades de abordagem do mesmo tópico, e sem que cada um sinta-se avaliado em relação ao seu posicionamento pessoal.

A colaboração exige que os envolvidos estejam atentos para questões como: Como se constrói o espaço de negociações? Como cada um dos envolvidos sente-se autorizado ou não a explicitar suas posições? Quem ou o quê os autoriza? Que meios poderiam ser utilizados pelo grupo para iniciar um processo de superação dessas dificuldades?

O exercício de todos em relação ao envolver-se com as falas das pessoas, com cuidado e atenção, adquire significado na medida em que cada um deixa de preocupar-se com assuntos e posicionamentos pessoais, para considerá-los como importantes para as reflexões do grupo. O cuidado, segundo Kingwell (1995, apud Brookfield & Preskill, 1999), envolve o auto-controle de cada um, no sentido de oferecer aos seus interlocutores possibilidades de exporem seus pontos de vista, adiando, muitas vezes, oportunidades para falar de suas próprias posições.

Considerando, ainda, o que para os autores Brookfield & Preskill (1999) são aspectos de grande relevância nas tarefas realizadas em grupos, busco apoio nos conceitos

de mutualidade, deliberação e avaliação, que considero imprescindíveis em um trabalho colaborativo.

Para os autores, mutualidade envolve a preocupação de uns para com os outros, em relação àquilo que está sendo discutido. Agir com mutualidade significa perceber a necessidade de que todos participem, todos tenham espaço assegurado para pronunciamento. Pressupõem, os autores, que esse compromisso que os envolvidos assumem perante os outros, assim como sua participação, promovem a autoconfiança dos colaboradores e todos acabam por tornar-se mais abertos e encorajados a fazerem seus pronunciamentos. Nessa perspectiva, os participantes de uma pesquisa não seriam considerados recipientes para depósito dos saberes de seus pesquisadores, mas parceiros responsáveis na apresentação de argumentos, interpretação e reconstrução dos saberes em discussão.

Retomo o conceito de deliberação discutido por Brookfield & Preskill (1999). Segundo os autores, deliberação está relacionada ao fato de que participantes se colocam nas discussões oferecendo argumentos e contra-argumentos apoiados, fortemente, em evidências, e que tais participantes mantêm-se firmes em suas posições, enquanto não encontram razões significativas para mudarem suas opiniões. No entanto, pessoas deliberativas externalizam sua conscientização de que, ao entrarem em uma discussão, estão atentas às diferentes posições que surgem, e que tais posições podem modificar suas opiniões originais.

Para Fishkin (1995), cientista político citado por Brookfield & Preskill (1999), deliberar colaborativamente significa focalizar um tópico ou problema tão cuidadosa e completamente quanto possível, de forma que a gama de visões diferentes no grupo possa ser apresentada e defendida. A deliberação colaborativa passa pelo viés da “fala ideal”, conceito habermasiano apontado por Collins (1991, apud Brookfield & Preskill, 1999:14):

... Todos os participantes têm a garantia de que suas contribuições individuais receberão consideração séria dos outros. Ao mesmo tempo, todos permanecem abertos a mudar ou a reconstruir sua própria posição em relação ao problema considerando o que outros têm a dizer e o peso de todas as informações relevantes identificadas.ⁱⁱ

Outra citação apresentada por Brookfield & Preskill (1999:14) retoma o que diz Gastil (1993) e complementa seu pensamento:

... deliberação deve resultar de um 'consenso racionalmente motivado' [p.25]. Isto pode algumas vezes ser uma meta, mas pode ser da mesma maneira desejável se deliberação resultar num melhor entendimento, compreensão e tolerância às diferenças. Deliberação também envolve freqüentemente uma avaliação de como efetivamente o problema foi resolvido. Requer um compromisso para repensar, reexaminar ou reformular assuntos ou problemas à luz de experiências novas ou linhas novas de pensamento.ⁱⁱⁱ

Brookfield & Preskill (1999) apontam para o fato de que avaliação requer perspicácia daquele que a apresenta e precisa ser baseada em observações minuciosas, respeitadas. Se isso for respeitado, o nível de confiança entre os participantes tende a aumentar e tornar-se significativo para o crescimento não só do participante, mas também da comunidade que está em busca de se democratizar. Os autores alertam para o fato de que, caso a avaliação incorra em sentimentalismo ou inautenticidade, os padrões de trocas significativas acabam por diminuir.

Em síntese, Kukulska-Hulme (2004:264) explica que “colaboração é uma filosofia de interação” na qual subjaz a premissa de construção de consenso.^{iv}

Todos os aspectos discutidos nos parágrafos anteriores são de fundamental importância na constituição de grupos que se propõem colaborativos. Pautada na relevância que colaboração assume neste trabalho, apresento, a seguir, a definição que orienta todos os procedimentos considerados neste processo de pesquisa.

Colaborar é um processo interacional de criação compartilhada, mediatizado pela linguagem, que nasce de uma prática social entre indivíduos em busca da reconstrução e reorganização de saberes em um dado contexto. O ato de colaborar cerca-se de alto grau de confiabilidade entre os indivíduos no sentido de garantir a possibilidade de que cada um externalize suas contribuições e receba consideração séria sobre elas. A colaboração só existirá quando o tópico em questão tornar-se relevante a todos os envolvidos e nessa perspectiva, importa, no processo, que todos trabalhem em prol de propiciar contextos para a negociação de significados e que essa negociação, gerada pela possibilidade de 'pensar juntos', esteja pautada em princípios como:

- *responsividade – no sentido de que cada um assuma as diferentes visões que explicitam para o grupo;*
- *deliberação – no sentido de que cada um ofereça argumentos e contra-argumentos para as questões discutidas, apoiando-se em evidências e mantendo-se firmes em suas posições até que encontrem razões fundamentadas para mudarem de opinião;*
- *alteridade – no sentido de que cada um desenvolva a capacidade de colocar-se no lugar do outro com valorização, convivendo com as diferenças, reveladas tanto discursivamente quanto pelas habilidades e competências, em busca da complementaridade e da interdependência;*
- *humildade e cuidado – no sentido de que cada um deixe de preocupar-se com posicionamentos pessoais, voltando-se àquilo que for de interesse do grupo;*

- *mutualidade* – no sentido de que cada um percebe a necessidade de que todos participem e tenham assegurado o espaço para pronunciar-se.

O processo de colaboração é permeado de conflitos que, por sua vez, assumem o papel de provocar mudanças cognitivas nos envolvidos, em direção ao desenvolvimento. Tais mudanças só assumirão o caráter de transformação e só ocorrerão se a relação entre os seres humanos for sustentada pela aceitação de questionamentos, pela argumentação e por um entendimento criticamente informado dos diferentes pontos de vista, que lhes permitam reconsiderar os posicionamentos pessoais, para, então, projetar o ressignificado e o novo.

Todo trabalho colaborativo apóia-se em objetivos comuns que precisam ser partilhados por todos os participantes do grupo, mas também em objetivos individuais de cada participante. O equilíbrio dos trabalhos do grupo pauta-se na articulação entre os objetivos partilhados pelo grupo e os objetivos individuais.

Essa articulação pode ser alcançada por meio de procedimentos de reflexão e ação, como propostos por Bray et al. (2000), quando discutem a organização do trabalho de investigação colaborativa. Para os autores, a investigação colaborativa é um processo que consiste de repetidos episódios de reflexão e ação, por meio dos quais o grupo de participantes - pessoas que compartilham um propósito comum -, buscará responder a questionamentos considerados relevantes e importantes em relação a esse propósito comum. Podemos associar tal discussão ao ciclo de aprendizagem expansiva (Engeström, 1999), tomando como propósito comum o objeto da atividade.

Bray et al. (2000) discutem aspectos como: o grupo de participantes vistos como co-pesquisadores, os ciclos de reflexão e ação, a importância da questão de investigação. Pressupondo-se que o grupo de participantes envolvidos na pesquisa tenha propósitos comuns e esteja em busca de desenvolvimento que o leve ao crescimento, o trabalho a ser realizado por todos será mais eficaz se tanto pesquisador quanto pesquisandos participarem do processo investigativo desde o início, envolvendo-se com o *design* da pesquisa, com sua condução e com todo o processo de comunicação emergente dos trabalhos realizados.

Nesse sentido, todos exerceriam o papel intrínseco de co-pesquisadores, o que caracteriza a pesquisa **com** pessoas e não **sobre** pessoas. Indo além, parece-me claro que a pesquisa **com** pessoas focaliza mais diretamente uma situação que **está sendo vivida** pelos envolvidos e, nessa ótica, o que se deseja é a transformação processual no contexto da pesquisa e não a constatação de uma situação – o que me parece mais relacionado à pesquisa **sobre** pessoas, que distancia pesquisador de pesquisandos e o coloca em uma posição hierarquizada em relação a estes.

Quando o foco dos trabalhos é na pesquisa **com** pessoas – e aí pesquisador e pesquisandos exercem papéis de liderança em diferentes momentos e situações –, temas como poder, controle, liderança, ética, permeiam cada passo dado pelos participantes e adquirem significado para os envolvidos, pelo simples fato de que todos, em uma dada situação vivida durante a pesquisa, farão uso desses conceitos e valores, e assumirão os diferentes papéis.

Em pesquisas tradicionais, esse aspecto apontado parece irrelevante, na medida em que, mesmo quando a situação investigada está em curso, pesquisador define o que deve ser feito, determina o método a ser utilizado pelos participantes, interpreta dados e comunica resultados, não envolvendo os pesquisandos nas discussões, aqueles que mais diretamente estariam interessados em entender a situação vivida. Nessa perspectiva, o pesquisador controla todas as decisões sobre o *design* da pesquisa e sua participação acaba sendo parcial, ao envolver-se apenas em observar a situação e coletar dados sobre ela.

Em relação aos ciclos de reflexão apontados por Bray et al. (2000), vários são os autores que vêm discutindo essa questão. Liberali (1994) comenta que refletir é um ato consciente que nos leva a revisar crítica e racionalmente aquilo que fazemos, com o objetivo de reformular nossa ação. A reflexão pressupõe, ainda, a compreensão do senso comum e a possibilidade de distanciamento dele, já que o mesmo se estabelece a partir de comportamentos cristalizados que assumem, como verdades, proposições facilitadoras da ação em questão, não envolvendo pensamento consciente e crítico. Posso entender por reflexão o ato em que me distancio de mim mesmo, de minhas ações, e então volto-me para olhá-las em busca de interpretá-las, como se não tivessem sido praticadas por mim. Esse olhar à distância é um exercício de auto-questionamento em busca de conhecer, compreender e posicionar-me em relação às minhas próprias ações.

No nível crítico ou emancipatório, a reflexão passa pela análise dos aspectos éticos, sociais e políticos, com o objetivo de compreender as práticas envolvidas como comprometidas com o processo de mudança deliberada e consciente. Num trabalho colaborativo, é imprescindível que os participantes desenvolvam a capacidade de refletir criticamente e tornem-se capazes de analisar suas ações e limitações. Para Kemmis (1987), reflexão crítica implica uma visão da prática como uma ação informada e comprometida, que leva em conta as relações entre pensamento (teoria formal) e ação. A reflexão crítica

pressupõe relações sociais, ou seja, o indivíduo atuante em situações que envolvem interesses humanos, políticos e culturais, tendo como foco a metacognição.

Para Mezirow (1991, apud Bray et al., 2000), “a reflexão nos permite corrigir distorções em nossas convicções e erros na resolução de um problema. Reflexão crítica envolve uma crítica das pressuposições nas quais nossas convicções tenham sido construídas”.

Ao adotar o paradigma crítico para suportar esta pesquisa, é importante conceituar *pensamento crítico*, foco de inúmeros trabalhos na atualidade, por conta dos diferentes significados que assume na área de pesquisa. Fisher (2001/2005), em sua obra “*Critical Thinking: An Introduction*”, afirma que é preciso desenvolver habilidades para pensar criticamente e que esse pensar crítico envolve uma competência acadêmica voltada à interpretação ativa e à avaliação de observações e comunicações, informações e argumentação. Argue, ainda, a autora, que o pensar crítico não ocorre porque alguém assim o deseja, nem tampouco ele é científico por opção do pensante, mas que está relacionado a um princípio ativo que move o indivíduo em direção a encontrar relevância e razões para o pensamento, imbricadas em seu arcabouço de conhecimentos. Tais relevâncias, no entanto, surgem na medida que o indivíduo torna-se capaz de questionar sua forma de pensar (metacognição), de avaliar e selecionar informações que permitam a ele reorganizar suas estruturas mentais, estando esse processo relacionado não somente às características lingüísticas da argumentação, mas também à maneira como se estabelece o confronto entre esse pensar e as condições sócio-histórico-culturais do indivíduo. Assim, embora as habilidades lingüísticas para pensar criticamente sejam fundamentais, não há como prescrever caminhos lineares para esse pensar, nem tampouco considerar que unicamente por ação ou influência de outrem um ser humano seja capaz de fazê-lo. Brookfield (1995, 1999) ressalta que uma reflexão torna-se crítica quando tem dois propósitos distintos: a compreensão do indivíduo sobre como as relações de poder subjazem ao seu pensar, moldam e distorcem os processos de interação nos quais ele está envolvido; e o questionamento daquilo que parece facilitar a vida do indivíduo, redirecionando o pensar para interesses em longo prazo e não imediatos. Para o autor, a experiência do indivíduo é que o leva ao confronto com dilemas historicamente situados, provocativos do pensamento crítico e, de acordo com Fendler (2003), um dos focos de crítica em relação ao pensamento crítico é que as práticas reflexivas tendem a serem utilizadas como referencial de análise

do ensino, ignorando problemas da ordem das injustiças sociais e da sócio-história. Nessa perspectiva, o propósito nesta tese é identificar as tensões no discurso da reflexão, conceituada como descrita acima.

A forma como o grupo envolvido na investigação organiza os momentos de reflexão transformando-os em reflexão crítica depende tanto das questões que estão sendo investigadas e, portanto, sócio-historicamente situadas, quanto das dinâmicas utilizadas durante os encontros.

C. Apontando Caminhos e Teorias de Análise

Como já foi dito na introdução deste trabalho, na perspectiva da Linguística Aplicada é de fundamental relevância o papel da linguagem. A LA tem como foco a linguagem em uso, e cada vez mais, os trabalhos da área vêm estabelecendo interlocuções com outras áreas do conhecimento, com o propósito de fundamentar-se para explicar os significados gerados nas interações que têm como instrumento de mediação a linguagem.

É justamente a complexidade do objeto de estudo da LA que a leva a construir conhecimento a partir de teorias diversas advindas de outras áreas do saber, garantindo, assim, o seu caráter transdisciplinar. Esse empréstimo de outras áreas não se constitui, no entanto, em um processo de mão única, na medida em que a LA, num processo dialógico ininterrupto, contribui, efetivamente, para a construção do saber nessas áreas.

Esse caráter transdisciplinar da LA não compromete seu caráter de ciência. Pelo contrário, ao estabelecer um diálogo constante com outras áreas do saber, a LA passa a compreender melhor o problema investigado relacionado à linguagem e, conseqüentemente, a ter condições de interferir nesse problema e gerar transformações.

Diferentemente da multidisciplinaridade – em que, segundo Machado (2000), os objetivos próprios de cada área são preservados, conservando-se sua autonomia, seus objetivos particulares, mas sendo tênues as articulações entre elas; e da interdisciplinaridade – em que se focaliza o enriquecimento das relações entre as áreas em busca de um objeto comum, mas levando em conta os objetos particulares de cada uma das áreas componentes, esse emaranhado das áreas e a presença de sujeitos implicados nas ações de linguagem caracterizam a intra/transdisciplinaridade. Segundo o autor, na

intradisciplinaridade, as progressivas particularizações do objeto de uma área dão origem a um ou mais objetos em outras áreas, que não chegam a deter autonomia nem quanto ao método nem quanto ao próprio objeto. Em se tratando da transcisciplinaridade, no entanto, busca-se a constituição de um novo objeto que nasce da complementação e articulação entre os objetos particulares das áreas, mas com características abrangentes e não fragmentadas ou estanques em sua própria ciência. Importante ressaltar, ainda, que, para Machado (2000:136), em se tratando da transdisciplinaridade, “as pessoas e não os objetos ou os objetivos disciplinares deveriam estar no centro das atenções. É preciso ir além das disciplinas, situando o conhecimento a serviço dos projetos das pessoas”.

Nessa perspectiva, é mais fácil entender, neste contexto de pesquisa, onde estamos em relação à compreensão do papel transdisciplinar da Lingüística Aplicada, que dará suporte e orientação teórica à prática social. Entender o contexto nessa perspectiva, considerando o homem sujeito sócio-histórico no exercício da cidadania em situações de comunicação, oportuniza a reflexão sobre novos passos colaborativos em direção à melhoria de qualidade em educação. Retomo o que diz Celani (1998) em relação às bases dos estudos da LA: elas estão ancoradas na transdisciplinaridade, onde diversos ramos do saber coexistem em estado de interação dinâmica, interação esta que se dá por meio da linguagem. Assim, o lingüista aplicado está em busca de problemas concretos cujos conflitos comunicativos provocados pela linguagem em uso, para serem estudados, precisam apoiar-se nas diferentes áreas e no movimento dinâmico através dessa rede de conhecimentos. Instaura-se aí uma das ações do processo de colaboração como orientação metodológica de pesquisa, na medida em que pesquisadores e pesquisandos necessitam negociar significados em relação aos diferentes referenciais teórico-metodológicos adotados.

A partir dessa visão, neste trabalho, especificamente, interessa uma ferramenta lingüística para análise que estabeleça uma forte relação com o contexto e por esse motivo, a Lingüística Sistêmico-Funcional foi escolhida, como bem justifica Meurer (2004:133-134), com base em Halliday (1973):

Em análises de textos realizadas com base na Lingüística Sistêmico-Funcional, todos os significados têm uma conexão direta com o contexto social – “acima” e, também, uma conexão direta com os elementos lexicogramaticais – “abaixo”. (...) Cada significado deve ser relacionado simultaneamente a rotinas sociais e a formas lingüísticas.

O autor propõe a noção de intercontextualidade, referindo-se aos contextos que se entrecruzam com outros contextos, e focaliza a linguagem nessa situação. Assim, considerando o contexto desta pesquisa, em que comunidades diversas se inter-relacionam nas atividades, a idéia de discutir a linguagem a partir dessa perspectiva torna-se atraente. No entanto, um aspecto mais significativo ainda, destacado pelo autor, é o fato de que Lingüística Sistemico-Funcional e Análise Crítica do Discurso vêm intensificando os trabalhos no sentido de encontrar critérios sociológicos para descrever os contextos, pois as práticas sociais que neles ocorrem a partir da linguagem são situadas sempre num contexto de base sociológica.

Também Hasan (1999/2000) enfatiza a necessidade do diálogo entre as teorias lingüísticas e sociológicas, apontando a teoria de Bernstein (1990) como uma interlocutora para a teoria lingüística. Hasan sugere a existência de um metadiálogo entre essas teorias e afirma que:

De uma maneira ou de outra, características da linguagem, na maioria das vezes, em trocas semióticas, e em toda teoria que invoca o conceito de troca semiótica na resolução de sua problemática central, cria um espaço onde uma teoria lingüística compatível possa dialogar com ela. A teoria do código [teoria de Bernstein] cria uma posição explícita nesse ponto, entre ‘o sentido de práticas interacionais especializadas’ e ‘maneiras habituais de ser, de fazer e de dizer’, onde o social e o lingüístico podem se engajar um com o outro (p.21).^v

Enfatizando, Hasan (1999/2000:22) afirma, ainda:

A teoria do código e a teoria semiótica – especialmente a teoria lingüística – estão entrelaçadas: a teoria do código tenta explicar o social; o social é inerentemente (também) lingüístico assim como a lingüística está ela própria fundamentada no social. (...) A teoria do código implicitamente refere-se à linguagem desde o início, porque a explicação para sua problemática central invoca a troca semiótica como um conceito crucial, e os aspectos lingüísticos da interação são uma variedade da semiose.^{vi}

Considerando essa relação entre sociologia e linguagem, e especificamente sobre sociologia e teoria da atividade, apontando para uma visão transdisciplinar, Daniels (2006) propõe estudar a teoria da atividade com base em Bernstein (1990), afirmando que existe a necessidade de se trabalhar com uma teoria da estrutura do discurso como um artefato cultural, ou seja, pensar no artefato cultural “*como gerado por uma linguagem de descrição que possa prover um link conceitual entre o cenário institucional e a prática discursiva*”.^{vii}

Assim, as seções, a seguir, procuram destacar os conceitos relevantes da Lingüística Sistêmico-Funcional e da Teoria dos Códigos, considerados para dar suporte às análises nesta tese.

C.1. Lingüística Sistêmico-Funcional

É por meio da linguagem que nós representamos o mundo, assim como tudo o que nele realizamos, com o propósito de nos fazermos entender àqueles com quem convivemos. “*Linguagem permite aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, dar sentido às suas experiências sobre o que está à sua volta e o que sentem internamente (Halliday, 1985:101)*”^{viii}. Segundo o autor, a linguagem é um recurso utilizado pelos seres humanos para criar significados¹², ou seja, ela é um sistema semiótico que oferece possibilidades aos falantes para que expressem seus significados. Ainda, para Halliday (1985), a linguagem é multifuncional e pode ser vista como um instrumento sócio-semiótico, pois tanto depende dos propósitos comunicativos daquele que a utiliza quanto de suas condições e relações num dado contexto. Ocorre por meio de escolhas do falante, disponíveis a ele como se em uma rede de opções inter-relacionadas, onde cada uma delas tem seu significado relativo, isto é, sempre quando comparada a outras escolhas.

Os enunciados por nós produzidos para a expressão de significados acontecem a partir de três níveis de linguagem:

- usamos a linguagem para interagir, para estabelecer e manter relações com outras pessoas, para influenciar seu comportamento, para expressar nosso ponto de vista sobre as coisas, pedir o ponto de vista de outras pessoas, bem como tentar mudá-lo, para expressar nossas intenções e avaliações; essa característica da linguagem denomina-se *metafunção interpessoal da linguagem*;
- usamos a linguagem para falar sobre nossa experiência de mundo, para descrever estados, eventos e entidades nele envolvidas, para apresentar a imagem mental que temos da realidade, para expor o conteúdo daquilo que pensamos e/ou queremos dar a

¹² Importante ressaltar que o termo “significado” na Lingüística Sistêmico-Funcional abarca tanto o sentido individual que se constitui nos processos interacionais, quanto o socialmente estável. Lembro ainda que sentido e significado serão discutidos em seção posterior, neste trabalho.

conhecer a outras pessoas; caracteriza-se, dessa forma, a *metafunção experiencial da linguagem*;

- usamos a linguagem para organizar nossas mensagens, para dar forma às nossas interações e conceituações, adequando tais mensagens em relação a outras e ao contexto maior no qual estamos inseridos, falando ou escrevendo; caracteriza-se, portanto, a *metafunção textual da linguagem*.

Halliday & Hasan (1989:23) apontam como essencial a visão do entrelaçamento das metafunções no discurso: toda sentença é multifuncional, como já dito anteriormente, e a compreensão dos significados requer uma visão em diferentes ângulos, com cada perspectiva contribuindo para a compreensão mais ampla da sentença, em relação ao contexto em que se insere.

Importante ressaltar ainda que Hasan (2002:13), ao referir-se à necessidade de uma ferramenta sócio-semiótica como a linguagem para explicar o desenvolvimento da consciência humana, e portanto, da atividade, destaca, como primordial, a análise baseada nas metafunções da linguagem (Halliday, 1985). Para ela, a linguagem é um sistema de significações responsável pelas mediações em situações que envolvem o fazer humano, e os sujeitos sempre se expressam por meio de padrões de uso da linguagem, influenciados socialmente.

Neste trabalho, as metafunções interpessoal e ideacional darão suporte às discussões.

C.1.1. Interpessoalidade

Para Halliday & Hasan (1989), a metafunção interpessoal realiza-se gramaticalmente por meio dos sistemas de modo e de modalidade. A sentença é organizada como um evento interativo envolvendo o falante ou escritor e sua audiência. Ao falar, o falante faz suas escolhas e adota um papel particular no discurso, que se relaciona àquilo que deseja em relação ao papel de seu ouvinte. Ou seja: o sistema de modo estabelece as relações entre os participantes, por meio dos papéis de fala; o sistema de modalidade estabelece as avaliações dos participantes sobre uma mesma mensagem.

Assim, consideramos que, em relação ao modo, os papéis de fala se materializam lingüisticamente pelas funções apresentadas no quadro, a seguir:

Quadro 2: Ralação papéis / funções de fala

Papéis de fala	Natureza	Funções de fala (falante como iniciador)	Funções de Fala (respondente como apoio)	Funções de Fala (respondente como confrontação)
DAR	informações	declarar	Concordar	contradizer
	bens-e-serviços	ofertar	Aceitar	rejeitar
PEDIR	informações	perguntar	Responder	negar
	bens-e-serviços	comandar	conformar-se	recusar

Importante ressaltar que os movimentos de DAR ou PEDIR informações diferenciam-se entre *dar ou pedir informações factuais* e *dar ou pedir informações opinativas*, na expressão lingüística.

Em relação à modalidade, Halliday & Hasan (1989) consideram a modalização (1) – graus de freqüência (*Ela sempre comparece à reunião*) ou probabilidade (*Pode ser que ela venha à reunião*), e a modulação (2) – graus de obrigação (*Ela deveria comparecer à reunião*), inclinação (*Quero lhe dizer uma coisa*) ou capacitação (*Felizmente todos compareceram à reunião*), que aparecem em graus alto, médio e baixo, e que se constituem lingüisticamente por meio de:

(1)

- operador modal do grupo verbal (no elemento finito) – “Nós, diretoras, *gostaríamos* muito de receber orientações mais precisas da supervisão”;
- adjunto modal de probabilidade – “Estamos cada vez *mais certas* sobre a confusão da avaliação do SARESP aqui na escola”;
- adjunto modal de freqüência – “*Nunca* estamos seguras sobre os procedimentos da supervisão”.

(2)

- operador finito modal que expressa obrigação – “Os professores *têm que desenvolver* o hábito de trabalhar estudando nas HTPCs”;
- expressão de inclinação – “Eu quero *muito* ajudar a Neide a orientar melhor os professores”;
- expressão de capacidade – “Posso formar uma coordenadora competente aqui, *se nos propusermos* a estudar”.

C.1.2. Ideacionalidade

A metafunção ideacional, segundo Halliday (1985), realiza-se gramaticalmente por meio do sistema de transitividade, ao qual correspondem os processos, os participantes dos processos e as circunstâncias associadas aos processos. A figura, a seguir, apresenta os processos considerados por Halliday & Hasan (1989) e sustentados pelas discussões de Eggins (1994):

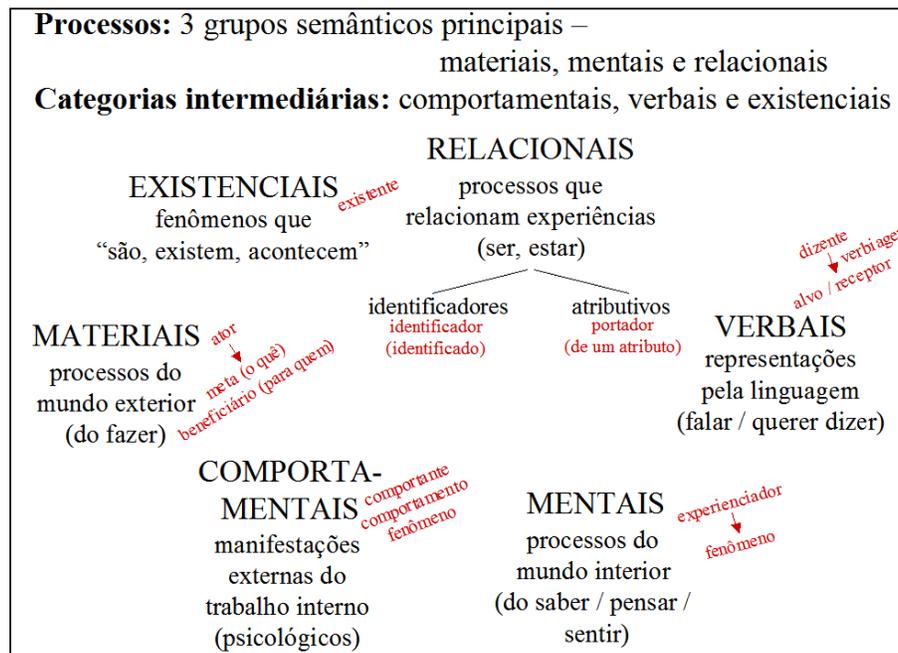


Figura 1: Processos verbais segundo Halliday & Hasan (1989)

Ao examinar a transitividade, é possível perceber os significados experienciais dos participantes sobre o mundo, sobre sua experiência, sobre como percebem e experienciam aquilo que fazem / precisam fazer, e, especialmente, sobre como vai se construindo a rede de significados sobre o que está ocorrendo. Para Eggins (1994:270), “a tarefa de construir um mundo de experiência ao falar está associada simultaneamente à tarefa de expressar e explorar papéis de relacionamento e atitudes”.^{ix} Na interação, não somente falamos sobre algo, como falamos a alguém, e isso ocorre por meio de estruturas lingüísticas relacionadas tanto à função transitividade quanto à função modo.

Nesta tese, as metafunções interpessoal e experiencial darão suporte às análises.

C.2. Teoria do Discurso Pedagógico

Com o propósito de entender como a posição social do sujeito pode ser usada para promover desenvolvimento teórico num Sistema de Atividades, Daniels (2006) destaca aspectos importantes da teoria de Bernstein (2000), voltados à compreensão do discurso como prática social. Nos quatro volumes intitulados *Class, Code and Control*, publicados em 1990, Bernstein mostra-se interessado em investigar a relação entre linguagem e educação. Os estudos de Bernstein focalizam os caminhos por meio dos quais essa relação reflete e estrutura desigualdades.

Segundo Daniels (2006), a idéia de rede, na qual contradições e contendas têm lugar na definição de motivo e de objeto da atividade, nos conduz a uma análise de poder e controle no desenvolvimento do Sistema de Atividades, e, nesse sentido, o autor recorre a Bernstein (2000), que afirma que as possibilidades de uso dos artefatos culturais depende da posição social ocupada pelos sujeitos e das interações discursivas das quais participa.

Para Daniels (2001), os estudos e conceitos desenvolvidos por Bernstein se propõem a articular ferramentas semióticas à estrutura da atividade material, ou seja, ele procura ressaltar os processos que regulam a estrutura da ferramenta, e não apenas a sua função. Para Bernstein (1993), é imprescindível considerar a regulação da estrutura do discurso pedagógico, as relações sociais envolvidas na produção desse discurso e a forma como ele se recontextualiza na prática, pois isso é que nos levará a compreender, de fato, a construção social e histórica das ferramentas como conceituadas por Vygotsky.

O trabalho de Bernstein está, particularmente, preocupado com a reprodução da cultura e com a inter-relação entre as mudanças na forma organizacional, nos modos de controle e nos princípios de comunicação, ou seja, os níveis de análise e de descrição: um nível estrutural e um nível interacional. A análise no nível estrutural baseia-se na divisão social do trabalho, focalizando a força que os limites dessa divisão exerce sobre os sujeitos, estabelecida pela especialização dos mesmos. A análise no nível interacional baseia-se nas relações sociais que se estabelecem na interação, cujo foco está na regulação, na transmissão ou aquisição dessas relações.

Considerando-se a Teoria da Atividade como uma teoria crítica e de reprodução da cultura, justifica-se a preocupação de Daniels (2006), por exemplo, quando afirma a necessidade de discutir e analisar o posicionamento dos sujeitos e suas práticas discursivas

dentro do Sistema de Atividades. Nessa direção, ressalta a importância de se discutir o caminho no qual o artefato cultural *práticas discursivas* é disposto em relação à posição social dos sujeitos envolvidos na atividade.

Para Bernstein (2000), as relações de poder regulam o grau de isolamento entre as categorias. O poder estabelece o que é legítimo, assim como estabelece regras através das quais as diferentes vozes podem ser reconhecidas. Quando nos referimos aos conceitos de Bernstein sobre discurso pedagógico, podemos incluir aí o discurso acadêmico, uma vez que ele tem lugar não apenas em contextos que discutem a educação, mas também nos contextos de pesquisa, que nada mais são do que contextos de aprendizagem. Para esse autor, dois importantes conceitos relacionam-se ao discurso pedagógico: o de *classificação* – definido como a relação (forte ou fraca) entre as categorias do discurso, isto é, o grau de isolamento que permeia as relações entre as categorias; e o *framing* – definido como o grau de controle exercido pelas práticas comunicativas.

Bernstein (1990) postula que o discurso pedagógico cria um espaço para o jogo ideológico e nesse jogo se desenvolvem as regras simbólicas que regulam a comunicação pedagógica e, conseqüentemente, estabelecem a consciência dos seres humanos envolvidos. Assim, regras denominadas *distributivas* regulam as relações de poder entre grupos sociais, ou seja, regulam as diferentes formas de conhecimento entre os grupos, as formas de consciência e as práticas exercidas pelos sujeitos. Essas relações são estabelecidas por meio de controles sobre especialização e distribuição de significados de diferentes ordens. Esses diferentes significados criam diferentes práticas e conhecimentos e estes, por sua vez, moldam as formas de consciência, estabelecendo regras. Tais regras marcam e indicam quem pode transmitir o quê para quem e sob quais condições. Aquilo que foi selecionado por meio das regras distributivas constituem o conhecimento que está legitimado pelo grupo social. Através das regras distributivas, o dispositivo pedagógico controla tanto o “impensável” quanto aqueles que podem pensá-lo (Bernstein, 1990a:257), e ainda o processo de “embutir material no imaterial, mundano no transcendental, a relação entre eles, controlando também a distribuição dos significados (p.258).”

Articulando o pensamento de Bernstein (1990a) ao de Engeström (1987) e ao de todos os teóricos que discutem a TASHC, as regras “*não apenas permitem a generalização para novas situações, mas possibilitam que as ambigüidades e os dilemas intrínsecos à natureza das próprias regras produzam novas regras, consoantes com os princípios*

ordenados subjacentes (p.221).” Por outro lado, e fortalecendo esse pensamento, Bernstein (1990a) apóia-se em Halliday para dizer que este “*afirma categoricamente (e concordo categoricamente com ele [dizer de Bernstein]) que as regras do instrumento lingüístico não são independentes da ideologia, que refletem a importância outorgada ao potencial significativo criado pelos grupos dominantes* (p.252).”

Avançando, Bernstein (1990) afirma ainda que as regras distributivas regulam as regras denominadas de *recontextualização*. Essas são as responsáveis por moldar os conhecimentos no grupo social, por meio de um discurso pedagógico específico, ou seja, um discurso seletivo, que determina o que é competência e habilidade (trabalhadas por meio do discurso instrucional) e o que é ordem social (trabalhada por meio do discurso regulativo). Para Bernstein, o discurso regulativo é dominante e ordena o discurso instrucional.

Ainda na mesma direção, Bernstein (1990) postula as regras denominadas *avaliativas*. Essas provêm um critério para a transmissão e aquisição do discurso pedagógico. Para ele, tais regras se constituem na prática pedagógica e a chave para o desenvolvimento dessa prática é a avaliação contínua. Bernstein justifica isso afirmando que estão presentes nos espaços pedagógicos contradições e dilemas, que se estabelecem também por meio das regras, e que as práticas pedagógicas não necessariamente reproduzem o discurso pedagógico, ou seja, o que é adquirido não necessariamente é o que é transmitido. Para o autor, as relações de poder (que legitimam uma determinada classificação de códigos) e as relações de controle (que legitimam a forma de comunicação) se desenvolvem no próprio andamento das práticas sociais.

Ainda, segundo Daniels (2004), as práticas pautadas no equilíbrio entre essas relações podem contribuir para maior simetria de papéis, embora isso não ocorra de modo total. Em se tratando da PESQUISA COLABORATIVA, a maneira como as relações de simetria ou assimetria entre pesquisador e pesquisandos se dá e a forma como essas relações são discutidas e negociadas é que caracterizam o contexto como mais, ou menos colaborativo.

Combinando os conceitos da Linguística Sistemico-Funcional apresentados, aos propostos por Bernstein em relação ao Discurso Pedagógico, os registros gerados para esta tese serão analisados nos próximos capítulos e seções.

D. Critérios de Análise para a Caminhada

Os registros oferecidos para análise nesta pesquisa foram gerados no período de 30/09/03 a 06/12/2004. Nesse período ocorreram 55 encontros, em sua maioria, gravados em áudio. Cada encontro entre pesquisadora e pesquisandas teve duração aproximada de 2 horas, dependendo sempre de fatores como: tema proposto para discussão, disponibilidade das colaboradoras, seus compromissos profissionais. Nesses encontros os diversos temas discutidos estavam relacionados a: formação dos professores, estratégias de ensino-aprendizagem, avaliação, auto-avaliação docente, reuniões pedagógicas, colaboração no ambiente de trabalho, significado de colaboração nos procedimentos de pesquisa, papel da pesquisa nos contextos educacionais. Inúmeros textos teóricos foram lidos pelas colaboradoras com o propósito de orientar discussões sobre os referidos temas. A escolha desses textos inicialmente partiu de mim, mas no decorrer do trabalho as próprias colaboradoras das escolas apontaram diversos materiais teóricos e práticos para nossos estudos. Isso foi considerado por mim como um espaço gerado a partir das negociações que desenvolvíamos, significando o brotar de lideranças entre as colaboradoras, aspecto fundamental na PESQUISA COLABORATIVA.

Uma tabela apresentada na seção de anexos (Anexo 1) oferece uma visão geral da obtenção dos registros, dos quais os fragmentos mais representativos foram escolhidos por mim e pelas colaboradoras para orientar as discussões sobre as análises, nesta tese. Para entender e discutir os registros coletados utilizei, como primeiro critério, a leitura de todas as transcrições, com o propósito de identificar o foco das interações e/ou reflexões (cf. tabela completa: Anexo 2). Uma vez encontrado esse foco, os registros foram agrupados, formando-se então categorias de conteúdos, como mostra o quadro, a seguir.

Quadro 3: Relação registros / conteúdos focais

Nº do registro	Conteúdo focal
9, 15, 20, 21, 23, 30, 31, 41, 42	Temas específicos relacionados ao ensino-aprendizagem.
8, 6, 33	Discussão sobre papéis: de diretor, coordenador, professor.
10, 20, 22, 23, 38	Elaboração de instrumentos para investigação da prática educativa nas escolas.
11, 12, 16, 39, 44, 45	Formação de professores e HTPC's.
13, 20, 22, 26, 32, 36, 37, 38, 51, 54	Planejamento escolar.
14, 17, 27, 28, 29, 49, 50	Liderança e suas características.
1, 2, 6, 7, 17, 18, 19, 24, 25, 40, 43, 46, 47, 48, 52, 53, 55	Papel da pesquisa na academia / na escola.
3, 4; 5	Organização do trabalho. Conhecimento do contexto.
12, 34, 35, 47, 48	Análise de registros.

Esse quadro, com o propósito de didatizar os registros, não pode ser entendido como fragmentação dos mesmos. Por esse motivo, alguns registros aparecem como representantes de mais de um conteúdo focal. Há que se considerar, ainda, que tais conteúdos foram assim divididos por seu destaque nos referidos registros, embora apareçam em muitos momentos como “pano de fundo” para outros conteúdos.

Como segundo critério, optei por procurar, nas interações, escolhas lexicais que remetesse aos sentidos e significados voltados aos diversos momentos da PESQUISA COLABORATIVA e às ações metodológicas com as quais vinha trabalhando, recortando tais trechos para análise detalhada. Um terceiro critério foi o de identificar, longitudinalmente, a presença dos elementos do sistema de atividade. Assim, persigo-os com o propósito de investigar os processos e sua ressignificação para os colaboradores envolvidos.

Como o próprio quadro revela, muitos dos registros versam sobre o sistema de atividade que focaliza o trabalho escolar, enquanto outros se atêm ao sistema de atividade de pesquisa. Ao longo de 55 encontros ocorridos no processo de pesquisa ocorreram sessões mais relevantes e outras menos, em relação ao foco aqui discutido. Assim, com o intuito de evitar escolhas tendenciosas, optei, ao analisar, por compartilhar com as demais colaboradoras as transcrições dos registros.

Considerando o que aponta Engeström (2003), três princípios metodológicos básicos foram observados para proceder à análise dos registros:

1. Seguir o objeto em suas várias manifestações. Isso significa seguir a história e as interações atuais, em busca de compreender as transformações do objeto.

2. Permitir que o objeto ganhasse voz. Isso significa identificar e entender o papel do objeto na construção de novos significados para os sujeitos.
3. Expandir o objeto. Isso significa analisar a forma como o objeto é questionado, analisado e projetado.

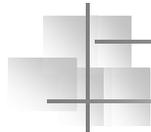
Ao identificar diferentes objetos nos registros, optei por organizá-los a partir de três momentos distintos, com o propósito de identificar como cada um dos sujeitos apropriou-se dos objetos no decorrer do trabalho (Anexo 3). Assim, os registros escolhidos em relação ao primeiro momento da pesquisa (de outubro a dezembro de 2003) são identificados com um círculo vermelho; os escolhidos em relação ao segundo momento (de janeiro a maio de 2004) são identificados com um círculo azul; e os escolhidos em relação ao terceiro momento (junho a dezembro de 2004) são identificados com um círculo verde. Também, em relação aos artefatos de mediação, após identificá-los nos registros, optei por categorizá-los quanto aos tipos propostos por Engeström (1999b), considerando também a classificação de Wartofsky (1973) (Anexo 4).

As análises discutidas nesta tese, embora didaticamente setorizadas nos diversos capítulos, podem referir-se a um mesmo excerto. Isso se justifica pelo fato de que as interpretações nos remetem ao contexto amplo, podendo, de diferentes pontos de vista, assumir significados que se complementam ao longo da tese.

Apresento, a seguir, um quadro no qual sintetizo os critérios estabelecidos para a análise e discussão dos registros coletados no decorrer deste trabalho de pesquisa, tendo em vista exemplos já apresentados nas seções anteriores, quando lá discuti as teorias que sustentam a análise.

Quadro 4: Síntese dos critérios estabelecidos para análise

Pergunta geral de pesquisa	Perguntas específicas de pesquisa, relacionadas às ações do ciclo de aprendizagem expansiva	Foco	Procedimentos de análise
<p>Como se caracteriza a atividade PESQUISA CRÍTICO-COLABORATIVA, sob a ótica da Teoria da Atividade?</p>	<p>Questionar Qual é a contribuição da história do desenvolvimento da pesquisa para a própria pesquisa e para seus colaboradores?</p>	<p>Categorias lingüísticas que permitam identificar os conteúdos das interações entre os participantes, com base no foco principal das interações.</p>	<p>Os recorte analítico privilegiaram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a análise das escolhas lexicais dos participantes para identificação do tópico discursivo presente nas interações; • análise dos padrões de transitividade para identificação dos sentidos atribuídos pelos participantes aos tópicos discursivos, à estrutura da atividade e às contradições no sistema de atividades; • análise da interpessoalidade em busca dos significados dos papéis e relações sociais; • foco nos mecanismos de modalidade: modulação e modalização; responsabilidade; • relações entre os participantes, com foco nas nomeações e nos mecanismos de nominalização, para identificação da responsividade dos colaboradores em relação ao processo de desenvolvimento; • relações entre participantes, com foco na apropriação do discurso de outrem.
	<p>Analisar Como se caracterizam os elementos de mudança identificados a partir da relação história evolutiva – história atual da PESQUISA COLABORATIVA?</p>	<p>Categorias lingüísticas que permitam caracterizar os elementos em destaque, acompanhando seu desenvolvimento e projeção.</p>	
	<p>Criar / Modelar Como se caracterizam os artefatos de mediação desenvolvidos na PESQUISA COLABORATIVA?</p>	<p>Categorias dos artefatos culturais baseada nos tipos de artefatos (O quê? Como? Por quê? Para onde?) conceituados e discutidos pela Teoria da Atividade.</p>	
	<p>Examinar Como se caracterizam os processos de negociação que envolvem os colaboradores, em relação aos artefatos de mediação?</p>	<p>Categorias lingüísticas que permitam descobrir o grau de regulação que tais elementos determinam no sistema de atividades.</p>	
	<p>Implementar Como são analisados e considerados os fatores que influenciam o desenvolvimento quando confrontados às resistências dos colaboradores?</p>	<p>Categorias lingüísticas que permitam caracterizar a atividade de pesquisa, baseando-me nas ações da PESQUISA COLABORATIVA e na reflexão crítica.</p>	
	<p>Refletir Como as ações da PESQUISA COLABORATIVA relacionam-se à construção e ressignificação de sentidos para os colaboradores?</p>	<p>Categorias lingüísticas que permitam descobrir significados e sentidos construídos pelos colaboradores em relação aos objetos das atividades.</p>	
<p>Consolidar Como se caracteriza o pensamento prospectivo em relação ao suporte teórico como artefato de desenvolvimento?</p>	<p>Categorias lingüísticas que permitam descobrir novos objetos apontados pelos colaboradores no decorrer das atividades.</p>		



CAPÍTULO II

Teoria da Atividade: âncora para a PESQUISA COLABORATIVA

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu poderiam envergonhar o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o princípio, pois antes de ele construir uma caixa de tábuas, já a construiu em sua cabeça. No término do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não apenas muda a forma dada a ele pela natureza, dentro dos limites impostos pela natureza, mas também leva a cabo um objetivo seu que define os meios e o caráter da atividade ao qual ele deve subordinar sua vontade.

Karl Marx (1890)

No capítulo anterior discuti processos colaborativos de construção de conhecimento e defini colaboração, com o propósito de orientar todas as discussões sucessivas neste trabalho. Apoiado em tal conceito, este capítulo destina-se a apresentar, em linhas gerais, o referencial teórico que orienta as discussões nesta tese. Como já foi dito anteriormente na introdução, o objeto de estudo deste trabalho é a metodologia de PESQUISA COLABORATIVA. Também, na introdução, destaquei, como principal referencial teórico que sustentará as discussões, a Teoria da Atividade. As seções, a seguir, destinam-se a apresentar ao leitor os conceitos-chave dessa teoria e sua relação com o objeto de estudos aqui discutido, a PESQUISA COLABORATIVA.

Ressalto, ainda, que o desenvolvimento teórico não será apresentado completamente neste capítulo, pelo fato de que optei por organizar a tese de forma que teoria e prática estivessem imbricadas, dialogando. Dessa forma, no capítulo seguinte continuo apresentando conceitos teóricos relativos à Teoria da Atividade, articulando-os à

prática desenvolvida durante este trabalho de pesquisa e à análise e discussão dos registros coletados.

Atividade Humana: raízes

Esta seção apresenta a Teoria da Atividade, teoria considerada como fundamental para a sustentação da PESQUISA COLABORATIVA, objeto principal desta tese. Essa teoria tem sido elaborada com um propósito: de possibilitar a compreensão das transformações sociais atuais, numa perspectiva tal que, dialeticamente, seja possível estabelecer um *link* entre estrutura social e individual (Engeström, 1999a), dando maior consideração às ações praticadas pelo indivíduo. Uma resposta a esse pressuposto é que vem me conduzindo neste trabalho: a tentativa de entender como cada um dos seres humanos envolvidos numa pesquisa recorre à sua própria história, à história de seu trabalho e aos processos culturalmente determinados, para articular-se aos demais seres humanos nas práticas sociais que realiza colaborativamente.

Na expectativa de explicar a PESQUISA COLABORATIVA, e buscando articular a Teoria da Atividade ao exemplo no qual se pauta a análise dos dados deste trabalho – atividade de formação da equipe diretiva de escolas públicas –, recorro inicialmente a Roth & Tobin (2002), que consideram três aspectos fundamentais relacionados aos programas de desenvolvimento em instituições educacionais, adaptando tais aspectos ao processo de desenvolvimento ocorrido na pesquisa:

- 1^o) precisamos de uma ferramenta analítica que nos ofereça vestígios sobre como se dão as relações entre os indivíduos e as instituições, assim como entre os artefatos e as regras que medeiam as relações entre eles;
- 2^o) precisamos de ferramentas que possam ser analisadas e avaliadas por sua utilização prática, buscando assim superar o problema da relação teoria-prática;
- 3^o) precisamos de ferramentas consistentes com a abordagem intervencionista, na qual pesquisa e teoria estão à serviço da prática, em busca de desenvolvimento teórico.

A discussão dessas questões ancora-se na Teoria da Atividade, como afirmam os autores. Pelo fato dessa teoria ter como foco a natureza complexa, situada e distribuída de um fazer humano em andamento, ela nos oferece uma possibilidade de olhar para o

trabalho que está sendo realizado pelos indivíduos de maneira consistente com nosso compromisso epistemológico em relação à *práxis*¹³. Ela também sustenta a idéia (Bedny, 2000) de que planos, motivos, métodos de *performance* e comportamento orientado por metas podem ser formulados consciente ou inconscientemente, mas a meta de uma atividade é sempre consciente. A teoria da atividade é identificada, portanto, como uma estrutura conceitual, sistêmica, cujo foco é a atividade humana em sua relação com a consciência do sujeito, sua motivação e história, em direção a um objeto que impulsiona a ação desses sujeitos. Enveredando por esse caminho, as seções, a seguir, tratarão dos conceitos-chave da teoria da atividade e de sua relação com o contexto desta pesquisa.

B. História da Teoria da Atividade

A teoria da atividade tem suas raízes situadas numa tríplice aliança: na filosofia alemã clássica (de Kant a Hegel), nos estudos de Marx e Engles, e na psicologia histórico-cultural, cujo expoente máximo foi o psicólogo russo Lev S.Vygotsky. Entre as décadas de 20 e 30, no 1º Encontro Soviético de Psiconeurologia em Leningrado, importante fórum de discussões científicas na área da psicologia, encontraram-se pela primeira vez Luria e Vygotsky. Desse encontro nasceu um propósito dos cientistas de trabalharem juntos em prol de uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia, em busca de um modo mais abrangente de estudar os processos psicológicos humanos.

Vygotsky defendia, naquele momento, a idéia de que era preciso introduzir efetivamente na ciência da psicologia o método marxista. Criticava a psicologia que prevalecia na época, cuja base era sustentada pelo behaviorismo, corrente que reduzia fenômenos psicológicos a situações de estímulo-resposta. Para o teórico soviético, a

¹³ Segundo Paulo Freire (1970), *práxis* corresponde à união que se deve estabelecer entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz, mais especificamente, a reflexão sobre o que fazemos em nosso trabalho diário, com o propósito de melhorar tal trabalho, pode ser chamada de *práxis*. Corresponde, assim, à união entre a teoria e a prática. Tal conceito tem suas raízes no marxismo, sendo lá chamado filosofia da práxis, utilizado para designar as reações que os seres humanos têm em relação às próprias condições de existência, à capacidade de inserir-se tanto nos processos produtivos quanto na transformação da sociedade. Para Paulo Freire (p.38), *práxis* combina ação e reflexão do ser humano sobre o mundo, como parte de seu processo educativo, para transformá-lo, sendo imprescindível na superação das contradições. Em resumo, para Freire, *práxis* integra a intenção teórica do ser humano à sua proposta de prática e reflexão.

cultura exercia influência na formação da consciência humana e os processos psicológicos superiores resultavam de atividades¹⁴ mediadas. Essa perspectiva de estudos chamou a atenção de Alexei Leontiev, colega e discípulo de Vygotsky, e, juntos, decidiram estudar a consciência humana, com base no materialismo dialético de Karl Marx.

Podemos, portanto, considerar a Teoria da Atividade como um desdobramento do esforço dos teóricos citados, por construir uma psicologia sócio-histórico-cultural fundamentada na filosofia marxista. Atualmente, já é possível perceber o caráter transdisciplinar da Teoria da Atividade: abarca, cada vez mais, campos do conhecimento como a sociologia do trabalho, a filosofia, a educação, a tecnologia, a antropologia, dentre outros.

Os estudos de Vygotsky e de Leontiev em direção à constituição da consciência podem ser considerados como aspectos centrais na Teoria da Atividade: entender e determinar as relações entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência, pautadas nas relações complexas entre indivíduo e sociedade.

Para o Materialismo Dialético, a base do desenvolvimento do mundo é objetiva e real, a natureza é material, enquanto a consciência e as idéias são reflexos da relação do ser com o mundo. O Materialismo Dialético parte da consideração de que os fenômenos materiais são processos e, portanto, passíveis de mudança qualitativa. Rompe-se aí a idéia de que método é uma categoria puramente subjetiva (pensamento idealista), para considerar-se o método como correto somente quando reflete as leis objetivas da própria realidade. Nessa visão, somente o conhecimento dessas leis permite estudar cientificamente os fenômenos da natureza e da sociedade. E ainda: o materialismo dialético nos ensina que para estudar os processos da natureza e da sociedade, é preciso considerá-los em sua conexão, em sua dependência recíproca, não-linear, em seu movimento e transformação. Nesse contexto, a consciência do homem, embora determinada pela matéria e historicamente situada, não é passiva, mas possibilita a ele agir sobre o mundo e modificá-lo (Aranha & Martins, 1993/1997). A consciência tem, dessa forma, um duplo

¹⁴ **Atividade** aqui carrega um significado que vai além do senso comum. Tal significado será apresentado e discutido em todo o decorrer deste trabalho, uma vez que é o foco teórico do mesmo. Importante, porém, é ressaltar que a palavra *atividade*, como utilizada em situações do cotidiano, não está apoiada nos aspectos históricos e desenvolvimentais, como ocorre na Teoria da Atividade, mas muito mais em relação a qualquer tarefa realizada. Assim, sempre que for utilizada como uma simples tarefa proposta para ser realizada por alguém, aparecerá em itálico, para facilitar a compreensão do leitor.

papel: ela é determinada pela matéria, por tudo o que há no mundo, mas é determinante das transformações da própria matéria e do mundo.

O próprio desenvolvimento de instrumentos metodológicos usados na condução das atividades, e nelas produzidos, nos permite entender e perceber em que medida, muitas vezes, as próprias atividades produzem sentidos alienantes ou não na vida dos seres humanos na sociedade capitalista. Leontiev (1978) explicita a necessidade da articulação entre atividade essencialmente social dos seres humanos e os processos de formação da consciência, tanto no sentido de formação humanizadora da consciência como no sentido da formação alienante da mesma. Um aprofundamento dessa questão é apresentado por Duarte (2003), ao discutir a análise que Leontiev faz a respeito da relação *estrutura objetiva da atividade humana e estrutura subjetiva da consciência*. Duarte afirma:

os estudos que até aqui tenho realizado vêm indicando que os autores contemporâneos cujos trabalhos tomam por referência a teoria da atividade não consideram, na maioria das vezes, essa importante parte da teoria de Leontiev, o que acaba por operar uma assepsia ideológica, descaracterizando-a de sua explícita e consistente filiação filosófica ao marxismo (p.284).

Isso implica dizer que quando a questão da alienação é ignorada, a teoria da atividade perde seu potencial crítico e pode reduzir-se a uma variante da pesquisa etnográfica. Leontiev argumenta, no entanto, que é possível estudar a atividade em ambos os sentidos: em relação à formação humanizadora da consciência e à formação alienante da mesma. Do ponto de vista crítico, isso implica encontrar e focalizar os aspectos alienantes, a fim de modificá-los.

Retornando ao desenvolvimento do pensamento de Vygotsky, a influência de Marx sobre seus estudos foi decisiva. É com base no materialismo dialético de Marx que Vygotsky dá andamento aos seus estudos sobre as formas superiores de comportamento consciente e conclui que elas têm origem nas relações sociais que o ser humano mantém com o meio ambiente em que vive (Luria, 1986 / 1998). Para Vygotsky, a atividade socialmente significativa poderia servir para explicar a consciência humana e, ainda, ser uma força geradora dessa consciência. Seu modo de estudar a psicologia se volta, então, para aspectos como o “cultural-histórico”, o “desenvolvimental” e o “instrumental”, destacando-os como fontes que possibilitam à sociedade e à história social moldarem a estrutura das formas de atividade através das quais buscamos entender as diferenças entre o homem e os animais.

Em relação ao aspecto “instrumental”, Vygotsky estaria se referindo à natureza mediada de todas as funções psicológicas superiores. Segundo Luria (1986 / 1998), Vygotsky considerava que das funções superiores faziam parte estímulos auxiliares produzidos pela própria pessoa, sendo esta capaz não somente de responder a estímulos a ela apresentados, mas também de alterá-los e fazer uso das modificações produzidas como um novo instrumento de seu comportamento.

Em relação ao aspecto “cultural”, Vygotsky estaria se referindo aos meios socialmente estruturados de que a sociedade faz uso e através dos quais ela organiza tarefas para serem realizadas pelos seres humanos. Um desses meios é a linguagem e Vygotsky dá especial ênfase ao seu papel na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (Luria, 1979/1994).

Em relação ao aspecto “histórico”, Luria afirma que, para Vygotsky, este articula-se ao aspecto “cultural” pelo fato de que os instrumentos usados pelos seres humanos vêm sofrendo transformações e sendo desenvolvidos ao longo da história social desses seres humanos. A linguagem, como um desses instrumentos, carrega dentro dela conceitos generalizados, constituindo o suporte para o conhecimento humano.

Em relação ao aspecto “desenvolvimental”, Vygotsky estaria considerando a formação das funções mentais culturais superiores. Segundo Bedny et al. (2000), para Vygotsky, um dos maiores determinantes da psicologia do desenvolvimento é o trabalho humano, caracterizado pelo uso de ferramentas. Essas emergem como um fenômeno sócio-cultural que codificam tipos particulares de operações, impondo-lhes limitações e prescrições, porém, desencadeando modificações nas funções mentais dos próprios seres humanos que as geraram.

Embora a atividade socialmente significativa fosse, dessa forma, conceituada por Vygotsky, por volta de 1930 a teoria da atividade sofre um forte abalo. Alexei Leontiev apresenta sua versão para a teoria, apontando, como elemento fundamental, as ações práticas, e delegando a um segundo plano os signos que exerciam o papel de mediadores da atividade humana. Ou seja, o foco da teoria da atividade deixa de ser psicológico: passa da busca do desenvolvimento da consciência para a compreensão de ações de ordem prática executadas pelos seres humanos.

Nessa perspectiva, segundo Duarte (2003), surgem duas importantes relações: uma entre o objetivo de cada ação e o motivo que justifica a atividade em si, e outra entre o

significado da ação e o sentido que a mesma assume para o indivíduo. O significado da ação está relacionado ao seu conteúdo, enquanto que o sentido, às razões e motivos que levam o indivíduo a praticar determinada ação¹⁵. É aí que tem início a relação mediatizada presente no desenvolvimento da consciência humana, que se desdobra em um processo social marcado por contradições e conflitos relacionados à história dos indivíduos.

Tal pressuposto me leva a entender, por exemplo, o que ocorre quando, na escola, uma atividade se realiza. Até que ponto os sujeitos dessa atividade sofreram essa ruptura entre significado e sentido, que os aliena / alienou, distanciando-os do motivo da atividade? Como rastrear a relação entre significado e sentido para esses sujeitos? Antecipando a discussão, na perspectiva atual da teoria da atividade, isso só é possível se a análise se voltar para as origens da atividade e ela for estudada em confronto com o seu próprio desenvolvimento e dos sujeitos envolvidos, como já explicitado em seções anteriores neste trabalho.

Ao considerarmos o processo colaborativo como já definido, no qual os envolvidos estão engajados em ações cujo foco é construir significados compartilhados, refletir criticamente sobre eles não deve prescindir a discussão sócio-histórico-cultural, uma vez que os argumentos que os indivíduos possuem estão sempre baseados na compreensão que têm de seu próprio trabalho e contexto. Neste trabalho, o que significaria, por exemplo, discutir a caracterização da metodologia de PESQUISA COLABORATIVA sem que se recorresse às metodologias que a antecederam, com o propósito de compreender e situar o processo de mudanças?

C. Nas Trilhas da Atividade: as gerações da Teoria da Atividade

Trilhando o caminho já apontado, de buscar as bases históricas para sustentar os processos de desenvolvimento, é significativo entender como a Teoria da Atividade vem se desenvolvendo ao longo dos tempos. Ela transcende, hoje, sua própria origem e pode ser melhor compreendida a partir de sua evolução teórica, que segundo Engeström (1999), pode ser apresentada em três gerações, discutidas, a seguir.

¹⁵ Sentido e significado serão discutidos em seção posterior.

Segundo Engeström (1999a), a chave para a análise histórica é a periodicidade, isto é, a divisão de todo o fluxo de eventos históricos em grandes modelos que tenham características significativas desses eventos. Assim, a própria Teoria da Atividade foi didaticamente organizada, tendo suas características agrupadas em 3 gerações, apresentadas, a seguir.

C.1. Primeira Geração da Teoria da Atividade

Toda a sustentação da Teoria da Atividade, nesse período, está no conceito de mediação elaborado por Vygotsky (1934/2000). Para ele, a mediação nada mais é do que um processo de intervenção que possibilita uma relação entre sujeito e objeto de conhecimento.

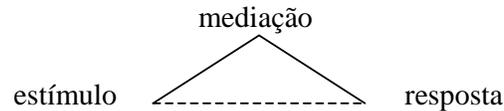
As idéias de Vygotsky contrapunham-se às duas correntes vigentes na época: a mecanicista e a idealista. Para o teórico, havia uma relação direta entre o desenvolvimento da consciência no ser humano e o uso de instrumentos ou ferramentas nos trabalhos realizados. Não era possível entender e descrever as formas exteriores do comportamento dos seres humanos como habilidades construídas mecanicamente, assim como também não era possível entender o desenvolvimento do psiquismo humano como apenas manifestação do espírito, não passível de compreensão através da ciência objetiva. Assim, seus estudos o levaram à necessidade de compreender o ser humano como um fenômeno histórico e culturalmente determinado, o que significava buscar as origens das relações entre esse ser e o contexto sócio-histórico-cultural no qual se encontrava inserido.

Vygotsky (1934/2000) conduz, então, seus estudos sobre mediação, afirmando que ferramentas ou instrumentos criados pelos próprios seres humanos ao longo da história da sociedade são, também, responsáveis pela mudança desses mesmos seres humanos e os transformam interna e externamente, simultaneamente ao processo de desenvolvimento da sociedade.

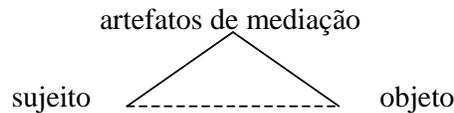
Ao processo de intervenção, provocado por esses instrumentos ou ferramentas nos seres humanos, Vygotsky denominou *mediação*. Nessa direção, podemos entender a base teórica da 1ª geração da teoria da atividade: ferramentas ou instrumentos exercendo o papel de mediadores entre o ser humano e o objeto de conhecimento, visando a um resultado que

implicava em transformação nas funções mentais superiores do ser humano, no próprio objeto do conhecimento e, por consequência, no meio social.

O modelo vygotskyano para se entender a atividade humana busca transcender o modelo behaviorista



e é, então, reformulado, considerando-se que a mediação entre sujeito e objeto se dá por meio dos artefatos de mediação.



São exemplos de artefatos de mediação: instrumentos, signos e símbolos, procedimentos, máquinas, métodos, leis, formas de organização de trabalho, ferramentas para pensar, como a linguagem etc. Eles são os mediadores entre os elementos da atividade (no caso, entre sujeito e objeto); são criados e transformam-se durante o desenrolar da atividade, carregam com eles uma cultura, que é formada pela história de seu próprio desenvolvimento; seu uso e criação são aspectos do determinismo humano; além disso, são componentes inseparáveis do funcionamento do psiquismo humano.

A limitação da 1ª geração da teoria da atividade reside no fato de que nessa fase os estudos permaneceram com foco nos indivíduos. Pensar a colaboração em relação a essa fase significa pensá-la com foco nas ações de cada indivíduo com o propósito de contribuir na resolução de uma situação. Nessa perspectiva, não estariam contemplados aspectos fundamentais da colaboração como a transformação do próprio indivíduo e do contexto em que atua.

No entanto, esse aspecto começa a ser resolvido a partir de estudos de Alexei Leontiev, que enfatizam a distinção entre atividade, ação e operação, mostrando como a introdução da divisão de trabalho acabou por ocasionar uma diferença fundamental entre ação individual e atividade coletiva. Leontiev (1978) introduz as noções de objeto e meta, considerando que a diferentes atividades correspondem diferentes objetos, sugerindo ainda

um desmembramento entre atividade, ação e operação. Para ele, o nível mais elevado da atividade coletiva é dirigido por um motivo ou objeto relacionado; o nível da ação individual é dirigido por um objetivo consciente; o nível inferior, de operações automáticas é dirigido por condições e por ferramentas que possibilitam a ação.

Para Leontiev, atividade, ação e operação estão assim relacionadas:

Quadro 5: Relação atividade / ação / operação, segundo Leontiev (1978)

Atividade	corresponde à	necessidade dos seres humanos	é orientada a um objeto (a ser influenciado) e a um motivo	e é realizada pela comunidade.
Ação	corresponde à	necessidade da atividade	é orientada por metas	e é realizada por um indivíduo ou por máquinas.
Operação	corresponde à	necessidade da ação	é orientada por artefatos sócio-culturais	e é rotinizada pelo homem ou por máquinas.

Leontiev, como já afirmei anteriormente, provoca um rompimento com as idéias de Vygotsky, e o foco dos estudos se volta para o desenvolvimento do sistema de operações psicológicas determinadas por relações concretas entre indivíduo e realidade, em detrimento do desenvolvimento da consciência do ser humano. Didaticamente, esse momento estabelece um marco divisório entre a 1ª e a 2ª geração da teoria da atividade.

C.2. Segunda Geração da Teoria da Atividade

Os primeiros estudos relacionados à segunda geração da teoria da atividade pautam-se nos trabalhos de Leontiev e datam da década de 40. Seu exemplo da atividade da caça, em que diferentes ações realizadas por caçadores num trabalho organizado levam a um resultado satisfatório de obtenção da caça, alavanca a idéia de que, por meio da mediação no uso de ferramentas, seres humanos podem agir individualmente, mas, em prol de um objeto comum e significativo para a coletividade.

Para Leontiev (1998:68), atividade corresponde “aos processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”, um processo que realizando as relações do homem com o mundo, satisfaz a

uma necessidade especial. Para exemplificar os conceitos utilizados por Leontiev (1998) em relação a uma atividade, descrevo uma situação que se relaciona diretamente com o contexto desta pesquisa.

Uma diretora não efetiva de uma escola prepara-se para um concurso público que lhe possibilitará efetivar-se em seu cargo. Para isso, lê um texto de determinado autor que discute a formação contínua de professores. Para saber qual atividade está ocorrendo, é preciso entender o que isso representa para a diretora. Mas, nesse momento, alguém diz a ela que esse texto não será solicitado no concurso e não faz parte da bibliografia proposta. A diretora pode ter uma das três atitudes: (a) pára de ler imediatamente e guarda o texto; (b) continua a leitura do texto; (c) desiste da leitura, mas não fica satisfeita com sua própria atitude pois gostaria de ter continuado a leitura do texto.

Nos casos (b) e (c), fica claro que o conteúdo do texto estava estimulando o processo de leitura da diretora. Ou seja, o conteúdo do texto é o próprio motivo que a diretora tem para ler e ela pode estar movida pela necessidade de conhecer algo mais sobre a formação de professores.

Em (a), fica claro que o motivo que estava levando a diretora à leitura do texto não era o conteúdo do texto, mas sim a necessidade de passar no concurso. A atividade era, portanto, preparar-se para o concurso e não a leitura. A leitura feita pela diretora somente pelo fato de acreditar que isso seja necessário para que passe no concurso é uma ação. O motivo que ela tem é gerado pela necessidade de passar no concurso. O objetivo de uma ação não necessariamente estimula o ser humano a agir. No caso apresentado, o que estimulou a diretora a ler o texto foi a necessidade que tinha: preparar-se para passar no concurso. Para que uma ação seja executada é preciso que o sujeito relacione o objetivo dessa ação com o motivo da atividade.

Suponhamos agora que, mesmo sabendo que o texto não fora solicitado para o concurso, a diretora decida continuar sua leitura, por estar interessada em entender a discussão do autor sobre formação de professores e por acreditar que possa trabalhar com os professores de sua escola em direção à sua formação como professores, o que se transforma na atividade. Nesse caso, o motivo da diretora é gerado pela necessidade de formar o corpo docente de sua escola e o objetivo da ação de leitura a estimula a ler o texto. Assim, a ação é executada pelo fato de que a diretora relaciona o objetivo dessa ação ao motivo da atividade que pretende realizar.

Os estudos de Leontiev (1998) o levaram a afirmar que o motivo em uma atividade poderia tanto ter apenas um caráter compreensível quanto poderia ser realmente eficaz. No exemplo acima descrito, é possível entender o motivo da leitura da diretora em (c) – compreender o texto –, como um motivo apenas compreensível, enquanto que o motivo de ler e entender para agir na escola em relação à formação dos professores poderia ser entendido como um motivo eficaz.

Nesse sentido, o caráter coletivo da atividade começa a surgir: a execução de uma atividade com foco em transformações que não apenas relacionem-se ao próprio sujeito, mas à comunidade. Daniels (2001) destaca esse aspecto: a importância da segunda geração da teoria da atividade pauta-se no fato de que nesse momento, vislumbra-se um foco dos trabalhos que deixa de estar nos indivíduos para centrar-se nas inter-relações entre o sujeito individual e sua comunidade. Nessa mesma direção segue o conceito de colaboração como considerado neste trabalho. O modelo nessa segunda geração é desenvolvido por Engeström (1999), e seu propósito em relação à teoria da atividade era que, por meio da expansão que sugeria em relação à representação triangular original utilizada na 1ª geração, fosse possível examinar os sistemas de atividade no nível coletivo e da comunidade. A dificuldade apontada por Engeström, no entanto, estaria relacionada aos procedimentos utilizados para coletar evidências sobre a comunidade, sobre as regras oriundas das relações entre sujeitos e comunidade, sobre a divisão de trabalhos entre os membros da comunidade. Que metodologia daria conta dessa tarefa?

Engeström (1999a) destaca a ambigüidade do objeto e as diferentes interpretações atribuídas a ele, quando está disponível à comunidade, que por sua vez é composta de pessoas com diferentes percepções e compreensões oriundas de suas histórias e da história de cultura em que estão / estiveram inseridas. No modelo de Engeström para a teoria da atividade, fica clara a intenção em destacar as relações de conexão e interdependência entre os elementos pertencentes ao sistema de atividade, em que tornam-se fundamentalmente relevantes, as regras, a comunidade e a divisão de trabalho.

Minha compreensão para o modelo de Engeström:

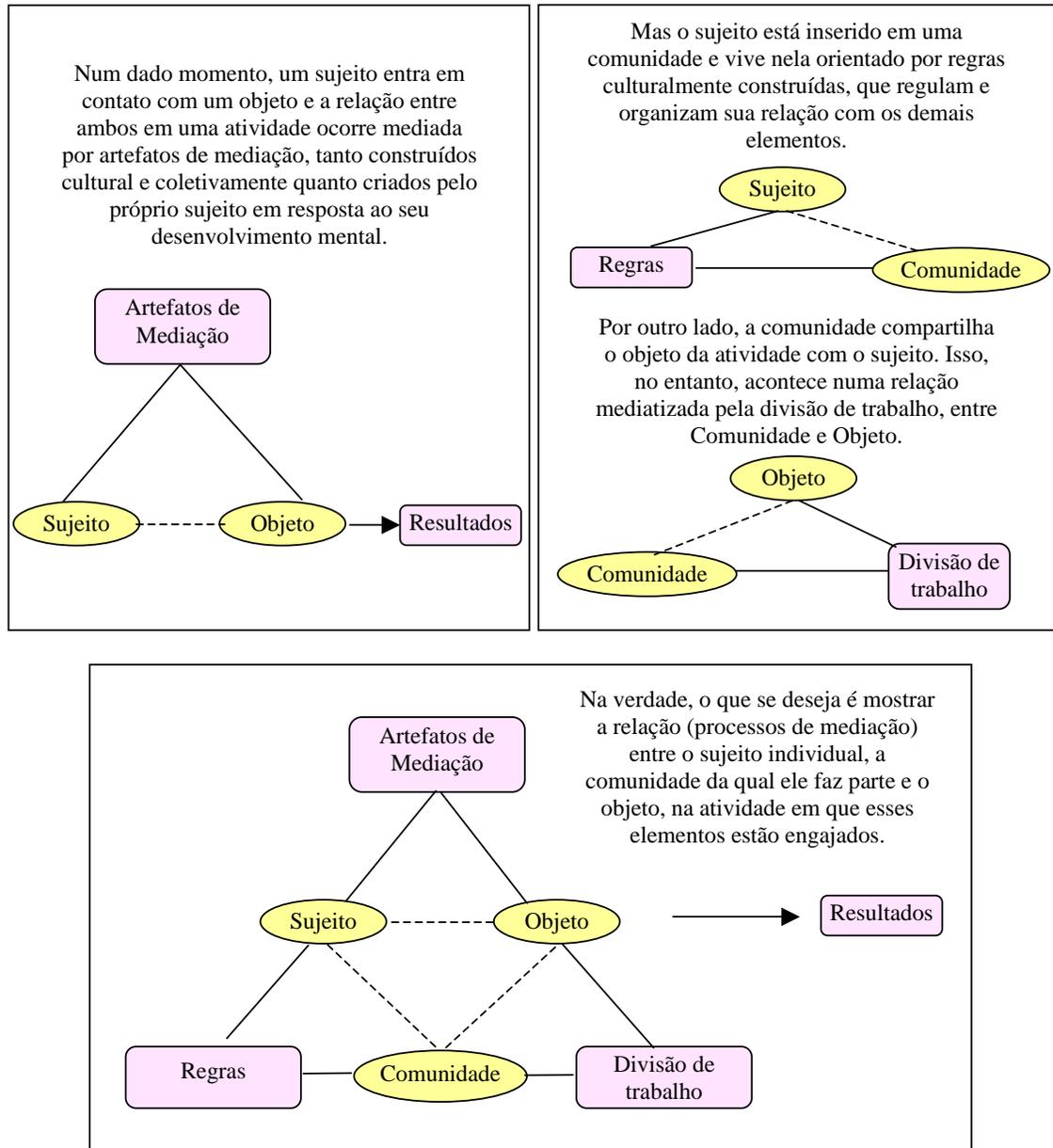


Figura 2: Relações de mediação no modelo de Engeström sobre Teoria da Atividade

C.3. Terceira Geração da Teoria da Atividade

Para Engeström (1999a), o grande desafio para a terceira geração da teoria da atividade é desenvolver ferramentas conceituais que nos permitam compreender o diálogo e as múltiplas perspectivas e redes de interação que ocorrem em um sistema de atividade.

Para o autor,

Um sistema de atividade é, por definição, uma formação multivocal. Um ciclo expansivo é uma reorquestração dessas vozes, dos diferentes pontos de vista e abordagens dos vários participantes. Historicidade, nessa perspectiva, significa identificar os ciclos anteriores do sistema de atividade. A reorquestração dessas múltiplas vozes é dramaticamente facilitada quando elas são vistas em relação à sua história, como um conjunto de competências complementares dentro do sistema de atividade (p.35).^x

A importância dos sistemas de atividade está em entender como cada um dos elementos socialmente constituídos se articula aos demais, numa perspectiva de prática conjunta dos colaboradores, e como esse fato influencia as transformações sociais. Um sistema de atividade está intrinsecamente relacionado à idéia de redes de atividades e isso fica claro quando observamos objeto e motivo nessas atividades, como mostra o exemplo da Figura 3, a seguir. É possível destacar em um sistema de atividade objetos que, embora não sendo idênticos, são definidos por objetivos relacionados entre si. Considerando-se que atuam em um sistema de atividade diversos sujeitos, movidos por diferentes perspectivas, a definição dos objetos da atividade é fortemente marcada por relações de poder que emergem da multiplicidade de vozes, ou seja, na presença intensa de diferentes pontos de vista, sustentados por tradições histórico-culturais, por interesses da comunidade e pelo conhecimento que cada sujeito envolvido tem do que se deseja construir.

Nesse sentido, é possível afirmar que um sistema de atividade não se caracteriza pela estabilidade, nem tampouco por momentos de harmonia e tranquilidade, mas sim, pela forte presença de conflitos e contradições que podem ser justificados se pensarmos que nas diversas atividades presentes no sistema, um mesmo ser humano pode ora assumir o papel do sujeito em uma atividade – e, portanto, aquele cujo ponto de vista é tomado para análise–, quanto ser integrante da comunidade em uma outra atividade – e assumir aqui um papel hierarquicamente destacado dos demais ou não.

Os sujeitos, num sistema de atividade, tanto são responsáveis por estabelecerem momentos de conflito quanto por lidar com esses conflitos, buscando fazer deles impulsos para aprendizagem e desenvolvimento. O diagrama, a seguir, elaborado a partir dos registros coletados, explica, em minha visão, como seria possível perceber os movimentos organizacionais em uma escola e sua relação com os procedimentos de PESQUISA COLABORATIVA, como um sistema de atividade.

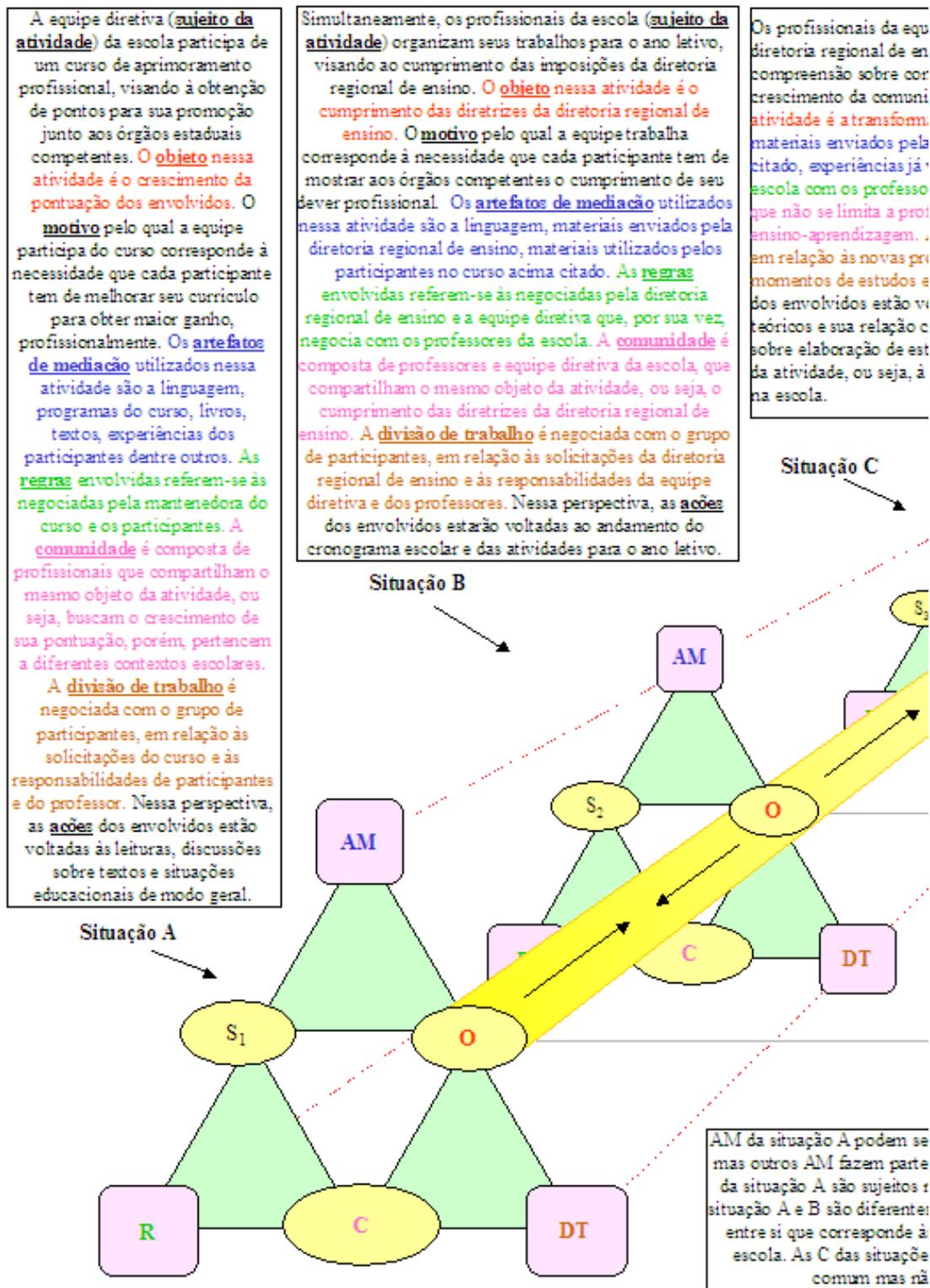
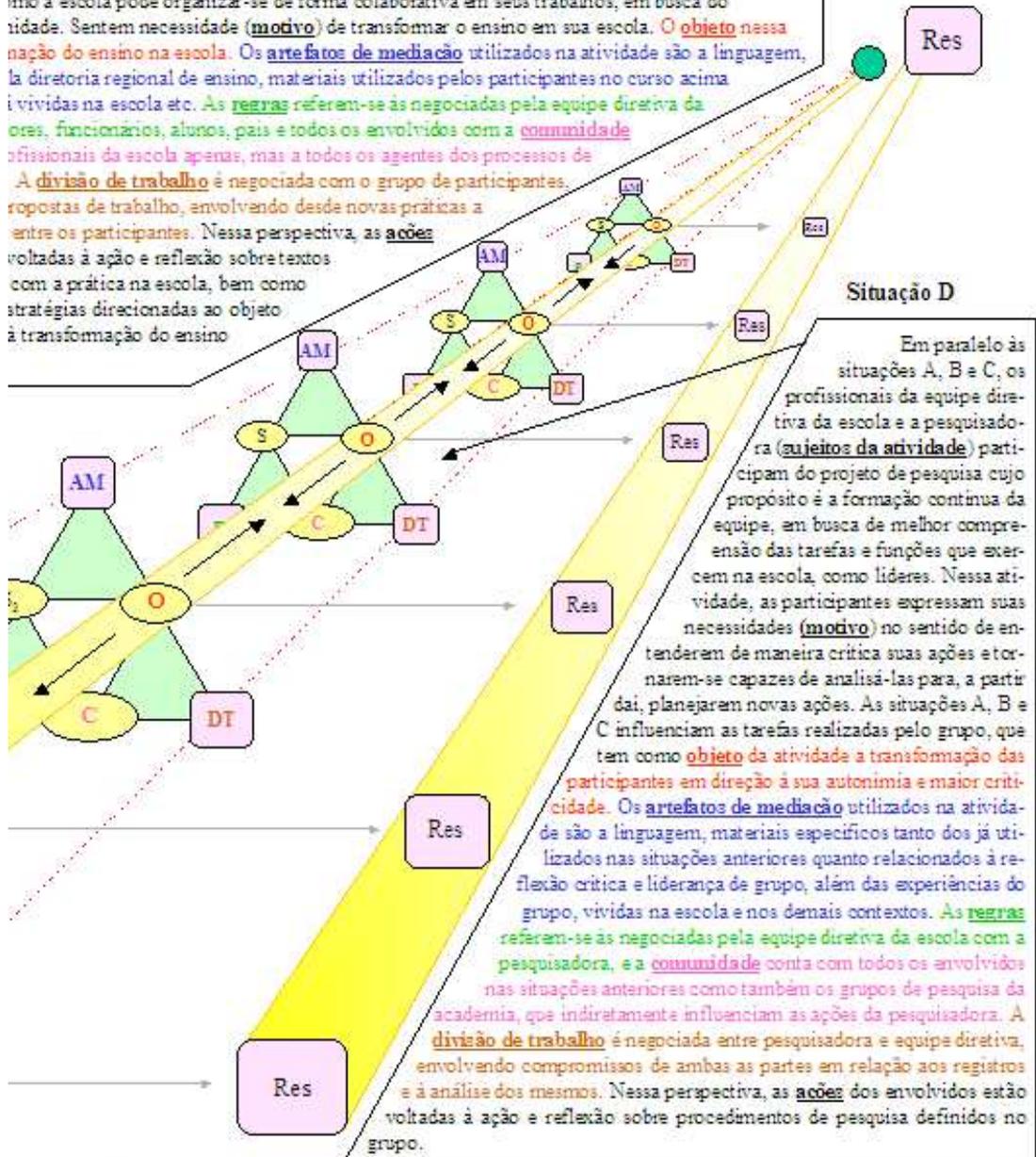


Figura 3: Articulação entre atividades em um sistema

equipe diretiva da escola (**sujeito da atividade**), embora devam cumprir com as imposições da escola, vêm internalizando, a partir de sua participação no curso citado na situação A, a forma como a escola pode organizar-se de forma colaborativa em seus trabalhos, em busca da transformação. Sentem necessidade (**motivo**) de transformar o ensino em sua escola. O **objeto** nessa transformação do ensino na escola. Os **artefatos de mediação** utilizados na atividade são a linguagem, a diretoria regional de ensino, materiais utilizados pelos participantes no curso acima vividas na escola etc. As **regras** referem-se às negociadas pela equipe diretiva da escola, funcionários, alunos, pais e todos os envolvidos com a **comunidade** profissional da escola apenas, mas a todos os agentes dos processos de transformação. A **divisão de trabalho** é negociada com o grupo de participantes. As propostas de trabalho, envolvendo desde novas práticas a serem adotadas entre os participantes. Nessa perspectiva, as **ações** dos envolvidos estão voltadas à ação e reflexão sobre textos com a prática na escola, bem como estratégias direcionadas ao objeto da transformação do ensino.



Situação D

Em paralelo às situações A, B e C, os profissionais da equipe diretiva da escola e a pesquisadora (**sujeitos da atividade**) participam do projeto de pesquisa cujo propósito é a formação contínua da equipe, em busca de melhor compreensão das tarefas e funções que exercem na escola, como líderes. Nessa atividade, as participantes expressam suas necessidades (**motivo**) no sentido de entenderem de maneira crítica suas ações e tornarem-se capazes de analisá-las para, a partir daí, planejarem novas ações. As situações A, B e C influenciam as tarefas realizadas pelo grupo, que tem como **objeto da atividade** a transformação das práticas dos participantes em direção à sua autonomia e maior criticidade. Os **artefatos de mediação** utilizados na atividade são a linguagem, materiais específicos tanto dos já utilizados nas situações anteriores quanto relacionados à reflexão crítica e liderança de grupo, além das experiências do grupo, vividas na escola e nos demais contextos. As **regras** referem-se às negociadas pela equipe diretiva da escola com a pesquisadora, e a **comunidade** conta com todos os envolvidos nas situações anteriores como também os grupos de pesquisa da academia, que indiretamente influenciam as ações da pesquisadora. A **divisão de trabalho** é negociada entre pesquisadora e equipe diretiva, envolvendo compromissos de ambas as partes em relação aos registros e à análise dos mesmos. Nessa perspectiva, as **ações** dos envolvidos estão voltadas à ação e reflexão sobre procedimentos de pesquisa definidos no grupo.

Também AM na situação B, e da situação B. Alguns dos S da situação B. Os objetos das, porém mantém uma relação às práticas desenvolvidas nas situações A e B têm elementos em comum não são idênticas.

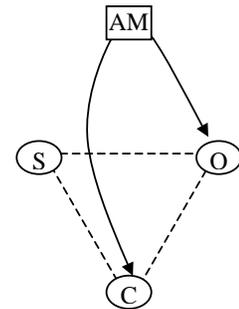
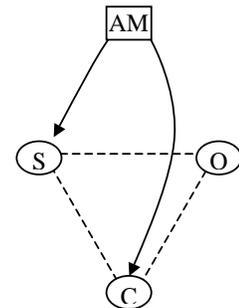
AM da situação A podem ser também AM na situação C, mas outros AM fazem parte da situação C, assim como AM da situação B poderão ou não fazer parte da situação C. Os S da situação C são sujeitos na situação B mas outros estarão presentes em C. O objeto da situação C difere dos demais; está relacionado a um motivo eficaz (Leontiev, 1986). As C das situações B e C têm elementos em comum mas não são idênticas.

Legenda: S – Sujeito para o qual se voltam as análises; O – Objeto da atividade; C – Comunidade envolvida na atividade; AM – Artefatos de Mediação; R – Regras; DT – Divisão de Trabalho

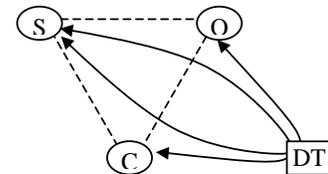
O modelo triangular nos dá a dimensão tanto do aspecto individual quanto do coletivo, envolvidos num sistema de atividade, sugerindo-nos que não é possível buscarmos compreender o ser humano sem que se leve em conta seu contexto social, cultural e histórico, assim como também não é possível considerar os aspectos do desenvolvimento da sociedade sem a interferência de cada ser humano.

Engeström nos permite, por meio de seu modelo, analisar, sob diferentes perspectivas, as relações envolvidas num sistema de atividade. Por exemplo:

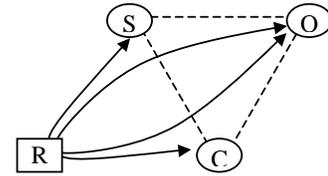
- Artefatos de Mediação, embora sejam mediadores das relações entre Sujeito e Objeto da atividade, são estabelecidos coletivamente e estão sujeitos a transformações ao longo da história, pelo simples fato de estarem em uso constante pela comunidade. Indiretamente, tornam-se mediadores nas relações Sujeito-Comunidade. Da mesma forma, pelo fato de serem construídos por seres humanos para uso como ferramentas para resolver problemas e situações de necessidade da comunidade, também são, indiretamente, mediadores nas relações Objeto-Comunidade. Tal processo mediacional é responsável pela produção e consumo, aspectos interdependentes no sistema de atividade.



- Divisão de Trabalho, embora seja mediadora das relações entre a Comunidade e o Objeto da atividade, é estabelecida a partir dos papéis exercidos pelos diferentes sujeitos da comunidade. Indiretamente, torna-se mediadora nas relações Sujeito-Comunidade. Mas a Divisão de Trabalho existe para organizar os sujeitos em sua relação com o objeto, portanto, medeia também essas relações. Tal processo mediacional é responsável pela distribuição e consumo, aspectos interdependentes no sistema de atividade.



- Regras, embora sejam mediadoras das relações entre Sujeito e Comunidade, são estabelecidas em relação ao que se deseja como resultado da atividade, pelo fato de que elas orientam as ações dos indivíduos e da comunidade em direção ao Objeto da atividade. Indiretamente, tornam-se mediadoras nas relações Objeto-Comunidade. Tal processo mediacional é responsável pela troca e consumo, aspectos interdependentes no sistema de atividade.



Os objetos especificados nas situações A, B e C do exemplo apresentado na Figura 3, p.56, passam por um processo de mudança que envolve sua resignificação para os envolvidos. É possível afirmar que as compreensões que os diferentes sujeitos têm sobre formação docente não seja a mesma, estabelecendo-se aí os conflitos e as contradições. Engeström (1999) enfatiza a importância das contradições e conflitos no desenrolar de uma atividade, argumentando que debruçar-se sobre eles de forma reflexiva e crítica é o fator que levará ao desenvolvimento e às transformações no âmbito social, pois os envolvidos estarão negociando seus pontos de vista e buscando compreensão não no nível individual, mas sim, da coletividade.

Em se tratando da PESQUISA COLABORATIVA, esse é o mais importante aspecto a ser considerado, quando pensamos na definição de colaboração a partir da qual está fundamentado o trabalho. Os procedimentos de pesquisa levam, constantemente, as colaboradoras a expor pontos de vista e conflitos, com o propósito de criticá-los para propor mudanças nas comunidades envolvidas.

As gerações da teoria da atividade são, na verdade, uma forma didática para entendermos como a rede de elementos e de atividades vai-se construindo, a partir de situações individuais e de pequenos grupos. No entanto, tais situações decorrem das práticas sociais entre os sujeitos e para entendê-las, é necessário entender o processo de desenvolvimento da consciência do ser humano que se iniciou com os estudos de Vygotsky.

Segundo Bedny (2000:169),

atividade está inextricavelmente ligada à atividade mental interna e à consciência de abstrações de uma situação concreta que antecipa seqüências de outras situações, provê insights próprios de um ou outro processo mental consciente e voluntário.^{xi}

Consciência será discutida com maior profundidade em capítulo posterior.

Na seção seguinte, considerando a discussão já iniciada sobre a Teoria da Atividade, apresento a história do ‘fazer ciência’, com o propósito de estabelecer relações entre o que ocorria nesse processo e como sofreu transformações até chegar à PESQUISA COLABORATIVA.

D. Nas Trilhas da Pesquisa: os paradigmas do ‘fazer ciência’

Esta seção destina-se a apresentar uma história, passo a passo: a história do que é pesquisar e como tudo isso vem se desenvolvendo ao longo dos tempos. Ressalto, no entanto, que, embora traga a história de longa data, em busca de acompanhar o movimento dos elementos da atividade ao longo dos tempos, o foco é a pesquisa em contextos educacionais.

O que significava pesquisar, nos primórdios da civilização? Como se fazia pesquisa? Por que se fazia pesquisa? Que relações são possíveis estabelecermos entre as maneiras de pesquisar, utilizadas pelos humanos em diferentes momentos de desenvolvimento da ciência?

Apresento um breve histórico do processo de desenvolvimento da ciência, desde a idade média até o paradigma crítico, bem como os dilemas e contribuições que conduziram a academia às mudanças no processo de pesquisar em Ciências Sociais e Humanas, uma vez que a pesquisa em educação se encontra inserida nessas áreas de conhecimento.

Importante ressaltar que esta seção não tem a intenção de discutir com profundidade e filosoficamente, a história da pesquisa, pois este não é o objetivo desta tese. Pretendo sim, apoiada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, estabelecer um paralelo entre os paradigmas citados, com base em possíveis interlocuções dentro da Linguística Aplicada, a fim de melhor caracterizar a PESQUISA COLABORATIVA e seus dilemas metodológicos.

Contar uma história pode ser um espaço para a reflexão filosófica inesgotável e nesta pesquisa a história nada mais é do que a possibilidade de entender o processo sócio-histórico-cultural que vem permeando ações daqueles que, de diferentes maneiras, enveredaram pelo caminho da ciência e se dispuseram a organizar conhecimentos, tornando-os acessíveis a todos os seres humanos.

Religião, filosofia e ciência abraçam, desde sempre, essa complexa causa de compreender o mundo e criar sistemas que o expliquem e possibilitem prever o que ainda está por vir. Se, por um lado, a religião se posiciona como instituição enquadradora da realidade, por outro vem a filosofia e se coloca como questionadora da própria religião, buscando enquadrar a visão do homem. E nesse mesmo jogo, sem prender-se às idéias prontas nem às ideologias, está a ciência, ávida por modelos e teorias, porém, em busca da mesma causa: compreender o mundo.

Na Idade Média, o homem já havia aprendido a viver em grupo e apoiava-se fortemente em sua família, sua comunidade e em suas crenças. A religião detinha o poder sobre o homem e, por isso, controlava suas decisões sobre as ações que praticava, enfraquecendo, assim, sua capacidade de construir referências internas e conscientes¹⁶ sobre os fatos do mundo. O pensamento científico era dominado pela Igreja Católica (Kosminsky, 1960), que impunha sua doutrina e seus dogmas como verdades absolutas e indiscutíveis. Idéias novas eram reprimidas e a ciência pouco se desenvolvia, pois a Igreja Católica temia tudo o que pudesse interferir em seu caminhar.

Poucos eram os sábios vistos com credibilidade e aceitos pelo povo. Dentre eles estava Aristóteles (384-322 a.C.), cujo trabalho era admirado, principalmente pela capacidade que tivera de ordenar fatos e coisas. No entanto, predominava, na Idade Média, a filosofia de Platão, pois era a que mais se adaptava aos ideais cristãos: como o mundo estava em constante mudança, não poderia jamais ser objeto de conhecimento científico. Para Platão, só podíamos ter conhecimento do domínio das Idéias ou Formas. A respeito do mundo sensível, não podíamos senão ter opiniões, também elas em constante fluxo. O domínio do sensível era, para Platão, uma forma de opinião inferior e instável que nunca nos levaria à verdade universal, eterna e imutável, já que se a mesma coisa fosse

¹⁶ Aqui, “conscientes” nada mais significa do que o ato de fazer algo sabendo estar fazendo. No entanto, o conceito de consciência ocupa um lugar de destaque na teoria que fundamenta esta tese e será discutido com maior profundidade em seção posterior.

verdadeira num momento e falsa no momento seguinte, então não poderia ser conhecida (Almeida, 2005).

Para sintetizar o ponto de vista considerado e dar seqüência a esta discussão, elaboro modelos triangulares que relacionam o desenvolvimento da ciência aos sistemas de atividade, como já discutidos.

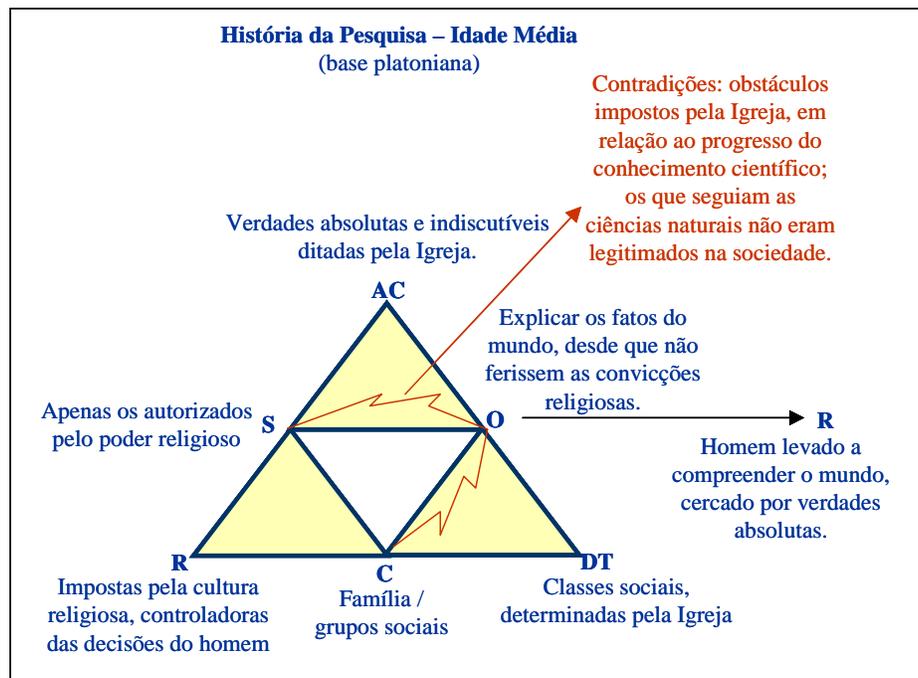


Figura 4: Sistema de Atividade “Pesquisa” – Idade Média de base platoniana

A filosofia de Aristóteles, embora admirada, causava certa desconfiança à igreja: baseava-se em observações minuciosas sobre a natureza, sobre a sociedade e sobre os indivíduos. Para o filósofo, tudo era classificável e seu trabalho consistia em organizar hierarquicamente as coisas segundo semelhanças ou diferenças entre elas, a partir de questionamentos simples como: *Como é isto?* ou *O que difere isto de outras coisas que lhe são semelhantes?* A semente das pesquisa estava plantada desde esse momento...

À filosofia aristotélica correspondia o método dedutivo, isto é, partir do particular para se chegar ao universal. Os procedimentos usados para se fazer ciência pautavam-se em:

- (1) momento de observação fiel de um fato real
- (2) preocupação com o rigor metodológico, ao ponto de estudar algo por partes:

- inicialmente, definindo o objeto
- enumerando soluções já existentes
- questionando o objeto e propondo dúvidas sobre ele
- indicando possível solução
- refutando hipóteses contrárias

(3) organização de síntese sobre o objeto, a partir de suas descobertas

Não seria mera coincidência, o que tanto na Teoria da Atividade quanto em outras teorias vem sendo focalizado, ou seja, o fato de investigar o fenômeno ou o problema de maneira semelhante a essa como Aristóteles sugeria? Ou já nos apontava o filósofo os caminhos da ciência hoje?

Filósofos e pensadores da Idade Média, seguidores de Aristóteles, não eram bem aceitos pela Igreja Católica e muitos chegaram a ser condenados por apontarem esclarecimentos científicos com base na lógica, ferindo as convicções religiosas. Por esse motivo, a Igreja foi considerada, na época, como o mais forte obstáculo para o desenvolvimento do conhecimento científico. Somente após o Concílio de Latrão, em 1179, a Igreja Católica concedeu licença para a abertura de escolas clericais que mais tarde, já no século XIII, deram origem às universidades.

Nesse período as primeiras traduções da obra de Aristóteles para o latim passaram a circular entre os estudiosos e religiosos, influenciando fortemente seu pensamento e dando origem ao realismo, ao conceptualismo e ao nominalismo, correntes filosóficas contraditórias que interferiam na compreensão de mundo, desejada pela igreja. Aos realistas cabia a defesa da tradição, da valorização do universal, das verdades absolutas e da fé. Aos nominalistas cabia a defesa do deslocamento do critério de verdade da fé para a razão humana. Os conceptualistas, por sua vez, optavam por um posicionamento intermediário entre as duas correntes, considerando como universais as entidades mentais.

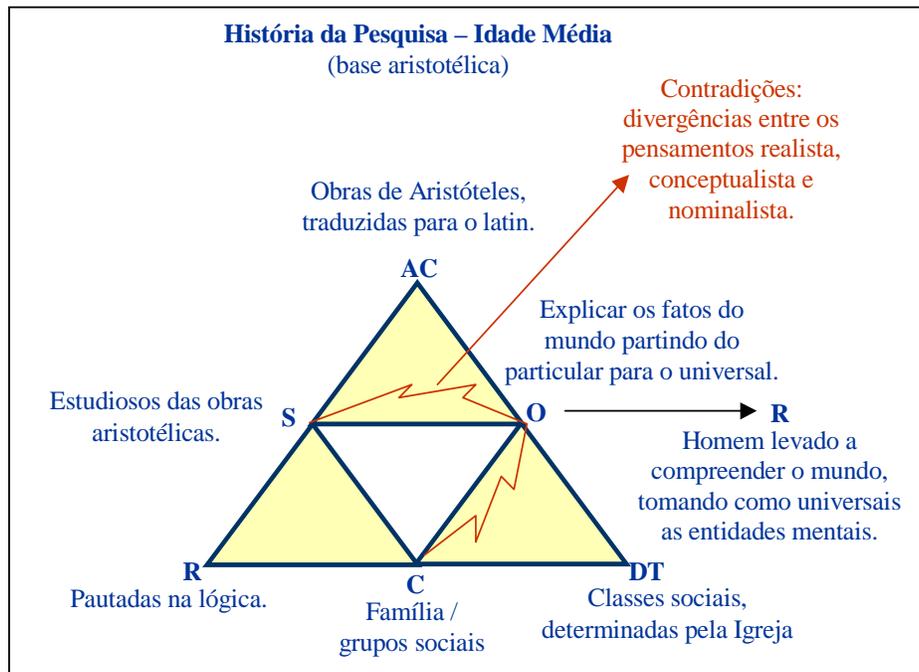


Figura 5: Sistema de Atividade “Pesquisa” – Idade Média de base aristotélica

Universidades não eram consideradas como o lugar de se fazer ciência e todo aquele que ousasse propor ou participar de processos investigativos, principalmente os relacionados à natureza, eram vistos como hereges, anti-cristãos, feiticeiros. Ciência era, de fato, o que faziam aqueles que, articulados aos dogmas e propósitos cristãos, estudavam e buscavam conscientizar-se sobre a onipotência e o saber divino. Fortalecido por essas divergências, o momento histórico passava a representar para a sociedade um rompimento das forças do feudalismo, em direção ao racionalismo, corrente filosófica que teve seu apogeu na Idade Moderna.

Instaura-se, então, um novo comportamento do homem em relação à ciência e tem início a busca pelo conhecimento, centralizada agora no sujeito. Com essa nova maneira de pensar o mundo, surgem também novas necessidades, dentre elas, a busca por critérios e métodos para se organizar o conhecimento. Têm origem as correntes filosóficas racionalismo e empirismo. A primeira, preocupada em encontrar um método que desse conta de provar as grandes dúvidas dos seres humanos, buscava apoiar-se em um ideal matemático, capaz de mostrar que o mundo podia ser inteiramente dominado pela inteligência e que tudo podia ser ordenado e medido, prevalecendo a razão. O homem estaria limitado ao âmbito da própria razão. A segunda, contrária à idéia do predomínio da

razão, enfatizava o papel da experiência no processo de construção do conhecimento. O homem estaria aqui limitado ao âmbito da experiência sensível (Aranha & Martins, 1993/1997).

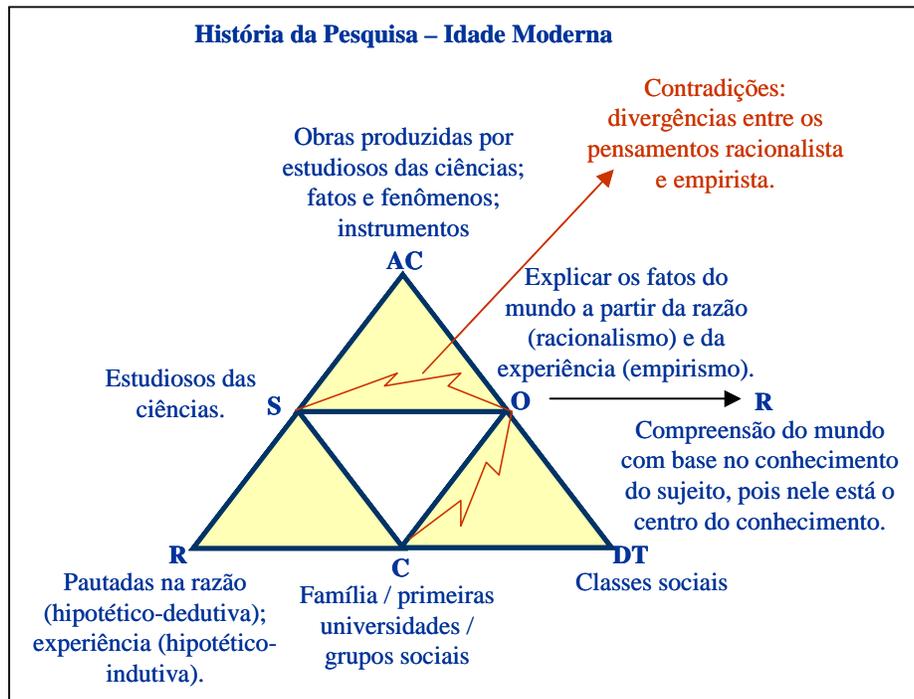


Figura 6: Sistema de Atividade “Pesquisa” – Idade Moderna

A história da ciência é ressignificada a partir dessas correntes. Filósofos como Francis Bacon (1561-1626), John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776) dedicam-se ao problema do método filosófico, responsável por organizar e ordenar os procedimentos utilizados por uma ciência. Tem lugar na ciência o empirismo, que teve suas origens como método de investigação científica, pautando-se na observação, experimentação e indução, mas com o tempo, transformou-se em corrente filosófica. Mas é a partir do século XVI que, efetivamente, a ciência começa a se preparar para assumir seu papel de insubordinação e transformação do mundo. Muito se critica sobre o saber livresco, filosofia e ciência separam-se e os rumos do conhecimento científico mudam. A natureza passa a ser entendida como uma máquina; seu conhecimento passa a ser acessível ao homem. Tudo matematicamente controlado. Verdades absolutas têm lugar no conhecimento científico e o determinismo nos leva ao positivismo.

O paradigma positivista, orientado pela filosofia dualista, toma seu lugar na ciência, fazendo-a caminhar para o controle, a predição, a lógica, a distinção entre abstrato e

concreto, interior e exterior, sensação e razão, realidade objetiva e subjetiva (Raposo, 1996). Como metodologia para se fazer ciência, o positivismo orienta trabalhos em direção à observação da realidade considerada objetiva e, portanto, observável, previsível, por meio de procedimentos sistemáticos, fundamentados matematicamente. Nessa perspectiva, sujeito e realidade mantêm uma relação neutra, que independe das práticas sociais, dos valores e da cultura. O que interessa é explicar causas para os problemas observados, em busca de generalizações que permitam reproduzir o evento estudado. Ganha força, portanto, o paradigma quantitativo de se fazer ciência.

De acordo com essa visão positivista de ciência, o pesquisador é o observador da realidade social, dela coleta dados para análise e para a expressão de leis que, por sua característica genérica, poderiam ser aplicadas e reaplicadas completamente em toda a sociedade (Giddens, 1975).

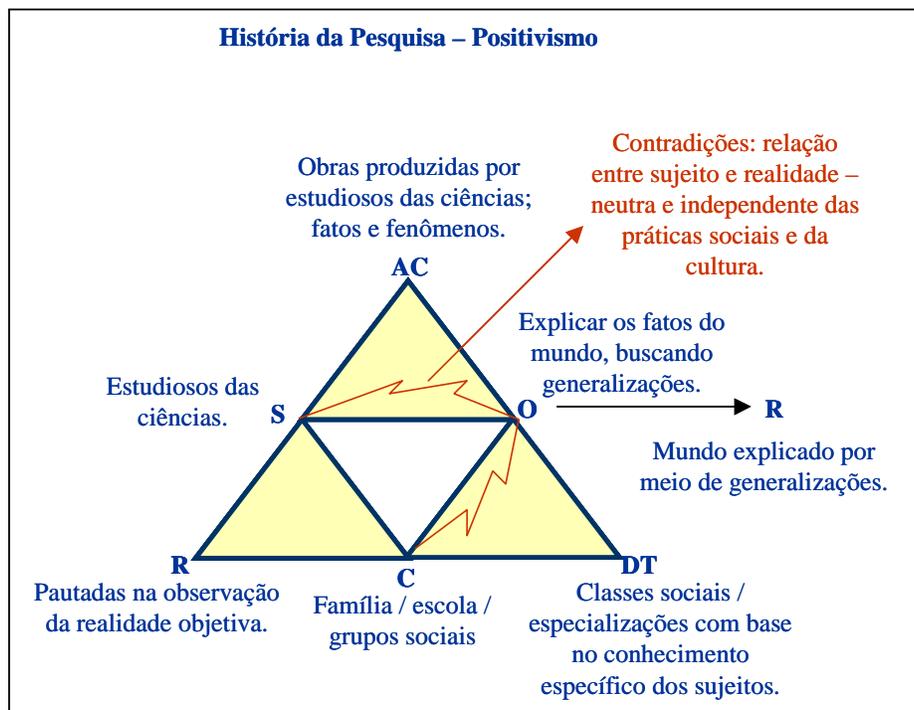


Figura 7: Sistema de Atividade “Pesquisa” – Positivismo

É nesse momento que as ciências humanas e sociais vendo-se pressionadas, inserem em suas pesquisas práticas metodológicas quantitativas. No entanto, não se calam e passam a expressar a indignação por terem de considerar os seres humanos como objetivos e precisos, descartando sua subjetividade, seus sentimentos e emoções. Mas, para se tornar ciência era preciso assumir essa objetividade.

Nesse caminhar da ciência, cientistas sociais e das ciências humanas iniciam um processo de rebelar-se contra o paradigma quantitativo, dentre eles, Kant e Weber, e desse confronto nascem as primeiras idéias do paradigma qualitativo: o sujeito está sempre inserido em um contexto social, tem uma história, e isso pode interferir nos resultados de uma pesquisa. Corre a segunda metade do século XX e o paradigma qualitativo ganha força, principalmente pelo fato de que a “Escola de Frankfurt” se empenha em discutir a chamada teoria crítica, fortalecendo esse novo paradigma. Ciência já não é mais neutra como se pensara. Ciência agora assume a necessidade de discutir as subjetividades que se escondem no trabalho do pesquisador, em sua própria história e na dos pesquisandos.

Embora o paradigma positivista mantenha-se presente até hoje nos procedimentos de pesquisa em diversas áreas, nos anos 50 a 70 entra em cena o paradigma interpretativista, apoiado pela necessidade de mudança, pela nova possibilidade que o paradigma qualitativo oferece e pelo desconforto em relação à objetividade da ciência que se fazia obrigatória nas áreas sociais e humanas. Fazer ciência, nessa nova perspectiva, significava valorizar, na relação do sujeito com o objeto de investigação, as relações influenciadas por fatores subjetivos que marcavam a construção de significados que emergiam no campo (Freitas, 2003).

Segundo Moita-Lopes (1994), no paradigma interpretativista o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem e não é possível ignorar o ponto de vista dos participantes de pesquisa. Para o autor, na concepção interpretativista “o acesso aos fatos deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem (p.331)”. Tais pesquisas focalizam o contexto de observação e seu significado para os colaboradores, além de estabelecer comparações com outros contextos. Podem representar uma dificuldade para o pesquisador, pelo fato de que lidam com grande quantidade de dados a serem interpretados.

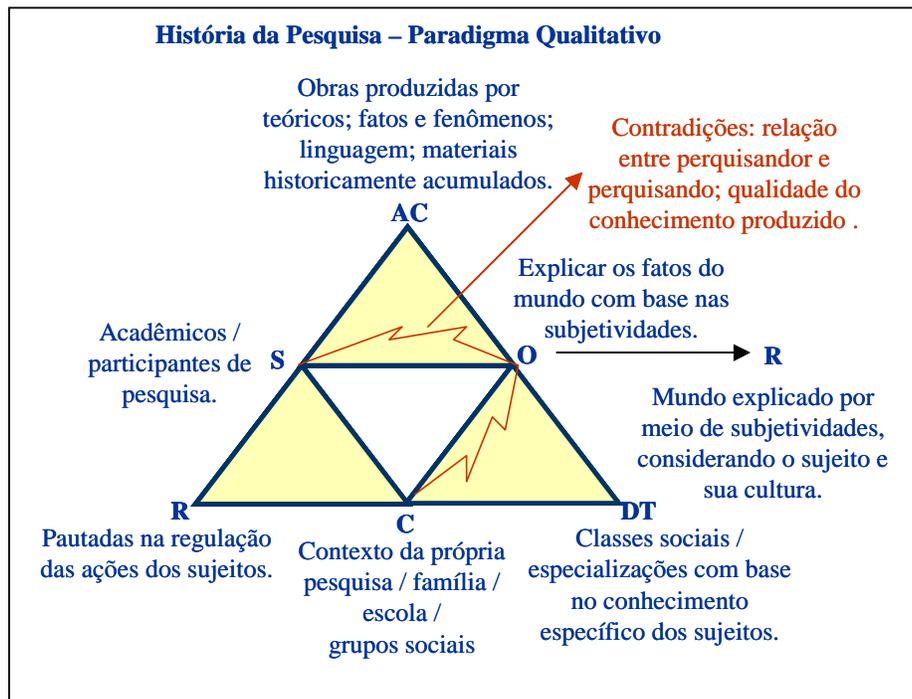


Figura 8: Sistema de Atividade “Pesquisa” – Paradigma Qualitativo

Entre os anos 70 e 80 ganha força na academia o paradigma crítico de pesquisa. Autores como McLaren e Giroux (2000:25-26) afirmam que “a pesquisa educacional necessita de uma teoria nova, que leve a sério a forma como a linguagem e a subjetividade cruzam-se com a história, com o poder e com a autoridade”, demonstrando uma nova maneira de pensar a ciência, que agora é vista como um instrumento construído pelo ser humano, modificado por ele, mas também capaz de modificá-lo. Pesquisas dentro desse paradigma preocupam-se em transformar os contextos sociais, além de compreendê-los. Pautam-se numa lógica dialética, que entende o mundo físico e social não de forma fragmentada, mas em constante movimento, interdependentes. Nessa perspectiva, estudar os fenômenos diacronicamente, procurando em sua história as relações e explicações ou justificativas, oferece ao pesquisador um vasto campo para conhecer as relações sociais em sua essência.

O papel da intervenção cresce cada vez mais, as relações entre pesquisador, pesquisandos e contexto de pesquisa pautam-se num compromisso de mudança e os processos sociais tornam-se as fontes onde explicações e relações podem ser encontradas. Denominada abordagem sócio-histórica de pesquisa, em função das discussões que focalizam o papel da linguagem na constituição do sujeito e nos processos de interação

dialógica (Bakhtin, 1929/1995), e o papel da consciência e o desenvolvimento das funções mentais superiores (Vygotsky, 1981), pesquisador e pesquisandos passam a ter um papel fundamental um na constituição do outro. Suas vozes se fazem presentes no processo de pesquisa, que deixa de ser monológico para assumir uma perspectiva dialógica, processo que supõe a presença de duas consciências, dois sujeitos em interação (Freitas, 2002).

Considerando-se essa perspectiva, é possível afirmar que, diferentemente do que ocorria nos paradigmas anteriores, a neutralidade ao se fazer ciência é impossível. Nessa concepção sócio-histórica de construção do conhecimento por meio da pesquisa, o foco está na descrição e explicação dos envoltimentos dos sujeitos pesquisador e pesquisando no contexto de pesquisa, considerando-se que tudo o que ocorre entre eles tanto está fundamentado no social, quanto tem nele repercussões fundamentalmente relevantes para sua transformação.

Avançando nessa discussão, Freitas et al. (2003:27) afirmam ainda que a pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica se caracteriza pelos seguintes aspectos:

- a fonte dos dados se constitui no próprio contexto da pesquisa, sendo que a compreensão dos sujeitos é que leva à compreensão do contexto;
- as questões de pesquisa emergem no decorrer do desenvolvimento do fenômeno investigado, e nunca de situações preestabelecidas;
- a coleta de dados prevê a descrição e explicação do fenômeno, em busca de relações entre o individual e o social;
- o papel do pesquisador está voltado ao processo de transformação do contexto envolvido na pesquisa, sempre com base em seu desenvolvimento histórico;
- o pesquisador é parte integrante da investigação e a compreensão que desenvolve sobre o fenômeno depende do papel que ocupa no contexto social e das relações intersubjetivas que estabelece com os demais colaboradores de pesquisa;
- o critério considerado não é o da precisão na construção do conhecimento, mas a profundidade e participação ativa do pesquisador e dos pesquisandos, com o propósito de aprender e ressignificar o processo de pesquisa considerado.

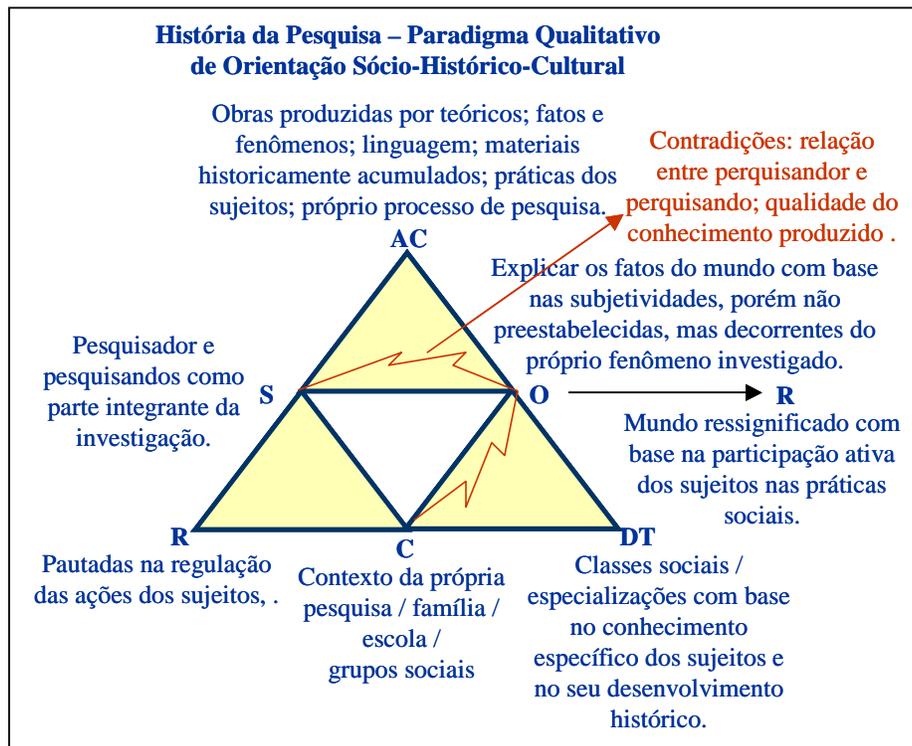


Figura 9: Sistema de Atividade “Pesquisa” – Paradigma Qualitativo de Orientação Sócio-Histórico-Cultural

D.1. Ressignificando a Metodologia de PESQUISA COLABORATIVA

Demo (2004) discute as mudanças terminológicas e afirma que o uso de “pós-modernidade” hoje em dia, como o paradigma responsável pelas revisões epistemológicas e metodológicas, insere na academia a necessidade de ressignificar a metodologia científica e a tarefa de se fazer ciência. Para o autor,

pesquisa participante produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados (Demo, 2004:8).

Embora este trabalho trate da PESQUISA COLABORATIVA, não é possível ignorar, em função da forma como defini colaboração, que também para ela justifica-se o posicionamento de Demo. A complexidade da PESQUISA COLABORATIVA no sentido de que

está voltada tanto à produção de conhecimento científico – e, portanto, inicialmente para a academia –, quanto à participação dos envolvidos – pesquisador e pesquisandos –, é um desafio a ser vencido. Como articular os objetivos da academia em relação à produção do conhecimento científico, aos objetivos da comunidade à qual a situação de pesquisa se encontra inserida?

Desejo crer que estejamos, agora nesta época, procurando explicar a PESQUISA COLABORATIVA e, com ela, o significado de participação e de intervenção, de forma a superar o que dizia Brandão (1982:12) quando afirmava que:

A participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura pesquisada. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir.

Subordinar o projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares não implicaria, de alguma forma, no risco de se construir conhecimento prático com pouco rigor metodológico, em nível mínimo de consciência? Continua sendo esse o dilema vivido pela PESQUISA COLABORATIVA, como já aponte na introdução deste trabalho.

Os trechos seguintes, recortados do diário de campo da pesquisadora, revelam esse dilema:

● **Recorte 1: DC (01/10/03)**

Otilia ... Me ofereci para fazer um trabalho com elas e já apresentei o foco da pesquisa – formação contínua de diretores e equipe diretiva, **embora esse seja apenas o foco para as ações no campo**, pois meu objeto de pesquisa, na verdade, é discutir, entender e organizar a metodologia de PESQUISA COLABORATIVA.

Como é possível perceber nesse excerto, há uma duplicidade de objetos do ponto de vista da pesquisadora, o que caracteriza a presença das atividades do sistema ainda não orientadas para um resultado compartilhado.

No recorte, a seguir, mantém-se o mesmo dilema da pesquisadora, em relação aos procedimentos para análise dos registros gerados durante a pesquisa.

● Recorte 2: DC (05/04/04)

Otilia ... Penso em como vou fazer para dar um caráter mais acadêmico principalmente às análises que já propus. **Ou eu analiso e focalizo** os pontos que são relevantes para a discussão no grupo de pesquisa, **ou analisamos** com base no conhecimento que elas têm, que é muito mais relacionado ao conhecimento prático, e **focalizamos** mais os aspectos da escola. **Ainda** não estou encontrando um jeito de articular essas duas coisas. Quando estou lá, parece que minha atenção fica só nos problemas que elas têm na escola. **Ainda** não sei como é que vou articular os objetivos do trabalho acadêmico que é minha responsabilidade, e os objetivos das meninas, que estão voltados para as necessidades delas, nas escolas. Fico pensando se a coisa não é mais ou menos assim: **necessidades minhas caracterizadas pela razão teórica**, e as delas caracterizadas pela razão prática, sem muita preocupação com o processo, mas muito mais com o aqui-e-agora.

Como é possível perceber nesse excerto, o uso de **ou**, apotando duas possibilidades de análise não articuladas, mostra que, para a pesquisadora, os objetos das atividades do sistema ainda não convergem.

Se por um lado, a escolha pronominal eu indica a responsividade da pesquisadora, por outro, a seqüenciação por meio do conectivo ou, disjuntivo, mostra que ainda nesse momento, há uma divisão nítida entre academia e escola: quando a discussão é pesquisa, o referente é eu analiso e focalizo, ou seja, a pesquisadora se responsabilizando pela ação; quando a discussão é escola, o referente é [nós] analisamos e focalizamos, indicando que aqui as colaboradoras estão autorizadas pela própria pesquisadora à ação. Isso mostra como, de certa forma, os processos de pesquisa constituem-se em conflitos para a pesquisadora, o que para Engeström (1999a) equivale à ambigüidade do objeto e às diferentes interpretações a que está sujeito, relacionadas às histórias dos envolvidos e ao papel que exercem no sistema de atividade.

Há que se relacionar ainda ao conflito gerado pelo controle simbólico (Bernstein, 1990) que impõe à pesquisadora o papel de especialista e do discurso dominante, marcado pela razão teórica. No entanto, os conectivos marcadores de dúvida (“ainda”) revelam o papel da atividade mental interna (Bedny, 2000) da pesquisadora em busca de antecipar uma seqüência de situações de maneira consciente e voluntária. Ao caracterizar as necessidades em termos de teórica para a pesquisadora e prática para as demais colaboradoras, a primeira marca, em seu discurso, tanto o distanciamento entre esses dois aspectos quanto, implicitamente (“sem muita preocupação com o processo, mas muito mais com o aqui-e-agora”), a preocupação com o processo metodológico.

Tal discussão remete ao fato de que pesquisa exige rigor metodológico e organizacional e quando falamos da PESQUISA COLABORATIVA como tem sido definida, nos deparamos com os contextos de pesquisa despreparados para a organização e esse rigor necessários à pesquisa científica. Novo impasse: como preparar o contexto pesquisado e seus colaboradores para essa organização que se faz necessária?

O trecho seguinte continua destacando os conflitos da pesquisadora em relação ao seu próprio papel de orientadora do processo de pesquisa junto às colaboradoras.



Recorte 3: DC (07/10/03)

Otilia Uma coisa que **deve ser discutida entre nós**, quando formos ler juntas o projeto: o sentido de colaboração, o sentido de autonomia e de pessoas críticas, porque disso depende a maneira como nossos trabalhos vão se organizar. São palavras com um significado amplo e podem assumir para cada participante um sentido diferente. **Vou precisar** conversar bastante para garantir uma compreensão não igual, mas com os mesmos objetivos, para esses conceitos. Outra coisa importante é esclarecer como está sendo considerada reflexão crítica. **Não sei como é que** as participantes vão entender as perguntas de pesquisa. **Pode ser que** pensem nelas como um instrumento que irá verificar o que fazem na escola. Isso **terá de ficar bem claro**: as perguntas de pesquisa apenas vão nortear os nossos trabalhos, mas não se prestarão a descobrir o certo e o errado nas ações dessas pessoas.

Ao utilizar-se de modulação expressando obrigação (“deve ser discutida”, “terá de ficar claro”), a pesquisadora projeta um papel, por nomeação (“entre nós”), às colaboradoras, atribuindo a elas também a responsabilidade do aprendizado. Nota-se aqui que o objeto da atividade existe em função das necessidades da pesquisadora, que procura por artefatos mediacionais que possibilitem às demais colaboradoras compartilhar tal objeto.

A expressão negativa (“não sei como é que...”), seguida de uma probabilidade (“pode ser que...”), são indicativas de que para a pesquisadora, as pesquisandas desconhecem procedimentos metodológicos de pesquisa e o que esta pesquisa, de certa forma procura explicar por meio de suas perguntas é como combinar pesquisa científica e produção de conhecimento para a academia, participação e procedimentos de intervenção, de tal forma que ambos os contextos envolvidos – academia e grupos comunitários – sejam contemplados em seus objetivos de forma a serem transformados significativamente.

Discutir o conceito de PESQUISA COLABORATIVA nos remete ao significado e diferentes sentidos atribuídos a “*pesquisar*”. Como já foi dito anteriormente, segundo Demo (2004:16), pesquisar como princípio científico significa “cuidado com construção do conhecimento em termos, sobretudo, metodológicos e epistemológicos” e pesquisar como princípio educativo significa “o valor pedagógico atribuído ao conhecimento produzido e o questionamento sobre ele de forma crítica”.

O intrigante contexto da PESQUISA COLABORATIVA tem despertado a preocupação de pesquisadores nas diferentes áreas do conhecimento. Uns destacam o caos metodológico a que está sujeita a PESQUISA COLABORATIVA e suas vertentes, pelo distanciamento do rigor científico, que muitas vezes pode ocorrer; outros acreditam que o conhecimento produzido esteja voltado apenas para atender necessidades particulares de um determinado contexto e que não há a preocupação em se fazer história e se expandir o conhecimento no âmbito do social (Demo, 2004); outros acreditam que a PESQUISA COLABORATIVA permite a alguns alcançarem um nível de consciência elevado enquanto que, a outros, apenas um nível de consciência ingênua.

A que exigências se submete o pesquisador na PESQUISA COLABORATIVA? Afinal, durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, ele precisa perseguir um estado de equilíbrio tal que coloque num mesmo patamar a qualidade científica e reconhecimento do conhecimento produzido, e a usabilidade do conhecimento produzido para a comunidade pesquisada. E, se considerarmos ainda o fato de que na PESQUISA COLABORATIVA pesquisador e pesquisandos têm responsabilidades sobre todo o desenvolvimento da pesquisa, então essa busca pelo equilíbrio deve ser compartilhada por todos. Por esse motivo, a complexidade da PESQUISA COLABORATIVA, ao envolver pessoas de diferentes realidades, histórias de vida, culturas e níveis de consciência.

Demo (2004:44) destaca como uma das características da pesquisa participante o seu lado prático, mas alerta-nos para o fato de que ela

só tem a perder se não ostentar base teórica, amadurecimento metodológico e uso conveniente de testes experimentais. Também tem seus defeitos no sentido de recair facilmente no ativismo, dogmatismo, partidarismo.

Em relação à PESQUISA COLABORATIVA, é possível dizer ainda que, além dos aspectos citados por Demo, ela teria a perder se não se pautasse na discussão crítica de análise da situação pesquisada e de construção do conhecimento. E ainda: quanto mais

diversidade assumirmos na escolha dos dados para a pesquisa, mais próxima da realidade poderá ser o resultado encontrado. No entanto, muito mais difícil será o trabalho analítico a ser feito pelo pesquisador e pelos pesquisandos, pois o que se discute aqui não é *o quê interpretar*, mas sim *como interpretar*. Isso nos induz a pensar: quanto tempo levaria a comunidade para chegar ao nível de consciência plena sobre a construção do conhecimento que se dá na pesquisa, sobre a organização necessária para que esse conhecimento desencadeasse transformações?

Enveredando por esse questionamento, ressalto o pensamento de Markovà (1990:3): “*o indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros*”^{xii}. Essa afirmação pode ajudar-nos a confirmar o papel das práticas sociais no desenvolvimento da PESQUISA COLABORATIVA, bem como dos envolvidos. Freitas et al. (2003:32), nessa mesma direção, afirmam que, mais do que participante, a pesquisa de cunho sócio-histórico, incluindo-se aqui a PESQUISA COLABORATIVA, caracteriza-se pela observação alteritária, isto é,

O pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos. Dessa forma, vejo a situação de campo como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção de conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade. Nesse sentido a observação não pode se prender apenas em descrever os eventos, mas procurar as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

Freitas et al. (2003) enfatizam que numa pesquisa de abordagem sócio-histórica diferentes discursos refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social. Assim é na PESQUISA COLABORATIVA, onde os participantes explicitam dilemas vividos em seus contextos de trabalho, deixando clara sua interferência na construção de novos conhecimentos.

O excerto, a seguir, mostra como as colaboradoras apontam para necessidades que, embora inicialmente voltadas à pesquisa, são por elas entendidas como fundamentais para o andamento do trabalho nas escolas.

● Recorte 4: E31 (10/05/04)	
Otilia5	Mas não sei se vocês se lembram da discussão de colaboração que eu passei pra vocês... Há muitos itens lá, que são marcas da PESQUISA COLABORATIVA e que a gente pode tentar identificar no nosso trabalho. Isso é parte do projeto / tanto do “meu” quanto do de “vocês”, como vocês disseram (risos).
Lais7	Eu já não sei mais onde ta um, onde ta o outro. A gente fica separando isso quando a gente conversa aqui, mas acho que não dá pra separar, porque #
Vitória5	Não, porque eu acho que não são duas coisas. Só você vai falar de uma coisa e a gente aqui leva para o nosso trabalho, mas eu não entendo assim / como dois projetos não . O que eu só acho difícil é que a gente não está acostumada a analisar tanto as coisas que a gente faz e isso nós estamos aprendendo agora. E a gente só ta aprendendo isso porque ta aqui discutindo desse jeito com você. Nós nunca fizemos isso , de analisar as coisas que a gente faz, assim, desse jeito, tentando entender bem (...) e também a gente sabe que / não é que a gente sabe, mas a gente fica esperando que / que mesmo indo para o que a gente precisa aqui, você oriente a gente pra fazer / pra fazer o que a gente precisa.

Ao introduzir a temática da colaboração para ser discutida, a pesquisadora lança mão de um recurso lingüístico que marca sua intencionalidade, porém de forma modalizada (“não sei se vocês se lembram”, “a gente pode tentar identificar”).

A força expressiva marcada lingüisticamente por “tanto do meu quanto do de vocês” e em seguida por “como vocês disseram”, possibilita-nos interpretar a fala da pesquisadora como tendo já aproximado os objetos da atividade, uma vez que a escolha pronominal “vocês disseram” a exclui de compartilhar com as colaboradoras o sentido individualizado atribuído ao projeto.

Já nos enunciados produzidos por Lais e Vitória, o tempo verbal presente associado ao uso de negações (“a gente não está acostumada”, “nós nunca fizemos isso”) insere na interação a força da historicidade, como que para justificar a ausência de procedimentos analíticos das colaboradoras, porém, concordando com sua necessidade (“isso nós estamos aprendendo agora”, “e a gente ta aprendendo isso porque ta aqui discutindo desse jeito com você”), cujas marcas lingüísticas são o uso do presente contínuo e de verbos que representam processos mentais de cognição, ou seja, ações não necessariamente concretizadas em nível da prática.

Outro importante aspecto pode ser discutido com base no excerto apresentado. Ao explicitar como expectativa a intervenção da pesquisadora no contexto escolar (“mas a gente fica esperando que / que mesmo indo para o que a gente precisa aqui, você oriente a

gente pra fazer / pra fazer o que a gente precisa”), Vitória focaliza a importância de se considerar a questão da responsabilidade num processo de pesquisa. É nítida a sua compreensão sobre a diferença entre os papéis de pesquisador e pesquisandos, e isso fica marcado linguisticamente, quando Vitória assume ficar esperando a intervenção da pesquisadora. Esse fato nos remete à necessidade de discutir o papel da responsabilidade do pesquisador na PESQUISA COLABORATIVA, que, por sua vez, relaciona-se às diferentes competências e papéis dos participantes.

D.1.1. Responsabilidade e Criação na PESQUISA COLABORATIVA: a dimensão da autoridade

Um dos maiores dilemas vivenciados por todos os que enveredam pelo caminho da PESQUISA COLABORATIVA tem sido relacionado ao papel do projeto de pesquisa e à maneira como é discutido e compreendido pelos participantes. Cada vez mais se fala na participação efetiva dos pesquisandos em todos os âmbitos da pesquisa e, por conseguinte, nas decisões sobre o próprio objeto de pesquisa.

Como já discutido nos capítulos e seções anteriores, no trabalho que desenvolvi optei por compartilhar com as pesquisandas o projeto inicial de pesquisa por mim elaborado, oferecendo-lhes a possibilidade de reformulá-lo de acordo com suas necessidades. No entanto, no decorrer do processo, pude constatar nos registros, conforme evidência apresentada no excerto anterior, que embora houvésemos construído relações de confiança a tal ponto de expressarmos, sem constrangimento, nossos pontos de vista, dúvidas, divergências e questionamentos, muitas tomadas de decisão recaíam sobre mim, de maneira consciente, pelas colaboradoras. A idéia inicial de que na PESQUISA COLABORATIVA todas as decisões cabem a todos pode ser mal interpretada se não forem levados em conta os papéis dos participantes e suas competências. O que se quer dizer com a afirmativa “todas as decisões cabem a todos” é que tomar decisões é processo que envolve pensamento crítico e, portanto, fundamentado. Ou seja, um participante tem espaço, voz e vez para participar da tomada de decisão desde que, conscientemente, tenha competência e conhecimento em relação àquilo que está sendo decidido pelos demais. Isso tanto vale para os pesquisandos quanto para o pesquisador, uma vez que este nem sempre

possui competência e conhecimento em relação à situação pesquisada no campo, enquanto que aqueles nem sempre as possuem em relação ao conhecimento academicamente construído.

Esse fato nos leva a questionar a premissa da PESQUISA COLABORATIVA de que sua entrada no campo prescindiria da existência de um projeto, e que este se construiria no próprio campo. No entanto, como tão bem afirma Steiner (2003), nenhuma forma surge do nada; surge sempre a partir de algo. O autor discute o significado de *criação*, destacando o fato de que nas ciências, propostas teóricas e propostas experienciais são sempre impulsionadas pela idéia inicial de um ser humano, e tal desenvolvimento não existiria, não fosse a ousadia de alguém ao desencadear o processo.

Nessa mesma direção, Bakhtin (1992/2000), em sua obra “Estética da Criação Verbal”, oferece-nos e enfatiza o conceito de *exotopia*, que muito nos auxilia na compreensão do processo de criação ou nascimento de uma idéia. Para o autor, por mais próximos que dois seres humanos possam estar, sempre haverá algo neles que marcará a diferença entre ambos e que se situa nas diferentes relações e objetos que cada um tem acesso. Isso está condicionado ao lugar único que cada um ocupa no mundo e, portanto, ao conjunto de circunstâncias que o cerca num dado lugar e instante.

Bakhtin (1992/2000:44-45) afirma ainda que:

O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se. Esses atos podem ser infinitamente variados em função da infinita diversidade das situações em que a vida pode colocar-nos, a ambos, num dado momento. (...) O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (...) A rigor, uma identificação com o outro que acarrete a perda do lugar que somos os únicos a ocupar fora do outro é quase impossível e, em todo caso, totalmente desprovida de utilidade e sentido.

Essa assimetria que constitui os seres humanos quando em interação nos permite entender que estamos sempre em posições distintas e singulares, e que, por conseqüência, passamos tanto por movimentos dialógicos quanto monológicos, quando assumimos o papel de autor de uma dada obra. Assim é o papel do pesquisador na PESQUISA

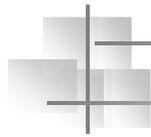
COLABORATIVA: há diferentes níveis de relação de alteridade no processo de pesquisar e isso marca o tempo dialógico e monológico, uma vez que o pesquisador não está sozinho para criar; cria levando em conta a necessidade do outro, porém, a partir das possibilidades que tem, de seu próprio conhecimento, e num exercício consciente em direção à relação dialógica, oferece ao pesquisando a criação, para que nela interfira.

Há que se entender, no entanto, que toda criação é imanentemente carregada de autoridade. Esta, por sua vez, não pode ser entendida como opressora da liberdade dos pesquisandos e de sua autonomia. Ao contrário, como afirma Freire (1992/1994:107):

a posição dialética e democrática implica (...) a intervenção do intelectual como condição indispensável à sua tarefa. E não vai nisto nenhuma traição à democracia, que é tão contraditória pelas atitudes autoritárias quanto pelas atitudes e práticas espontaneístas, irresponsavelmente licenciosas.

Assim compreendido o papel da ação criadora, ou seja, do projeto inicialmente pensado pelo pesquisador, não é possível pensar que na PESQUISA COLABORATIVA o espontaneísmo tenha lugar, se a desejamos científica. Também não é possível pensar que as ações do pesquisador ao criar e apresentar um projeto de pesquisa exerçam o papel de coação negativa. Ao contrário, exotopicamente, o poder e a autoridade do pesquisador o autorizam à “coação legítima”, uma vez que as práticas de pesquisa de cunho colaborativo procuram garantir o “espaço da personalidade e do livre-arbítrio” (Machado, 2006).

Nesse sentido, é possível entender, nos registros coletados, os posicionamentos das pesquisandas orientados pela perspectiva da responsabilidade do pesquisador. Não se pode explicar tais pontos de vista como originários da dependência das pesquisandas em relação à pesquisadora, mas sim, como legitimamente autorizados por elas, em função dos conhecimentos específicos e dos papéis exercidos no processo de pesquisa, tanto pela pesquisadora quanto por elas próprias.



CAPÍTULO III

Nas Tessituras do Caminho

Meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e, por isso, na origem do conceito de exotopia está a idéia de dom, de doação: é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar.

Marília Amorim (2003:14)

No capítulo anterior destaquei os principais aspectos da Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural, enfatizando a importância de se estudar os processos de transformação de contextos sociais a partir das atividades desenvolvidas pelos seres humanos. Lá explicito como a TASHC considera os processos mediacionais, principalmente os realizados por meio da linguagem, que possibilitam os avanços culturais sustentados por sua própria história.

Tomando emprestada a voz de Marília Amorim, quando fala do lugar do pesquisador no movimento de pesquisa, na perspectiva exotópica, é que teço o caminho trilhado por mim e pelas colaboradoras envolvidas. Falar do contexto desta pesquisa, como definido por Amorim (2003:19) – “contexto será sempre uma arena onde diferentes valores se afrontam, engendrados nas diferentes posições sociais que ocupamos” –, abre o espaço neste trabalho para discutir o ‘fazer ciência’ do ponto de vista da colaboração e da

necessidade iminente de dar ao sujeito um lugar de destaque concedendo-lhe o espaço de autoria nos processos de pesquisa, junto ao pesquisador.

Muito há que se discutir ainda, em relação aos conceitos teóricos que sustentam este trabalho, no entanto, a opção por encaminhar teoria e prática em constante diálogo nesta tese levam-me a optar por apresentar, neste capítulo, **como** o trabalho se desenvolveu e **quais** os caminhos trilhados por mim e pelas demais participantes de pesquisa. Assim, descrevo o contexto da pesquisa, as participantes, os procedimentos e instrumentos utilizados na geração dos registros.

É importante ressaltar que o texto aqui apresentado, sobre o contexto da pesquisa e sobre a descrição das participantes, foi gerado a partir de inúmeras construções textuais conjuntas entre os envolvidos. Ressalto também que o contexto da pesquisa, embora descrito nas páginas seguintes como algo estático, mostrou-se dinâmico em relação ao tempo de duração do trabalho. Apresento-o em um momento inicial, como primeiro retrato que o caracterizava, mas, no decorrer da análise e da discussão dos resultados, retomo seu processo de transformação. Pretendo mostrar com isso, que contextos de PESQUISA COLABORATIVA são marcados por mudanças constantes, em que os participantes, com base nas relações que constroem uns com os outros, modificam-se a si próprios e a seus ambientes de trabalho.

A. Caminho / Caminhar / Caminhantes no processo de Pesquisa

Para desenvolver o texto seguinte, optei por aproximar-me ao máximo dos princípios que regem a Teoria da Atividade, pelo fato de que os demais capítulos focalizam tais princípios. Assim, apresento, a seguir, o caminho trilhado no desenvolvimento da pesquisa, as relações explícitas entre sujeitos e demais elementos das atividades do sistema, os participantes e seus motivos e objetos de atividade, distorções situadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, decorrentes de sua própria história.

Descrevo desde as primeiras tentativas em campo, à redefinição do percurso junto às participantes de pesquisa.

A.1. Em Relação ao Caminho

Esta seção enfatiza a história deste trabalho. Explicito inicialmente a compreensão que desenvolvi em relação à metodologia de pesquisa ao longo do período de doutorado, e também, todos os caminhos trilhados por mim e pelas profissionais colaboradoras, no desenvolvimento do trabalho.

Meus questionamentos começaram a ganhar vida a partir do momento em que comecei a pensar em meu projeto de doutorado. Meu primeiro contexto foi em Carapicuíba, em algumas escolas públicas. Nesse local, em contato com diretores e coordenadores das escolas, plantei a semente daquilo que desejava fazer: trabalhar com a equipe diretiva das escolas.

Já durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, inquietava-me o fato de encontrar nas escolas que freqüentava, diferentes compreensões para o papel de diretor da instituição escolar. Percebia nesse profissional ora alguém muito envolvido com todas as questões da escola, tanto pedagógicas quanto de ordem administrativa, atuante nas comunidades em que as escolas encontravam-se inseridas, ora alguém cuja atuação se limitava às decisões no âmbito da burocracia escolar ou ainda alguém cujo não comprometimento com a comunidade escolar tornava-se evidente em função de uma postura pautada no descompromisso: licenças constantes, afastamentos do cargo, pouco envolvimento com professores e demais funcionários da escola. Percebia ainda que os demais profissionais envolvidos com a direção das escolas, a quem eu denomino nesta pesquisa de equipe diretiva, vivenciavam situações de isolamento em suas funções, ora por conta de horários não coincidentes entre eles, ora por não sentirem a necessidade de articulação entre suas ações na escola. E perguntava-me a todo instante: Como se organizam discursivamente esses profissionais? Seus dizeres transitam entre os demais funcionários da escola carregando quais significados? Que sentidos geram? Quem se responsabiliza por essas diferentes compreensões do que é dito, combinado, acordado entre todos os envolvidos na rotina diária da escola?

Com todos esses questionamentos presentes em minhas reflexões é que iniciei um processo de busca por um contexto no qual pudesse entender essa complexa relação presente nas escolas e tive, então, a oportunidade de envolver-me com um projeto amplo de trabalho em escolas públicas ligadas à Diretoria Regional de Ensino do Estado de São

Paulo – município de Carapicuíba, desenvolvido pelas professoras doutoras Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Coelho Liberali. Esse projeto tinha como objetivo possibilitar às instituições escolares participantes constituírem-se como espaços crítico-colaborativos, isto é, como contextos de intervenção nas comunidades. Dentre os vários projetos de pesquisa pensados pelos pesquisadores do grupo de Educação e Linguagem do LAEL – PUC-SP, inseria-se o meu, cuja proposta era a de realizar trabalhos relacionados à formação docente e ao desenvolvimento das relações entre os profissionais dirigentes da escola, em direção ao seu desenvolvimento como cidadãos críticos e autônomos. Pretendia ser uma pesquisa de intervenção, à medida que discutiria e analisaria os discursos enunciados por diretores e coordenadores pedagógicos em interações com os demais agentes integrantes das comunidades educativas, visando à reconstrução das ações ocorridas nas escolas. O propósito era, portanto, compreender os discursos pronunciados pelos membros das equipes diretivas das escolas e trabalhar com essas pessoas para que se voltassem ao seu próprio discurso, de modo a entendê-lo a partir não só de seu ponto de vista, mas também dos demais educadores e funcionários das escolas, com quem compartilhavam o trabalho diário.

No primeiro semestre de trabalho com essas comunidades escolares – janeiro de 2003 a junho de 2003, pude constatar diferentes posturas das equipes diretivas nas escolas que visitava e iniciei, então, um contato com os diretores de três dessas escolas, procurando apresentar a eles minha proposta de trabalho em relação às equipes diretivas. As primeiras dificuldades surgiram no momento em que ocorreram mudanças nas direções das escolas, em função de concursos e novas atribuições vindas da Diretoria Regional de Ensino Estadual. Dois dos diretores com quem eu havia conversado e iniciara um contato em busca de estabelecimento de vínculos que possibilitassem o andamento da pesquisa já não se encontravam na escola. Havia sido removidos ou haviam deixado o cargo. Deparei-me, então, com o fato de que toda a caminhada que efetuara desde o início do trabalho, com as escolas, deveria ser reiniciada, pois os novos diretores não haviam sido informados por seus antecessores, da possibilidade de desenvolverem, em parceria comigo, o trabalho de formação para diretores, que constituiria a pesquisa em si.

Nesse momento, vieram minhas primeiras angústias. Seria possível desenvolver tal trabalho? Teria relevância a discussão a que me propunha? Em que âmbito ela seria relevante?

Procurando não perder o entusiasmo que me levava a pensar em tal tema, iniciei minha segunda tentativa com os diretores e, talvez nesse momento, tenha tomado atitudes, que pude perceber mais tarde, foram precipitadas em relação ao estabelecimento de novos vínculos com as direções. Apresentei às três direções das escolas selecionadas, o projeto inicial da pesquisa pretendida, solicitando que lessem a proposta e conversassem comigo para que pudéssemos reorganizá-la ou modificá-la em função de suas necessidades. Cada um dos três diretores, à sua maneira, devolveu-me uma resposta cujo significado foi claro:

“sua proposta é muito interessante, mas é inviável; não temos tempo na escola para desenvolvê-la, pois isso exigiria uma reorganização de nossos horários...”

“não temos momentos planejados e, caso você venha a pesquisar-nos, terá de andar atrás de nós o dia todo e não verá nada porque não planejamos o que fazemos, mas apenas vamos fazendo conforme a necessidade...”

“sua proposta nos colocará em posições constrangedoras pois seremos expostos em relação ao que fazemos nas escolas...”

“não queremos que alguém fique observando o que fazemos na escola...”

“fazemos tudo como manda a lei, seguimos orientações da Diretoria Regional de Ensino e não precisamos reformular nosso trabalho...”

“você até pode desenvolver sua pesquisa aqui mas queremos então que tudo seja conduzido como uma assessoria...”

“lemos toda a sua proposta e você até pode trabalhar com os professores, mas conosco, não é necessário”.

Percebi que nesses contextos não havia, pelo menos nesse momento, a possibilidade de desenvolver a pesquisa idealizada por mim, ainda que me propusesse a modificá-la em relação às necessidades e desejos dos diretores envolvidos. Caso reformulasse o projeto, certamente teria de optar por trabalhar com os professores e não com os diretores. Isso implicaria abrir mão dos questionamentos que me intrigavam naquele momento, relacionados às direções escolares.

Percebi, também, que tentava, embora não conscientemente e sim numa perspectiva aberta, impor um modelo de trabalho que, segundo meu ponto de vista, era adequado às necessidades das escolas, mas, na verdade, não havia sido construído considerando a voz desses profissionais. Mesmo dizendo a eles que tudo poderia ser revisto, tudo poderia ser modificado, aquele era o “meu” modelo de trabalho e possivelmente estava sendo visto

como algo que objetivava substituir os fazeres e saberes locais por outros, acadêmicos e tidos como corretos.

A partir daí, comecei a questionar os sentidos e significados já construídos sobre PESQUISA COLABORATIVA. O quê escapara de minha compreensão? Quais aspectos não haviam sido compreendidos ainda? Que história se mantinha oculta e, portanto, ausente do trabalho que procurava realizar? Posso entender como o conceito de cultura e de situação discutidos pela Lingüística Sistêmico-Funcional realmente interferiram nas escolhas lexicogramaticais que fiz naquele momento, priorizando o que considerava relevante, quando, para o contexto, a relevância situava-se em outros objetos e necessidades.

Em paralelo a esses momentos, ministrava, na COGEAE¹⁷ – PUC-SP, um curso de formação para coordenadores pedagógicos com foco na reflexão crítica. Mal sabia que lá se encontravam os colaboradores tão almejados. Diferentemente dos anos anteriores, havia nessa turma cinco diretoras de escolas públicas da região leste da Grande São Paulo – Diretoria de Ensino Regional Estadual Leste II, e uma diretora de escola da rede particular de ensino. Preciosas colaboradoras, com as quais fui, durante o curso, construindo uma relação de confiança que me permitiu, em um dado momento, compartilhar meus desejos de trabalhar com as equipes diretivas das escolas. Hoje, repensando a trajetória, percebo a importância desse momento de não somente compartilhar expectativas, mas acima de tudo, de construir relações que se constituíssem em um sólido *background* para o trabalho a ser desenvolvido, sem as quais, nada teria sido possível.

As diretoras das escolas públicas iniciaram o curso apontando preocupações em relação às escolas que dirigiam, reveladas logo nos primeiros encontros, em suas interações com o grupo de alunos e comigo, como pude ressaltar em meu diário de campo:

¹⁷ COGEAE – Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

● Recorte 5: DC (01/09/03)
... Em um outro momento da atividade, Zélia, Lais e Gilda – três diretoras de escola pública participantes do curso – colocam situações vividas em suas escolas e dão evidências de que não sabem lidar com elas e que são situações muito difíceis porque envolvem outras pessoas na escola e as pessoas nem sempre querem mudar. Zélia diz que muitas vezes sai com o peito apertado do curso porque fica se perguntando se vai conseguir fazer alguma coisa na escola. Sente que tem muito o que fazer lá e quer fazer mas diz que não é fácil e que não sabe como fazer. Expressa sua ansiedade em relação ao papel de coordenador pedagógico em sua escola, dizendo que sente-se imobilizada muitas vezes em relação a esse trabalho e se pergunta sobre o que fazer para que o coordenador e o diretor possam articular seus trabalhos na escola em prol de melhores condições tanto para os alunos quanto para os professores. Lais e Gilda acenam para essa mesma direção, concordando com Zélia. (...) Retomo essas colocações das três diretoras para dizer como fui me sentindo após a aula desse dia no curso da COGEAE, em que cada uma delas explicita suas angústias em relação ao seu fazer na escola onde trabalha e chego em casa pensando muito se não devo redirecionar minha pesquisa para essas escolas e seus profissionais. Fico me perguntando como posso oferecer a essas diretoras a possibilidade de repensarem suas práticas junto aos outros profissionais que exercem cargos de liderança nessas escolas. Sinto que, de uma certa forma, o exercício que vimos fazendo nas aulas da COGEAE me autoriza a apresentar essa proposta a elas, pois tanto eu já as conheço um pouco, já sei algo sobre como pensam, como entendem seu próprio trabalho, seu papel na escola, quanto elas já sabem algo sobre mim, sobre como eu penso que seja possível resolver situações de conflito nos ambientes escolares. Talvez neste momento não me vejam como alguém que avaliaria seu trabalho na escola, mas alguém que quer discutir com elas esse trabalho, em busca de ajudá-las a executá-lo de forma mais crítica. Preciso perguntar a elas se é assim que sentem pois acredito que isso seja fundamental para que façamos juntas o trabalho.

Assim, coloquei em prática a idéia de convidar as diretoras citadas a construir comigo um ambiente onde pudessemos estudar e discutir as situações vividas nas escolas, envolvendo as relações entre os membros da equipe diretiva. Liguei para as diretoras e explicito o meu desejo de apresentar a elas o projeto pensado por mim inicialmente, deixando claro que tudo o que fora pensado até então era passível de mudança e que o importante era que elas pensassem em como as necessidades de suas escolas poderiam ser contempladas no trabalho que realizaríamos juntas.

Marquei, com cada uma das diretoras, uma visita à escola para entregar o projeto de pesquisa. Assim teve início nossa história. E todas as minhas inquietações voltaram à tona quando percebi que, na verdade, buscava respostas às perguntas relacionadas ao local de trabalho, ao tempo que disponibilizaria para isso em função dos objetivos que fossem

definidos, ao tempo que as diretoras e suas equipes diretivas poderiam disponibilizar, à periodicidade com que nos encontraríamos, e, acima de tudo, à nossa organização no trabalho. Novamente, a história interferia naquilo que nos propúnhamos fazer. O que significava pesquisar colaborativamente? Que passos eu deveria dar nessa direção?

Com cautela, apresentava a elas pontos que considerava relevantes em função dos objetivos que havia determinado para a pesquisa. Não me cansava de relembrar as frustradas tentativas com os diretores do contexto anterior e, timidamente, observava se para estas colaboradoras, agora, eram também relevantes os pontos que destacara, e se apresentavam alguma relação com as necessidades de suas escolas, algo que eu ainda não conhecia. Dessa forma, fui delineando o perfil da cada uma das diretoras envolvidas, de suas coordenadoras e, por conseqüência, das escolas onde a pesquisa se desenvolveu.

Era o momento de iniciar a busca de respostas para minhas indagações, uma a uma, e fui, então, descobrindo como todo o trabalho articulava-se à idéia de aprofundar meus conhecimentos sobre ação e PESQUISA COLABORATIVAS. Preocupei-me, inicialmente, com a formação do grupo de trabalho. Era importantíssimo que nós colaboradoras, estabelecêssemos relações de confiança mútua, e para isso, encontros “inconseqüentes, sem objetivo formalizado, sem marcas do saber formal” foram acontecendo e serviram como pano de fundo para tecermos uma rede de conhecimentos que me atrevo a chamar de interpessoal, permitindo ao grupo um tratamento menos formal de uns para com os outros, possibilitando a quebra de barreiras como a inibição, por exemplo. Coloquei-me nesse momento como iniciadora do grupo, desejando, ardentemente, que no decorrer do processo outros colaboradores viessem a exercer esse papel.

Opto, a seguir, por apresentar uma descrição do contexto onde procuro mapear cada um dos momentos da pesquisa e todo o processo de transição vivenciado por mim e pelas demais colaboradoras, além de explicitar o trabalho planejado e a ação efetiva ocorrida durante o período de duração da pesquisa. Na verdade, agarro-me à história atual, para justificar a necessidade de conhecer e entender o processo histórico que envolve a PESQUISA COLABORATIVA.

Meu contato com a primeira das escolas, designada como Escola A de agora em diante, se deu em 01/10/03. É uma escola situada num município da Grande São Paulo, que conta com aproximadamente 700 alunos entre Ensino Fundamental de 1^a a 8^a séries e Ensino Médio, distribuídos em três turnos. Trabalham nessa escola uma diretora, uma vice-

diretora, uma coordenadora pedagógica, vinte e seis professores e seis funcionários envolvidos com secretaria e organização geral da escola. O prédio da escola apresenta-se sempre organizado e bem cuidado, contando com biblioteca e sala para os professores, onde são realizadas as HTPC's¹⁸ semanais. A escola não tem cantina, mas há um momento no horário de lanche diário em que uma funcionária vende docinhos aos alunos. Segundo a diretora Zélia, não é permitido por lei que as escolas tenham cantina, mas essa venda de balas e pequenas guloseimas possibilita à escola manter mais uma funcionária na secretaria, para atendimento aos professores e aos pais, quando necessário. Nessa escola funciona uma classe do programa Educação de Jovens e Adultos em Tele-salas de Ensino Fundamental, com aproximadamente 70 alunos. Um documento oficial “Projeto de Investimento – Ano Base 2001” da Secretaria do Estado da Educação aponta as condições da escola como razoáveis, indicando também que a mesma oferece possibilidades de desenvolvimento aos professores quanto aos recursos didáticos, e à comunidade por meio de atividades culturais e de lazer. Em relação à equipe de gestão, constam do documento que: mensalmente há acompanhamento das atividades de reforço/recuperação paralela; bimestralmente ocorre uma avaliação da qualidade do trabalho que a equipe escolar desenvolve bem como uma avaliação do trabalho desenvolvido nas HTPC's, há conselhos de classe, há propostas de ações específicas para prevenir/reduzir taxas de abandono e/ou retenção, há reuniões e atendimentos aos pais; semestralmente o Projeto Escola é retomado com a equipe docente, especialistas são convidados a participar nas HTPC's de modo a atender às necessidades do Projeto Pedagógico da escola. Em relação ao corpo docente, mais de 90% dos professores participam da elaboração dos planos de curso e elaboram seus planos de ensino de acordo com a proposta pedagógica da escola; entre 70 e 90% dos professores conhecem a seleção dos conteúdos trabalhados no ano anterior, têm expectativas bem definidas com relação à aprendizagem dos alunos, preparam aulas interessantes para motivar seus alunos, utilizam temas do cotidiano em suas aulas, avaliam através de critérios comuns as competências dos alunos, planejam o reforço com base em “atividades”¹⁹ diagnósticas sobre a aprendizagem dos alunos, utilizam as HTPC's para

¹⁸ Sigla correspondente a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – horário destinado às reuniões semanais dos professores nas escolas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

¹⁹ Aqui o termo *atividade* está sendo utilizado como no documento da escola. Não deverá ser entendido como definido na fundamentação teórica desta tese, mas sim, no senso comum, ou seja, significando tarefas e propostas de trabalho de sala de aula.

discutir sua prática, mostram-se comprometidos com o trabalho da escola, contam regularmente com assessoria pedagógica da supervisão estadual e da oficina pedagógica, colaboram com colegas na preparação de aulas; menos de 50% dos professores encaram atividades de reforço e recuperação como integradas ao cotidiano; contam eventualmente com assessoria pedagógica de instituições de ensino superior, especialistas ou ONG's.

A segunda escola envolvida nesta pesquisa, designada como Escola B de agora em diante, situada no mesmo município da escola A, conta com aproximadamente 400 alunos de Ensino Fundamental de 1^a a 4^a séries, distribuídos em dois turnos. Trabalham nessa escola uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, 18 professores e funcionários envolvidos com secretaria e organização geral da escola. Também esta escola apresenta-se sempre limpa, organizada e bem cuidada. Há uma sala única para a diretora, a coordenadora pedagógica e a vice-diretora, e uma sala para os professores, onde são guardados livros de uso dos alunos. As HTPC's semanais são realizadas em uma sala de aula. Há um pátio coberto onde os alunos fazem seu período de lanche, e espaços descobertos cercados por muros, onde os alunos podem brincar em horários livres. Não tive acesso ao documento oficial da Secretaria do Estado da Educação, sobre as condições da escola. Os dados, a seguir foram obtidos mediante observação e indagações à diretora e aos funcionários. A escola conta com um pequeno acervo de livros numa pequena sala de professores, apenas para consulta de alunos e professores. O Projeto Político-Pedagógico da escola vem sendo utilizado pelos professores, ficando disponível na sala dos professores, por influência das discussões da diretora durante sua participação no curso da PUC-COGEAE. A escola tem oferecido suporte aos professores no desenvolvimento de estratégias e instrumentos de avaliação de aprendizagem, por intermédio da coordenadora pedagógica. As HTPC's são orientadas e conduzidas pela coordenadora pedagógica, com a presença da diretora. Há um registro sistemático das *atividades* realizadas, tanto em sala de aula quanto em programas de reforço escolar. Em muitos momentos durante o ano a escola oferece à comunidade escolar atividades culturais, de lazer e de intercâmbio de experiências entre pais e mães, promovendo a integração escola-comunidade. Em relação à gestão da escola: mensalmente há acompanhamento das atividades de reforço/recuperação paralela; o processo de avaliação da aprendizagem ocorre bimestralmente; há conselhos de classe, reuniões e atendimentos aos pais; especialistas têm sido eventualmente convidados a participar nas HTPC's, de modo a atender às necessidades do Projeto Pedagógico da

escola. Em relação ao corpo docente, 100% dos professores participam dos planejamentos e são orientados a elaborar seus planos de ensino de acordo com a proposta pedagógica da escola; preparam aulas utilizando temas do cotidiano, avaliam as competências dos alunos por meio de através de critérios comuns, planejam o reforço com base em “atividades” diagnósticas sobre a aprendizagem dos alunos, utilizam as HTPC’s para discussões junto à coordenadora pedagógica, mostram-se comprometidos com o trabalho da escola, contam regularmente com assessoria pedagógica da supervisão do estado e da oficina pedagógica.

É importante ressaltar ainda que as relações entre as diretoras envolvidas nesta pesquisa não são apenas profissionais. Elas são irmãs e estudam juntas em vários cursos que se propõem fazer. Também em relação às coordenadoras das escolas A e B, o relacionamento não é apenas profissional. Ambas são amigas de tempos de adolescência, estudaram juntas e, em muitos momentos, suas carreiras profissionais já se cruzaram. Vale lembrar ainda que o município é muito pequeno, as pessoas se conhecem e a relação entre as escolas mostra-se bastante estreita. Todos os profissionais se conhecem e sabem um do trabalho do outro.

Considero parte desse contexto de pesquisa, o curso ministrado por mim na PUC-COGEAE – O Papel do Coordenador Pedagógico na Formação Reflexiva do Professor. Nele é que surgiu a possibilidade do trabalho de pesquisa realizar-se e isso ocorreu em função de toda a temática do curso – voltada à formação do professor por meio do trabalho do coordenador pedagógico. A proposta do curso privilegiava discussões nas quais as participantes-alunas tinham a possibilidade de explicitar seus conflitos e colocá-los em discussão, ouvindo diferentes interpretações para seus problemas assim como várias possibilidades de abordá-los. Meus questionamentos apresentados às diretoras, propostos com base em suas tarefas (leituras comentadas dos textos teóricos trabalhados no curso), serviram para aproximar-nos, estabelecendo-se, dessa forma, um vínculo de confiança entre nós que permitiu-me oferecer a elas a possibilidade de trabalho na pesquisa. Acredito que sem esse nosso movimento de aproximação gerado no curso, não teria sido possível minha entrada em campo e talvez tivesse vivido uma situação semelhante à de Carapicuíba. Também considero de grande relevância o semestre em que, juntas, trabalhamos, tanto nas escolas quanto na COGEAE, pois em muitas situações, o que era vivido por nós nas escolas era enfatizado pelas diretoras durante as aulas do curso, para exemplificar comentários meus sobre as práticas reflexivas na escola. Esses eram os

momentos em que sentia maior cumplicidade entre elas e eu, pois, ao apontarem situações vivenciadas em suas próprias escolas, me diziam, de uma certa forma, que não sentiam-se avaliadas em relação a tais acontecimentos mas sim que, ao analisá-los comigo, teriam a possibilidade de questionar sua prática e rever suas ações na escola.

Nesse entrelaçado de contextos é que todo este trabalho ocorreu. Fomos estabelecendo metas a cada etapa e nos propusemos – as profissionais envolvidas e eu – a encontros semanais em cada uma das escolas, buscando, sempre que possível, o trabalho conjunto entre a diretora, a coordenadora pedagógica e eu. Somente no primeiro semestre de 2004 foi possível estabelecer, com maior rigor, os horários semanais para as duas escolas e, dessa forma, passei a freqüentar semanalmente ambas, passando um período de aproximadamente três horas em cada uma. Nesse tempo que permanecia em cada escola, circulava por entre alunos nos momentos de intervalo, nas HTPC's junto à coordenadora pedagógica; presenciava atendimentos feitos aos pais, pelas diretoras ou pelas coordenadoras, e isso levava-me a entender cada vez mais os contextos de ação em que atuaria durante o período que durasse a pesquisa. Percebi também, em muitos momentos, que fui fazendo parte da vida daquelas escolas, pois, ao chegar, era recebida como alguém que trabalhava no local. Com os professores, meu contato estreitou-se após alguns contatos em HTPC's (onde discutíamos situações de sala de aula) e algumas oficinas que propus a eles: uma delas sobre avaliação, em que passamos uma manhã toda estudando e discutindo o processo de avaliação nas escolas; e a outra, sobre o uso de vídeo em situações de aprendizagem, em que trabalhei com os professores em duas reuniões de duas horas. Nos envolvemos em situações práticas de sala de aula e isso serviu para que pudéssemos trocar experiências que nos enriqueceram, a mim e a eles, certamente.

Mas havia um aspecto de fundamental relevância para mim, obscuro ainda, relacionado à complexidade em definir o objeto da atividade, coincidente neste momento com o objeto de estudos deste trabalho. Como organizar o projeto de pesquisa que se caracterizasse como PESQUISA COLABORATIVA? Como decidir objetivos e propósitos da pesquisa, junto a essas diretoras e coordenadoras? Que papel teria o projeto de pesquisa inicial que desenvolvera? Sentia, então, a necessidade de conhecer e entender mais sobre o processo de pesquisar, e particularmente, a PESQUISA COLABORATIVA, de modo a não me esquecer de que o desenvolvimento da pesquisa dependeria de motivos compartilhados entre os colaboradores e eu, e que esses deveriam ser revistos em toda a nossa trajetória.

Nesse momento, não tinha clareza do significado de autoria / autoridade como discutido no capítulo anterior. Discernir sobre isso só me foi possível após o contato exaustivo com os registros gerados nos encontros com o grupo, quando neles encontrava o discurso das colaboradoras impelindo-me à tomada de decisões, ainda que eu titubeasse e procurasse delegar a elas essa tarefa. A pergunta maior que persistia nesse momento ainda era: Como se constitui a responsabilidade do pesquisador em relação à construção do conhecimento científico? Afinal, essa característica, agora sei, não se apaga num processo colaborativo de pesquisa.

A.2. Em Relação aos Caminhantes

Início esta seção apresentando os colaboradores de pesquisa. Como já discutido anteriormente, os sujeitos envolvidos carregam suas próprias histórias para dentro das atividades das quais participam, reproduzindo-as muitas vezes, bem como criticando-as e transformando-as com base nas apropriações que fazem em relação às diferentes práticas sociais das quais participam. Embora os apresente em relação ao papel que exercem em seus contextos de ação profissional, não poderia deixar de retomar minhas inquietações quanto ao papel que passaram a exercer dentro deste trabalho de pesquisa. Assim, durante todo o tempo em que estive com as colaboradoras, questionava-me em relação a: Que papéis exerceriam nas diversas etapas de desenvolvimento desta pesquisa? Como aprenderia a lidar com as relações interpessoais que certamente transitariam entre nós? O que faria como organizadora das propostas a serem desenvolvidas? Em quais momentos esses profissionais exerceriam papéis de liderança em relação ao trabalho de pesquisa? Que consideração daria às suas experiências? De que maneira nossas expectativas se articulariam?

Ao caracterizar as colaboradoras desta pesquisa, certamente virão à tona outros tópicos relacionados às atividades das quais participam, como, por exemplo, regras, divisão de trabalho, motivos que as levaram a participar. Lembro, no entanto, que o foco desta seção está na caracterização dos sujeitos e que os demais elementos serão melhor discutidos em seção posterior.

As identificações dadas às colaboradoras são fictícias, visando à proteção de sua identidade.

Pesquisadora

Cursei o Magistério nos anos 70 e minha primeira graduação é na área de Matemática, pela UNESP. Em função de meu desenvolvimento profissional, optei por uma segunda graduação, em Pedagogia, cursada no período em que atuava como coordenadora pedagógica em escolas da rede privada. Nessa função, permaneci por 18 anos. No início de minha carreira profissional atuei como professora na rede estadual de ensino, durante 4 anos. Durante todo o tempo em que atuei como coordenadora pedagógica, acumulei a essa função a função de professora. Esse aspecto é, fundamentalmente, relevante para mim, pois não concebo o papel do coordenador pedagógico que não tenha nunca atuado como professor. Acredito que o aprendizado e a maturidade adquiridas pelo coordenador pedagógico fundamentam-se principalmente nos períodos em que atuou como professor. Conclui o Mestrado na área de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na PUC-SP, tendo trabalhado com coordenadores pedagógicos e a reflexão crítica²⁰. Durante toda a minha trajetória no LAEL – PUC-SP, venho ministrando cursos de extensão universitária na área de formação para professores e profissionais da educação, na PUC-COGAE. Atuo como coordenadora do curso de Letras na UNIP-Universidade Paulista, e também como professora desse mesmo curso, na área de Lingüística. Meu interesse pelo trabalho com diretores e equipes diretivas de escolas se deve ao fato de que atuei durante aproximadamente 10 anos em um projeto de desenvolvimento de profissionais da educação, juntamente com a direção, em uma escola privada de grande porte da cidade de São Paulo. Nesse trabalho, ministrei cursos e projetos de formação a grupos de professores e coordenadores pedagógicos, além de vivenciar muito proximamente, os problemas que envolvem as direções escolares. Participava, nessa escola, de um grupo de estudos que se dedicava a discutir e propor mudanças às práticas cristalizadas lá existentes, e nesse exercício reflexivo, influenciada por leituras teóricas e inúmeras discussões, vinha questionando as práticas daqueles que exerciam o papel de liderança, dirigindo a escola.

²⁰ Dissertação de Mestrado intitulada: “Instrumentos Investigativos na Formação Contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador”, defendida em setembro de 2002, na PUC-SP.

Encontrava-me frente ao meu próprio processo de transformação, orientado por reflexões pautadas na concepção sócio-interacionista, e percebo hoje que meus posicionamentos procuravam romper com os modelos tradicionais de liderança, que desconsideravam como fonte de aprendizagem, naquele contexto, os valores historicamente acumulados e a análise das práticas sócio-discursivas que orientavam o que era desenvolvido na escola. Embora a escola optasse, naquele momento, por um modelo pedagógico que rompesse com as posturas cristalizadas e centralizadoras, o que se via, na verdade, em relação à direção, continuava sendo um discurso autoritário, que exacerbava as relações interpessoais de professores, coordenadores e demais funcionários da escola. Havia uma “linha divisória” nítida entre aquilo que se desejava quanto ao aspecto pedagógico, e, portanto, relacionado ao fazer do professor como responsável pelos processos de aprendizagem, e aquilo que ocorria em relação aos processos de liderança, marcados fortemente pela ausência da criticidade em relação aos posicionamentos pessoais.

Quando decidi investigar as direções escolares, optei por escolas públicas, pelo fato de que nos cursos ministrados por mim na PUC-COGEAE, muitos diretores dessas escolas já haviam compartilhado seus problemas e percebia, nas discussões, que ambos os contextos – o público e o privado – necessitavam de intervenção. As inúmeras possibilidades que tive de visitar escolas públicas durante esse período inicial do doutorado, fizeram com que optasse por esse contexto, uma vez que neles, na maioria das vezes, os recursos e investimentos governamentais são menores e o sistema é extremamente complexo, exigindo que maior número de pesquisadores se dediquem a entender e propor possibilidades de solução e transformação. Ao iniciar o processo de pesquisa, acabei por desencadear, também, um curso para diretores pela PUC-COGEAE, cuja participação de diretores de escolas públicas vem ocorrendo em grande quantidade. Isso tem mostrado quanto se fazem necessárias políticas de intervenção que propiciem aos diretores, principalmente aos de escolas públicas, um espaço para discussão crítica de seu trabalho.

Ao apresentar ao leitor as perspectivas acima, talvez o esteja confundindo em relação ao objetivo deste trabalho: afinal, o foco da pesquisa está na discussão da metodologia de PESQUISA COLABORATIVA ou na direção escolar? Insisto em dizer que, embora o foco esteja no estudo da metodologia de pesquisa, não seria possível realizar tal trabalho sem que me detivesse em uma situação específica à qual pudesse considerar no

momento de exercer o papel de pesquisadora. Insisto, ainda, em dizer que o estudo da metodologia de pesquisa se dá a partir de um sistema de atividade e que os colaboradores não estão confinados apenas a um contexto específico – neste caso, o da escola –, mas encontram-se envolvidos com múltiplas atividades que influenciam umas às outras num processo mediacional, produzindo sentidos e significados cujo papel é o de transformar tanto os sujeitos quanto os contextos em que estão inseridos. E mais: todo esse processo por decidir o objeto de estudos da pesquisa foi mediado por conflitos desencadeados a partir de minha trajetória como educadora, que ora relevava o papel de formadora no contexto escolar, ora o papel de pesquisadora, na academia.

A seguir, apresento as demais colaboradoras de pesquisa, cujo contato, como já disse anteriormente, se deu inicialmente no curso por mim ministrado na PUC-COGEAE, proposto para coordenadores pedagógicos de escolas.

Zélia

Zélia é atualmente diretora da escola A. Tem 38 anos, concluiu o curso Magistério (antigo curso para formação de professores de 1^a a 4^a série) em 1982, cursou Pedagogia – tendo concluído em 1992, Orientação Educacional – tendo concluído em 2002, e Psicopedagogia, tendo concluído em 2003. Zélia atuou durante 5 anos como professora de Ensino Fundamental, durante 1 ano como coordenadora pedagógica, durante 3 anos como vice-diretora em escola pública de Ensino Fundamental e Médio, e está há 20 meses atuando como diretora na escola A, contexto desta pesquisa.

Zélia vem procurando aperfeiçoar-se por meio de cursos de formação para professores, tanto oferecidos pelo governo do estado quanto por universidades, como é o caso do curso da PUC-COGEAE, do qual participa. A procura de Zélia por cursos de formação se deve ao fato de que ela acredita que para dirigir uma escola um profissional deva sempre estar estudando e procurando atualizar-se.

Convidar Zélia para participar deste trabalho foi uma tarefa relativamente simples, uma vez que Zélia encontrava-se em um momento profissional em que questionava não somente seu próprio fazer como diretora de escola, mas também as políticas públicas voltadas ao papel do diretor escolar. Para ela, esse papel deveria ser mais participativo e menos ditatorial, mas isso não lhe parecia uma coisa fácil, uma vez que inúmeras imposições dos órgãos governamentais pareciam impedi-la de orientar seu trabalho

naquela direção e sentido. Como pesquisadora, imaginei que Zélia estaria aberta a explicitar seus posicionamentos, dúvidas e conflitos, pois buscava mudanças pessoais e profissionais.

Assim que Zélia aceitou a proposta de trabalho em parceria comigo, entrou em contato com a professora que exercia o cargo de coordenadora pedagógica na escola, apresentando a ela as primeiras noções do que seria o trabalho que vínhamos propondo. Essa professora coordenadora, Neide, influenciada por depoimentos de Zélia sobre o curso que freqüentava na PUC-COGEAE, sentindo-se motivada, concordou em participar da pesquisa.

Neide

Neide atua como coordenadora pedagógica da escola A. Tem 37 anos, cursou o Magistério, cursou Psicologia com foco em Educação Especial, cursou Psicopedagogia, tendo concluído o curso em 2002, além de ter cursado Complementação Pedagógica – curso oferecido aos profissionais que já possuíam uma formação acadêmica, mas desejavam concorrer a cargos administrativos nas escolas públicas de São Paulo. Neide atuou durante 8 anos como professora de Ensino Fundamental e como professora de Psicologia, e vem atuando há um ano e meio, como coordenadora pedagógica.

Neide, também como Zélia, demonstrava insatisfações em relação às políticas vigentes na escola quanto ao trabalho por ela realizado, principalmente no que dizia respeito às regras e à divisão de trabalho. Expressava sua insatisfação tanto em relação ao seu próprio trabalho, quanto em relação às relações de poder que preponderavam no ambiente escolar, embora demonstrasse durante todo o tempo um laço afetivo forte com a diretora Zélia. Dedicava um tempo menor à reflexão sobre seu próprio papel na escola, poucas vezes questionando-se, porém, inúmeras vezes questionando aqueles com quem se relacionava no trabalho.

Embora também trabalhasse como professora de Psicologia em uma outra escola, Neide não hesitava em dizer de seu bem-estar por exercer o trabalho como coordenadora pedagógica. Para ela, esse cargo coroava seus esforços por ter feito um curso superior e também uma especialização *lato sensu*.

Neide não participou de todas as etapas da pesquisa. Em janeiro de 2005 removeu-se para outra escola da rede estadual e durante seu último semestre na escola A, participou apenas de alguns dos encontros propostos para estudo.

Hoje, analisando tal adesão, sinto que talvez não coubesse aqui dizer da motivação da professora, mas sim, do papel que as relações de poder exerceram nas decisões tomadas por ela no decorrer da atividade da qual participou. Em muitos dos registros de nossos encontros, pude, posteriormente, destacar o discurso da professora como pertencente a alguém que decidira participar porque fora vencida pelo discurso regulado, dominante.

Lais

Lais atua como diretora da escola B. Tem 35 anos, concluiu o curso Magistério em 1986, cursou Biologia – tendo concluído em 1992 e Pedagogia – tendo concluído em 2000. Lais atuou durante 17 anos como professora de Ensino Fundamental e há 10 meses atua como diretora, tendo trabalhado nesse cargo em uma outra escola pública durante 5 meses e atualmente, na escola B, contexto desta pesquisa.

Lais é irmã de Zélia e assim como esta tem procurado aperfeiçoar-se por meio de cursos de formação para professores, motivo pelo qual se encontra participando do curso da PUC-COGEAE. Também Lais procura cursos de formação por acreditar que para dirigir uma escola um profissional deva estudar e atualizar-se.

O convite a Lais para participar deste trabalho ocorreu no mesmo momento em que convidei Zélia. Também Lais, nas interações das quais participava no curso da PUC-COGEAE, expressava dúvidas e questionava o trabalho que realizava na escola como diretora. Estava motivada para aprimorar a qualidade de seu trabalho, alegando sempre que os primeiros 5 meses de sua vida como diretora foram conflitantes e sentia que precisava não somente entender o que fizera nesse período, como também encontrar procedimentos que evitassem os problemas lá vivenciados.

Lais, assim como Zélia, foi a responsável por introduzir como colaboradora a professora Vitória, então coordenadora pedagógica da escola B. Vitória, ao ser convidada, aceitou a proposta de trabalho, afirmando a necessidade que sempre sentira em analisar seu próprio fazer, de maneira orientada.

Vitória

Vitória atua como coordenadora pedagógica na Escola B desde maio de 2003. Tem 35 anos, cursou o Magistério tendo concluído em 1986, participou de projeto educacional de capacitação dos professores da rede pública do Estado de São Paulo – PEC, tendo atuado durante 17 anos como professora em escolas de Ensino Fundamental de 1^a a 4^a séries.

Vitória, assim como as outras colaboradoras, preocupa-se com o seu papel de coordenadora pedagógica e vem procurando atualizar-se por meio de cursos e/ou oficinas propostas pela diretoria de ensino regional do estado, além de congressos oferecidos a educadores, tanto em setores públicos quanto privados.

Ao aceitar participar deste trabalho, em nosso primeiro contato Vitória expressa sua concepção a respeito do papel que exerce na escola, trazendo para o foco de nossa conversa, a questão da descentralização de poder e a perspectiva de exercer a coordenação pedagógica de maneira a construir significados tanto para si quanto para os professores com quem trabalhava. Sua motivação para a pesquisa pareceu-me muito mais relacionada ao seu desenvolvimento pessoal e profissional do que às relações de poder entre ela e a diretora Lais. Os laços afetivos entre ambas, embora fortes, não pareciam constituir amarras para a decisão de Vitória em participar da pesquisa.

Também o fato de ser este o primeiro trabalho de Vitória como coordenadora pedagógica motivava-a a participar do grupo de estudos proposto pela pesquisa, pois acreditava que esse não seria seu trabalho pelo resto da vida e em tendo que mudar de escola, aprimorar-se como coordenadora pedagógica só poderia trazer-lhe benefícios.

A.2.1. Relação Objeto / Resultado na Caminhada

Conforme já discuti no capítulo II (p.55), a importância dos sistemas de atividade está em entender como cada uma das atividades se articula às demais, numa perspectiva de prática conjunta dos sujeitos envolvidos, e como esse fato influencia as transformações sociais. Objetos e resultados das atividades de um sistema, embora não sejam idênticos, são marcados por uma forte relação de interdependência, que tende a aproximá-los, na medida em que as atividades avançam. Nas palavras de Engeström (1999, apud Daniels,

2001:119-120), “o objeto e o motivo de uma atividade coletiva são algo como um mosaico em constante evolução, um padrão que nunca está inteiramente acabado”, e mais:

A construção de objetos mediada por artefatos não acontece de uma maneira solitária ou em um uníssono harmônico. É um processo colaborativo e dialógico no qual diferentes perspectivas e vozes encontram-se, colidem e mesclam-se. As diferentes perspectivas estão enraizadas em diferentes comunidades e práticas que continuam a coexistir dentro de um mesmo sistema coletivo de atividades (Engeström, 1999:382).^{xiii}

Enveredando por esse caminho, procuro aqui caracterizar o(s) objeto(s) presentes no sistema de atividade deste trabalho, antecipando ao leitor que ao analisar os registros gerados para este estudo, procurei descobrir como tais objetos sofreram transformações e aproximaram-se ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Ao dar início ao trabalho, propus às colaboradoras nos reunirmos semanalmente para discutir / estudar assuntos que fossem do interesse do grupo, sendo que a proposta para os primeiros encontros fora desencadeada pelos posicionamentos das diretoras durante uma das aulas do curso que freqüentavam na PUC-COGEAE, onde explicitaram sua preocupação com os problemas que vinham enfrentando em suas escolas, relacionados ao trabalho da direção e da coordenação pedagógica junto à comunidade escolar.

Assim, nosso compromisso ficara selado no sentido de que eu estaria semanalmente nas duas escolas para um encontro com diretora e coordenadora pedagógica, orientando e discutindo com elas diferentes assuntos relacionados ao trabalho pedagógico.

Analisando os registros coletados, pude destacar diferentes objetos no sistema de atividade, apresentados nos modelos, a seguir. Esclareço ainda que aparecem nesta seção apenas para orientar o leitor quanto ao contexto da pesquisa. Serão, portanto, retomados nas seções em que discuto os registros. Os objetos destacados nos quadros seguintes têm relação direta com os sujeitos colaboradores e passam, no decorrer da pesquisa, pela resignificação para eles próprios. Tais resignificações estão relacionadas justamente à estrutura hierárquica das atividades dentro do sistema, uma vez que, segundo Engeström (1999c), no caminhar das atividades um objeto passa de um estado inicial situacionalmente dado, considerado pela perspectiva dos sujeitos individualmente, para um objeto coletivamente significativo dentro do sistema de atividade, compartilhado entre os sujeitos, e, portanto, passível de transformações. Assim, as figuras 10, 11 e 12 destacam, cada uma delas, um dos objetos identificados nos registros, e, por meio da legenda apresentada, é

possível entender em que momentos da pesquisa esse objeto passou a ser compartilhado pelos sujeitos. Exemplificando: na figura 10 é possível perceber que o objeto “organizar as ações da metodologia de pesquisa colaborativa”, é significativo para a pesquisadora em todos os momentos da pesquisa (legenda indicativa do sujeito pesquisador: (a), (b),(c)), porém, não compartilhado com as demais colaboradoras no momento 1 da pesquisa (somente a pesquisadora tem um indicador (a)). No entanto, esse objeto passou a ser compartilhado entre ela e a coordenadora Vitória no momento 2 da pesquisa (legenda indicativa do sujeito coord. Vitória: (b), (c)) e entre ambas e as demais colaboradoras no momento 3 da pesquisa (legenda indicativa de todos os sujeitos: (c)).

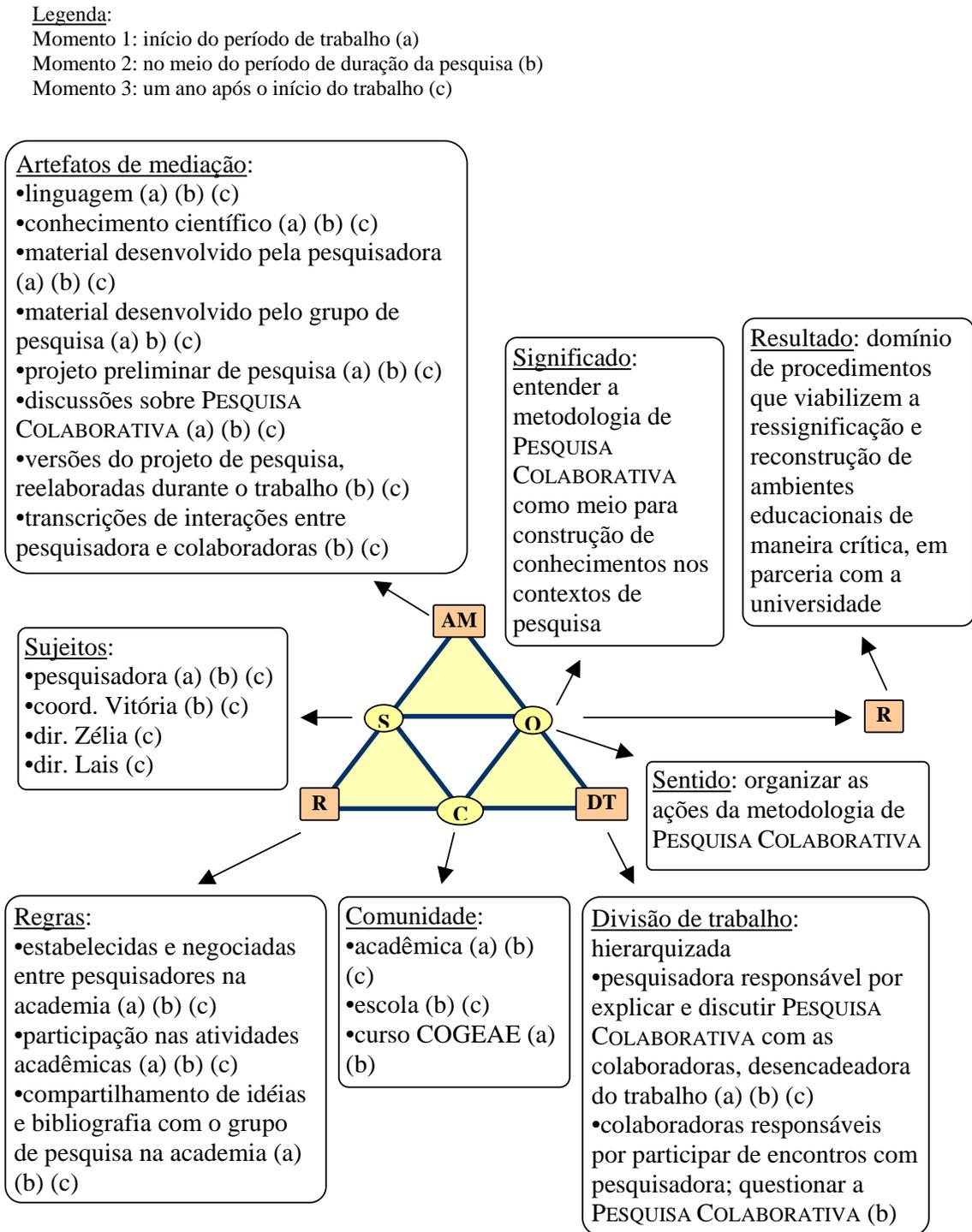


Figura 10: Relação entre o objeto “ações da metodologia de PESQUISA COLABORATIVA” e os demais elementos do sistema de atividade

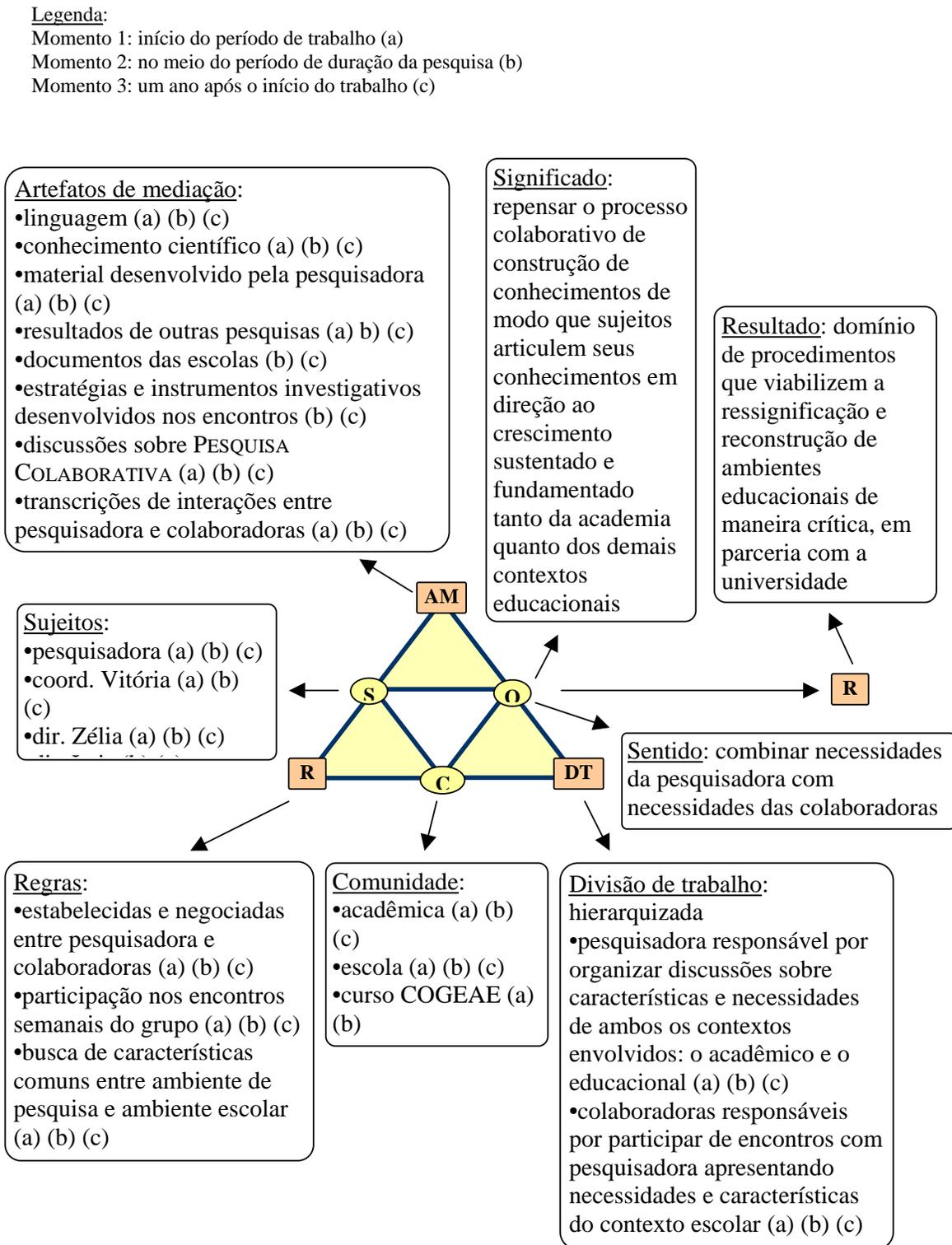


Figura 11: Relação entre o objeto “repensar caminho como pesquisa e campo combinam seus objetivos” e os demais elementos do sistema de atividade

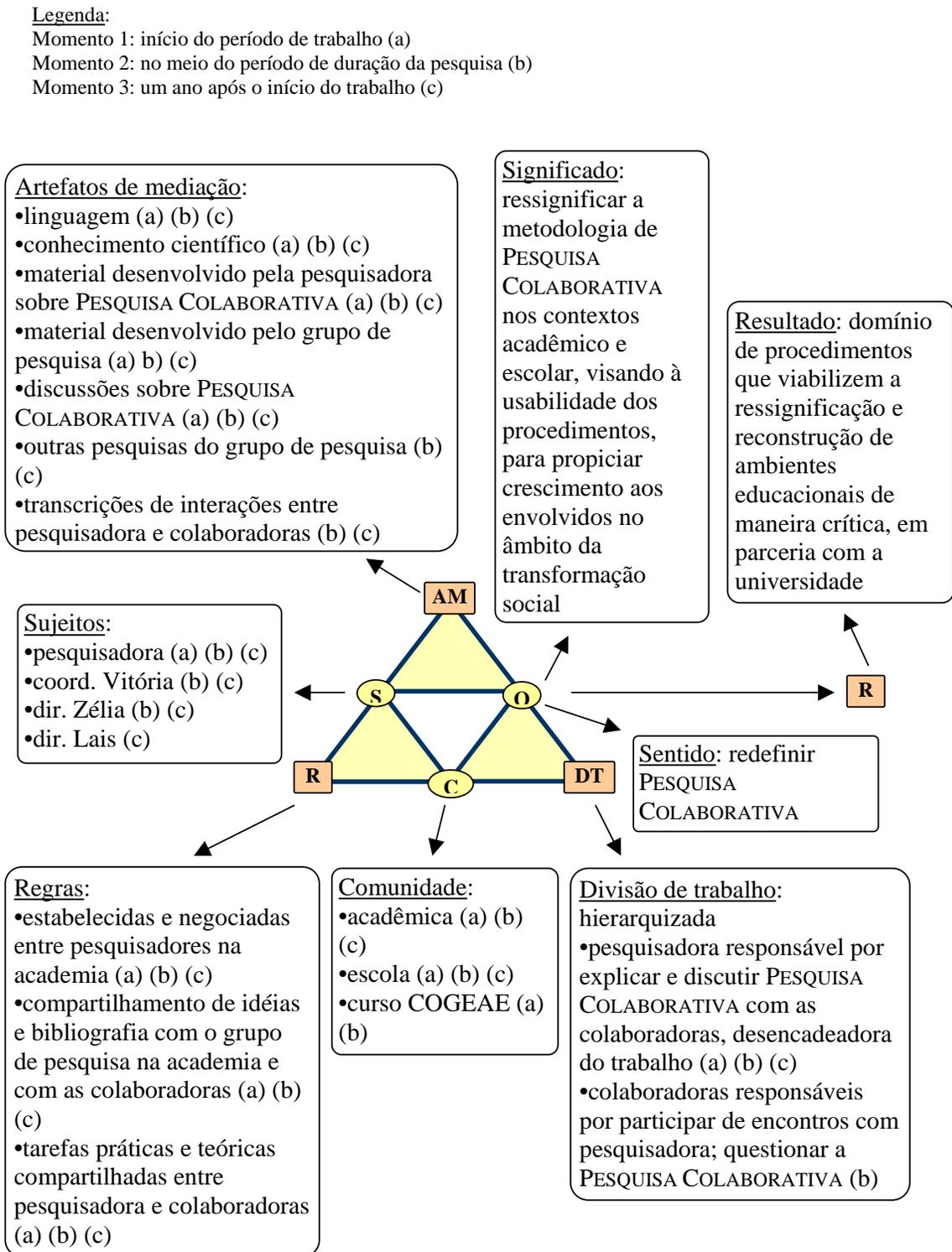


Figura 12: Relação entre o objeto “reconstruir o significado de PESQUISA COLABORATIVA” e os demais elementos do sistema de atividade

A.3. Em Relação ao Caminhar

Nesta seção, procuro situar o leitor em relação a mais um aspecto do contexto considerado para este trabalho: os artefatos de mediação ou artefatos culturais. Como já justificado anteriormente, estes constituem os elementos orientadores das práticas discursivas neste trabalho, estando diretamente relacionados às diferentes vozes geradoras de tensões e negociações, e, portanto, propulsoras das transformações no sistema de atividade. Apóio minhas discussões no que afirma Engeström (2003:286):

Para estudos do discurso profissional, tais dados oferecem oportunidades para capturar como a história está construída por meio de ações discursivas situadas. (...) A análise histórica implica uma vasta estrutura institucional e societal, e uma perspectiva a longo tempo. A análise situada implica focalizar o aqui-e-agora, tipicamente sobre o que puder ser capturado em gravações, em uma dada situação ou em um simples encontro. Reconhecer que os dois são mutuamente constitutivos somente dá início ao desafio: Como esta constituição mútua realmente acontece e como pode empiricamente ser capturada?^{xiv}

Entendo que o conjunto de registros gerados para este trabalho, quando analisados, puderam revelar aspectos da história da atividade, como também as contradições vividas ao longo do desenvolvimento. Descrevo os procedimentos utilizados na geração dos registros, considerando que estes se transformam, no decorrer da pesquisa, em artefatos culturais de mediação, uma vez que são utilizados pelos sujeitos para discussões. Por esse motivo, procuro apresentar, também, a forma como tais discussões ocorreram.

O primeiro instrumento por mim utilizado foi uma *tarefa escrita semi-estruturada* para obtenção de dados preliminares relacionados ao contexto de cada uma das colaboradoras. Esse instrumento foi utilizado no momento inicial de meu contato com as colaboradoras, com o objetivo de conhecer algumas características e sentidos que atribuíam aos contextos com os quais estavam envolvidas, bem como sua compreensão sobre os papéis dos profissionais da equipe diretiva da escola. Vale lembrar que quando iniciei este trabalho, o propósito era desenvolver uma pesquisa com foco nas direções escolares e que somente após meus primeiros contatos é que o foco voltou-se para a compreensão e caracterização da metodologia de PESQUISA COLABORATIVA. Assim, estes primeiros registros focalizavam mais especificamente a direção das escolas e seu processo de formação contínua.

Após meu primeiro contato com as diretoras, apresentei um questionário, que foi respondido tanto por elas quanto pelas coordenadoras das escolas. No segundo encontro com as colaboradoras recebi os questionários respondidos e fiz minha leitura comentada, apresentando questionamentos que foram discutidos em sessão áudio-gravada entre mim e cada uma das colaboradoras. Nessas sessões, como já pensava caracterizar a PESQUISA COLABORATIVA, orientei a discussão com as colaboradoras de forma a conhecer o que pensavam sobre um processo de pesquisa, o que sabiam sobre isso, como entendiam o papel de um pesquisador e como relacionavam às suas necessidades na escola.

Ao propor uma conversa em relação ao instrumento respondido, pedi permissão a cada colaboradora para gravar em fita cassete. Expliquei a elas que o objetivo de gravarmos era mantermos fielmente nossas falas no momento de analisarmos o que estava sendo dito e que as gravações poderiam revelar o que pensávamos sobre o trabalho que vínhamos realizando e como o entendíamos. Disse, também, que durante todo o andamento da pesquisa gravaríamos muitas de nossas conversas para discussão, mas em nenhum momento tais registros seriam utilizados para a pesquisa sem antes receberem a autorização das envolvidas. Somente trechos selecionados por elas seriam considerados por mim para análise.

Em relação ao grupo de pesquisa que trabalha com a PESQUISA COLABORATIVA no LAEL, optei por coletar nas diversas pesquisas já concluídas e trabalhos publicados, os textos produzidos referentes à metodologia de pesquisa. Tais registros possibilitaram-me elaborar um modelo representativo do sistema de atividade, conforme Engeström (1987), que apresento ao final desta seção, figura 13 (p.107).

Também, no decorrer do trabalho, elaboramos *Fichas investigativas*. Esse tipo de instrumento foi utilizado em diversos momentos da pesquisa. A cada situação percebida pelas colaboradoras como uma situação de conflito ou uma situação merecedora de atenção por oferecer a possibilidade de novos aprendizados aos envolvidos, um instrumento foi desenvolvido pelas equipes diretivas das escolas juntamente com a pesquisadora, com o objetivo de levantar necessidades / possibilidades e expectativas em relação à situação investigada. O processo de desenvolvimento desses instrumentos ocorreu em grupo, contando com a presença das diretoras e coordenadoras, além da pesquisadora, sendo sempre áudio-gravado. Ressalto que, embora o objetivo fosse acompanhar o processo de desenvolvimento da pesquisa, e como as atividades do sistema, envolvendo campo e

academia, articulavam-se, todo o trabalho em andamento cumpria a tarefa inicialmente proposta às diretoras, ou seja, a formação contínua das equipes diretivas.

Sessões reflexivas foram utilizadas em diferentes momentos, individualmente ou em grupos, em função dos registros e análises parciais dos mesmos, com o objetivo de desencadear o processo de reflexão dos envolvidos, com foco em ações que caracterizassem o pensamento crítico. As primeiras sessões reflexivas tiveram características mais monológicas, ou seja, permiti que as colaboradoras falassem por longo tempo, independente de manterem o tema proposto ou não, sem interrupções. Fiz poucas interferências; minhas perguntas foram de caráter informativo e tive, nesse momento, o objetivo de estabelecer vínculos que nos aproximassem. As transcrições das sessões reflexivas foram oferecidas às colaboradoras e sobre esse texto foi solicitada nova tarefa, relacionada a um dos temas sobre o qual versou a sessão. Ao oferecer a elas as transcrições de sua própria voz, esperava transformar essas transcrições em mais um artefato cultural, proposto para reflexão.

Notas de campo foram utilizadas por mim em diferentes situações, com o objetivo de triangular os registros no momento da análise e discussão dos resultados. Tais notas sempre foram oferecidas às participantes, com o objetivo de propiciar a elas possibilidades de interferir em minhas representações sobre nossas conversas e de apresentarem seus pontos de vista, colocando-os para negociação.

Sugeri às colaboradoras que elaborassem *diários reflexivos*, com o objetivo de desenvolverem o pensamento crítico, orientando-as para que questionassem a si próprias em busca de fundamentar e explicar o que pensavam. Da mesma forma, sugeri que elaborassem *relatos pessoais*, que permitissem a elas, espontaneamente, escrever sobre as ações praticadas ou sobre situações relacionadas ao seu fazer docente, com o objetivo de subsidiar as sessões reflexivas desenvolvidas entre pesquisadora e colaboradoras.

Um *diário de pesquisa* foi utilizado por mim durante toda a duração da pesquisa, objetivando explorar meu próprio pensar crítico, com base em fatos ocorridos durante o desenvolvimento de nossos encontros, relacionados às situações de intervenção e discussão entre nós, colaboradoras. Esse diário permitiu-me acompanhar o desenvolvimento do trabalho questionando-o sistematicamente e, dessa forma, sendo possível reorientar alguns procedimentos que percebia não serem adequados ao propósito do trabalho.

Nessa mesma direção, com o propósito de entender as ações da PESQUISA COLABORATIVA, procurei propiciar às colaboradoras espaços para discussão sobre o andamento da pesquisa, sobre a elaboração de instrumentos, sobre a escolha dos registros a serem apontados na análise. As transcrições de fitas áudio-gravadas foram oferecidas a cada uma das colaboradoras e sobre tais transcrições foi proposto um trabalho de análise a partir de categorias escolhidas pelas próprias colaboradoras. Em seguida, optamos por estudar os significados dos registros para cada uma das categorias escolhidas. O objetivo dessa tarefa foi o de discutir com as equipes diretivas procedimentos não só para análise de situações em suas escolas, mas também relacionados à compreensão do papel da pesquisa nos contextos educacionais, de maneira metodologicamente orientada.

No Capítulo I, seção D (p.38), explicitarei como os registros foram obtidos e como os categorizei para proceder à análise e discussão.

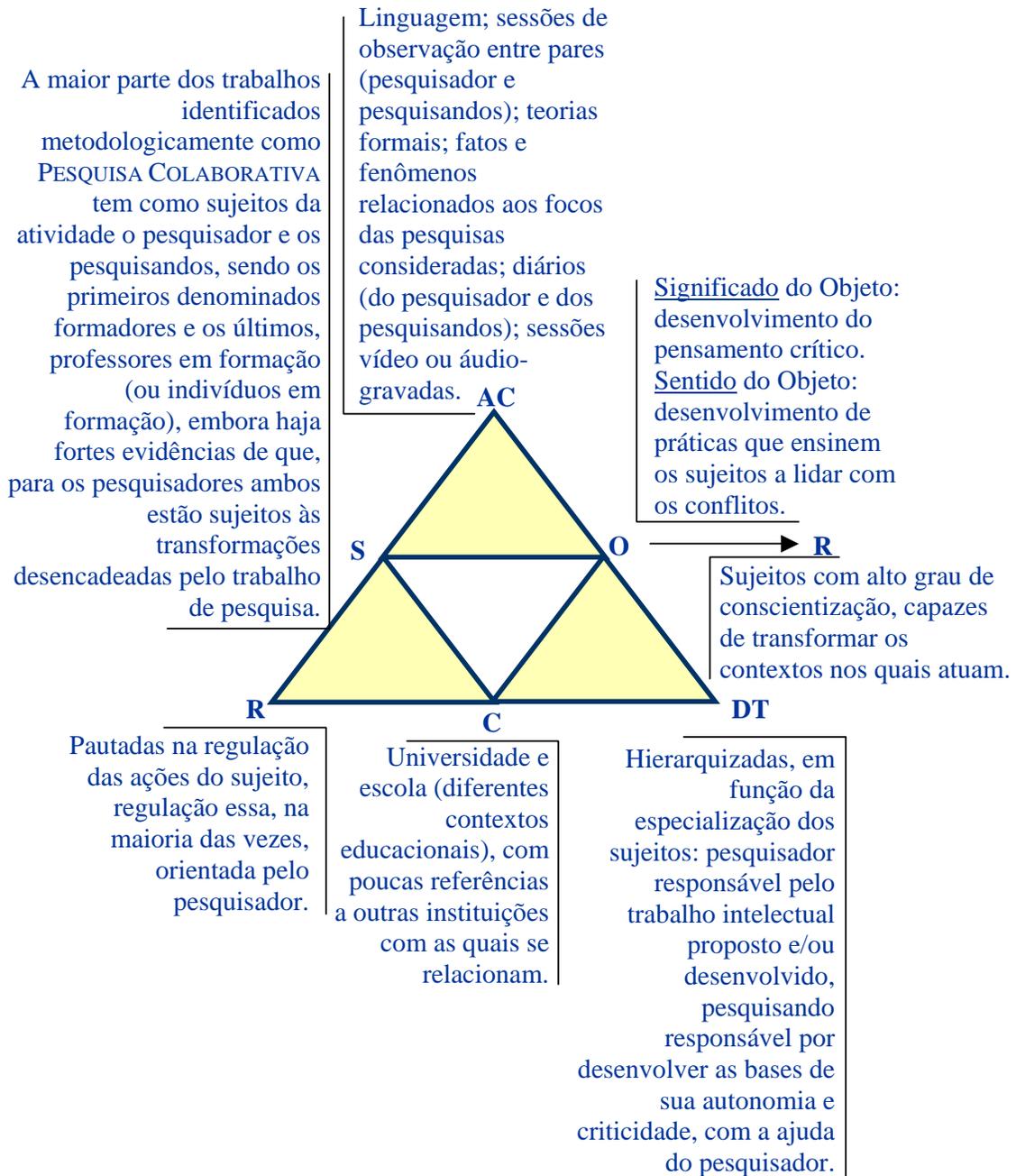


Figura 13: Modelo idealizado com base nas teses identificadas como colaborativas (LAEL – 2001 a 2004)

A.4. Em relação às Pedras no Caminho

Como já disse anteriormente, no capítulo I, as contradições historicamente acumuladas constituem o motor do desenvolvimento e, neste trabalho, elas surgem tanto no sistema de atividade que focaliza a pesquisa (na academia) quanto naquele que focaliza a direção escolar. Os registros coletados revelam tais contradições e as práticas discursivas que as apontam serão discutidas em capítulo posterior. Nesta seção apenas as apresento, como parte do contexto do trabalho. A primeira tarefa foi identificar as contradições em cada um dos contextos: o acadêmico e o escolar. Em seguida, optei por relacioná-las aos elementos da teoria da atividade.

Em relação ao contexto acadêmico e, portanto, ao processo de construção do conhecimento científico por meio da pesquisa, e considerando-se o paradigma que sustenta este trabalho, contradições estão presentes desde as relações pesquisador – grupo de pesquisa na academia, até a produção de sentidos quanto aos conceitos escolhidos como orientadores das práticas dos pesquisadores do grupo. Embora haja busca pela coesão do grupo quanto às concepções que norteiam os trabalhos, conceitos como *colaboração / PESQUISA COLABORATIVA, reflexão / reflexão crítica / pensamento reflexivo*, por sua complexidade e abrangência, incorrem em apropriações que muitas vezes se distanciam de sua gênese. Esse distanciamento, quando percebido e compreendido, constitui-se em contradição dentro do sistema de atividade que envolve a PESQUISA COLABORATIVA.

Tomemos, por exemplo, o conceito de reflexão associado ao pensamento crítico. Embora seja possível afirmar a grande relevância das pesquisas que enfocam o papel da reflexão nos processos de desenvolvimento e aprendizagem em contextos educacionais, pelos avanços oportunizados quanto ao pensar e estudar a prática à luz de uma postura crítica – e aí podemos inserir a maioria dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos por pesquisadores do LAEL, focalizando a reflexão²¹ –, inúmeras são as críticas sobre a temática. Fendler (2003) cita posições críticas assumidas por: McNay (1999), Smyth (1992), Zeichner (1996a, 1996b); também pesquisadores que se referem ao contexto educacional brasileiro apresentam críticas: Pimenta (2002), Libâneo (2002), Sacristán

²¹ Romero, 1998; Liberali, 1999; Estefogo, 2001; Horikawa, 2001; Melão, 2001; Ninin, 2002; Pepe, 2003; Silva, 2003; Ramos, 2003; Zygmantas, 2004; Alves, 2004.

(2002), Charlot (2002). As críticas focalizam o distanciamento que as práticas ditas reflexivas têm em relação ao papel social voltado ao desenvolvimento da autonomia e emancipação do ser humano.

Dentre essas críticas, Zeichner (1996b, apud Fendler, 2003) destaca: (a) privilégio da pesquisa na universidade em detrimento da pesquisa dos professores, (b) ênfase nas técnicas de ensino e gerenciamento de aulas, (c) desconexão entre contexto social e contexto institucional de ensino, (d) reflexão individual ao invés de compartilhada colaborativamente. Juntam-se a essas as críticas já apontadas em seção anterior, de Clark et al. (1996) e Mizukami (2003), quando discuti colaboração e PESQUISA COLABORATIVA. Nesse mesmo sentido, é possível perceber que práticas reflexivas acabam por constituir-se referencial de análise de ensino em detrimento de seu real propósito, ou seja, o desafio em relação aos problemas de ordem social. Nessa visão, a prática da reflexão estaria voltada ao sujeito individual e à transformação do micro contexto com o qual ele está envolvido, o que contraria a orientação teórica discutida pela TASHC, de que a atividade nunca é individual e seu propósito é a transformação do contexto social.

Incorrem em contradição, por exemplo, as ações da reflexão crítica como definidas por Smyth (1992) – descrever, informar, confrontar, reconstruir –, quando não compreendidas em sua abrangência em relação ao aspecto social, ou seja, a transcendência de seu significado, do âmbito individual para o social, do micro contexto para o macro, com repercussões para a coletividade. Da mesma forma, incorre em contradição a compreensão de colaboração quando considerada em relação ao micro contexto de ação de pesquisadores e pesquisandos, o que a distancia do paradigma crítico. Tais contradições estão presentes nos discursos dos profissionais envolvidos neste trabalho e serão destacadas na análise e discussão dos registros.

Constitui-se contradição o que decorre dos diferentes sentidos atribuídos à PESQUISA COLABORATIVA, atrelados à força que os paradigmas positivista e interpretativista exercem sobre as ações, tanto da pesquisadora quanto dos participantes. Em muitos momentos, embora sabendo da importância que deveria dar à formação de lideranças entre os colaboradores, assumi esse papel, presumindo que aqueles pudessem desenvolver capacidades e habilidades de liderança, apenas observando minhas ações.

Outra contradição presente neste trabalho, no âmbito da pesquisa, relaciona-se à análise dos registros: enquanto no paradigma positivista tínhamos esta apenas sob controle

do pesquisador e de parâmetros por ele decididos, na PESQUISA COLABORATIVA somos desafiados a compartilhar tal processo. Isso implica enfrentar os dilemas que surgem em decorrência dos diferentes conhecimentos dos colaboradores. Os registros da pesquisa revelam minhas inseguranças quanto a dar voz às análises das colaboradoras, embora sabendo da importância desse processo para seu desenvolvimento.

Contradições nesse âmbito revelam o quanto a academia, representada pelos grupos de pesquisa, necessita de novas metodologias, no entanto, hesita em aceitá-las até que não adquiram o *status* da cientificidade comprovada.

Também no âmbito do contexto escolar, muitas contradições foram identificadas nos registros, como por exemplo:

- coordenadores pedagógicos e direção das escolas orientam-se pelo documento oficial da educação, os PCN, menos por seu significado e sentido para as práticas pedagógicas, e muito mais pela pressão exercida por órgãos governamentais dominantes e pela legislação;
- coordenadores pedagógicos optam por práticas ditas reflexivas com o propósito de fazer delas instrumentos de reflexão, mas, no entanto, o que marca essa decisão é muito mais a apropriação de uma terminologia da moda, do que o sentido de desenvolvimento do pensamento crítico;
- análise e questionamentos das ações do corpo diretivo das escolas não são práticas habituais, embora análise das ações dos corpos docente e discente sejam comuns.

As representações gráficas, a seguir, sintetizam as contradições presentes no sistema de atividade considerado neste trabalho, descritas acima. Os diagramas da página 111 referem-se aos contextos da PESQUISA COLABORATIVA (esquerda) e do Sistema Educacional (direita). O símbolo \rightleftarrows indica contradições entre esses dois sistemas. Após apresentação dos diagramas, descrevo as contradições que os envolve, com base nos registros coletados e analisados.

Contexto da PESQUISA COLABORATIVA

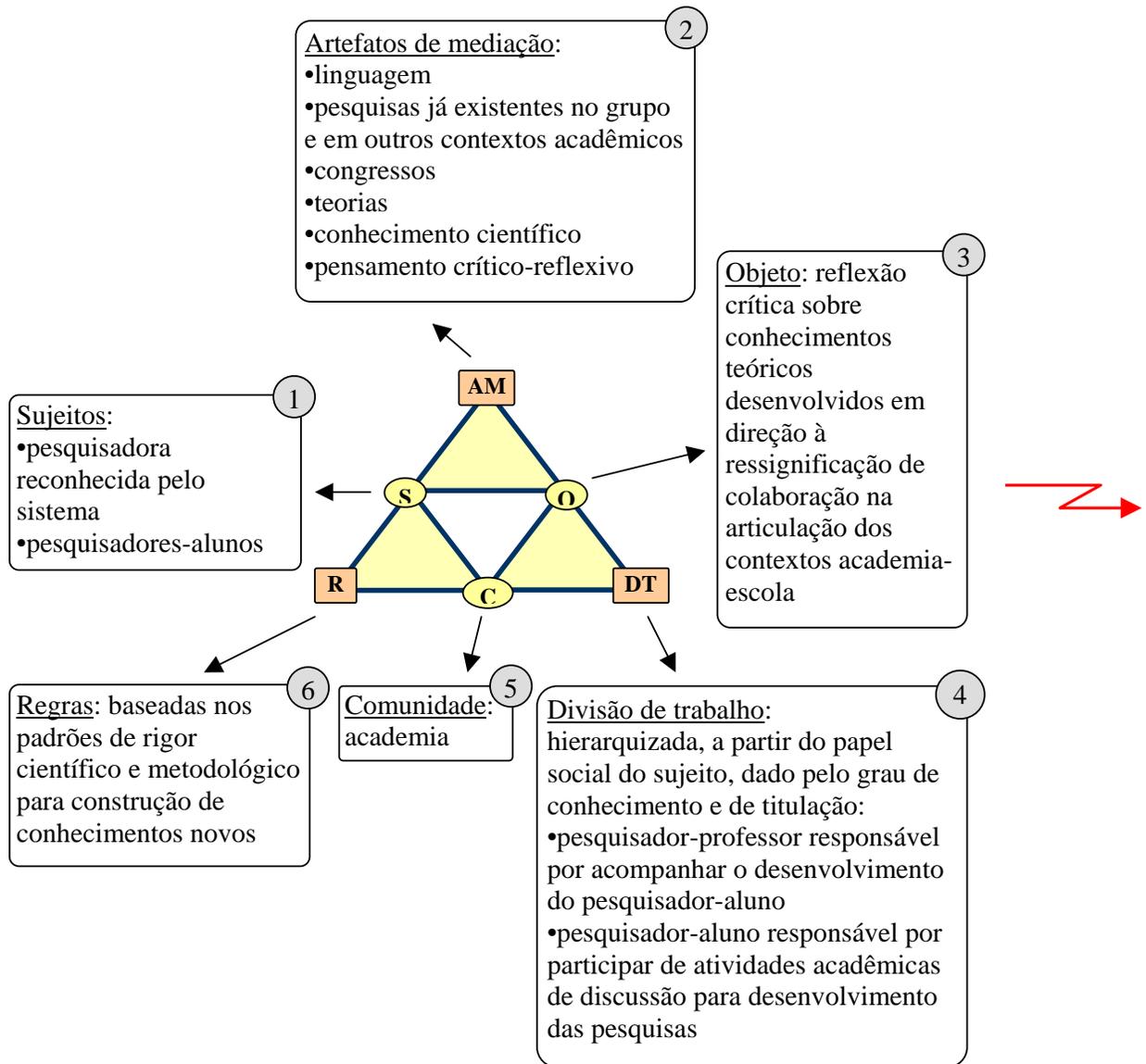
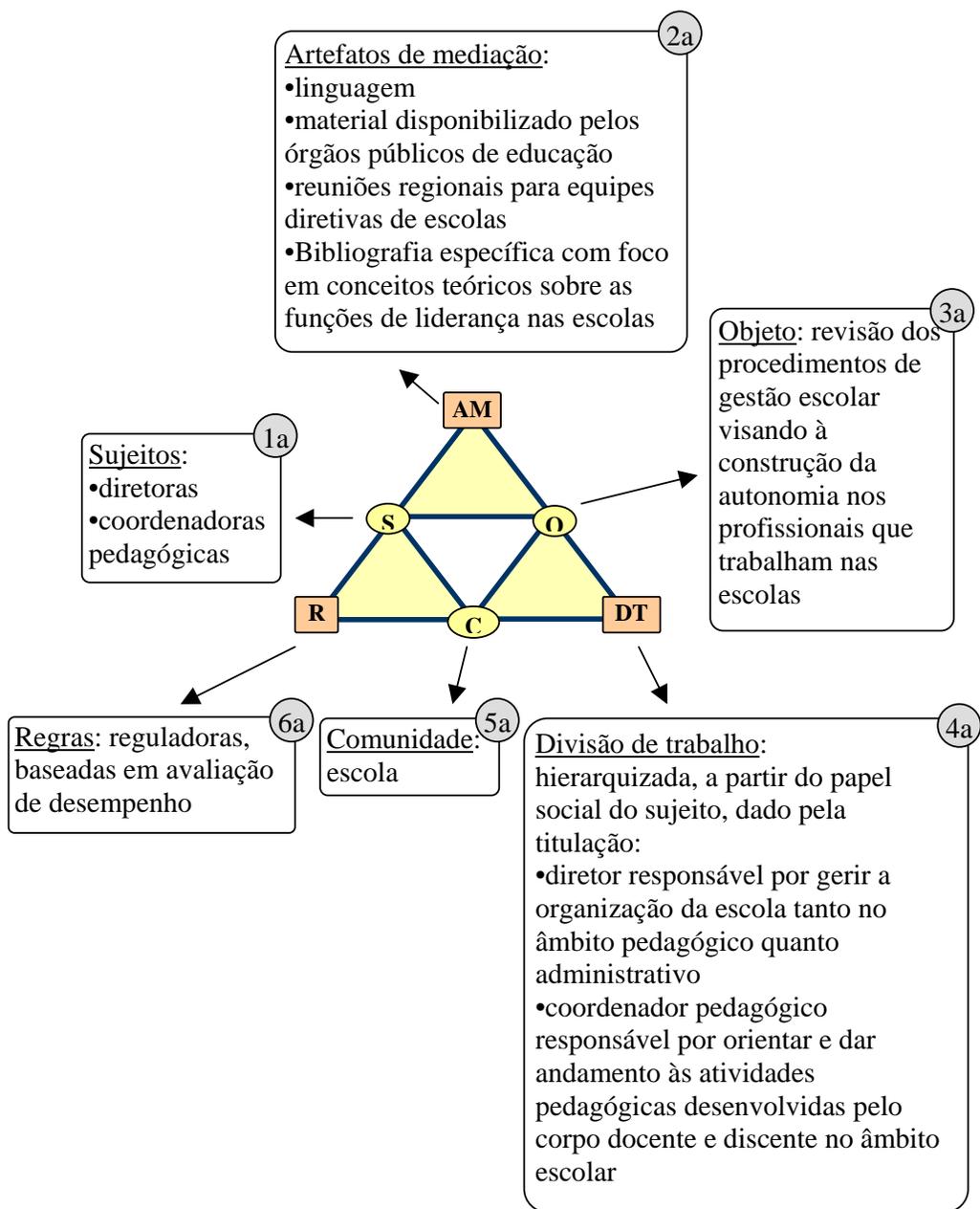


Figura 14: Contradições no Sistema de Atividade que envolve a PESQUISA COLABORATIVA e o Sistema Educacional

Contexto do Sistema Educacional



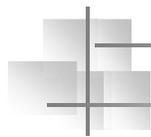
As formas gráficas à esquerda indicam os elementos das atividades considerados em relação à contradição descrita à direita. Exemplificando, no primeiro caso abaixo, a contradição descrita envolve os sujeitos do contexto da PESQUISA COLABORATIVA (1) e os sujeitos do Sistema Educacional (1a).

- ① $\Delta \rightarrow$ ①a Enquanto pesquisadora (1) prioriza o conhecimento científico e o rigor metodológico na construção de novos conhecimentos, diretoras e coordenadoras pedagógicas (1a) priorizam o conhecimento tácito e cotidiano, e práticas de resultados comprovados e imediatos.
- ① $\Delta \rightarrow$ ①a Pesquisadora-aluna considerada como o foco do objeto no sistema de atividade que envolve a academia, e como sujeito desencadeador do processo no sistema que envolve a escola.
- ①a $\Delta \rightarrow$ Sist. Educacional Diretoras e coordenadoras consideradas como sujeitos desencadeadores do processo quando no contexto escolar, e como foco do objeto quando no macro sistema educacional.
- ② $\Delta \rightarrow$ ②a Relevância, para a academia, do conhecimento científico como orientador do desenvolvimento e mudanças, enquanto que para o contexto escolar a relevância está no conhecimento que visa ao cumprimento de metas e tarefas avaliativas.
- ② $\Delta \rightarrow$ ②a Processos de mediação pautados no conhecimento científico e processos crítico-reflexivos na academia; processos de mediação pautados no conhecimento tácito e cotidiano na escola.
- ② $\Delta \rightarrow$ Sist. Acadêmico Artefatos culturais setorizados em grupos de pesquisa, cerceando a articulação entre as ciências.
- ②a $\Delta \rightarrow$ Sist. Educacional Opção, nos contextos escolares, pelo uso de documentos oficiais (como por exemplo, PCN), não por seu significado e sentido para as práticas pedagógicas, mas pela pressão exercida pela legislação (valor de mercado).
- ②a $\Delta \rightarrow$ Sist. Acadêmico Opção pelo uso, nas escolas, de instrumentos e estratégias discutidas na academia, não como instrumentos de reflexão, mas como orientação metodológica atualizada e de última geração (valor de troca).

- ④ → ④a Dificuldades da pesquisadora e das equipes diretivas na articulação das tarefas a que se propõem realizar no âmbito da pesquisa, em função das diferentes necessidades de ambas, que priorizam seus próprios contextos.
- ④a → Sist. Educacional Funções de direção e coordenação pedagógica imbricadas, não por um propósito crítico de compartilhamento do objeto da atividade, mas pela falta de clareza sobre o significado de ambas (por ser a função de coordenador relativamente nova no sistema educacional e exigir adaptações no trabalho do diretor).
- ③ → ③a Dificuldade das envolvidas em considerar, ao mesmo tempo, princípios, métodos, conhecimento específico por um lado, e prática concreta por outro, em função da história de desenvolvimento de ambos os contextos.
- ③ → ③a Diferentes orientações em relação à análise das práticas: enquanto na academia a análise é sustentada pelo conhecimento científico historicamente situado, na escola a tendência é sustentar a análise por meio da prática local / situacional.
- ⑤ → ⑤a Tanto pesquisador quanto pesquisador-aluno podem ser vistos como “estrangeiros” no contexto escolar; da mesma forma, diretor e coordenador o são nos contextos acadêmicos. Historicamente essa articulação aparece muito mais via materiais bibliográficos.
- ⑥ → ⑥a Pesquisadora e equipe diretiva das escolas orientadas por regras divergentes, historicamente acumuladas, impostas pelos sistemas em que estão inseridas.
- ④ → Sist. Acadêmico Influência dos diferentes paradigmas de pesquisa nas ações da pesquisadora, muitas vezes distanciando-a das metas da PESQUISA COLABORATIVA.
- ① → Sist. Acadêmico Setorização dos sujeitos nos grupos de pesquisa, contribuindo para a construção do conhecimento fragmentado, não priorizando a transdisciplinaridade.
- ③ → Sist. Acadêmico Influência e força de validade do paradigma positivista e quantitativo na análise de dados da PESQUISA COLABORATIVA.

Concluindo, retorno aos dizeres de Amorim (2003) que iniciaram este capítulo, quando se referia ao conceito de exotopia e a esse papel do pesquisador de sair de si para ir ao lugar do outro em busca daquilo que ele não vê em si mesmo. Retorno, para dizer, deste lugar de pesquisadora, como distanciar-me desse texto que desvela o contexto de pesquisa é uma ação complexa. Ao mesmo tempo em que me permite ver o outro com quem compartilhei ações e reflexões durante o processo, mas afastado dele, revela o quanto me encontro imersa na situação e, portanto, próxima a ele. Nesse movimento de distanciar-me e aproximar-me do outro, procurei cuidadosamente descrever o contexto de pesquisa, participantes e procedimentos, de modo a não só validar os registros e análises mas, ao mesmo tempo, garantir a voz dos participantes.

No capítulo seguinte, articulando teoria e discussão da análise dos registros, trato das transformações expansivas no sistema de atividade que envolve a PESQUISA COLABORATIVA.



CAPÍTULO IV

Tecendo a PESQUISA COLABORATIVA como Processo de Desenvolvimento: transformações expansivas

Se, por um lado, o objeto é instável pela própria rede de enunciações que o configura, tal instabilidade não é aleatória e sem tensão. Pois, por outro lado, se há pesquisa, há busca de verdade: há busca do objeto naquilo que ele é suposto existir antes e depois da minha enunciação. A aposta no objeto não pode ser deixada de lado; é preciso fazê-lo falar e todo o texto tende para esse ideal de fazer falar o objeto. É assim que concebemos o lugar da subjetividade e da objetividade ou, se preferirmos, da aposta no objeto e da aposta no sujeito: se há estilo, há relação necessária entre forma e conteúdo o que quer dizer que ali está o melhor modo possível para esse autor de fazer falar o objeto.

Marília Amorim (2001:253)

Novamente ressalto o pensamento de Amorim como inspirador dos enunciados por mim elaborados neste processo. PESQUISA COLABORATIVA vem apresentando a instabilidade do objeto e as tensões que o cercam, e é no exercício de discorrer sobre ele e essas tensões circundantes que busco caracterizar as transformações.

Abordei, nos capítulos anteriores, aspectos teóricos relacionados à Colaboração e à Teoria da Atividade, tendo também discutido a metodologia da pesquisa. A partir de tais discussões, este capítulo organiza-se para focalizar o movimento de expansão na PESQUISA COLABORATIVA, oriundo das ações que caracterizam o pensamento crítico, geradas nas práticas sociais das quais participam os seres humanos. Assim, discuto e proponho nova organização para as ações específicas do processo de pesquisa, bem como argumento em favor da relação entre colaboração, teoria da atividade e reflexão crítica.

A seção seguinte situa o leitor em relação ao conceito de aprendizagem expansiva, como discutido por Engeström (1999b), instigando-o ao desafio de recriar o modelo expansivo, como proponho para a PESQUISA COLABORATIVA.

A. Ciclo de Aprendizagem Expansiva no Sistema de Atividade

A teoria da atividade focaliza a possibilidade de expansão em relação às transformações ocorridas no desenvolvimento de uma atividade, sendo esse um de seus princípios. O movimento de expansão está diretamente relacionado à presença das contradições num sistema, pois são elas que impulsionam os seres humanos ao desenvolvimento, quando questionam as situações por eles vivenciadas.

Uma transformação pode ser considerada em expansão quando objeto e motivo da atividade são reconceitualizados pelos sujeitos envolvidos, e, nesse sentido, é possível relacionar o que ocorre num sistema de atividade ao processo de internalização como explicado por Vygotsky (1934/2000). A internalização está relacionada à habilidade do ser humano para imaginar, considerar abordagens alternativas para um dado problema, ser capaz de pensar e entender simulações com base nos conhecimentos já adquiridos, e reproduzir tudo isso em suas relações sociais. Passa por um exercício de criticidade que o ser humano pode desenvolver a partir de sua participação individual e coletiva num sistema de atividade. Já a externalização permite transformar uma ação internalizada em uma ação externa, manifestada pelos processos mentais do ser humano. É a capacidade de transformar a realidade vivida e de construir novos artefatos de mediação.

Processos de internalização e de externalização estão imbricados e não podem ser entendidos isoladamente. Um só ocorre mediante a ocorrência do outro. Processos de internalização ocorrem a partir da colaboração e interação entre os envolvidos.

As contradições, como já discutidas em seção anterior, são as responsáveis por gerar a Zona de Desenvolvimento Proximal num sistema de atividade. A construção de novos significados a partir das contradições pode impulsionar mudanças e elevar o nível de aprendizado e de desenvolvimento do grupo. Esse processo de desenvolvimento é denominado por Engeström (1999b) *Cycle of Expansive Learning*, sobre o qual o autor se refere do seguinte modo:

A teoria da aprendizagem expansiva está baseada na dialética de ascender do abstrato para o concreto. Este é um método de agarrar a essência de um objeto traçando e reproduzindo teoricamente a lógica de seu desenvolvimento, de sua formação histórica, através da emergência e resolução de suas próprias contradições (p:382).^{xv}

O ciclo de aprendizagem expansiva será usado, nesta tese, justamente pelo fato de que é um instrumento teórico que focaliza uma série de ações organizadas em direção ao desenvolvimento, e pode contribuir na compreensão das ações da PESQUISA COLABORATIVA, também vistas como um processo de aprendizagem. No contexto deste trabalho, considerando a própria atividade de pesquisa colaborativa: inicia-se indo ao campo e propondo aos colaboradores um projeto; submete-o ao questionamento de todos os envolvidos; analisa os diferentes pontos de vista; reformula para nova discussão, experimentando; examina o projeto piloto; implementa-o; coleta dados e analisa com o grupo de colaboradores, questionando e procurando sustentação teórica para as ocorrências; sedimenta os aspectos que se aproximam do resultado desejado; reinicia os questionamentos com os colaboradores em um nível mais avançado.

Engeström (1999b) explica a relação entre as ações²² do ciclo da seguinte forma: uma nova idéia teórica ou um conceito é produzido inicialmente, por isso ainda abstrato; essa idéia ou conceito vai sendo enriquecido e transformado, a partir das ações dos sujeitos envolvidos, em um sistema concreto de manifestações em constante desenvolvimento. Nesse movimento de expansão são produzidos novos conhecimentos teóricos. Complementa dizendo que a teoria da atividade está baseada numa teoria dialética de conhecimento e pensamento, focalizada no potencial criativo da cognição humana, e que procura explicar as mudanças qualitativas nas práticas humanas no decorrer do desenvolvimento.

O ciclo de aprendizagem expansiva organiza-se, segundo Engeström (1999b), a partir de sete ações, explicitadas, a seguir:

- 1) **QUESTIONAR** – consiste de um momento em que o sujeito questiona, desafia ou até mesmo rejeita alguns aspectos da prática aceita e consagrada. Esses

²² Importante ressaltar que a representação gráfica utilizada por Engeström para referir-se às ações expansivas carrega uma conotação de linearidade ou seqüencialidade. No entanto, neste trabalho opto por discutir a não linearidade e seqüencialidade das mesmas no processo de desenvolvimento de uma atividade ou sistema de atividade, mas sim a ocorrência das ações em rede.

questionamentos pautam-se nas contradições diretamente relacionadas a cada elemento da atividade, e que colocam em xeque, pelo próprio sujeito, a validade daquilo que é estável. Os questionamentos partem de um sujeito individual, mas acabam por ser compartilhados com outros, pois a eles é dirigido.

- 2) **ANALISAR** – envolve situações de transformação mental, discursiva ou prática, que buscam causas ou mecanismos explicativos para um determinado aspecto da atividade. Analisar relaciona-se a dois importantes aspectos: (a) o histórico-genético – que objetiva explicar a situação com base em sua origem e evolução através dos tempos; (b) o real-empírico – que objetiva explicar a situação com base em suas relações sistêmicas. A ação de analisar está associada às contradições presentes entre os diversos elementos da atividade.
- 3) **MODELAR** – consiste de ações em que os sujeitos, a partir do resultado da análise das contradições, elaboram novos instrumentos para uma possível solução em direção ao resultado desejado. Pesquisador e colaboradores participam desse momento, articulando suas conclusões, análises e reflexões sobre as contradições presentes no sistema. É importante entender que dentro da própria ação de modelar, as ações anteriores (questionar e analisar) estão presentes, pois a elaboração de novos instrumentos a partir de situações de interação entre os sujeitos pressupõe questionamentos e análise. Engeström (2001) vem também chamando essa ação de CONSTRUIR e sustenta a presença e necessidade da colaboração e mutualidade entre os interagentes.
- 4) **EXAMINAR** – está relacionada ao momento de expor à crítica o modelo ou o instrumento criado. Em outras palavras, equivale a um projeto piloto, em que tal solução é testada e questionada, analisada, criticada, no sentido de se entender suas limitações e, se possível, reduzi-las. Novamente, vale lembrar que as ações anteriores se fazem presentes no momento de examinar.
- 5) **IMPLEMENTAR** – consiste da aplicação efetiva dos novos instrumentos gerados. Essa ação ocorre envolta em questionamentos dos envolvidos em relação às idéias novas em contraposição àquelas estáveis no sistema. É importante ressaltar que no momento da implementação dos novos instrumentos gerados ou das novas idéias, nem sempre os envolvidos o fazem conscientemente, ou seja, tendo internalizado as novas idéias.

- 6) **REFLETIR** – aqui sim, é o momento em que as novas idéias e instrumentos gerados são internalizados pelos envolvidos. Este é o momento de olhar para os novos modelos e escolher procedimentos para descrevê-los, discuti-los, em busca de suporte teórico ao processo. A ação de refletir, na verdade, exige que as anteriores se façam presentes, uma vez que a reflexão aqui desejada pauta-se no referencial crítico, pautado continuamente em práticas discursivas de negociação.
- 7) **CONSOLIDAR** – consiste em olhar para a situação e para as práticas implementadas e pensar prospectivamente sobre elas, para imaginar novas possibilidades em estágios futuros. Esse “pensar”, no entanto, deve pautar-se em observação minuciosa, fundamentada teoricamente, para que possa servir como referencial em situações de avanço na aprendizagem em relação ao sistema.

Para Engeström (1999b:384),

O processo de aprendizagem expansiva deve ser entendido como construção e resolução de tensões ou contradições sucessivamente envolvidas num complexo sistema que inclui o objeto ou objetos, os artefatos de mediação e as perspectivas dos participantes.^{xvi}

A seqüência de figuras, a seguir, mostra a rede de aprendizagem expansiva e sua relação com esta pesquisa e com as ações do pensamento crítico.

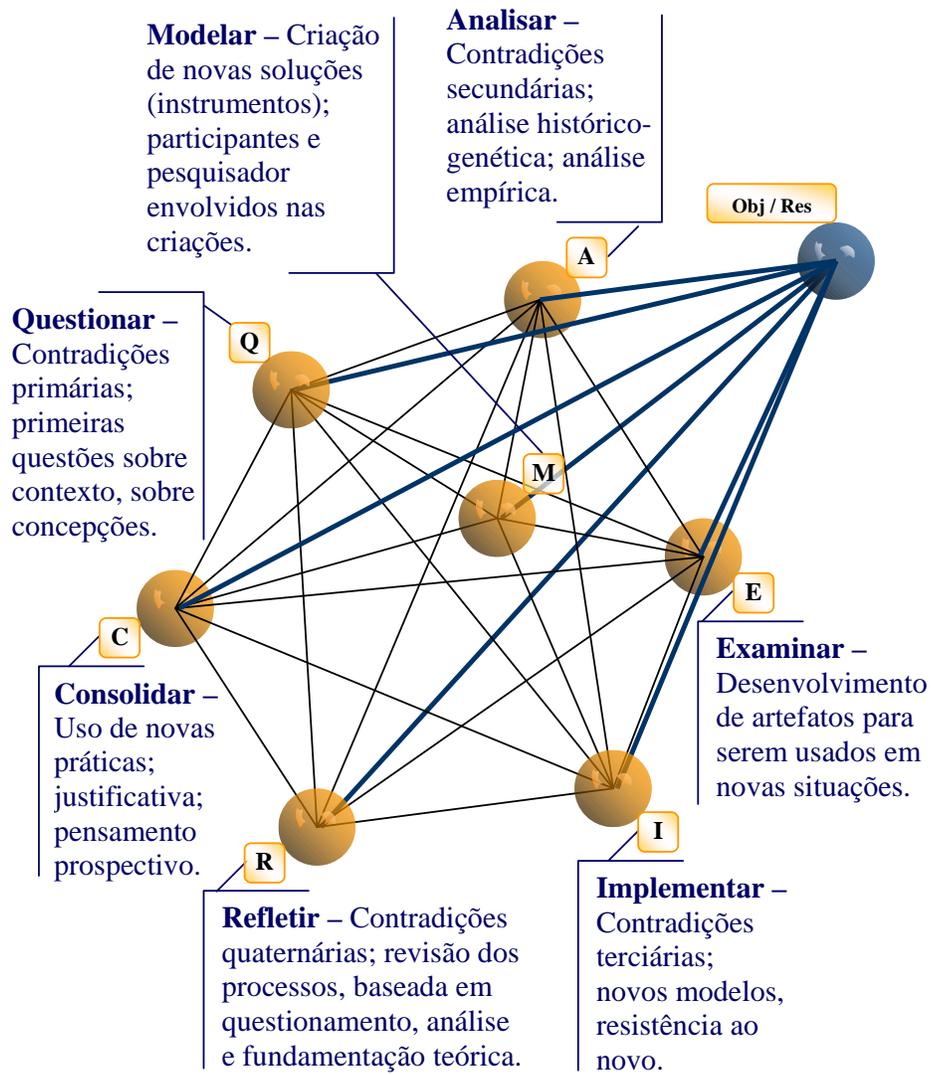


Figura 15: Rede de Aprendizagem Expansiva (baseada em Engeström, 1999b)

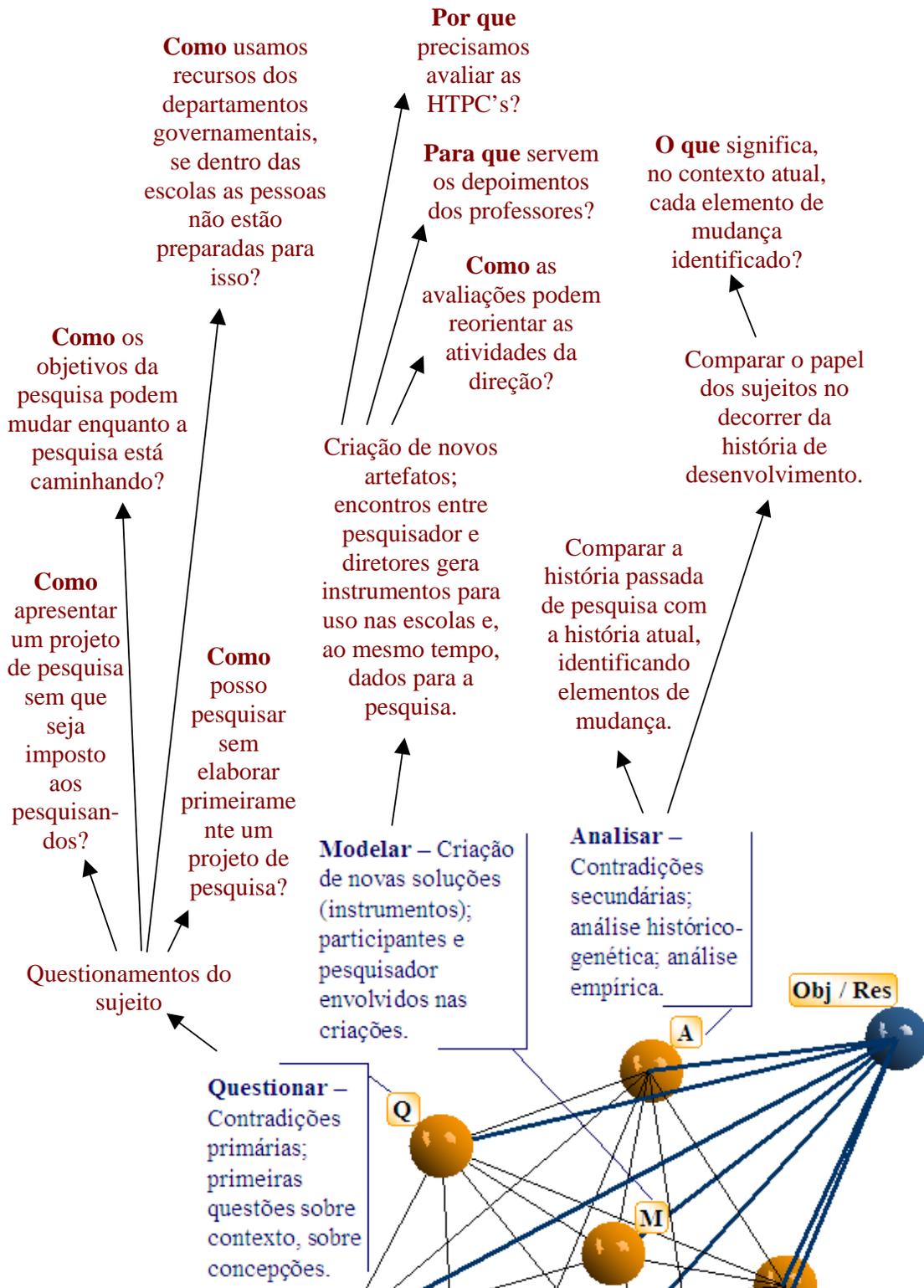


Figura 16: Rede de Aprendizagem Expansiva em relação ao objeto de estudo desta tese.

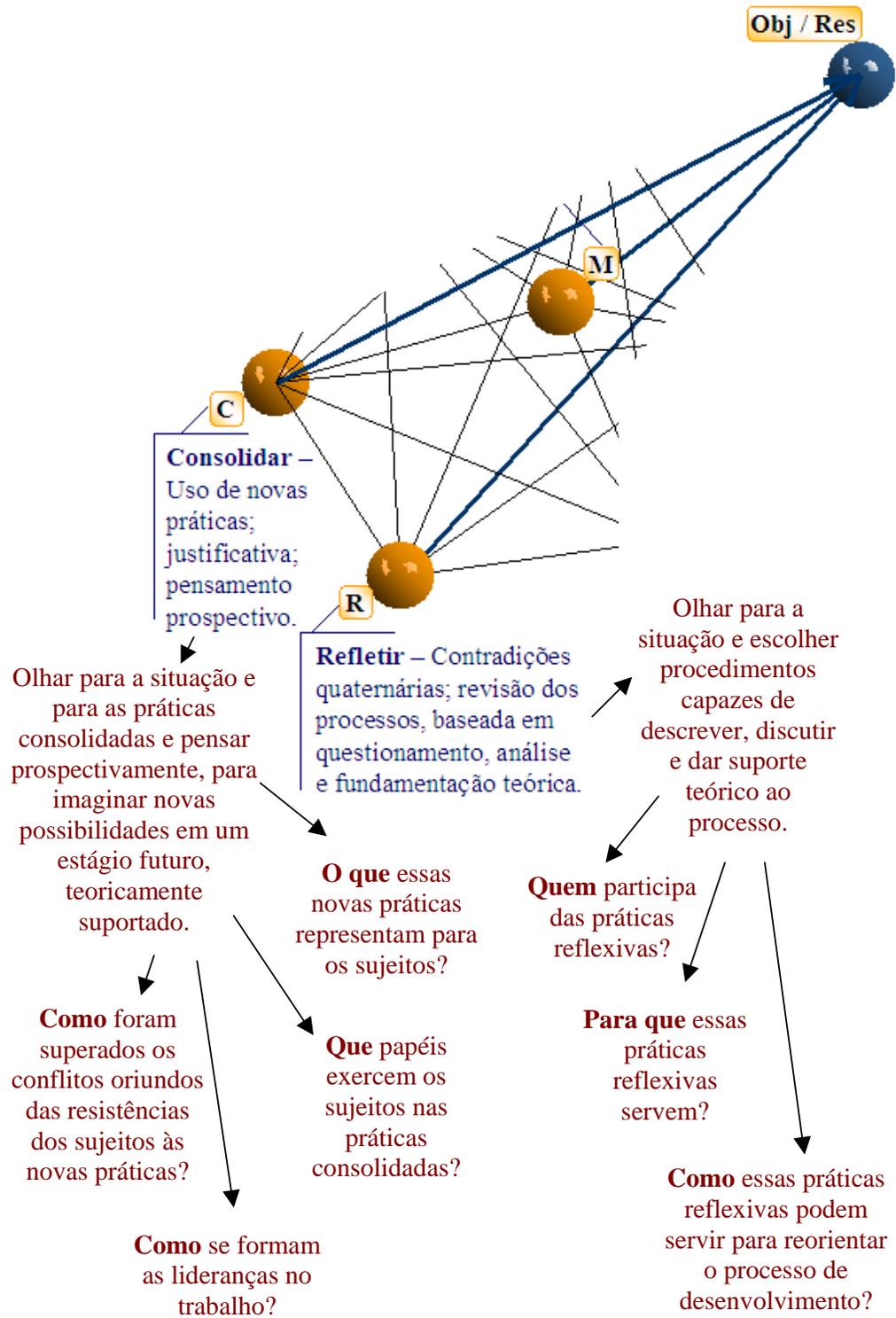


Figura17: Rede de Aprendizagem Expansiva em relação ao objeto de estudo desta tese.

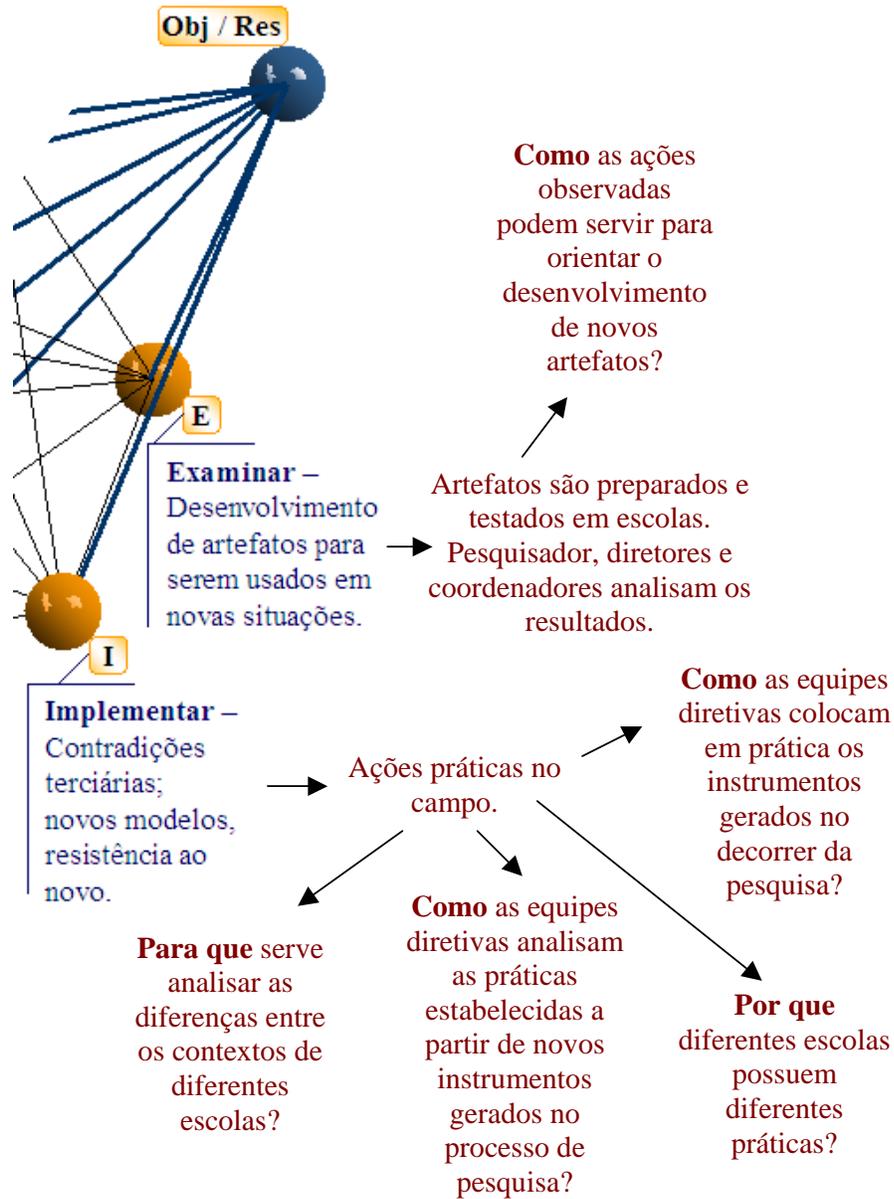


Figura 18: Rede de Aprendizagem Expansiva em relação ao objeto de estudo desta tese.

Os registros coletados e analisados mostram que no processo colaborativo as ações não ocorrem ciclicamente, mas em rede. O excerto seguinte é um dos escolhidos para mostrar essa rede de significados presente no processo de expansão da aprendizagem.

Recorte 6: E37 (14/06/04)

Otilia0 Estamos na escola da Edilene. Pensamos em discutir um pouco mais (...) mas estamos achando melhor conversar mais um pouco sobre como trabalhar com os professores.

Zélia1 Aquilo que a gente tinha conversado ontem, (...) / eu **acho** que a gente tinha que **discutir** mais sobre isso. **Acho** que vai ser bom pra eles / assim / falar sobre isso, porque tem pouca informação sobre as provas pra eles. (...) mas na hora da prova eles **ficam bem preocupados** / porque tem aquele negócio da avaliação e não é bom isso. Os professores **ficam inseguros** e a gente não tem muita orientação sobre como proceder. Fica tudo meio no ar, né, gente.

Lais1 Fica mesmo. A Diretoria não dá muita orientação pra gente, mas **na hora de cobrar, isso eles fazem**. E a gente fica aqui na escola procurando fazer alguma coisa / procurando estudar com os professores (...) mas mesmo assim eu acho que falta orientação.

Otilia1 Vocês se lembram na nossa reunião passada, quando a gente pegou aquela prova e foi vendo questão por questão / o que estava envolvido nelas / que conteúdos, habilidades... Vocês acham que aquele jeito de trabalhar pode orientar melhor os professores? O que é que vocês acham!?

Zélia2 Ah, eu acho bom fazer daquele jeito porque é uma forma de estudar com os professores. A gente já **fez** um pouco isso no mês passado, quando a gente **tava revendo** as questões do SARESP com eles. Foi bom, porque eles **tiveram** que pensar na teoria, nas coisas que **estavam fazendo** na sala de aula... Foi bom daquele jeito. Acho que a gente pode fazer de novo um estudo como aquele, não pode? Eu me lembro quando a gente **fez** isso / os professores **foram destacando** / assim / o que era papel deles, do aluno / em cada questão que eles trabalhavam na classe / e porque eles **tinham feito** daquele jeito.

(...)

Vitória1 Mas acho que é como a gente pensou aquele dia, né, Otilia. Se a gente estudar aquelas questões com eles não dá pra eles depois pensarem nas aulas que eles vão dar já em função do estudo que a gente fizer? Isso não seria bom pra eles? Isso de discutir estratégia / atividade pra aula...

Otilia2 **Aquela tabelinha que nós criamos, gente. Lembram? Ela serve pra quê!?**

Lais2 Aquela que mostra competências e os conteúdos e as estratégias? Ah, **eu acho que aquela é ótima porque ela ser# / Ela não serve pra discutir mesmo o significado de competência?** Antigamente era objetivo isso / a gente falava de objetivos e era a mesma coisa. Agora que mudou.

Vitória2 Ela não serve pra o professor entender como é que ele pode dar uma atividade já pensando na competência e na habilidade que o SARESP considera? Porque você viu? Na prova / na correção / não, no gabarito da prova já aparecem as competências e habilidades que cada questão se baseia.

Otilia3 E a tabela!?

Zélia3 Os professores já tinham trabalhado numa reunião quando viram o gabarito e nós já fizemos um pouco isso / **deles discutirem atividades com aquelas competências e habilidades, lembra?** / A tabela / se a gente fizer isso nessa

Vitória3	<p>reunião, a gente pode ir perguntando pra eles cada item da tabela e eles podem dar exemplos do que eles fizeram. Como a gente fez da outra vez.</p> <p>Então, mas eu acho que a gente precisa saber se eles // a gente precisa descobrir como é que eles escolhem as atividades. O que eles levam em conta quando escolhem!? Alguma coisa que eles leram / que eles estudaram / o que está nos PCN... Isso é importante, não é? Porque se fica aquela coisa de só falar “faço assim, faço assado, isso dá certo, aquilo dá certo”, eu não acho bom. Não leva a nada isso, porque eles não vão relacionar com nada, só ficar inventando atividade do nada.</p>
Neide2	<p>Então. Mas foi bem bom aquilo que a gente fez daquela vez porque eu me lembro que depois os professores vinham falar pra gente assim, ó: “Nossa, como foi boa aquela atividade na reunião! (...)”</p>
Zélia4	<p>É o que a Vitória ta falando agora.</p>
Otilia3	<p>Mas não seria interessante a gente comparar os tipos de atividades que estão sendo desenvolvidas por eles e estudar um pouco sobre elas, pra entender como é que na reunião, dá pra discutir e questionar isso? Porque se a gente não fizer isso, na hora da reunião nós vamos todos experimentar propostas novas sem entender porque é que as anteriores não estavam dando conta das competências e habilidades que a gente pensava que estava desenvolvendo. Ou não!?</p>
Neide3	<p>Eles vão gostar. Eles gostam de trocar atividades, de trocar experiência...</p>
Vitória4	<p>Mas então eu acho que a gente pode fazer a HTPC perguntando pra eles porque escolhem as atividades daquele jeito e como a gente pode entender cada atividade / o que é que ela desenvolve no aluno.</p>
Otilia4	<p>E como você vai trabalhar com as respostas que eles derem?</p>
Vitória5	<p>Então. Dá a gente pode estudar os PCN com eles. Eles falam que é só teoria, mas não é não. Se a gente ler e trabalhar com as estratégias de sala de aula, vai ver que não é só teoria que tem nos PCN. Lá tem a teoria, mas a prática deles pode aparecer também. Porque, Otilia, eles têm a maior dificuldade pra discutir um texto teórico e se a gente deixar, acaba ficando naquilo de se lamentar porque a aula não dá certo. / Então tem que puxar mesmo, pra eles discutirem a prática deles ligando com a teoria que a gente ta estudando. Aos poucos a gente ta conseguindo isso, não é, Lais!?</p>
Zélia5	<p>Se a gente fizer desse jeito, fica bom porque dá pra trabalhar com o que eles estão fazendo na sala de aula. Não fica só naquilo de bolar estratégias, mas a gente pode ir analisando as que eles vão fazendo e daí eles vão reformulando se precisar, entende?</p>

Em Zélia1, enunciado no qual predominam processos mentais (discutir, acho, ficam preocupados, ficam inseguros), a ação característica é *analisar*. Zélia busca explicar o sentido construído por ela: a relação divergente entre os sujeitos envolvidos na atividade e as regras e artefatos de que precisam fazer uso. A contradição nesse sentido é explicitada por Lais (em Lais1), que confirma a resistência em relação ao novo na atividade. Fica claro o papel do discurso pedagógico instrucional (Bernstein, 1990) na interação apresentada, marcado lingüisticamente por meio de expressões como: “tem aquele negócio da avaliação” (que se refere à avaliação do sistema educacional em relação ao fazer dos professores nas escolas), “a Diretoria não dá muita orientação” (que se refere ao papel

exercido pelos órgãos competentes no momento de determinar os procedimentos e materiais a serem usados nas escolas).

A ação de *questionar* (em O_{tilia1} e O_{tilia2}) aparece como uma retomada de etapa anterior, pautada na própria contradição já explicitada pelas colaboradoras. Também nessas ações de questionar a pesquisadora, lembrando procedimentos do trabalho anterior do grupo, pauta-se na ação de analisar, ocorrida anteriormente. Em Z_{elia2}, enunciado construído predominantemente no tempo verbal passado, a colaboradora revela a ação de *refletir*, fundamentada em razões.

A ação de *examinar* aparece na interação, quando a pesquisadora orienta a discussão em direção a um instrumento elaborado pelo grupo (“aquela tabelinha que nós criamos”). Vitória (em V_{itória2} e V_{itória3}) explicita o objetivo do trabalho com a tabela elaborada pelo grupo e Zélia (em Z_{elia3}), ao destacar o fato de já terem trabalhado com o instrumento referido, e da necessidade de reverem tal instrumento para reutilizá-lo, age no sentido de *implementar* o novo. Para as colaboradoras, o trabalho de rever e reestudar o instrumento elaborado têm o papel de despertar a consciência dos professores em busca de fundamentação para o que fazem.

Em O_{tilia3} e O_{tilia4}, a pesquisadora, colocando-se como co-responsável (“a gente comparar”, “se a gente não fizer isso”), procura mostrar às colaboradoras a necessidade de o grupo de liderança aprofundar-se na observação e análise dos procedimentos dos professores nas escolas. Interessante relacionar a fala da pesquisadora nesse momento ao seu papel de autoridade no desenvolvimento do trabalho: a ação de *coagir* o grupo a uma determinada maneira de trabalhar não pode ser entendida como arbitrária, mas sim, legitimada pelo papel exercido pelo pesquisador em relação ao conhecimento específico, que o autoriza a orientar os pesquisandos por meio de argumentos, naquilo que é de seu conhecimento específico.

Interessante notar ainda como diferem os enunciados de Neide e Vitória (N_{eide3} e V_{itória4}), em função da intervenção da pesquisadora. Enquanto Neide sustenta sua argumentação em uma avaliação (“gostar”), por meio de processo material (“trocar”), mas excluindo-se dele (“eles vão gostar”), Vitória assume a responsabilidade na tarefa de orientar os professores (“a gente pode fazer a HTPC”, “a gente pode entender”), em resposta ao dizer da pesquisadora (“mas então eu acho que...”), o que caracteriza que o pensamento crítico não ocorre apenas em função da intervenção de outrem, mas em função

da história e do conhecimento de cada um, das relações que estabelece no contexto em que atua.

Vitória (em Vitória⁵) confirma isso ao estabelecer relações entre o que faz para orientar os professores (ações de estudar, trabalhar) e os instrumentos determinados em função do discurso instrucional (PCN). A ação de *consolidar* as práticas e procedimentos fica marcada lingüisticamente pelo uso da condicional (“se a gente ...”) e pelo tempo futuro (que indica o pensamento prospectivo). Também Zélia demonstra pensar prospectivamente (“a gente pode ir analisando”), quando complementa o pensamento de Vitória.

B. Relações entre Atividades na PESQUISA COLABORATIVA: princípio da Estrutura Hierárquica no Sistema de Atividade

Um dos princípios da teoria da atividade tem seu foco na estrutura hierárquica da atividade. Identifica a necessidade de tomar como unidade primária de análise um sistema coletivo de atividade, visto a partir da rede de relações que se estabelece entre esse sistema e outros. Assim, apesar de as ações individuais ou grupais dos sujeitos em um sistema de atividade serem unidades de análise relativamente independentes – dentro de limites estabelecidos pelas regras e divisão de trabalho nesse sistema de atividade –, tornam-se subordinadas quando vistas em sua relação com outros sistemas de atividade. Segundo Leontiev (1978), são três os níveis dentro dessa estrutura hierárquica: atividade, ações e operações. A relação entre esses níveis é que corrobora o motivo da atividade e a impulsiona, ou seja, operações relacionam-se às condições para agir. “Para entender por que ações são significativas, é preciso entender o motivo que está por trás da atividade como um todo, pois a atividade é guiada sempre por um motivo” (p.62-63).

Essa estrutura hierárquica, no entanto, revela-se mutável, na medida em que a atividade transcorre. Isso significa que ações, no decorrer da atividade, podem transformar-se em operações, assim como atividades quando imbricadas a outras atividades em um sistema, podem transformar-se em ações, dando lugar a outras atividades mais avançadas e complexas. Esse movimento de um nível da estrutura da atividade para outro é explicado por Leontiev (1978) e o teórico finaliza afirmando que o destino da operação é, cedo ou tarde, tornar-se função automatizada, realizável por máquinas.

Nessa mesma linha de pensamento, Engeström (2004), descrevendo sistemas de atividade em suas pesquisas, corrobora o postulado de Leontiev, ao afirmar que nos processos de desenvolvimento das atividades em um sistema, é possível que uma atividade transforme-se em artefato cultural para outras atividades, em função do nível de apropriação e internalização dos sujeitos envolvidos.

Exemplificando essa hierarquia, aponto duas situações que fazem parte do contexto deste trabalho. A primeira delas refere-se às escolas e seus diretores. É possível olhar para a equipe diretiva da escola e destacar aí ações e operações exercidas com um certo grau de autonomia e independência, limitadas apenas pelo contexto da escola. Por outro lado, o fato de a escola ser uma das engrenagens da grande máquina educacional, inserida nas políticas governamentais, implica sua subordinação às orientações dadas por um sistema hierarquicamente detentor de maior poder no que tange às decisões a serem tomadas pelos membros da equipe diretiva. Dessa forma, operações e ações dos sujeitos no âmbito da escola, em direção a um dado motivo e, portanto, uma dada atividade, quando analisadas do ponto de vista de um contexto maior e mais complexo, podem transformar-se em ações que correspondem a uma outra meta, relacionada àquela inicial vivida no contexto da escola, porém, de maior abrangência, constituindo-se parte de nova atividade cujo objeto e motivo já foram ampliados.

A segunda situação refere-se ao contexto do pesquisador. Ele também se encontra limitado por regras e divisão de trabalho na academia, ainda que execute seu trabalho em direção ao objetivo de pesquisa. No entanto, a autonomia do pesquisador em relação à escolha de um *background* teórico, autonomia esta cercada de tensões e conflitos, é que pode sugerir novas regras e nova divisão de trabalho para a própria academia. Em relação à atividade de pesquisa, nos deparamos com uma estrutura hierárquica, uma vez que tal atividade é, ao mesmo tempo, instrumento-e-resultado (Newman & Holzman, 1993/2002), ou seja, transforma-se em artefato cultural quando consideramos outras atividades do mesmo sistema, como aquelas voltadas para a produção de conhecimento para a academia, mas, ao mesmo tempo, é elemento transformador e, portanto, resultado que depende de seu próprio desenvolvimento. Na linha de raciocínio como proposta por Leontiev, esse movimento hierárquico não é estático, mas está pautado em transformações que ocorrem em função dos envolvimento dos sujeitos nos eventos sócio-culturais.

Nas seções seguintes apresento conceitos teóricos que sustentam as discussões sobre sujeito, comunidade, objeto e resultado em um sistema de atividade.

B.1. Sujeito e Comunidade no Sistema de Atividade

Como já disse anteriormente, sujeito e comunidade são elementos fundamentais na teoria da atividade, a partir dos quais todo o processo de desenvolvimento da atividade ocorre. Existem numa relação de interdependência e por isso não serão caracterizados separadamente.

Sujeitos, em um sistema de atividade, são todos aqueles que estão envolvidos com o desenvolvimento das atividades, e que diretamente serão considerados na análise das mesmas. Constituem-se a partir das relações e das práticas sociais das quais participam, carregadas das características histórico-culturais de seu desenvolvimento. São influenciados pelos discursos que produzem em suas relações interpessoais e não somente a partir das características da atividade da qual participam. Para Engeström (1999b), eles carregam sua própria diversidade e sua história para dentro das atividades. Isso justifica a diversidade no contexto da PESQUISA COLABORATIVA, influenciado sócio-culturalmente pela academia e pelo campo de pesquisa.

As relações interpessoais nas quais os sujeitos se envolvem ocorrem por meio da linguagem e nesse sentido, retomo Ninin (2002), ao apontar Bakhtin/Volochinov (1929-1930): a linguagem vista como resultado da interação humana tem caráter essencialmente dialógico, não apenas como alternância de vozes, mas como confronto de vozes que existem em tempo e lugar, social e historicamente determinados. A abordagem sócio-interacional da linguagem considera que é na intersubjetividade e na interação das diferentes vozes que compõem o discurso, que as manifestações ideológicas se apresentam, deixando transparecer os pontos de vista de cada indivíduo no ato da comunicação.

Para Bakhtin/Volochinov (1929-1930), não existe a unicidade do sujeito, isto é, não é possível atribuir a um único autor, um enunciado. O discurso pode ser entendido como *“uma construção híbrida, inacabada por vozes em concorrência e sentidos em conflito”* (Dahlet, 1997). Em sendo os interlocutores seres sociais, seus discursos são constituídos socialmente a partir de outros discursos e, por isso, dialogam e se constroem pelas

apropriações das diferentes vozes, na teia dessas vozes, que vai sendo tecida durante as interações verbais, a partir de diferentes esferas sócio-culturais. Isso pode ser melhor compreendido se tomarmos como referência o que diz Wertsch (1991): as vozes que dialogam com / em um determinado enunciado podem estar temporal, espacial e socialmente distantes.

Ora, essas esferas nada mais são do que as comunidades nas quais vivem e atuam os sujeitos. A comunidade na qual o sujeito está envolvido é ou influencia a comunidade da atividade. Por esse motivo, mais fortemente, é possível afirmar que as comunidades interferem umas nas outras, ou seja, o sujeito carrega consigo posicionamentos e aprendizagens adquiridas, de uma comunidade para outra, assim como todas essas vozes que o constituem.

Quando nos referimos à comunidade como elemento de um sistema de atividade, estamos falando de um grupo de pessoas imbuídas de suas práticas sociais, para o qual um determinado objeto orienta a ou as atividades. Fundamentalmente, para Engeström (1999), uma comunidade é formada por pessoas que compartilham um mesmo objeto, com um motivo comum, e essa comunidade acaba por condicionar todos os outros elementos do sistema. Para Russell (2002), a comunidade em um sistema de atividade condiciona todo e qualquer outro elemento do sistema.

Neste trabalho, as comunidades envolvidas, como já dito anteriormente, são a academia, onde a atividade de pesquisa está ancorada, e a escola, onde a atividade de formação da equipe diretiva acontece. A comunidade acadêmica tem como principal objeto da atividade o desenvolvimento de conhecimentos novos e mobiliza todos os seus saberes e recursos nessa direção. Já a comunidade escolar, tem como principal objeto da atividade o desenvolvimento organizacional no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem. Essas comunidades, assim como afirmam os autores citados, influenciam-se mutuamente, bem como suas regras e divisão de trabalho interferem nos posicionamentos dos sujeitos em ambos os contextos, em relação ao objeto ou aos objetos das atividades do sistema. Relembrando, falar em **objetos** no plural, não significa considerarmos atividades isoladas, independentes, mas aquelas que se orientam para uma mesma direção e sentido, articulando-se rumo ao resultado. Ou seja, tais objetos, no decorrer das atividades, encontram-se em movimento de aproximação e ressignificação. Se pensássemos em objetos isolados, não poderíamos, então, associá-los a um sistema de atividade.

B.2. Objeto e Resultado no Sistema de Atividade

O objeto da atividade é algo construído pelo sujeito, por meio dos artefatos de mediação. É algo em relação ao qual os sujeitos agem e sentem uma necessidade. Nessa construção, o objeto ganha força e essa força direciona a atividade. O objeto pode ser algo material, um plano, idéias comuns, qualquer coisa que possa ser compartilhada e esteja em transformação enquanto a atividade ocorrer. Importante lembrar que o objeto da atividade é um processo e não algo acabado. É algo heterogêneo, contraditório, que tem seu propósito constantemente reproduzido, que motiva e define as possíveis metas e ações dos sujeitos na atividade. O objeto é projetivo e transitório, e ganha voz no decorrer da atividade. Ele é o impulso da atividade. Para Engeström (2001:134), “*objetos tornam-se entidades culturais e o objeto-orientado para a ação torna-se a chave para compreender a psique humana*”.^{xvii}

Para Hyppönen (1998), no início de uma atividade, o objeto pode ser difuso, correspondendo a uma necessidade de satisfação do sujeito, e não há clareza sobre as possibilidades de mudança desse objeto. No entanto, no decorrer da atividade, diferentes sujeitos em interação e colaboração, vão provocando mudanças nesse objeto. Isso porque, como já dito anteriormente, diferentes sujeitos têm inicialmente diferentes pontos de vista sobre o objeto e seus motivos podem não estar ainda articulados. Nesse sentido, ao propor o ciclo de aprendizagem expansiva com foco nas ações de questionar, analisar, modelar, experimentar, implementar, refletir e consolidar, Engeström (1999b, 2001) oferece-nos a possibilidade de provocar nos sujeitos envolvidos nas atividades do sistema a reflexão sobre seus motivos e, dessa forma, ressignificá-los e reconceitualizá-los, numa perspectiva coletiva.

Já Leontiev (1978:52) expressava-se em relação ao objeto da atividade, afirmando que:

o objeto da atividade duplica-se: primeiro, existe de maneira independente, como subordinado a si próprio e transformando a atividade do sujeito; num segundo momento, existe como uma imagem do objeto, como um produto das suas propriedades de reflexão psicológica, realizada como uma atividade do sujeito, e não pode existir de outra forma.^{xviii}

Esse sentido do objeto será melhor explorado nas seções de análise e discussão dos registros desta pesquisa, mas o que importa aqui é entender que a idéia de objeto não está

limitada às suas condições físicas, mas sim às suas propriedades acumuladas social e culturalmente pelos sujeitos.

O resultado da atividade corresponde ao objeto transformado com o decorrer da mesma. Esse resultado se constitui a partir dos instrumentos de mediação internos e externos, físicos e semióticos utilizados pelos sujeitos ao lidarem com o objeto da atividade. O exercício do qual os sujeitos participam, de transitarem nos significados do objeto, ora voltado para a prática, ora para o pensamento, e, portanto, em direção a um resultado idealizado, faz emergirem conflitos que impulsionam a atividade.

Nessa perspectiva da discussão de sujeito / comunidade e objeto / resultado, considerando ainda que nenhum desses elementos existe de maneira independente de sua história e contexto social, insiro aqui o conceito de contexto, discutido do ponto de vista da sociolinguística, segundo Basil Bernstein. O autor discute e define contextos pedagógicos e nesta tese, opto por apoiar-me nesse *frame* teórico pelo fato de que o contexto em questão enquadra-se na categoria de contexto pedagógico, uma vez que tanto academia quanto escola são esferas sociais voltadas para a educação.

De acordo com Bernstein (1990), contextos pedagógicos caracterizam-se a partir do discurso. Para o autor,

Os discursos da educação são analisados por seu poder para reproduzir relações entre dominantes e dominados, externas ao discurso, mas que penetram nas relações sociais, nos meios de transmissão e na avaliação do discurso pedagógico. Considera-se freqüentemente que a voz da classe de trabalho é a voz ausente do discurso pedagógico, mas nós discutiremos aqui que o que está ausente do discurso pedagógico é a sua própria voz (p:65).^{xix}

Ainda para Bernstein (1990:183), “*discurso pedagógico é um princípio para apropriar-se de outros discursos e trazê-los para uma relação especial entre eles a fim de sua aquisição e transmissão seletiva*”^{xx}, e esse discurso está associado ao tipo de contexto.

Baseada em Bernstein (1990), Cloran (1999) retoma os quatro tipos de contexto construídos por práticas interacionais específicas do processo de socialização, comentados, a seguir, que se desenvolvem sempre com base nas negociações das quais participam as pessoas.

- Contexto regulativo é aquele constituído de práticas interacionais especializadas que procuram conscientizar as pessoas sobre regras de moral e regras sobre

relações de autoridade. Características lingüísticas prescritivas, proibitivas certamente estão presentes nas interações nesse contexto.

- Contexto imaginativo é aquele constituído de práticas que encorajam as pessoas a experimentarem, criarem novas possibilidades. Esse contexto é sempre sujeito a fragilidades e a qualidade das interações pode interferir no encorajamento ou não de tais possibilidades. O significado mais adequado a esse contexto pode ser encontrado em Vygotsky (1978, apud Bernstein 1990), quando discute o papel do jogo no desenvolvimento da criança.
- Contexto interpessoal é aquele que se constitui a partir dos estados da pessoa quando esta assume conscientemente aquilo que pensa e sente. Tal contexto pode prover um ponto de partida para a construção de um contexto instrucional.
- Contexto instrucional é caracterizado por processos objetivos que priorizam as generalizações, tendo a instrução papel central nos movimentos dos sujeitos, indo do conhecido para o desconhecido, do específico para o genérico.

Para Cloran (1999), a análise do contexto assim definido remete aos conceitos de classificação e *framing* (Bernstein, 1990), já discutidos no Capítulo I, ou seja, respectivamente às relações de especialização e de comunicação entre os sujeitos.

Uma questão central para a TASHC é acompanhar o desenvolvimento das atividades e entender como se transformam. Para responder a essa questão, no entanto, necessitamos acompanhar um dado objeto e descobrir que papel exerce na atividade, desde seu nascimento, até transformar-se em resultado para, então, passar a ser considerado como um artefato cultural em um outro estágio da atividade que se desenvolve. Entender esse processo de desenvolvimento nada mais é do que entender como se dá a ressignificação desse objeto no transcorrer da atividade.

Desse modo, ressalto, a seguir, um dos objetos identificados nas atividades do sistema, “perseguido” sua evolução ao longo dos registros coletados. Início, apresentando uma representação no modelo de Engeström (1987), que possibilita visualizar os elementos da atividade e sua inter-relação. O objeto aqui destacado foi expresso pelas colaboradoras, assumindo, nos diferentes momentos da pesquisa, diferentes papéis. No entanto, outros objetos foram identificados e analisados. Uma tabela apresentada no Anexo 3 mostra como se deu a relação sujeito-objeto.

A discussão, a seguir, ressalta o objeto denominado “organizar as ações da metodologia colaborativa de pesquisa”. Procuo apresentá-lo em três momentos distintos: momento 1, no início do trabalho de pesquisa; momento 2, após um semestre de trabalho conjunto com as demais colaboradoras; e momento 3, após um ano de trabalho. (Anexo 3: Tabela que relaciona sujeitos e objetos)

MOMENTO 1:

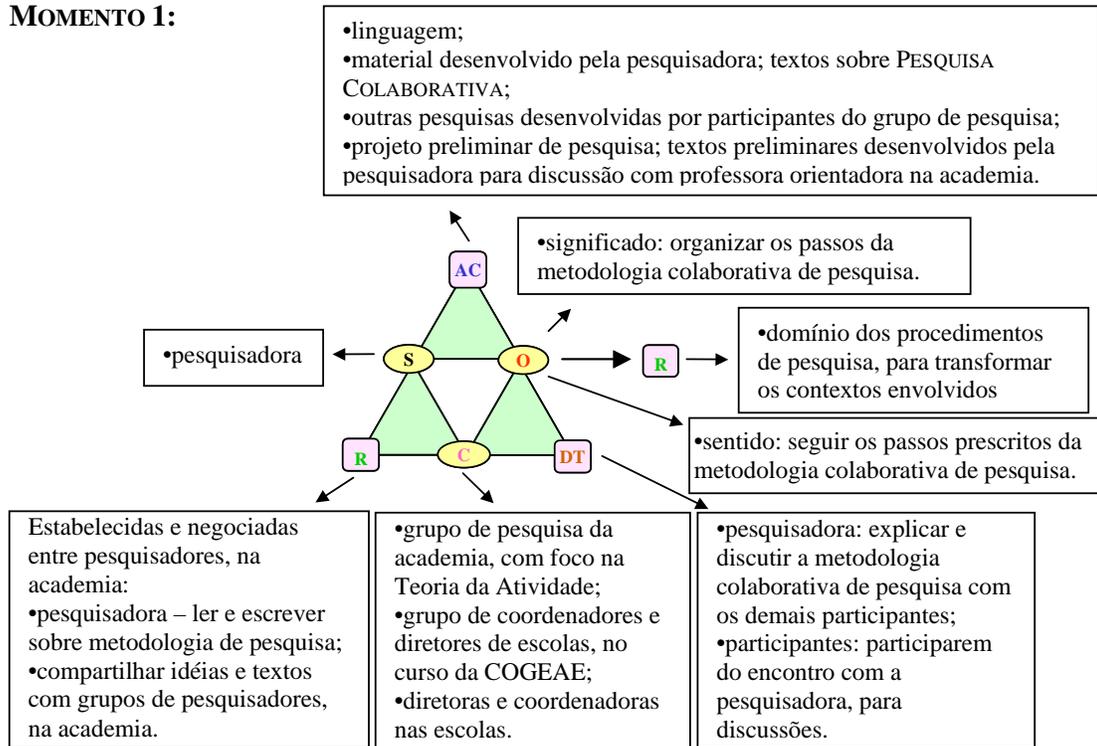


Figura 19: Características dos elementos do sistema de atividade no Momento 1, em relação ao objeto “organizando as ações da metodologia de PESQUISA COLABORATIVA”

Os recortes, a seguir, exemplificam a situação exposta na figura apresentada.

Recorte 7: DC (30/09/03)

Otilia (...) **Retomo** essas colocações das três diretoras para **dizer** como fui me sentindo após a aula desse dia no curso da COGEAE, em que cada uma delas **explicitou** suas angústias em relação ao seu fazer nas escolas onde trabalham e chego em casa pensando muito se não **devo redirecionar** minha pesquisa para essas escolas e seus profissionais. **Fico** me **perguntando** como **posso oferecer** a essas diretoras a possibilidade de repensarem suas práticas junto aos outros profissionais que exercem cargos de liderança nessas escolas. **Sinto** que, de uma certa forma, o exercício que vimos fazendo nas aulas da COGEAE me permite apresentar essa proposta a elas,

pois tanto eu já as **conheço** um pouco, já **sei** algo sobre como pensam e como entendem seu próprio trabalho, quanto elas já **sabem** algo sobre mim, sobre como eu penso que seja possível resolver situações de conflito nos ambientes escolares. Talvez neste momento não me **vejam** como alguém que **avaliaria** seu trabalho na escola, mas alguém que **quer discutir** com elas esse trabalho, em busca de ajudá-las a executá-lo de forma mais crítica. **Preciso perguntar** a elas se é assim que sentem, pois **acredito** que isso seja fundamental para que façamos juntas o trabalho. Elas **serão** minhas colaboradoras na pesquisa, mas **penso que aquilo que fizermos deva ser decidido não por mim em função de meus objetivos, mas sempre por nós juntas, em função das necessidades que fomos percebendo nas escolas e no trabalho que pretendo desenvolver. Tomo a decisão de ligar** a elas e **expor** a proposta de um trabalho em parceria.

Como é possível perceber nesse recortes, “*organizar as ações da metodologia colaborativa de pesquisa*” é, no momento inicial do trabalho, objeto de atividade presente apenas nas reflexões da pesquisadora. As escolhas lexicais em negrito destacam o motivo da pesquisadora.

O processo mental *penso* identifica não uma ação que está ocorrendo, mas uma possibilidade cujo sentido ainda não está compartilhado com os demais colaboradores. Revela a necessidade da pesquisadora em relação ao seu objeto de estudo, que fica explicitado por meio das escolhas lexicais “*aquilo que fizermos deva ser decidido não por mim em função de meus objetivos, mas sempre por nós juntas, em função das necessidades que fomos percebendo nas escolas e no trabalho que pretendo desenvolver*”. O uso da modulação “*deva ser decidido*”, indicadora de obrigação, após a escolha de um processo mental, pode indicar que de alguma forma o falante está expressando uma visão pessoal ao invés de fatos objetivos (Thompson, 1996/2004).

A forte incidência de processos mentais de cognição nas orações projetadas relatadas, cujas circunstâncias apontam para as colaboradoras e seu contexto, e que revelam o pensamento prospectivo da pesquisadora, já trazem em si um conflito: o discurso se dá no presente do indicativo, porém, as ações continuam no nível do imaginário. Isso se confirma pela escolha lingüística modal indicativa de inclinação “*preciso perguntar*” e a de obrigação “*deva ser decidido*”.

Ainda no mesmo excerto, as escolhas “*tomo a decisão de ligar (...) e expor*”, embora combinem os processos mental e material, não indicam ainda a presença da ação, uma vez que o tempo verbal utilizado é o presente simples e não o passado.

Interessante ressaltar ainda que a distância entre objeto e motivo decorre do sentido e significado presentes nas reflexões da pesquisadora, como indicado na figura 19, página

134 e confirmado pelas escolhas lexicais indicativas de obrigação, presentes no excerto. Tal modulação pode indicar que o significado generalizante das ações da PESQUISA COLABORATIVA seja o de não impor aos colaboradores objetivos unilaterais, mas que tais objetivos devam ser negociados entre eles, porém isso ainda não está ocorrendo.

● Recorte 8: DC (01/10/03)

Otilia (...) Retomei com elas nossa aula do dia anterior e algumas impressões que ficaram presentes em mim após o término da mesma, sobre as colocações que fizeram em relação ao trabalho em cada escola, às dificuldades de colocar em prática os aspectos que estamos estudando no curso. **Me ofereci para fazer um trabalho com elas e já apresentei o foco de minha pesquisa – diretores e equipe diretiva, embora esse seja apenas o foco para as ações no campo, pois meu objeto de pesquisa, na verdade, é discutir, entender e organizar a metodologia de PESQUISA COLABORATIVA.** Ao conversar com Lais, senti que ela demonstrou interesse e disse que acreditava que eu pudesse ajudá-la na escola. Ao mesmo tempo, ela diz mais ou menos assim: “Professora, mas ao mesmo tempo que eu sinto que você pode me ajudar, também fico pensando: ai, ela vai ver tudo o que eu faço de errado”. **Disse para a Lais que o objetivo de meu trabalho de pesquisa não é esse e que está muito diretamente relacionado com aquilo que estamos fazendo no curso da COGEAE, ou seja, que eu acredito que é possível colocar em questionamento muitas das ações que desenvolvemos em nosso trabalho e que quando paramos para entendê-las, podemos aprender com isso e nos permitir modificar outros comportamentos nossos, para obter resultados mais adequados e ricos para todos os envolvidos. Insisti em dizer que não tenho como objetivo descobrir o que ela faz de errado, mas sim, ajudá-la e descobrir como compreende suas próprias ações e as de seus pares na escola.**

Já neste excerto 8, a escolha do tempo verbal *passado* indica ações realizadas pela pesquisadora e isso é confirmado pela grande incidência de processos verbais que indicam ação de linguagem concretizada. Esses, no entanto, são seguidos de processos mentais de cognição e de percepção, e de processos relacionais por identificação tendo como participante do mundo real apenas a pesquisadora.

É importante ressaltar, ainda, que a própria pesquisadora, orientada pelos significados generalizantes, mas, ao mesmo tempo, pelos sentidos que constrói, assume como objetivo de trabalho ora o que está prescrito pela literatura em relação à PESQUISA COLABORATIVA, ora as necessidades do campo. Isso materializa-se lingüisticamente por meio dos itens lexicais “*eu acredito que é possível colocar em questionamento muitas das ações que desenvolvemos em **nosso** trabalho e que quando paramos para entendê-las, podemos aprender com isso e nos permitir modificar outros comportamentos nossos, para*

obter resultados mais adequados e ricos para todos os envolvidos” e “não tenho como objetivo descobrir o que ela faz de errado, mas sim, ajudá-la e descobrir como compreende suas próprias ações e as de seus pares na escola”. A escolha pronominal “nosso” indica que a pesquisadora toma como referência o seu próprio trabalho e o trabalho das demais colaboradoras, assumindo a possibilidade de articulação entre esses trabalhos. No entanto, logo em seguida, refere-se ao objetivo como voltado apenas para o contexto da escola e para as necessidades das colaboradoras, excluindo-se do grupo quando faz a escolha pronominal “suas próprias ações” e “seus pares na escola”.

● Recorte 9: DC (07/10/03)

Otilia Uma coisa importante neste momento **é revisar meu projeto inicial e preparar-me para expor a elas, de tal forma que fique explícita a flexibilidade a que me proponho**. Não quero que elas aceitem o que estou propondo, se bem que acho que num primeiro momento a tendência **será** essa: aceitem o que está escrito lá como se nada precisasse mudar. Uma coisa pra **ser discutida** entre nós, **quando formos ler** juntas o projeto: o sentido de colaboração, o sentido de autonomia e de pessoas críticas. São palavras com um significado amplo e podem assumir para cada colaboradora um sentido diferente. **Vou precisar conversar** bastante para garantir uma compreensão não igual, mas com os mesmos objetivos, para esses conceitos. Outra coisa importante **é esclarecer** o que está sendo considerada reflexão crítica. Não sei como é que as colaboradoras vão entender as perguntas de pesquisa. Pode ser que pensem nelas como um instrumento que irá verificar o que fazem na escola. Isso **terá de ficar** bem claro: as perguntas de pesquisa apenas vão nortear os nossos trabalhos, mas não se prestarão a descobrir o certo e o errado nas ações dessas pessoas. Outro conceito importante a **ser discutido** é o de líder. Também **precisamos falar** dos instrumentos de coleta dos dados. Elas não estão acostumadas com gravações e podem não gostar. **Preciso falar** sobre isso em nossos primeiros encontros, para que saibam o que vai acontecer no decorrer do trabalho.

No excerto 9 persiste a idéia de que objeto e motivo são apenas da pesquisadora (marcados pela presença de processo relacional por identificação), porém, o uso do tempo verbal *futuro* e a inclusão das colaboradoras (1ª pessoa do plural), simbolizando o propósito de discutir sentido e significado de colaboração, indica uma necessidade da pesquisadora em compartilhar o objeto da atividade com as demais colaboradoras. Segundo Engeström (1999a), o objeto da atividade nasce como um motivo individual consciente, porém não se torna compartilhado apenas pelo desejo de um sujeito, mas pelo movimento expansivo provocado por repetidos ciclos de reflexão que tendem a gerar zonas de desenvolvimento proximal possibilitando aos sujeitos a internalização de conceitos na

perspectiva coletivista, ou seja, a aprendizagem de novas formas históricas de atividade, geradas pelo enfrentamento e resolução de conflitos emergentes dos pontos de vista dos diversos sujeitos.

O processo relacional explicitado no parágrafo 1 do recorte 9 (“tendência será essa”), indicativo de ação futura, permite-nos constatar que ainda nesse momento, a pesquisadora considera o discurso instrucional (Bernstein, 1990) como dominante. Isso se confirma na seqüência do enunciado, por meio das escolhas de orações com operadores modais finitos, indicativos de obrigação e de inclinação, cuja nominalização parece incluir apenas a própria pesquisadora (1ª pessoa do singular).

Ampliando a análise, recorro ao segundo momento do trabalho, explicitado na figura seguinte, representativa do mesmo objeto da atividade, “organizar as ações da metodologia colaborativa de pesquisa”.

MOMENTO 2:

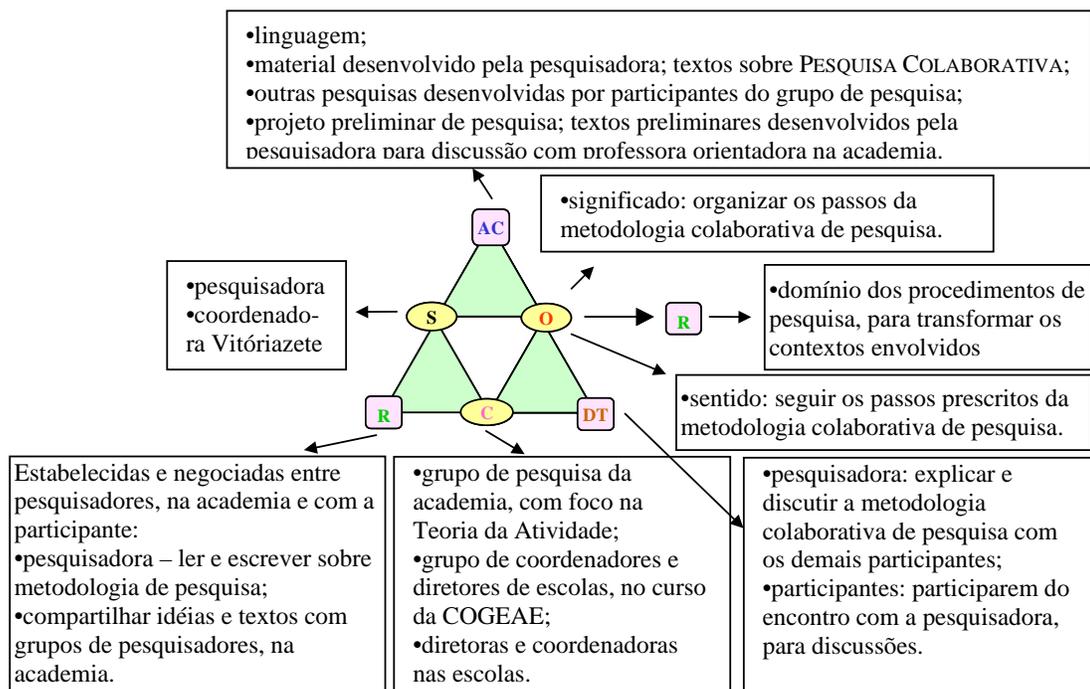


Figura 20: Características dos elementos do sistema de atividade no Momento 2, em relação ao objeto “organizando as ações da metodologia de PESQUISA COLABORATIVA”

Os excertos discutidos, a seguir, mostram como os sujeitos se apropriaram dos objetos ao longo da pesquisa, e como estes foram sendo transformados em resultados.

Recorte 10: E13 (13/01/04)	
Otilia ⁸	Não sei se vocês leram o texto que eu enviei , que discute as ações da pesquisa / a colaboração...
Vitória ⁶	Li. Eu li, mas não sei se entendi tudo aquilo. Você já tinha comentado com a gente, lembra? Você disse outro dia que você estava escrevendo e que ia trazer pra gente ler. Eu ainda não sei como é que dá pra ver essas ações aqui. Acho que é difícil e parece que a gente não faz aquilo tudo, Otilia. A gente não faz isso não (risos).
Zélia ⁸	É. Eu também acho. Você fala lá, de analisar, de negociar, de refletir sobre a liderança... A gente não consegue perceber isso nas nossas ações aqui na escola. Acho que você faz isso, mas a gente não. Não sei , entende? Fica meio difícil.
Lais ⁵	Otilia, mas quando você fala tudo isso, you quer dizer que são coisas da pesquisa, não? Gente, isso não <u>é</u> com a gente. <u>É</u> o que ela está escrevendo da tese.
Otilia ⁹	Será? Mas nós já não falamos sobre isso, de que o trabalho de vocês interfere no meu, e o meu no de vocês? Que íamos conduzindo os objetivos de vocês e meus ao mesmo tempo? / Então. Então essas ações não são só minhas não.
Vitória ⁷	Mas a gente não consegue ver ainda, Otilia. Pra gente, parece mesmo que o que a gente faz <u>é</u> o trabalho da escola, só que com a sua ajuda. Isso de colaboração, pra gente, significa isso. Mas a gente ta tentando.

A pesquisadora introduz o tópico a ser discutido, a colaboração, utilizando-se de um recurso lingüístico que marca intencionalidade (“não sei se vocês leram o texto que eu enviei”) e que, implicitamente, corresponde a uma pergunta (“vocês leram o texto que enviei?”). O fato de apresentar às participantes uma pergunta modalizada pode indicar tanto uma expressão de polidez quanto uma expectativa da não realização do ato, o que facilitaria a continuidade da interação, caso a resposta fosse negativa.

Na seqüência da interação, Vitória (em V_{itória6}), por meio de processos mentais cognitivos (saber, entender) e de percepção (achar, parecer), insere seu posicionamento e responsabilidade enunciativa (“eu li”, “eu não sei”), porém, transforma o fenômeno em algo da responsabilidade do grupo (“a gente não faz...”, “a gente não faz isso”). O uso do tempo verbal presente e das negações reafirma a não concretização da ação mental, e Vitória recebe o apoio de Zélia (em Z_{élia8}), que mantém o tempo verbal presente na interação, inserindo e confirmando as negações apresentadas pela primeira. Interessante notar que o uso de verbos mentais por Zélia (“não consegue perceber”) marca a não possibilidade da ação mental, porém, não exclui a possibilidade de ações concretas voltadas ao “analisar, negociar, refletir”. Esse fato pode ser entendido como um conflito em relação ao objeto idealizado que, ainda nesse momento, é visto por Zélia como algo

apenas pertencente à pesquisadora e não compartilhado com o grupo (“acho que você faz isso, mas a gente não”).

Já para a colaboradora Laís (em *L_{laís5}*), o objeto em questão (as ações da PESQUISA COLABORATIVA) representa algo que pertence somente à pesquisadora. A pergunta com negativa (“você quer dizer que são coisas da pesquisa, não?”) pode funcionar aqui como uma afirmativa, e isso se confirma quando observamos a seqüência do enunciado de Laís (“gente, isso não é com a gente”), marcada por processo relacional intensivo.

Novamente, a pergunta com negativa, proferida pela pesquisadora (em *O_{tilia3}*), procura afirmar a intenção de ter o objeto compartilhado no grupo. Também a seqüência de perguntas apresentadas pela pesquisadora sem que ofereça possibilidades de respostas, caracteriza uma forma de “tolher a iniciativa do interlocutor e transformar o diálogo na tortura de um inquérito” (Marcuschi, 2003:42), o que pode aniquilar a naturalidade da resposta. E note-se ainda, que a pesquisadora finaliza o enunciado respondendo as perguntas propostas, negando veementemente o que foi dito por Laís.

O que se segue na interação é a voz de Vitória (em *V_{itória7}*), que, em defesa a Laís, reafirma o que mentalmente ocorre no grupo (“a gente não consegue ver ainda”). Vitória traz importante contribuição à interação nesse momento, articulando ação material (“o que a gente faz é o trabalho da escola”) à ação mental (“isso de colaborar pra gente significa isso”), o que revela aproximação do objeto da atividade, ou pelo menos, a possibilidade de articulação entre o objeto, do ponto de vista da pesquisadora, co objeto, do ponto de vista das colaboradoras.

Tal movimento de ressignificação ocorre em função do que afirma Engeström (1999a), de que a expansão do objeto da atividade se dá a partir da forma como ele é questionado, analisado e projetado.

O recorte seguinte, gerado num momento intermediário da pesquisa, permite avançar nas discussões sobre o objeto da atividade.

● Recorte 11: E35 (31/05/04)

O_{tilia2} Vocês querem discutir o que a gente vem fazendo? A forma como temos estudado, trabalhado?...

L_{laís1} Acho legal. (...) Primeiro **era** tudo muito separado, **nosso e seu**, mesmo que você dissesse que não era assim. **Mas agora a gente tem** mais clareza disso, de que o que a gente faz **tem** um caminho, um jeito, que **é** pra ensinar a

	gente a ter mais organização e planejamento no nosso trabalho, né, Vitória?! Você não acha isso também? Tem ajudado muito a gente lá na escola, porque nada mais a gente faz sem pensar, sem planejar, sem discutir uma com a outra.
E ₁	(...) Mas eu também acho que mudou o nosso trabalho e só mudou porque agora a gente dá um passo de cada vez, e analisa o que a gente faz. Claro que a gente não analisa como você, mas eu acho que é análise, sim. Essas discussões que nós fazemos demoram porque a gente fica questionando bastante a forma como nós fizemos alguma coisa, antes de dizer pros professores. Isso não é “negociar”? Do jeito que você fala, Otilia, é. Nós lemos no seu texto. E já é uma coisa que a gente faz meio natural já. Não é só quando você ta aqui com a gente. Mesmo quando só estamos nós, a gente tem discutido da mesma forma. Acho que a gente aprendeu isso.
(...)	
D ₂	Agora a gente tem necessidade de trabalhar dessa forma. Parece que não faz mais sentido se a gente não discute até esgotar o assunto. Parece , não. Não tem mesmo, porque agora a gente tem estudado bastante e isso está sendo muito bom para o nosso trabalho na escola, mas quando a gente estuda a gente discute bastante, né, Zélia. Né, Laís.

Ao chamado da pesquisadora para a discussão sobre o processo de pesquisa, Laís expressa o sentido de mudança quando, por meio do processo relacional característico de marcas de verdade (“era tudo muito separado”), utilizado no passado, distancia-se do que representara conflito em relação ao objeto. Marcando um contraste sustentado pela temporalidade (“agora”), Laís faz uso de processos relacionais (“tem mais clareza”, “tem um caminho”, “é pra ensinar”), implicando não somente a si própria na ação discursiva, como também as demais colaboradoras, por meio da escolha pronominal “a gente”. Seu discurso representativo de ressignificação é enfatizado quando justifica e explica o sentido de colaboração (“tem ajudado muito a gente”) por meio de processo material (“a gente faz”), sustentado por processos mentais “pensar, planejar, discutir”.

Zélia, apoiando o ponto de vista de Laís, reafirma o comprometimento das colaboradoras (marcado pelas escolhas pronominais “nosso trabalho”, “a gente dá...”, “a gente faz”) e traz um elemento lingüístico cujo sentido e significado insere o que realizam na perspectiva crítica: “a gente (...) analisa o que a gente faz”. Complementando, Zélia marca ainda um distanciamento entre os dois contextos envolvidos, o da universidade e o da escola, quando afirma que “a gente não analisa como você, mas acho que é análise”.

Interessante notar o grau de autonomia de Zélia quando, embora optando pela forma de pergunta (“Isso não é negociar?”), para provocar uma discussão, responde afirmativamente, por meio de processo relacional enfático (“Do jeito que você fala, Otilia, é”), fazendo com que o objeto de discussão assumira um caráter de verdade. Finalizando seu

discurso, Zélia (em Z_{élia1}) deixa claro que envolvem-se em tarefas na escola de maneira autônoma, não dependentes do monitoramento da pesquisadora (“mesmo quando só estamos nós, a gente tem discutido da mesma forma”).

Vitória (em V_{itória2}) também confirma a resignificação dada tanto para “estudar” quanto para o objeto “ações da PESQUISA COLABORATIVA”, o que pode ser caracterizado como uma mudança do objeto em direção ao resultado da atividade.

Parece, a partir da análise e discussão desse registro, que as colaboradoras entendem suas responsabilidades distribuídas e interdependentes, pois caso isso não estivesse ocorrendo, não poderiam nunca referir-se ao que fazem como “a gente discute”, processo mental que se concretiza somente com a presença de pelo menos dois experienciadores.

Trechos recortados em diversos momentos do trabalho mostram como a pesquisadora descobriu a comunidade escolar e sua relação com a comunidade acadêmica.

● Recorte 12: DC (diversas datas)

Otilia (13/10/03) ... Conversando com dona Shirley, cabeleireira na cidade, ela me disse que gosta de trabalhar na escola para dona Zélia porque esta é uma pessoa boa e só quer o bem das crianças da escola. Disse-me ainda que mais pessoas na cidade gostariam de fazer trabalhos na escola...

(20/10/03) ... Tenho conversado muito com os funcionários. Hoje bati um papo com a merendeira e com uma das secretárias...

(27/10/03) ... Hoje decidi dar uma volta na quadra da escola (...) e conversei com o guarda municipal, segurança da escola...

(08/12/03) ... Já conheço várias pessoas das escolas e de fora delas, das redondezas (...). Conhecer pessoas ligadas ao trabalho das escolas **está sendo** ótimo. Me aproxima muito das diretoras e das coordenadoras porque **tenho** muito mais a conversar com elas. Vejo que elas se importam com isso e valorizam as comunidades das escolas. Conhecer essas comunidades **tem me permitido orientar** o trabalho para a realidade que existe lá, **compreender** melhor as necessidades que têm quando planejamos alguma coisa. **Preciso** sempre **me lembrar** disso tudo porque não faria sentido fugirmos desse contexto das escolas. Sei que há situações complexas entre comunidade e escola, mas ainda assim, vejo como é possível contar com essas pessoas. Fico pensando que Zélia, Laís, Neide e Vitória também precisariam conhecer e entender como é a comunidade acadêmica. Só o contato comigo não é suficiente para mostrar a elas como essa comunidade é, como interfere em nosso trabalho e até no delas.

Os excertos apresentados são marcados pela preocupação da pesquisadora em conhecer as comunidades envolvidas no sistema de atividade. Processos verbais e mentais

no passado ou presente contínuo (conversei, está sendo) mostram uma ação em progressão da pesquisadora, orientada pela obrigação (“preciso sempre me lembrar”) de considerar as comunidades e suas práticas sociais (Engeström, 1999) como elementos que interferem no andamento da atividade.

A complexidade da comunidade e, por outro lado, sua ajuda em potencial, destacadas pela pesquisadora, podem ser associadas ao conceito de contexto imaginativo como discutido por Bernstein (1990), constituído de práticas que encorajam as pessoas a criarem novas possibilidades que desencadeiam o desenvolvimento dos envolvidos.

A necessidade de aproximar as colaboradoras do contexto acadêmico, apontada pela pesquisadora como uma obrigação, porém, no nível da probabilidade (“precisariam conhecer e entender”), marca o que Engeström (2004) afirma sobre formações híbridas, isto é, aquelas que apresentam características de várias outras formações, e que envolvem as relações entre sujeitos de diferentes sistemas de atividade que se articulam. Essas relações envolvem trocas nas relações de poder e, portanto, na divisão de trabalho (Pirkkalainen et al., 2005).

O recorte, a seguir, mostra como as colaboradoras entendem as interrelações entre as comunidades e como discutir sobre isso pode tornar-se um espaço para reflexão e impulsos aos objetos idealizados em direção a resultados.

● Recorte 13: E30 (29/04/04)

O^{tilia6} Então, o que vocês acharam do InPLA?! Gostaram de ter participado?
 Z^{élia5} ... **Eu** falei pra Laís (...) que a gente ainda tem que aprender muito, porque **eu vi** assim / todo mundo se apresentando, e **eu fiquei pensando** que a gente ainda não chegou lá. A nossa apresentação / faltou coisa na nossa apresentação, **eu achei** ...

O^{tilia7} Mas / o que **foi destacado** na apresentação de vocês?! Você diz “faltou”?
 Z^{élia6} Ah, Otilia, **eu** não sei / (**eu**) não consigo ainda enxergar o que **eu** faço assim / colocando os pontos teóricos importantes pra uma reflexão. A **minha** apresentação fica mais na prática e não é que a prática / que **eu** ache que tem problema a prática, **mas eu acho que eu não busco ainda as explicações**. Isso é difícil ainda, entendeu?

V^{itória4} ... **a gente** vê que tem muita gente preocupada com a escola, com o que acontece nela. Agora é que dá pra entender melhor quando você fala da pesquisa pra **gente**. É engraçado, né, como quando **a gente** não ta envolvida, **a gente** nem parece que tem alguma relação com aquilo. Agora, ouvindo as pessoas, e até ouvindo aquele professor que foi / como é que se diz mesmo? / mediador, né?

A pesquisadora, retomando a participação das colaboradoras num evento na universidade, oferece-lhes a oportunidade para que apresentem seu ponto de vista e a relação universidade-escola, ou seja, a articulação entre as comunidades no sistema de atividade.

Zélia (em Z_{élia5}), embora referindo-se à apresentação do grupo (“nossa apresentação”), escolhe assumir sozinha o ponto de vista sobre a participação (“eu falei”, “eu vi”, eu fiquei pensando”, “eu achei”), por meio de processos mentais acompanhados de circunstâncias causais.

Em resposta ao questionamento da pesquisadora, que tem o papel de instigá-la à reflexão (“o que foi destacado”), a maneira como discursivamente a primeira se dirige à colaboradora mostra como faz uso da voz da própria Zélia (discurso citado: você diz “faltou?”), porém, inicialmente por meio da voz passiva (“foi destacado”), evita colocar em destaque a avaliação negativa dada pela escolha lexical “faltou”.

Zélia (em Z_{élia6}), assumindo discursivamente a responsabilidade enunciativa (eu), explicita sua compreensão sobre relação teoria-prática. Dizer “mas eu acho que eu não busco ainda as explicações” equivale dizer que fundamentos teóricos são necessários para explicar a prática.

Já Vitória, apoiando Zélia, compartilha com esta a responsabilidade enunciativa (“a gente vê”, “a gente não ta envolvida”), mas deixa de confirmar a relação entre os contextos (“quando a gente não ta envolvida, a gente nem parece que tem alguma relação com aquilo”). O marcador temporal quando funciona aqui como condicional para o estabelecimento da necessidade de articulação entre as comunidades universidade e escola: *se a gente estiver envolvida, então é possível perceber alguma relação entre os dois contextos.*

● Recorte 14: E30 (29/04/04)

O_{tilia8} Mas vocês conseguiram entender aquele contexto? **Como é que as pessoas trabalham, o que elas fazem e por que fazem?!**

Z_{élia7} ... a gente não ta acostumada a participar de nada junto com o pessoal da universidade e deu pra ver que o trabalho deles tem problemas assim como o nosso. / E tudo o que a gente viu falava da escola. Todos os trabalhos tratavam de alguma coisa que tinha relação com o que acontece aqui na escola.

O_{tilia9} Isso tem alguma relação com o nosso trabalho?

V_{itória6} Pode ser que sim. Porque a gente precisa mesmo ver isso, pra **entender como um interfere no trabalho do outro** / que se a gente não colabora, o

Zélia⁸

trabalho de pesquisa também não acontece, mas que ele pode ajudar muito a gente **se a gente quiser / se a gente puder trabalhar junto.**

Aquilo que você falou outro dia, que a gente tem que entender o contexto do outro pra dar certo o trabalho / eu acho que é isso mesmo, porque / Nossa, só da gente ouvir aquelas pessoas / e aquele professor comentando nosso trabalho, quanto que a gente já não aprendeu. Ele ia falando e parece que a gente ia vendo o que acontece na escola, o que a gente pensa, o que a gente faz aqui (...) **Foi meio que uma análise do nosso papel aqui. Eu me vi sendo analisada,** mas eu gostei, porque eu mesma ficava surpresa "Nossa! Eu to vendo isso mesmo que eles estão falando! É isso que acontece!" Foi assim que eu vi. Não era assim uma surpresa ouvir os problemas nossos, e **a gente nem ficou assim se defendendo** (risos). Eu aprendi muito lá.

Interessante notar que no questionamento inicial da pesquisadora, o processo mental de cognição "conseguiram entender", seguido de uma seqüência de perguntas que solicitam a descrição de procedimentos (como?), a descrição de situação (o quê?) e a razão (por quê?), poderia ter funcionado como inibidora da iniciativa de resposta, pois não somente expõe o respondente em relação ao seu conhecimento, quanto carrega uma avaliação negativa do pesquisador em relação às colaboradoras ("mas vocês [foram capazes] de entender?").

É possível inferir que o grau de relacionamento interpessoal entre pesquisadora e colaboradoras tenha ultrapassado os limites estabelecidos pelos julgamentos (permitindo-lhes expressarem pontos conflitantes sem que isso causasse interrupção no processo interativo), uma vez que, em resposta, a colaboradora Zélia explicita claramente seu pouco contato com o contexto da universidade, como também seu ponto de vista sobre um contexto universitário com problemas tanto quanto a escola.

Vitória (em Vitória⁶) expressa seu ponto de vista em relação à articulação entre os contextos envolvidos na pesquisa: universidade e escola, e é apoiada por Zélia, que traz um importante aspecto para complementar seu discurso: o papel da análise e discussão no processo de reflexão, voltado ao próprio sujeito. É possível afirmar que o objeto aqui discutido, relacionado às ações da PESQUISA COLABORATIVA, adquire novos sentidos para as colaboradoras e, de certa forma, assumem um papel de artefato de mediação no processo de desenvolvimento da atividade.

C. Papel da Cultura na PESQUISA COLABORATIVA: princípio da Historicidade no Sistema de Atividade

A historicidade, como já dito anteriormente, tem importante papel na TASHC. Nesse *frame* teórico é impossível perceber as atividades como acabadas e estáticas. Elas são, sim, consideradas como processos dinâmicos, sujeitos a contínuas mudanças ao longo de seu desenvolvimento. Isso implica valorizar e analisar a história das atividades envolvidas no sistema, tanto em relação ao contexto físico quanto em relação às idéias e arcabouço teórico nelas envolvidos. Por esse motivo, dediquei seção específica à história do ‘fazer ciência’ (Capítulo II, seção D), sugerindo ao leitor o papel daquela história no desenvolvimento da PESQUISA COLABORATIVA, como elemento transformador.

No caso desta pesquisa, entender as transformações sofridas, por exemplo, pelo diretor da instituição escolar ao longo dos anos, em nosso sistema de ensino, e como essa função se transformou, dando origem a outras funções como a de coordenador pedagógico, pode ser útil quando se analisa a compreensão que os profissionais das equipes diretivas têm sobre seu próprio papel na instituição. Quais aspectos oferecem aos profissionais dessas equipes diretivas elementos geradores de conflitos e contradições, que interferem em suas ações em direção ao objeto da atividade na qual estão envolvidos? Vale lembrar que embora o foco da pesquisa seja a metodologia de pesquisa, esta não existe sem o trabalho de formação contínua junto à direção escolar, que está presente nos registros e é analisado. Como procuro mostrar, os motivos dos sujeitos envolvidos numa PESQUISA COLABORATIVA tendem a se articular em direção ao resultado no sistema de atividade, a partir das práticas discursivas ocorridas.

Os recortes seguintes mostram como diretoras e coordenadoras referem-se aos seus papéis e como tal compreensão constitui-se em preocupação que caracteriza contradição no espaço de discussões tanto nas escolas e contextos diretamente relacionados a elas quanto na relação com a pesquisa.

● Recorte 15: E11 (08/12/03)

Zélicia3 Eu **gosto** de estudar. Mas tem horas que eu não **vejo** tudo isso lá na prática dos professores. Será que isso acontece mesmo? Às vezes eu **fico** desanimada. E eu **fico pensando** que isso tem a ver com a minha função também. Quanta coisa já mudou nela desde que eu comecei na escola / dando aula... / **Eu nunca sei de fato o que é que um diretor tem que fazer /**

o que é que um coordenador tem que fazer / porque **a gente** faz de tudo um pouco / e quando **você** vê, tá fazendo o que é do outro. Não, eu **sei**. Tá escrito lá na nossa função o que tem que fazer. A gente **sabe**, mas não é bem aquilo que você acaba fazendo. E **parece** que também na diretoria (de ensino) é difícil separar essas funções. Nada **fica** muito claro. A gente fica / a gente **tem que entender** mais sobre isso. / Eu **fico** assim **vendo** eu e a Neide, por exemplo. Quanta coisa a gente vai fazendo sendo que uma entra no trabalho da outra...

Nesse excerto, predominam, no discurso de Zélia, os processos mentais de cognição e de percepção, marcados pelas escolhas lexicais verbais sublinhadas. O tempo verbal escolhido é ora o presente do indicativo, ora o presente contínuo, indicando um pensar em processo. Zélia nomeia-se de forma clara e explícita, por meio do pronome eu. Essa forma de nomeação indica que o sujeito assume a responsabilidade das ações de linguagem, sustentando-se em sua própria prática. A temática (conteúdo) que subjaz à fala de Zélia refere-se às funções de diretor escolar e de coordenador pedagógico. No entanto, ao trazer em seu discurso a presença da 3ª pessoa (“Eu nunca sei de fato o que é que um diretor tem que fazer”), isto é, a ausência explícita do sujeito-enunciador, isso pode ser entendido como uma estratégia tanto para evidenciar o foco da interação (direção escolar), quanto para isentar-se da responsabilidade da enunciação. Zélia poderia ter-se referido ao diretor da mesma forma como vinha conduzindo seu discurso: “o que é que eu posso fazer”, ao invés de “o que é que um diretor pode fazer”. Essa escolha pode revelar tanto um distanciamento da responsabilidade da ação discursiva cujo foco é o diretor, representado pela projeção do papel em um outro sujeito, quanto pode ainda indicar a necessidade de Zélia remeter seu discurso ao papel social de diretor, institucionalizado na sociedade, e portanto, exercendo sobre ela um *controle simbólico*, o que segundo Bernstein (1990) representa um meio pelo qual a consciência recebe uma orientação especializada e a distribui por meio da comunicação, carregada de poder e da cultura dominante. É possível notar ainda que, na seqüência, Zélia refere-se ao papel de diretor utilizando a forma dêitica você, o que discursivamente indica uma maneira implícita de nomear-se *diretor*. Isso se confirma pelo uso de “a gente” que, neste caso, inclui o enunciador.

Vejam a seqüência dessa mesma interação:

● Recorte 16: E11 (08/12/03)

Lais4 Eu **acho** que tem, porque se você **sabe** como seu papel é na escola, e como é o papel do outro, fica mais fácil de deixar o outro se responsabilizar pelo que é dele. É a mesma coisa que os professores, não é? Eles têm que estudar pra se atualizar porque eles precisam entender como é que o papel deles ta mudando hoje. A gente também. **Se a gente não fizer isso, acho que a gente vai querer dirigir a escola como se fazia há um tempo atrás, só mandar, mandar, mandar (risos).**

Nesse excerto, Lais, em resposta a Zélia, e ainda focalizando o papel do diretor escolar, nomeia-se por meio do pronome eu apenas para introduzir o que pensa, e, em seguida, utiliza as formas você e gente, parecendo indicar a si própria, atribuindo-se responsabilidade juntamente com outros.

Tanto Zélia quanto Lais deixam transparecer, em seu discurso, que, embora não conheçam amplamente a origem de seu trabalho, atribuem a ela parte do que fazem atualmente, como também explicitam o que isso pode representar em seu contexto atual. O trecho negrito revela-nos que Lais sabe que dirigir uma escola hoje não requer atitudes de detenção de poder e que isso esteve presente no papel de diretor no passado. No entanto, a história desse papel exerce sobre elas um *controle simbólico*.

Já no trecho seguinte, Vitória confirma o sentido atribuído à mudança, em relação à temática discutida: os papéis de diretor escolar e de coordenador pedagógico.

● Recorte 17: E11 (08/12/03)

Vitória5 Eu **acho** que é, Zélia, **mas** a gente vai fazendo sem muito / assim / do nosso jeito / do jeito que a gente **acha** que é certo. Ninguém diz pra gente como fazer. E a gente também não **fica** lendo / **estudando** sobre isso / sobre a mudança. **Acho** que é por isso que a gente **fica insegura** na hora de fazer algumas coisas.

Expressando-se por meio de processos mentais (acho, acha, acho, fica estudando, fica insegura), materiais (vai fazendo, fica lendo) e um processo verbal (diz), Vitória, valendo-se da voz de Zélia, comprova o conflito pelo qual passam quando se responsabilizam pelo não saber ou não ter conhecimento histórico do significado de suas funções, e busca justificativas, expressas aqui pelo operador argumentativo mas, indicador de contraste.

Ao mesmo tempo, e considerando-se a pertinência ao contexto deste trabalho quanto à metodologia de PESQUISA COLABORATIVA, tem grande relevância a própria história da pesquisa e seus paradigmas. Na mudança desses paradigmas é que novas metodologias surgiram e deram origem a novas formas de se fazer ciência. No entanto, de que maneira tais mudanças vêm sendo incorporadas pelos pesquisadores e como são questionadas nos grupos de pesquisa? Tal aspecto surge nas práticas discursivas entre pesquisadora e colaboradoras, mostrando como objetos das atividades do sistema tendem a aproximar-se, impulsionados pelos sentidos e significados presentes nessas práticas.

O trecho, a seguir, recortado do mesmo registro já apresentado, mostra como a prática discursiva focalizou a historicidade, ainda que não tenha sido discutida de maneira aprofundada. Há que se considerar o momento em que tal registro foi gerado, ou seja, no início do trabalho.

● Recorte 18: E11 (08/12/03)

O^{tilia4} E também é a mesma coisa se pensarmos no que **nós fazemos** na universidade, quando a gente se propõe a fazer uma pesquisa, como isso que estamos fazendo agora. Não basta propor. **Você deve entender como é construir um conhecimento a partir de um processo como o nosso, em que o trabalho acontece aqui na escola, mas ele vai ser finalizado num texto de tese**, por exemplo. **Como é que se fazia isso primeiro?! Como é que as mudanças no mundo interferem na maneira como a gente faz isso hoje na academia?! / Essa história eu preciso conhecer**, porque senão, não consigo entender porque eu mesma / vocês / meus colegas / agimos da forma que agimos em relação à pesquisa.

Z^{élia5} Mas como é que era isso?! A gente **vê** tanta pesquisa, mas nem **sabe** pra quê. Agora que a gente ta estudando é que a gente **pensa** nisso, de que essas coisas saem das pesquisas, mas a gente nem **lembra** disso quando ta trabalhando. Por isso que a teoria **parece** que ta lá em cima, não tem relação com o que a gente faz. Não é mesmo?

O^{tilia5} E pra você, isso é o quê?

Z^{élia6} Ah, eu vejo assim que nós nunca **sabemos** de onde vêm as teorias, porque a pesquisa mesmo, essa a gente nem **fica sabendo** como foi. Só quando a gente vive em uma (risos) / como agora. **Parece** que é só teoria. A gente **sabe** a importância dela, mas fica muito distante isso de ter saído de uma pesquisa. Só quando a gente ta estudando é que a gente **pensa** nisso. Principalmente na escola. Ninguém fica **pensando** nisso / de onde saíram as teorias... / Não é engraçado?

V^{itória7} (...) nós vamos **poder trabalhar** com os professores de outro jeito aqui na escola. Eu acho que a gente **precisa encontrar** um jeito que leve os professores a estudarem mais pra dar aula. Você não acha, Lais? A gente **tem que estar sempre estudando**, eu acho. Isso que você fala pra gente, de saber o porquê das coisas. Eu **quero saber**. Mas às vezes a gente **nem tem tempo** pra isso.

Esse excerto é marcado pela presença de intencionalidade da pesquisadora, que procura articular os diversos objetos presentes nos sistemas de atividade, em busca de expandi-los em direção a resultados compartilhados entre ela e as colaboradoras. Revela-se como uma necessidade da pesquisadora, explicitar a temática relacionada à história da pesquisa.

Linguisticamente, essas marcas de intencionalidade estão materializadas pelo uso de verbos materiais (fazer) e mentais (entender, conhecer) que, quando acompanhados do pronome você mostram a inclusão do interlocutor. A marca da impessoalidade na fala da pesquisadora (“Como é que se fazia isso primeiro?”) pode ser indicativa de sua necessidade em justificar o papel atual da pesquisa a partir de força instaurada historicamente.

Engeström (2004) argumenta que, em relação à historicidade num sistema de atividade em que mais de um objeto é considerado alvo dos sujeitos envolvidos, o pesquisador pode conduzir conscientemente a prática discursiva, de forma que um ponto da rede de significados do sistema possa ser negociado por todos. Esse exercício de busca do consenso funciona como desencadeador da conscientização dos sujeitos.

As escolhas lexicais negritadas no excerto, em O_{tilia4}, indicam como a pesquisadora organizou-se discursivamente. Ao usar a nomeação pronominal nós fazemos, inseriu-se no grupo da academia e, de certa forma, marcou seu lugar social como pesquisadora, o que pode ser tomado como um procedimento de controle simbólico em relação às colaboradoras (Bernstein, 1990). Isso fica, de fato, explicitado por meio do uso do operador modal indicativo de obrigação, quando diz você deve entender e logo em seguida eu preciso conhecer. Ao combinar essas escolhas lexicais, fica caracterizada uma expressão de obrigação que implica atribuir responsabilidade ao interlocutor. Importante notar que nós fazemos não necessariamente inclui o interlocutor e neste caso pode apenas referir-se ao contexto acadêmico. A inclusão das colaboradoras somente fica explícita na seqüência da prática discursiva da pesquisadora.

Nos trechos Z_{élia5} e Z_{élia6}, Zélia expõe o que, para ela, significa *pesquisa*. E mais: a presença dos processos mentais de cognição (vê, pensa, sabe) revelam que há um distanciamento entre a pesquisa e a ação dos profissionais aos quais Zélia se refere, na escola. Dessa forma, é possível entender o conhecimento teórico como um discurso instrucional (Bernstein, 1990), cujo papel está diretamente relacionado a competências e

habilidades determinadas por um grupo dominante, ao qual Zélia parece submeter-se quando afirma que a gente sabe da importância dela [a teoria].

Vitória, em Vitória⁷, valendo-se da voz do discurso instrucional, insere na prática discursiva a articulação entre os objetos-alvo: a pesquisa e a formação do professor, estabelecendo uma relação entre ambos, marcada pela presença de operadores modais que expressam obrigação ('poder trabalhar', 'precisa encontrar') e inclinação ('quero saber'). Dessa forma os motivos da pesquisadora e das colaboradoras tendem a aproximar-se, o que ficará mais explícito em registros da pesquisa mais adiantados temporalmente.

O conceito de cultura tem sido discutido por muitos autores, em diferentes áreas do conhecimento. Neste trabalho, importa-nos o ponto de vista sobre cultura a partir das áreas da sociologia, psicologia e educação, uma vez que a teoria da atividade é uma teoria sócio-cultural, seus princípios têm raízes na psicologia russa de Vygotsky e este trabalho discute o papel da pesquisa na área educacional. Assim, procuro traçar aquilo que, nesta tese, é considerado como cultura.

Do ponto de vista da sociologia, cultura se constitui de tudo o que é criado pelo ser humano. Para Smagorinsky (2001), cultura é o conjunto de práticas sociais e seus artefatos, que dão continuidade à vida humana. Já Wertsch (2000) considera a cultura um fator teleológico, ou seja, ela é motivada pela necessidade dos seres humanos em construir resultados ideais para seus propósitos. Esses resultados ideais, no entanto, estão sempre impregnados dos valores considerados pela comunidade em que a cultura se desenvolve. As práticas sociais nas quais os seres humanos se envolvem facilitam esse movimento em direção ao ideal e isso ocorre por meio dos artefatos de mediação que, na verdade, são os responsáveis pelos significados gerados e compartilhados dentro dessa cultura. Por essas razões, podemos dizer que cultura corresponde a maneiras explícitas e implícitas, socialmente aprendidas pelos seres humanos para que possam viver em grupo.

É possível olhar para o conceito de cultura sob vários ângulos: primeiro, pensando em "onde a cultura se faz presente", podemos entendê-la em termos de categorias, como por exemplo, a cultura das organizações, a cultura religiosa, a cultura voltada para a economia etc.; em relação à história, cultura carrega o aspecto da tradição dos povos, que é passado de geração em geração; em relação ao aspecto comportamental, cultura relaciona-se àquilo que é compartilhado e aprendido pelos seres humanos para darem continuidade à

sua vida em grupos; cultura é ideológica pois pauta-se em ideais, ética, moral, valores humanos, regras de vida combinadas e consensualmente aceitas; cultura pode ser entendida do ponto de vista da funcionalidade, ou seja, ela produz caminhos para que os seres humanos resolvam seus problemas quanto à sobrevivência, adaptação e envolvimento nos grupos em que vivem; do ponto de vista psicológico, cultura estabelece parâmetros que nos permitem distinguir os seres humanos dos animais; e, finalizando, cultura é carregada de arbitrariedade, pois os significados são criados e compartilhados pelos grupos sociais (Bodley, 1994).

Na mesma direção, Ratner (2000) afirma que cultura constitui-se de significados simbólicos os quais são negociados interpessoalmente por meio do discurso lingüístico. Essa negociação semiótica interpessoal de significados é o caminho para a construção da cultura. Também Roth & Tobin (2004) retomam o significado de cultura como entendido por Ratner (2000) – cultura, assim como desenvolvimento e fenômenos psicológicos, são resultados de atividades sociais –, e completam, afirmando que na perspectiva da teoria da atividade o poder para agir é característica fundamental dos seres humanos e isso permite a eles não somente reagir, mas modificar tanto suas próprias palavras quanto os materiais criados por eles, provocando transformações. Afirmando ainda que o ser humano pode ativamente criar e conscientemente controlar sua vida social, estando apenas limitado por suas próprias atividades e por sua consciência, por estruturas materiais e sociais que ele próprio ajudou a construir ao participar das atividades coletivas.

Procurando ressaltar a importância da cultura na vida dos profissionais das escolas, e o papel que ela exerce em relação ao andamento das atividades em um sistema, destaco um excerto em que discuto com as colaboradoras como diferentes culturas e contextos interferem no andamento das atividades.

● Recorte 19: E9 (24/11/03)

Vitória²³ ... Então, eu fiquei pensando nisso tudo, porque às vezes isso tem relação com **toda uma hierarquia / com o que a gente traz da diretoria regional de ensino**, o que eles dizem **lá** pra gente fazer, a forma como isso tudo chega pra gente aqui na escola...

Otilia³³ Vocês têm razão. Isso **é** um dos pontos que eu considero mais importantes, porque tem toda uma história por trás dele, que **é** como se constitui o sistema de ensino e não somente em relação a esta escola aqui ou à de vocês, Lais, ou outras aqui de Santa Isabel, ou de outro lugar. Vejam como isso **é** muito grande. Há um grupo que **está** pensando a educação para muitos, **mas** tudo o que eles pensarem **será** posto em prática em contextos pequenos, que têm coisas específicas acontecendo, não é mesmo?

	Lembram-se daquilo da cultura organizacional / que envolve a comunidade?!
Lais33	Então, Otilia, isso é engraçado, porque quando a gente vai lá na diretoria regional de ensino, a gente recebe tantas orientações e tem que voltar pra escola e colocar tudo em prática. Muitas vezes a gente não sabe muito bem como, e tem mais, a gente é pega de surpresa ou os professores acham que precisam aceitar tudo aquilo, e a gente acaba fazendo. (...)
Zélia31	Nossa, quando a gente recebe essas orientações, é sempre muita coisa e eles já vão querendo logo que a gente mostre resultado, mostre resultado. A gente não tem nem tempo de estudar aquilo e eles já vão pedindo resultados.
Otilia34	Não sei se vocês acham importante, mas uma das idéias que eu coloco aqui no projeto, é justamente essa: a de discutir com vocês essas diretrizes / na verdade, não a de discutir as diretrizes no sentido de não executá-las / é / aceitá-las ou não, ficar discordando delas / mas no sentido de descobrir porque elas são importantes e de descobrir como vocês podem lidar com elas de modo que não se tornem um peso enorme para quem está aqui na escola. Como é que a gente pode adaptar essas diretrizes à realidade de cada escola?! Isso é possível? (...)
Otilia35	Vocês acham que estudar essas situações seria uma coisa importante pra nós fazermos? O que é que vocês acham? / Porque isso é um passo do trabalho de pesquisa...
Zélia32	Eu acho que sim, porque isso vai ajudar a gente a não se sentir muito pressionada e também a entender o que é que estão pedindo pra gente fazer. Eu acho que sim.

No trecho escolhido a colaboradora Vitória expressa, lingüisticamente, o significado do discurso pedagógico como instrucional regulador das práticas sociais (Bernstein, 1990) (“toda uma hierarquia, com o que a gente traz da diretoria regional”), que age como artefato cultural que medeia as ações das colaboradoras na escola, determinando regras recontextualizadas que moldam os conhecimentos do grupo. Isso se comprova quando a colaboradora estabelece, lingüisticamente, um distanciamento entre escola e departamento oficial da educação (“o que eles dizem lá pra gente fazer”), porém, não ainda concretizado em ações (processo material, porém indicativo de tempo futuro).

Na seqüência, a pesquisadora utiliza processos relacionais (é, está, será) para indicar o papel do conhecimento generalizável como valor de verdade. Ao iniciar seu turno com “vocês têm razão”, opta por buscar apoio na voz de Vitória e finaliza trazendo para a interação o papel da comunidade no contexto escolar, como detentora de regras e divisão de trabalho próprias, dominada, no entanto, por questões sócio-culturais maiores. O uso do conectivo adversativo mas, em Otilia33, confirma isso. Interessante notar que Lais, em Lais33, por meio do uso de pronominalização em 1ª pessoa do plural e ainda o uso de “a gente”, parece incluir-se responsivamente em relação ao tópico discursivo em questão.

A interferência sócio-cultural na comunidade envolvida nas atividades do sistema, bem como os conflitos gerados pelo discurso da especialização em relação aos sujeitos (Bernstein, 1990) podem ser identificados lingüisticamente quando Lais diz: “muitas vezes a gente não sabe muito bem como, e tem mais, a gente é pega de surpresa (...) e a gente acaba fazendo”.

Em O_{tilia}³⁴, a pesquisadora, aliando-se ao pensamento das colaboradoras quanto ao conflito por elas vivenciado, procura apontar como propósito da pesquisa a possibilidade de explorar os sentidos e significados das regras propostas para o trabalho escolar. Interessante ressaltar que embora num primeiro momento ela refira-se às diretrizes como algo a ser descoberto pelas colaboradoras (“como vocês podem lidar com elas”), imediatamente apresenta uma pergunta retórica (“Como é que a gente pode adaptar essas diretrizes à realidade de cada escola?!”), na qual se inclui intencionalmente. Isso pode revelar, de acordo com Engeström (1999a), como, no decorrer das atividades, as ações discursivas indicam a aproximação dos objetos e seu compartilhamento por parte dos sujeitos.

Em O_{tilia}³⁵, a pesquisadora se pronuncia em favor do propósito de articular as necessidades da academia às da escola, e encontra apoio na colaboradora Zélia, em Z_{élia}³², que argumenta em favor de sua necessidade de conquistar autonomia (“porque isso vai ajudar a gente (...) e também ...”) em relação à força exercida pelo discurso regulador sobre o contexto escolar.

A compreensão de cultura nos remete à linguagem e ao papel do discurso na constituição do ser humano. Os significados culturais se materializam por meio da linguagem e nesse sentido, vale ressaltar o que afirmam Bakhtin/Volochinov (1929): não existe a unicidade do sujeito, isto é, não é possível atribuir a um único autor, um enunciado. O discurso pode ser entendido como “*uma construção híbrida, inacabada por vozes em concorrência e sentidos em conflito*” (Dahlet, 1997). O sujeito que está se constituindo a partir da linguagem, vai modificando seu discurso em função de sua participação em diferentes interações verbais e da apropriação das vozes que emanam dos discursos de outros sujeitos. Assim, não é possível pensar no ser humano e em tudo o que ele constrói, senão a partir de suas relações com outros seres humanos e do papel das diferentes práticas sociais em suas vidas.

Nesse sentido, cultura significa um conjunto de valores que é compartilhado pelos seres humanos com o propósito de dar sentido às suas palavras, ações, maneiras de se comportar, expressar, trabalhar e agir em relação a tudo o que a vida lhes impõe.

Do ponto de vista da psicologia, cultura não é vista de modo diferente do descrito acima. Segundo Bruner (1997), cultura e cognição são interdependentes e se constituem nas interações nas quais os seres humanos se envolvem durante sua vida. Os significados construídos nos processos de interação são, na verdade, mediadores entre mente e cultura. Para Bruner (2001:157),

... o fenômeno complexo que tão irrefletidamente chamamos de “cultura” parece impor restrições sobre como a mente funciona e até mesmo sobre os tipos de problemas que somos capazes de resolver. Mesmo um processo psicológico tão primário quanto a generalização (...) é regulado por interpretações do significado culturalmente apoiadas, e não pelo acionamento de um sistema nervoso individual”.

Ainda para o autor, a linguagem exerce um papel fundamental na constituição da cultura, pois é através dela que os seres humanos expressam suas intenções em congruência com essa cultura (Bruner, 1986:69). Embora os significados se constituam na mente do ser humano, eles não se originam nela, mas sim, nos eventos sociais que acontecem culturalmente, dos quais os seres humanos participam e em relação aos quais negociam significados com outros seres humanos. Nessa mesma direção, podemos considerar o que diz Bernstein (1971): relacionando linguagem e identidade cultural, afirma que a cultura é ela própria moldada pelos diferentes códigos que subjazem ao sistema lingüístico. Tal sistema é, no entanto, parte do sistema cultural, e dá forma a esse mesmo sistema, via manifestações dos seres humanos em seus relacionamentos sociais em contextos específicos.

Com o propósito de entender, ainda, como se dá a ressignificação de conceitos e como as colaboradoras atribuem sentidos e compartilham significados, discuto excertos que focalizam *colaboração*. O primeiro deles refere-se a um momento inicial do trabalho, e o segundo, a um momento final.



Recorte 20: E9 (24/11/03)

O_{III}36 Não sei se vocês **perceberam** que o termo “colaboração” aparece várias vezes nesse projeto. Viram isso? // Como é que vocês pensam sobre isso?
(...)

Vitória²⁵ Eu ainda quero entender mais sobre **isso** de colaboração. Como é que é **essa** colaboração?! Porque você tá falando de estudar aqui, de uns estudarem com os outros. Eu **acho** que é isso.

Zélia³³ Eu também **acho** isso, de colaborar **estudando e aprendendo** mais sobre o que a gente faz aqui na escola. Não é o que a gente sempre entendeu? Colaborar é simples, não é? **Não sei se é** aquilo mesmo de ajudar / de ajudar os outros no que eles têm que fazer. É isso?

Inicialmente, para as colaboradoras, o significado de *colaboração* passa por um estranhamento. O que significava ajudar alguém, parece estar adquirindo um outro sentido (“... isso de colaboração”, “Como é essa colaboração?”). Ao referir-se à colaboração por meio dos pronomes demonstrativos isso e essa, Vitória revela-nos que o significado antes estável encontra-se agora em discussão e novos sentidos podem surgir a partir das interações no grupo. Vitória implica-se na ação de linguagem, o que se confirma pela presença da escolha pronominal eu, embora seguida de baixa modalização (“Eu acho que é isso”), indicativa de possibilidade apenas.

De certa forma, tanto Vitória, em V_{itória25}, quanto Zélia, em Z_{élia33}, marcam lingüisticamente o sentido de colaboração como um processo de estudar e aprender. Zélia, no entanto, explicita dúvida quanto ao sentido, modalizando seu discurso (“não sei se...”, “não é...”) por meio de perguntas com negativas.

● Recorte 21: E43 (16/08/04)

Vitória⁵ ... Porque eu acho assim, que na HTPC, por exemplo, lá é o lugar de criar esse grupo como esse que você fala aqui. Os professores tinham que aprender a colaborar **desse jeito aí**. Trocando idéias, não discutindo e querendo dominar o outro, como às vezes acontece. Mesmo entre a gente, né? Eu acho que no começo a gente era diferente. A gente **discutia**, mas parece que não era sempre que a gente falava o que tinha vontade, porque a gente ficava / a gente não ficava sempre à vontade pra falar, principalmente se ia contra o que a outra tava dizendo. **Mas** agora (**eu**) acho que o nosso grupo já está bem diferente. Parece que a gente já **aprendeu** isso de dizer as coisas, **mas** apresentar argumentos. Nós temos trabalhado juntas e isso tem acontecido, né, Elizete? **Eu** não **sei, mas eu penso** assim. Com a Edilene, com a Rosa lá na escola, tem sido assim agora. Parece que o grupo **aceita** melhor as idéias uma da outra / a gente **discute** melhor, sempre vai buscar alguma coisa que estudou / nunca fica naquela discussão assim de acha porque acha. Mudou o nosso trabalho / o nosso jeito de trabalhar.

Já no recorte 21, referente ao encontro ocorrido ao final do trabalho, com as colaboradoras. Vitória, em V_{itória5}, volta a referir-se ao processo colaborativo com um novo sentido para ela (“os professores tinham que aprender a colaborar desse jeito aí”). Utiliza-

se de processos mentais para expressar o sentido de colaboração para o grupo, isto é, um sentido subjetivo que vem se concretizando em função de novas formas de relacionamentos interpessoais. Vitória apresenta-se de forma clara e explícita, nomeando-se em 1ª pessoa, o que representa sua trajetória pessoal, sustentada por sua própria prática. Para inserir o outro em seu discurso, opta por circunstâncias de modo e temporais, remetendo-se às ações no passado.

Recursos lingüísticos, como o uso do conectivo adversativo mas e o uso de modalizações (“parece que”), destacam o contraste entre o sentido de colaboração antes e depois do trabalho realizado nos encontros propostos com as colaboradoras. Ao declarar “nós temos trabalhado juntas e isso tem acontecido”, utilizando o tempo verbal presente e o pronome nós inclusivo, Vitória, em V_{itória5}, marca o sentido de *colaboração* como diferente do que fora ao início do trabalho (“a gente já aprendeu isso de dizer as coisas, **mas** apresentar argumentos”). Isso confirma a mudança ou transformação no objeto da atividade, agora compartilhado com a pesquisadora.

Observando o excerto escolhido e outros analisados, é possível afirmar que novos sentidos vão sendo construídos pelas colaboradoras em função tanto das práticas sociais nas quais estão envolvidas quanto das diversas relações que vêm estabelecendo entre os contextos pesquisados, constituindo-se dessa forma a cultura do grupo. Isso ocorre, no entanto, por meio das ressignificações de que os sujeitos são capazes, explicadas na TASHC com base no princípio da multivocalidade, apresentado, a seguir.

D. Negociação na PESQUISA COLABORATIVA: princípio da Multivocalidade no Sistema de Atividade

Nas seções anteriores orientei as discussões para os princípios pautados na estrutura hierárquica da atividade e na historicidade. Procurei oferecer ao leitor um quadro de referências que o levasse à compreensão de como os elementos envolvidos na constituição das atividades emergem para níveis mais complexos, quando ressignificados pelos sujeitos. Destaquei Sujeito / Comunidade e Objeto / Resultado, motivada por conceitos teóricos que

ressaltam a importância de entender as atividades do sistema como interdependentes e orientadas a resultados a partir do movimento de expansão e ressignificação dos objetos.

Ofereci ao leitor a possibilidade de acompanhar, por meio da análise e discussão, como, neste trabalho, os significados são negociados pelos sujeitos colaboradores, assumindo sentidos que, inicialmente são individuais, mas que, no processo de desenvolvimento, assumem um caráter coletivo.

Avançando, esta seção destina-se a discutir, do ponto de vista discursivo, o papel das diferentes vozes que emergem das interações entre os sujeitos, bem como aquele que emerge de tudo o que se transforma em artefato cultural de mediação nos sistemas de atividade.

Já há algum tempo, discutimos no grupo de pesquisa na academia como os processos de negociação de sentido acontecem entre colaboradores de pesquisa e pesquisadores, nos contextos dos quais fazem parte. O foco de nossas discussões sempre recai sobre os conceitos de colaboração e de negociação, e sobre como a linguagem em uso oferece aos colaboradores diferentes possibilidades para compreendê-los. Isso porque, do ponto de vista dos autores que discutem a TASHC (Engeström, 1987, 1993, 1999, 2001, 2003, 2005; Daniels, 1993, 2001, 2004, 2005, 2006), bem como daqueles que discutem a PESQUISA COLABORATIVA e linguagem (Bray et al. 2000; Magalhães, 1996, 2000, 2002, 2003; Celani, 1998, 2005; Liberali, 2002; Hasan, 1999, 2002), o papel desta última é central, uma vez que os seres humanos se constituem a partir de um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas, e que a linguagem é, por excelência, um instrumento psicológico de mediação que possibilita objetivar e refletir o pensamento do ser humano em relação aos contextos nos quais está inserido.

No entanto, entender essa perspectiva não é tarefa imediata. Isso requer que compreendamos como os colaboradores de pesquisa apropriam-se das vozes que perpassam os diálogos dos quais participam, como essas vozes adquirem significados e tornam-se artefatos culturais que interferem nas transformações dos contextos das atividades, entendidas aqui como processos dinâmicos de desenvolvimento, que ocorrem em meio às contradições histórica e culturalmente situadas.

Movida pelo pressuposto de que o mais importante aspecto da PESQUISA COLABORATIVA reside na prática discursiva e que todo e qualquer movimento do pesquisador em direção aos pesquisandos pauta-se em procedimentos que relacionam

teoria e prática, mas cuja negociação dos sentidos está também envolta em relações de poder, focalizo o papel dos artefatos de mediação e, a partir daí, os conceitos teóricos são discutidos e sustentados pelas análises dos registros. As discussões seguem o caminho do princípio da *Multivocalidade*, que focaliza a presença da multiplicidade de vozes num sistema de atividades e a necessidade de negociações dos significados dessas vozes.

A presença de diferentes vozes num sistema de atividade orienta-se por dois aspectos: um nível estrutural e um nível interacional (Bernstein, 2000). O nível estrutural considera a divisão social do trabalho e a força que as diferentes vozes adquire, em função de sua especialização. Aqui se faz presente a voz da teoria. O nível interacional considera a forma como as relações sociais são criadas no sistema de atividade e nesse nível emergem as vozes da regulação em relação às ações dos sujeitos envolvidos. Daniels (2006) argumenta que o conceito de posição social pode ser usado para promover desenvolvimento teórico no contexto da teoria da atividade, mais especificamente em se tratando de como o artefato cultural discurso é disposto em relação à posição social do sujeito. Para isso, Daniels apóia-se nas teorias pós-vygotskianas de objeto orientado da atividade humana como proposto por Engeström (1999) e Cole (1996), na síntese dos trabalhos de Bakhtin, Vygotsky e Bourdieu sobre identidade e agenciamento nos mundos culturais, e nos trabalhos de Bernstein voltados às formas de controle e relações nas organizações sociais.

Na mesma direção, Engeström (1995, 1999) considera dois aspectos: a divisão horizontal – relacionada à divisão de tarefas e, portanto, correspondente à voz da especialização; e a divisão vertical – aquela que orienta as regras dentro do sistema de atividades, exercendo, portanto, o papel de reguladora.

Interessante pensar que essa multiplicidade de vozes num sistema de atividade tanto é geradora de inovações e, portanto, uma fonte de desenvolvimento, quanto é geradora de conflitos entre os envolvidos. Os processos de negociação na resolução desses conflitos e busca de consenso, na perspectiva crítica, é que impulsionam o desenvolvimento e as transformações dentro do sistema.

Considerando o objeto de estudos deste trabalho, um exemplo pertinente seria a presença das diferentes teorias que embasam os trabalhos tanto dos diretores em uma escola, quanto dos pesquisadores na organização de uma pesquisa. Somos influenciados por vozes teóricas que ora se colocam como reguladoras de nossas ações, ora como

especialistas, mas em ambos os casos, na perspectiva crítica, exigem que dialoguemos com tais vozes, em busca de consenso no trabalho. Tal consenso, no entanto, não acontece somente pelo desejo que os sujeitos têm, mas sim, por meio dos processos de internalização, que, segundo Vygotsky (1943/2000), são mediados por instrumentos e artefatos semióticos, como por exemplo, a linguagem.

A seção seguinte concentra-se em apresentar o que representam e como se constituem os artefatos culturais num sistema de atividades, entendidos do ponto de vista da multiplicidade de vozes geradoras de sentido para os colaboradores.

D.1. Artefatos de Mediação no Sistema de Atividade

Artefatos de mediação têm merecido consideráveis discussões dos pesquisadores e teóricos que trabalham com a Teoria da Atividade. Desde seu nascimento, com Vygotsky, muitos sentidos têm sido atribuídos a eles. Cole (1996/2003) apresenta interessante discussão sobre artefatos, iniciando por considerá-los objetos materiais – alguma coisa produzida pelos seres humanos –, indo em direção à antropologia, ciência para a qual artefatos são considerados dentro do estudo da cultura material, ou seja, algo do mundo material que tem sido modificado através da história de sua incorporação nas ações humanas. Nessa concepção, artefatos são simultaneamente ideais e materiais.

Daniels (2001), retoma e rediscute artefatos de mediação, a partir da definição inicial apresentada por Vygotsky, ou seja, artefato como algo impregnado de significado e valor, por conta de sua existência dentro de um campo da atividade humana. Segundo Daniels (2001), Vygotsky descreve inicialmente ferramentas psicológicas como dispositivos para dominar processos mentais e as distingue de outras ferramentas. As primeiras influenciam a mente e o comportamento das pessoas e, a partir delas, é possível ao ser humano fazer uso das demais ferramentas.

Para Vygotsky, os artefatos nada mais são do que ferramentas denominadas materiais ou psicológicas. As materiais visam ao controle dos processos da natureza enquanto que as psicológicas visam ao controle dos processos comportamentais e cognitivos dos seres humanos, subdividindo-se em inferiores (percepção elementar,

memória, atenção, vontade) e superiores (ou culturais, aparecendo no curso de transformações das funções inferiores).

Tanto as ferramentas psicológicas quanto as materiais são produto de atividades que os seres humanos vêm desenvolvendo ao longo de sua evolução. Cole (1996) apresenta-nos os conceitos de ferramentas e artefatos numa relação de dependência. Para ele, ferramentas fazem parte de uma subcategoria dos artefatos, noção mais abrangente. Ou seja, não somente ferramentas (sejam elas psicológicas ou materiais) podem atuar como mediadoras, mas também seres humanos podem fazer isso. Assim, o conceito de artefato de mediação pode ser visto como uma categoria mais ampla, envolvendo tanto aquilo que é criado pelo ser humano para exercer o papel mediador, quanto o próprio ser humano, capaz também de exercer esse papel.

Um estudo de Wartofsky (1973/1979) sobre os artefatos de mediação categoriza-os da seguinte forma:

- artefatos primários – são os criados pelo homem para serem usados diretamente na produção de meios de existência; como exemplo: papel, lápis, máquina, livro;
- artefatos secundários – são os desenvolvidos pelo homem a partir dos artefatos primários; caracterizam-se por habilidades que permitem ao homem o domínio de seu corpo ou percepção e reconhecimento de padrões, presentificando-se por meio de representações que permitem não somente sua preservação mas também a transmissão das habilidades necessárias para a produção de novos artefatos primários; como exemplo: um plano de trabalho baseado em temas desenvolvidos em um livro, que viabilize uma mudança num grupo de trabalho;
- artefatos terciários – relacionam-se às formas de percepção do sujeito, ou seja, à maneira como o sujeito percebe as representações e orienta-se na realização de novas ações; são as representações das possibilidades imaginárias que não se encontram presentes na prática em exercício; como exemplo: um conceito novo de organização no trabalho.

Para pensar mais claramente nos artefatos, podemos associar a eles uma situação concreta relacionada à atividade de “pesquisar”, que pode ser relatada da seguinte forma: a revisão do *conceito de PESQUISA COLABORATIVA* na academia, a partir das representações que pesquisadores têm sobre esse conceito, articuladas a propostas de mudança (*artefato terciário*) precede a etapa de discussões sobre questões metodológicas, com o propósito de

questionar o *papel do pesquisador* no desenvolvimento da pesquisa (*artefato secundário*), que poderia ser estudado e discutido a partir da literatura existente sobre os diferentes paradigmas de pesquisa (*artefato primário*).

Um segundo exemplo, relacionado à atividade da direção escolar, pode ser relatado da seguinte forma: o desenvolvimento do *conceito de mudança organizacional* em escolas, a partir dos papéis exercidos por integrantes da equipe diretiva (*artefato terciário*) compreende uma etapa que precede o desenvolvimento de *habilidades* como as envolvidas no trabalho com equipes, com o exercício de liderança (*artefato secundário*), que seriam trabalhadas com base em materiais como livros, textos teóricos, cursos (*artefato primário*).

Engeström (1999b:381), discutindo artefatos, afirma ainda que:

Os artefatos de mediação incluem ferramentas e signos, ambos implementos externos e representações internas assim como modelos mentais. Não é particularmente útil categorizar artefatos de mediação em externos ou práticos por um lado, e internos ou cognitivos por outro. Essas funções estão em constante fluxo e transformação enquanto a atividade está ocorrendo.^{xxi}

Nesse sentido, Engeström (1999b) nos sugere as categorias que seguem, também discutidas por Collins (2002), Leadbetter (2002) e outros:

Quadro 6: Características dos artefatos de mediação

Classe dos artefatos	Característica do artefato
Artefatos do tipo <i>O quê?</i>	Relacionam-se aos meios usados para justificar e descrever objetos; são os caminhos concretos que nos orientam em direção ao objeto da atividade; ex.: máquinas, livros, textos, diários de campo.
Artefatos do tipo <i>Como?</i>	Relacionam-se aos meios que nos permitem pensar na organização das ações para a realização do objeto; orientam os procedimentos entre e sobre os objetos; ex.: procedimentos, planos, linguagem, estratégias para realização de encontros.
Artefatos do tipo <i>Por quê?</i>	Relacionam-se aos meios que nos permitem entender o motivo que se tem para a realização do objeto; permitem-nos descobrir as características do objeto e desencadeiam a atividade; ex.: análises, discussões, sessões de reflexão, discussões sobre conceitos teóricos e sua relação com a prática.
Artefatos do tipo <i>Para Onde?</i>	Relacionam-se aos meios que permitem a evolução de todos os elementos em direção à realização do objeto; permitem imaginar o desenvolvimento potencial do objeto; ex.: instrumentos de avaliação, novos instrumentos gerados, sessões de reflexão, linguagem, implementação e discussão de plano-piloto.

Baseado em Engeström, 1999b.

Após identificar os diferentes artefatos presentes nos contextos deste trabalho, categorizei-os em função da análise dos registros, elaborando uma tabela na qual são nomeados e classificados de acordo com os tipos apresentados no Quadro 6. Discuto, a seguir, o artefato de mediação “projeto preliminar de pesquisa”, escolhido dentre os identificados (Anexo 4), focalizando trechos em que as características lingüísticas das interações são representativas dos tipos de artefato *O quê* e *Como*.

● Recorte 22: E31 (10/05/04)

Otilia0 ... Vamos rever aquelas idéias que foram discutidas em nossa primeira reunião sobre ele (o projeto), em janeiro. Vocês se lembram como é que nós estávamos naquele momento? O que é que a gente pensou / o que é que a gente já mudou...

(...)

Vitória1 Eu acho assim: **aquilo** que a Otilia trouxe pra gente no começo ainda **é** o que a gente discute aqui. A gente tem falado do papel nosso / do coordenador / dos professores // mas o jeito que a gente discute agora **é** que mudou um pouco. Eu acho assim, Otilia, que como você falou pra gente / que o seu e o nosso ia virar um projeto só // **parece** que **é** isso que **está** acontecendo, porque / não sei, mas **parece** que o que interessa pra

você / pra nós agora / **é** mais assim, o jeito de discutir os nossos problemas. / Não **é**? // Então eu **acho** que **estamos** fazendo isso. A gente não trabalha separado, você fazendo uma coisa e a gente outra.

Vitória, em nome das colaboradoras, faz uso do pronome demonstrativo aquilo e de processo relacional é para atribuir valor de verdade ao projeto de pesquisa discutido no grupo. Em vários momentos, utiliza processo relacional atributivo (“o jeito que a gente discute agora é que mudou um pouco”). Modaliza quando diz parece que, mas, no entanto, explicita um processo de mudança que mostra um objeto transformado: do texto para as ações. O que no início do trabalho era apenas um projeto em papel, contendo orientações, torna-se agora, para Vitória, um conjunto de ações propiciadas pelas práticas discursivas no grupo (“o jeito de discutir nossos problemas”). Esse novo sentido atribuído ao artefato mediacional está associado ao que Engeström (2001) afirma sobre as contradições primárias nas atividades: o conflito surge quando os sujeitos se deparam com o valor de troca e o valor de uso das mercadorias. Neste caso específico, o projeto discutido, apresentado em forma de texto, teve durante certo tempo apenas um valor de troca para as colaboradoras, o que correspondia ao documento prescrito pelo contexto instrucional (Bernstein, 1990), como instrumento da especialização. No momento em que assume junto às colaboradoras o papel mediador das discussões, passa a ter valor de uso. É o artefato mediacional do tipo “*O quê*”, recriado pelas colaboradoras, apontando para o enfraquecimento do valor de troca e, conseqüentemente, crescimento do valor de uso.

Prosseguindo na discussão sobre artefatos de mediação, Cole (1996/2003) sumariza, afirmando que artefatos culturais:

- são constituintes da cultura;
- são simultaneamente ideais e materiais;
- não existem isolados como elementos da cultura;
- existem como tais somente na relação com alguma coisa, em um dado contexto e atividade.

O recorte seguinte oferece, também, a possibilidade de entender o artefato do tipo *Como*, quando utilizado no grupo de discussões.

Recorte 23: E36 (03/06/04)	
Zélia ⁶	Acho que a gente pode pensar agora em como é que a gente vai fazer a reunião, não pode?
Láís ⁴	Pode. Eu acho que então a gente pode pensar num plano.
Zélia ⁷	É. Mas o que a gente vai perguntar pros professores é que vai importar . Tem que pensar, porque senão a gente / eles nem fazem nenhuma reflexão. Só respondem assim sem pensar, só pra responder.
Vitória ⁴	Então a gente pode começar perguntando como foi que eles explicaram o projeto na classe deles . Aí eles têm que explicar lá na reunião.
Láís ⁵	Ah, isso é bom, Vitória, porque a gente vai saber se eles falam o que eles estudaram / se eles estudaram isso...
Zélia ⁸	É. Eu acho bom também, mas / e depois?! Porque se não for como a gente pensou no projeto, aí a gente tem que fazer alguma coisa. Explicar, discutir com eles...

Embora Zélia refira-se a uma ação não realizada (“pensar (...) vai fazer” – processo mental seguido de material), a interação escolhida nesse excerto mostra como as colaboradoras planejam uma reunião, isto é, como organizam ações em direção ao objeto da atividade “encontrar uma maneira de trabalhar com os professores nas escolas, que os ajude a estudar mais sobre aquilo que fazem”, o que caracteriza um artefato do tipo “*Como*” (Engeström, 1999b).

Quando Zélia (em Zélia⁷) afirma que “o que a gente vai perguntar pros professores é o que vai importar”, está reforçando o papel dos questionamentos no processo de reflexão, e recebe logo o suporte de Vitória que, valendo-se da voz de Zélia e do sentido construído, parece completar o ciclo reflexivo expansivo, sugerindo que é necessário que os professores expliquem o que propõem trabalhar.

Toda a discussão sobre artefatos de mediação, como já apontada, não faria sentido se esses fossem considerados elementos isolados em uma esfera cultural. Isso nos remete ao fato de que sua utilização é sempre contextualizada e que os seres humanos, nas situações de atividades em que estão envolvidos, conscientemente fazem escolhas sobre o uso de tais artefatos. Mas a que se devem tais escolhas? Como tomamos decisões sobre o uso dos artefatos disponibilizados para mediação? O que pode influenciar nossas escolhas?

Essa discussão ancora-se nos conceitos de consciência e linguagem, como bem justificados por Vygotsky (1978/2000), Davidov (1990), Engeström (1999) e todos os teóricos que discorrem sobre a atividade e os artefatos de mediação, ao afirmarem que a linguagem, como instrumento-e-resultado nas interações sociais das quais participam os seres humanos, possibilita-lhes expressarem os sentidos construídos, orientados por sua

consciência. Nesse sentido, discuto nas seções seguintes, consciência, linguagem e sua relação com a produção de sentidos na atividade de PESQUISA COLABORATIVA.

D.2. Consciência e Linguagem

Seja qual for a atividade na qual o ser humano esteja engajado, sabemos que ela é mediada e regulada por algo que ocorre inicialmente fora desse ser humano, isto é, pelas práticas sociais nas quais ele está envolvido, mas que, de alguma maneira, transforma-se num reflexo psíquico da realidade e é internalizada pelo indivíduo. Dessa maneira, a análise da atividade nos orienta a buscar subsídios em áreas do conhecimento que estudam os seres humanos e sua relação com o desenvolvimento mental.

Por esse motivo, tanto se fala em consciência humana. Estudá-la tem sido, nos últimos tempos, uma tarefa sobre a qual se debruçam muitos teóricos, tanto das áreas humanas e sociais do conhecimento quanto das áreas biológicas. Todos buscam entender como se dá o processo de formação da consciência, esperando que essa descoberta lhes permita novos avanços em suas áreas de conhecimento. Segundo Luria (1986:195), Vygotsky partiu da posição marxista de que “a consciência, que é ‘vida tornada consciente’, é sempre significativa e subjetiva em suas características”, discordando da posição assumida na época pelas correntes filosóficas que consideravam a consciência como um estado interior primário, destituído de história. Marx já apontava uma mudança nos estudos da consciência, deixando de lado a subjetividade do indivíduo para focalizar as atividades sociais nas quais ele estava inserido.

Na concepção vygotskyana, o propósito era entender consciência como uma manifestação das relações essencialmente materializadas pelas atividades do ser humano em seu mundo objetivo. Hasan (2002) comenta que os estudos de Vygotsky sobre a consciência humana pautam-se na mediação semiótica e estudar esse aspecto significa entender o pensamento vygotskyano sobre a gênese da atividade mental humana, ou seja, as funções mentais elementares (as naturais) e as funções mentais superiores (as sociais ou culturais). Para Vygotsky, segundo Hasan (2002), a natureza da consciência humana está na interseção dessas funções, ou seja, a atividade mental começa pelas funções mentais elementares, que se tornam o caminho para a construção das atividades mentais mais

avançadas, surgidas a partir da intervenção social. Ocorre uma mudança na natureza dos processos mentais quando a atividade mental superior se desenvolve.

Exemplificando, tomarei novamente uma situação relacionada ao contexto desta tese: as diretoras desenvolvem atividades em seus contextos, baseadas em sua experiência e, muitas vezes, no senso comum, sem a preocupação de fundamentar teoricamente suas ações. Nesse sentido, pode ser que suas ações decorram de funções não intelectualizadas e podemos dizer que as funções ativadas são as funções mentais elementares. Mas, no desenvolvimento da atividade, tais ações começam ser discutidas, estudadas, fundamentadas e podem passar a provocar nas diretoras uma atividade mental superior, intelectualizada. Ou seja, o uso do senso comum pode significar o uso de funções mentais elementares, enquanto que o uso do senso crítico está relacionado ao desenvolvimento das funções mentais superiores. Na verdade, a atividade mental elementar é desencadeadora da atividade mental superior, que é realizada voluntariamente pelo ser humano.

Para Vygotsky (1978/2000), as funções mentais elementares são determinadas pelo envolvimento do ser humano com a atividade, e as funções mentais superiores desenvolvem-se a partir de estímulos artificiais criados pelos seres humanos no curso de suas atividades sociais. É possível complementar esse posicionamento de Vygotsky, citando Luria (1986): *“A consciência é a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro”*.

As atividades mentais, portanto, são também atividades mediadas, mas mediadas pelas funções mentais que não são instrumentos concretos, mas abstratos, psicológicos. Esses instrumentos abstratos modificam as atividades mentais do ser humano e isso se presentifica nas mudanças na forma de envolvimento desse ser humano com o contexto da situação. Para Vygotsky (1981), a mediação das atividades mentais ocorre por meio de ferramentas denominadas semióticas.

Se entendermos semiótica como algo relacionado à construção de significados e, portanto, na ordem da semântica, torna-se fácil perceber como Hasan (2002) traz para seu contexto de estudos os propósitos vygotskyanos: a linguagem reúne todas as qualidades necessárias para que algo funcione como uma ferramenta psicológica capaz de mediar o desenvolvimento da mente. Também isso já fôra postulado por Luria (1986:197), ao afirmar que

é com base na linguagem que se formam complexos processos de regulação das próprias ações do homem; embora, no início, a linguagem seja uma forma de comunicação entre o adulto e a criança, a linguagem vai assim gradualmente se transformando em uma forma de organização da atividade psicológica humana.

No contexto desta tese, a linguagem tem papel fundamental, pois se trata do objeto de estudos do campo em que este trabalho se insere, a Linguística Aplicada, além de constituir-se em instrumento-e-resultado nos processos interativos entre os participantes. É exatamente com foco na linguagem em uso que Hasan (2002) argumenta que de todas as modalidades semióticas, a linguagem é a que tem maior capacidade de possibilitar a reflexão; de classificar a realidade; de não só descrever, mas construir experiências humanas; de permitir sua comunicação e, intertextualmente, transitar por entre diferentes vozes que estão presentes na história, na cultura e nas práticas sociais. Isso porque a linguagem é um fenômeno social e não há como desvinculá-la das práticas sociais. Buscamos, portanto, a relação entre mente, linguagem e sociedade, e nesse caminho, certamente, encontra-se a teoria da atividade, cujos elementos podem sustentar essa relação, como já afirmado em capítulos anteriores.

A consciência humana, na verdade, resulta das complexas atividades mentais nas quais o ser humano se envolve no decorrer de sua existência. Funciona como um artefato de mediação que regula o comportamento do ser humano dentro do âmbito sócio-histórico-cultural, tendo a linguagem como o instrumento, por excelência, capaz de permitir a esse ser humano tanto externalizar seu desenvolvimento quanto internalizar novas possibilidades, a partir das experiências vividas.

É possível dizer que a linguagem exerce o papel de organizadora da consciência, uma vez que o ser humano faz uso dela para externalizar: o que foi capaz de analisar, recodificar, generalizar; suas intenções; possibilidades de ação; e ainda decidir-se por regular e subordinar seu comportamento ao que considera conveniente para o contexto social em que vive. Ao estudar uma atividade de trabalho que pressupõe intervenção, como é o caso da PESQUISA COLABORATIVA, a relação entre processos conscientes e inconscientes do ser humano é de fundamental importância e os caminhos utilizados pela teoria da atividade para elevar à consciência os níveis inconscientes de regulação do ser humano são particularmente relevantes do ponto de vista da linguagem. Ela é um dos principais instrumentos que podem possibilitar essa conscientização.

O trecho, a seguir, recortado do registro cujo foco da discussão foi a análise dos instrumentos oferecidos aos professores para relato de estratégia utilizando vídeo em sala de aula, focaliza ações de linguagem cujo papel é elevar o nível de conscientização dos sujeitos envolvidos.

● Recorte 24: E34 (27/05/04)

Otilia96 Agora nós poderíamos analisar as respostas do item “conclusão”, que consta aqui no instrumento. O que é que vocês acham?

Zélia90 Acho que ta bom isso. Essa pergunta eu já vi. **Parece** que tem gente que diz a mesma coisa pra todos os vídeos que usa. **Não é estranho isso?**

Lais85 É. **Mas** acho que a **gente precisa ler** pra entender porque ela diz a mesma coisa.

Otilia97 **O que vocês queriam que os professores colocassem em “conclusão”?!**

Zélia91 Bom, **se** a ficha se chama “projeto filme” e **se** os professores entregam antes para a Neide, **então** a conclusão tem que ser / tem que ser por exemplo // **o que a pessoa espera?** Mas em “resultado” também, então.

Lais86 Mas acho que eles entregam depois do filme, Zélia.

Zélia92 Foi feita pra entregar antes, **mas as perguntas...**

Vitória79 Essa daqui, ó, resultado: alunos mais conscientes da importância da formiga e em conclusão, ela colocou “satisfatório”. **Nossa! Por que será que é satisfatório?!** Não dá pra saber. O que é satisfatório pra mim pode não ser para o aluno dela, **não é verdade?** Esse jeito de responder é julgamento. **Acho que a gente não pode fazer pergunta desse jeito. Assim, eu posso até responder do jeito que eles responderam.**

Zélia93 E agora, nesse aqui, “satisfatório” aparece em “resultado”.

Otilia98 Então, gente. **Por que será que isso aconteceu?!**

Vitória80 **Ah, porque** eles não têm clareza do que foi solicitado e porque a linguagem aí do instrumento não é objetiva.

Lais87 E porque as perguntas... // **Então a gente tem que preparar o instrumento outra vez? Porque assim não dá certo. / Tem que preparar de novo isso.**

(...)

Zélia94 Acho que a gente precisaria fazer como nós fizemos para preparar a avaliação da HTPC: discutindo item por item, pra que as perguntas sejam mesmo boas para o que nós queremos saber.

Otilia99 As perguntas devem ser boas para isso só?

Vitória81 Boas para os professores pensarem sobre a aula, eu acho. / E pra fazer relação teoria-prática, que a gente tanto quer que eles façam, né.

Embora o instrumento discutido no excerto tenha sido elaborado pelas próprias colaboradoras, Zélia (em Zélia90) expressa surpresa e dúvida frente às respostas dadas pelos professores (“parece que...”). Sua pergunta com negativa (“Não é estranho isso?”) pode ser interpretada como afirmativa e carrega uma expectativa para resposta: a de que a interlocutora concordará com o que diz.

Embora concorde, Laís insere na interação a dúvida sobre a validade da conclusão de Zélia (“mas a gente precisa ler...”). Ou seja, Laís parece procurar evidências lingüísticas que expliquem a forma como os professores se expressam em relação ao seu agir.

A intervenção da pesquisadora (em O_{tilia97}) pretende introduzir um elemento de conflito que possibilite às colaboradoras estabelecerem relação entre o instrumento idealizado e após utilizado. Tal intervenção parece provocar em Zélia a necessidade de discutir a linguagem utilizada no referido instrumento. Utiliza-se de condicional com elemento conclusivo (“se... então...”), mas no entanto, após pausa em sua própria fala, introduz um enunciado que, embora na forma interrogativa, caracteriza-se como afirmativa.

A fala de Zélia pode ser considerada como desencadeadora de um processo de reflexão com foco na linguagem, isto é, o uso da linguagem para discutir a própria linguagem do instrumento idealizado. Parece, dessa forma, orientar o processo de interação para a ação de analisar e, ao mesmo tempo, questionar o instrumento mediacional considerado. Isso se confirma no enunciado de Vitória (em V_{itória79}) que, por meio das ações encadeadas de questionar, analisar, refletir, parece elevar seu nível de consciência em relação ao instrumento idealizado. Interessante perceber, também, que Vitória, embora conclua seu pensamento assumindo a responsabilidade do que diz (“Acho que”), atribui-a também ao grupo de colaboradoras, mas justifica a forma como os professores fazem uso de tal instrumento, assumindo para si, subjetivamente, a responsabilidade (“Assim, eu posso até responder do jeito que eles responderam”). Essa é a maneira como Vitória escolhe para expressar o conflito gerado no âmbito do próprio elemento da atividade (neste caso, o instrumento mediacional) e que mostra a linguagem como organizadora de sua consciência.

O enunciado da pesquisadora (O_{tilia98}) tem novamente o papel de desencadear conflito para as colaboradoras. Embora Vitória expresse sua compreensão imediata (“Ah, porque...”) em relação ao conflito sugerido, o enunciado de Laís (em L_{aís87}) mostra como o conflito persiste para ela, ou seja, não se pode pensar que o despertar da consciência ocorra da mesma maneira para todos os sujeitos envolvidos em um processo interacional, mas que esse despertar dependerá sempre das condições sócio-histórico-culturais de cada ser humano que, nos processos interacionais nos quais se envolvem, as resignificam.

Em relação à mediação pela linguagem, para Hasan (2002), muito do conceito de mediação semiótica ainda está por ser interpretado. Para ela, a interpretação vygotskyana não é suficiente para explicar a questão da linguagem, pelo fato de que os trabalhos de Vygotsky não focalizam a linguagem em uso e, no caso da mediação semiótica pela linguagem, é preciso vê-la como um instrumento em uso nas práticas sociais e analisá-la em contexto de uso. Por esse motivo, Hasan orienta seus estudos em direção a outras ciências, escolhendo para isso, a Lingüística Sistemico Funcional e a Sociolingüística, mais precisamente, tomando como apoio respectivamente os teóricos Michael Halliday e Basil Bernstein.

Em relação à lingüística sistemico-funcional, Hasan (2002) nos oferece a possibilidade de pensar a linguagem a partir da metafunção experiencial, que nada mais é do que a possibilidade que o ser humano tem de representar padrões de experiência e imagem mental da realidade, como já argumentado por mim no capítulo I, quando da apresentação do referencial de análise para esta tese.

É interessante ressaltar ainda que, considerando-se o paradigma formal, a língua e a linguagem existem para o sujeito individual, enquanto que no paradigma funcional a língua e a linguagem existem para o indivíduo inserir-se num contexto social e nele interagir.

Na perspectiva da Teoria da Atividade, preocupada que está com os significados das práticas sociais, é interessante dirigir os estudos da mediação semiótica pela linguagem para o campo da sociologia e essa relação pode ser tecida, como já apontado anteriormente, com o apoio de Bernstein (1971:144), quando afirma que “*sistemas de discurso ou códigos criam para seus falantes diferentes regras de relevância e relação. A experiência do falante pode então ser transformada pelo que ocorre a partir do significado ou relevância desses diferentes sistemas de discurso*”^{xxii}. Para Bernstein, o importante é entender que entre a mediação e a internalização dos conceitos mediados situa-se a história social do receptor. Em todos os seus trabalhos há grande ênfase aos significados e sentidos, reforçando o papel do discurso.

Segundo Boag-Munroe (2004), a teoria da atividade não oferece um caminho preciso para analisar o principal instrumento de mediação da atividade, a linguagem. O autor procura um modelo de análise que permita ver como a linguagem reflete as regras da atividade, molda a comunidade, formula o objeto, posiciona o sujeito e limita suas ações em direção ao objeto, ou seja, como o poder está distribuído na atividade.

Pasa Daniels (2004:122), estudar a linguagem, num sistema de atividades, é fundamental. Segundo o autor,

nós necessitamos de uma linguagem de descrição que permita-nos identificar e investigar: as circunstâncias nas quais discursos específicos são produzidos, as modalidades dessas formas de produção cultural, e a implicação da disponibilidade de formas específicas de tais produções para moldar a aprendizagem e o desenvolvimento.^{xiii}

Daniels argue, ainda, que há necessidade de conectar teoria com as descrições usadas na atividade de pesquisa e que esta deveria prover uma forma de relacionar o contexto sócio-histórico-cultural aos artefatos, com o propósito de examinar a relação entre práticas discursivas, organizacionais e interativas dentro das atividades específicas e seus resultados.

Os trechos seguintes ressaltam a importância dada à articulação entre o papel das colaboradoras no processo de pesquisa e o papel da academia na construção de conhecimentos para ambos os contextos envolvidos neste trabalho. Contextualizando: diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas foram convidadas a participar de um congresso promovido pelo programa de pós-graduação em Linguística Aplicada (InPLA)²³, em abril de 2004. Nos recortes destaco um trecho do diário de campo no qual justifico a participação das colaboradoras no congresso e outro no qual discutimos procedimentos para a apresentação.

● Recorte 25: DC (10/04/04)

Otilia Também **ressaltei a importância da participação delas no evento**. Em função do propósito da PESQUISA COLABORATIVA, do **objetivo que eu considero em relação à colaboração, é claro que a participação de pesquisadores e pesquisandos tem grande relevância**. É o momento em que a academia e o campo podem colocar em discussão os procedimentos que estão ocorrendo em relação à pesquisa realizada. Também **é importante sua participação**, pelo fato de que **os resultados de pesquisas devem ser dados a conhecer pelos próprios participantes**, que podem então, confirmar a veracidade dos procedimentos de pesquisa utilizados. **Acredito** ainda que essa participação delas no congresso tenha um outro papel: **encorajá-las a prosseguirem com os trabalhos integrados nas escolas, que vêm sendo desenvolvidos desde o início da pesquisa**. Uma segunda coisa que fizemos

²³ InPLA: Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada - congresso anual promovido pelo programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

hoje foi estabelecermos quemalaria o quê. **Analisamos** o que vem acontecendo em nossos encontros, **analisamos** a participação individual de cada uma delas e então, mediante o que mais tem se destacado no trabalho de cada uma, foi feita a escolha do foco para a apresentação. Essa análise **foi feita** da seguinte forma: **cada uma delas fez um relato oral de sua caminhada no desenvolvimento da pesquisa, dizendo o que já tem colocado em prática, o que tem estudado, e como tem analisado sua própria participação.** As demais **faziam perguntas** e houve um momento em que cada uma pode argumentar sobre a relevância em apresentar esta ou aquela parte do trabalho. Assim, após negociarem, chegaram a um consenso sobre quem deveria apresentar o quê. Os critérios utilizados para essa negociação pautaram-se na leitura do significado de negociação, presente na tese. **Achei** interessante, pela primeira vez, **como a discussão girou em torno do objeto de estudos e não das pessoas.** Havia uma tendência a que apresentassem aquilo com o que mais se sentiam à vontade, porém, mediante os argumentos sobre o conhecimento de cada uma sobre o assunto, é que as escolhas foram feitas.

Os processos desencadeadores da reflexão da pesquisadora revelam-se não somente em nível da ação mental (processos mentais – ressaltei, considero, acredito, analisamos) ou do estabelecimento de relações que buscam identificar o papel das pesquisandas (processos relacionais – é o momento em que, é importante, tem grande relevância), mas também em situações de ação concreta (processos verbais – fez um relato, faziam perguntas), O discurso elaborado por meio de frases declarativas modalizadas (“considero que...”, “acredito que...”) assume teor de verdade e revelam os sentidos projetados pela pesquisadora em relação aos elementos do sistema de atividade.

● Recorte 26: E27 (10/04/04)

- Zélia3 Então, **eu acho** que a gente não pode só ficar falando que acha isso, acha aquilo. **A gente tem que mostrar** que o que a gente fala / **a gente tem que explicar porque** a gente ta falando aquilo. **É como você fala lá no curso:** se a gente não explica, fica no achômetro.
- Vitória4 **Explicar** que você fala, Zélia, **é dizer em que autores a gente se baseou pra fazer aquele trabalho**, ou pra falar aquilo, né? Eu acho que precisa sim. Porque senão, fica quemem a HTPC que **a gente** estava falando outro dia, uma contação de caso... (risos)
- Lais3 Fica mesmo. **Mas também não pode só ficar nos autores, porque tem que ligar com o que ta acontecendo aqui na escola, né?**
- Otilia8 Então a gente já está chegando lá. **Precisamos das duas coisas: esse apoio teórico que a Zélia fala, e essa parte prática que a Lais disse.** Vocês se lembram quando nós discutimos o projeto, no inicio de nosso trabalho? / O projeto que eu trouxe pra vocês, lembram-se?
- (...)
- Lais7 Por exemplo, Otilia, **não é importante a gente falar que a gente tem trabalhado juntas?** Eu e a Vitória junto com a Zélia e a Neide?
- Otilia15 O que é que vocês acham?! **Por que isso É importante?!**

Zélia ⁹	Eu acho que é sim, porque não é comum isso nas escolas . Cada uma vive isolada no seu canto e quando a gente procura conversar com as diretoras das outras escolas, lá na DE por exemplo , parece que a conversa não é muito fácil. Todo mundo parece que só quer mostrar que faz isso e faz aquilo... Não dá pra conversar, sabia? / Então, isso aqui com a gente é uma coisa diferente que a gente ta fazendo . Eles não valorizam isso lá . Eu acho legal isso. Faz parte disso que a gente ta construindo agora, entendeu? / Aqui na escola...
Vitória ⁷	É mesmo, Zélia. Isso da gente discutir os problemas nossos sem ficar preocupada com o que o outro vai achar / se vai criticar a gente / é uma coisa importante aqui no nosso grupo. Eu acho que tem que ser dito sim. A gente ta aprendendo fazer isso, né?

Zélia explicita a contradição em relação ao artefato de mediação sobre o qual estão conversando, a linguagem, quando diz “é como você fala lá no curso...”. Para ela, o discurso instrucional (Bernstein, 1990), caracterizado pela fala da pesquisadora no curso que frequenta é o dominante. Ainda neste momento, o motivo de Zélia está pautado no valor de troca e não no valor do conhecimento para uso.

Já Vitória, apoiando-se no argumento de Zélia, contribui para elevar o nível de consciência do grupo (“explicar é dizer em que autores a gente se baseou pra fazer aquele trabalho”), mas é Lais quem traz para a discussão a ressignificação do objeto, quando explicita a necessidade de estabelecer a relação teoria-prática na construção dos artefatos de mediação (“mas também não pode só ficar nos autores, porque tem que ligar com o que ta acontecendo aqui na escola”).

Apoiada no que diz a pesquisadora, que se posiciona como co-responsável pela ação enunciada (“[nós] precisamos...”) e articula os sentidos produzidos por Zélia e Lais (“apoio teórico que a Zélia fala, e essa parte prática que a Lais disse”), esta última, apoiada nas vozes emitidas pelo projeto de pesquisa (voz da teoria - conceito de colaboração), mostra como o papel da pesquisa vem sendo ressignificado pelo grupo. Para ela, a pergunta com negativa funciona aqui não como uma indagação, mas como uma afirmação, sentido esse imediatamente compartilhado com a pesquisadora (“por que isso É importante?!” – É enfático).

Zélia (em Zélia⁹) não só reafirma a importância do trabalho que está sendo realizado como, também, deixa transparecer em seu discurso as contradições que emergem das comunidades envolvidas no trabalho (“não é comum isso nas escolas”, “lá na DE por exemplo”, “é uma coisa diferente que a gente ta fazendo”, “eles não valorizam isso lá”). Vale notar que Zélia, ao fazer uso do discurso em terceira pessoa (“eles não valorizam...”),

contrapondo-se à primeira pessoa (“a gente tá fazendo...”), marca o distanciamento entre colaboradoras e outros integrantes da comunidade. Embora as comunidades envolvidas compartilhem objetos da atividade (ressignificação das práticas educacionais compartilhadas entre academia e escola), os artefatos de mediação não são compreendidos da mesma maneira por todos os sujeitos envolvidos. Como diz Hyppönen (1998), até que os objetos não estejam internalizados pelos envolvidos e reconceitualizados numa perspectiva coletiva, são difusos e podem representar contradições.

Considerando a importância da linguagem instrumento-e-resultado na produção de sentidos, Hasan (2002), retomando as discussões de Bernstein, considera que o mais relevante em sua teoria é o fato de que como os conceitos discutidos relacionam-se com a linguagem em uso e com o discurso como prática social, eles estariam diretamente relacionados à mediação semiótica do ponto de vista de como a modalidade faz o que faz e como os sentidos são construídos pelos seres humanos.

Assim, a próxima seção enfatiza a discussão sobre sentido e significado, articulando as visões Vygotskyana e Bernsteiniana.

D.3. Sentido e Significado

Segundo Vygotsky (1987/2000:150-151),

o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito.

O conteúdo que cada palavra carrega e que determina o seu significado no âmbito das práticas sociais, resulta da maneira como a consciência do ser humano se desenvolve no decorrer das atividades das quais participa. No entanto, esse significado não existe como resultado da influência que ele próprio exerce sobre o indivíduo, mas é constituído a partir de movimentos de generalização, que são imperceptíveis ao indivíduo, mas

sustentados no âmbito do coletivo. Assim, os significados, constituídos a partir de um sistema de códigos estáveis no contexto sócio-histórico-cultural, são formações dinâmicas e não estáticas, que se modificam e desenvolvem-se à medida que a atividade está em andamento.

Ainda para Vygotsky (1987/2000:84), “*a linguagem do meio ambiente, com seus significados estáveis e permanentes, indica o caminho que as generalizações seguem*”, o que pode ser complementado com o que diz Luria (1986a/2001:45), ao enfatizar a genericidade do significado:

O “significado” é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. [...] Por sentido entendemos o significado individual da palavra. Vemos, então, que a mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido [...] ligado à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito.

O significado de uma ação diz respeito, portanto, ao conteúdo da ação em si, que é genérico e historicamente situado. O sentido diz respeito às razões e aos motivos que levam o ser humano a agir da forma como age, e é dado a conhecer por meio da atividade orientada a um objeto, da qual esse ser humano participa conscientemente.

Nessa mesma direção, Newman e Holzman (1993/2002:66) reforçam o pensamento de Vygotsky, afirmando que “*o que torna o pensamento e a fala exclusivamente humanos é a atividade revolucionária de criar significados*”, enfatizando que a relação entre pensar e falar não ocorre de maneira linear, causal, teleológica, funcional ou voltada a um fim específico, segundo o desejo do ser humano, mas que pensamento e fala estão dialeticamente unidos pelo significado.

Enveredando, ainda, nas tramas de sentido e significado, e no que isso representa num sistema de atividade, Duarte (2003), apoiado em Leontiev, enfoca o sentido de cada ação e o motivo de uma atividade, relacionando à primeira o conteúdo e ao segundo, as razões dos sujeitos ao participarem da atividade. Duarte afirma que o que acontece na sociedade capitalista é uma ruptura alienada e alienante entre sentido e significado. Exemplificando: se alguém trabalha numa escola, seu trabalho tem o significado de propiciar contextos para a aprendizagem de seus alunos, mas em razão da venda da força de trabalho, o sentido que esse trabalho adquire para o trabalhador é aquele de sua

sobrevivência (salário), ou seja, o sentido se tornaria independente do significado, o que caracteriza alienação do sujeito.

Nessa direção, cabe-nos interrogar qual é a relação entre sentido e significado das ações dos sujeitos quando inseridos em um sistema de atividade, uma vez que o propósito das atividades na concepção marxista dialética, é o da transformação dos contextos baseada na autonomia e em práticas sociais refletidas criticamente.

No que diz respeito a este trabalho, um exemplo voltado ao contexto acadêmico poderia ser aquele relacionado à responsabilidade social do pesquisador, como bem aponta Garcia (2001:13), ao apresentar-nos o questionamento “*Nossas pesquisas, reflexões e escritos contribuem para estabelecer um fértil diálogo universidade-escola ou apenas ampliam o fosso entre esses dois níveis de escolaridade?*” Ao criarmos materiais com o propósito de servir ao contexto pedagógico das escolas, nem sempre podemos dizer que essa atitude propicia o desenvolvimento dos que lá atuam. Sabemos que muitos desses contextos recebem tais materiais e os utilizam em prol de sua própria alienação, uma vez que não estão preparados para agirem criticamente e, portanto, desconhecem os caminhos necessários para a análise e crítica de tais materiais, assim como desconhecem procedimentos que lhes possibilitem questionar o discurso regulador, instrucional, gerado na academia. Nesse sentido, o trabalho torna-se alienante também para o pesquisador, que faz valer para si o sentido – do domínio do conhecimento científico por ele construído –, deixando de lado o significado – da responsabilidade social em relação a esse conhecimento científico construído.

Bernstein (1990) confirma esse papel alienante ao discutir “controle simbólico” gerado pelo discurso. Para o autor,

controle simbólico é o meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada e é distribuída através de formas de comunicação, as quais conduzem, transportam, uma determinada distribuição de poder e categorias culturais dominantes. O controle simbólico faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder.

Assim, os sentidos produzidos pelo discurso pedagógico são ideologicamente situados e interferem no andamento das atividades, pelo simples fato de que orientam os sujeitos para regras e divisão de trabalho de caráter alienante, muitas vezes.

A TASHC vem aprimorando o trabalho nesse sentido (Engeström, 2004), intensificando os estudos sobre os elementos dos sistemas de atividade (comunidade, sujeito, objeto, artefatos de mediação, regras e divisão de trabalho), na perspectiva de que, ao entender como se dá a relação entre eles e como os sujeitos constroem sentidos para os significados histórica e culturalmente situados, seja possível transpor esse fosso alienante sobre o qual me referi no parágrafo anterior. Em relação a tal aspecto, Engeström (2004) discute possibilidades para mudanças em organizações de trabalho vistas como sistemas híbridos, o que implica entender como ocorrem os processos de colaboração na comunidade, como esta organiza seu capital social e como os aspectos sócio-histórico-culturais que sustentam a atividade medeiam as relações entre os dois fatores citados.

Neste trabalho, os sistemas de atividade buscam essa articulação sugerida por Engeström, o que orienta para o estudo detalhado dos objetos das atividades e de como são internalizados e modificados pelos sujeitos envolvidos, uma vez que é esse processo de mudança que justamente propicia a transformação da comunidade e das organizações.

Com o propósito de entender a produção de sentidos orientada por um processo de questionamentos, em direção à ressignificação de artefatos de mediação, discuto o trecho abaixo, recortado de um registro gerado em um momento central deste trabalho.

- Recorte 27: E29 (26/04/04)
- Otilia3 O que é que vocês acham? **O que e delegar?**
- Vitória1 Bom, **delegar é mandar alguém fazer alguma coisa no nosso lugar. Mandar não. Pedir. É melhor.** Não foi isso, Zélia?!
- Otilia4 Então. Pensando aqui. Você disse **mandar**, depois você trocou para **pedir**. Porque você fez essa troca?
- Vitória2 Porque é um pouco anti-ético mandar, não é? É meio antipático. **Não é porque eu sou coordenadora que eu posso mandar as pessoas fazerem as coisas.**
- Otilia5 Mas se a gente pensar na linguagem / no que isso DIZ pra gente. Se nós considerarmos aqueles três **tipos de reflexão - técnica, prática e crítica** -, como é que é delegar?
- Zélia3 Ai, Otilia, isso é bem difícil. (...) **na técnica eu acho que seria mesmo mandar e dizer de que jeito eu quero que a pessoa faça. (risos) Nossa! Eu to na técnica, gente. Eu vivo mandando... Na prática, seria deixar a pessoa fazer do jeito dela eu acho, e na crítica / na crítica / bom, na crítica eu ainda não sei.**
- Otilia6 Ótimo. Então vamos partir daí pra pensar: como é que seria isso se a gente considerar que a gente está preocupada com a questão crítica?! (...) É possível você acompanhar o que ela faz?! Vocês se lembram quando a gente falou sobre isso?
- Vitória3 Bom, **pode ser como você falou pra gente**, já faz um pouco de tempo / **mas eu já entendi agora / sobre dar uma tarefa pra alguém e acompanhar o**

processo dessa pessoa fazendo essa tarefa, porque daí você vai vendo como é que ela faz, se sabe fazer ou não, se tem dificuldades ou não, se é comprometida ou não e vai ajudando, se precisar, pra ela aprender aquilo e poder fazer sozinha, do jeito dela. **Eu nunca tinha pensado nisso, de acompanhar assim.**

Lais3

Isso pode ser bom, porque assim a gente vai conseguir aquilo que a gente tem falado tanto, que é ter aqui na escola as pessoas participando mais. **Não é autonomia isso, Otilia!? Acho que é sim.** Até a comunidade pode participar mais e isso seria tão bom pra escola, Otilia. (...) E as pessoas da comunidade ajudariam muito a escola, sabia?

A interação apresentada no excerto acima tem, por objetivo, conhecer os sentidos dados pelas colaboradoras à ação de delegar. Em muitos momentos, nos encontros entre pesquisadora e pesquisandas, discutiu-se a ação de delegar e, com ela, sentido e significado dos papéis de liderança na escola. Investigar a relação entre sentido e significado de delegar permitiu no momento da interação conhecer conflitos e contradições presentes no dizer das colaboradoras.

Inicialmente, Vitória escolhe qual é, para ela, o sentido de delegar, porém, quando reformula sua resposta, o faz tendo por motivo a avaliação que ela faz de seu próprio pensar, avaliação essa que caracteriza incerteza, uma vez que utiliza-se de advérbio de quantidade para quantificar algo que pelo próprio prefixo já carrega o significado de negação (“um pouco anti-ético”, “meio antipático”).

Ser coordenadora parece ter para Vitória um papel difuso, pois, ao mesmo tempo que carrega a especialização e, portanto, o discurso instrucional da autoridade, tem para ela um sentido conflitante (“não é porque eu sou coordenadora que eu posso mandar...”).

Motivada pelo questionamento da pesquisadora, é Zélia (em Z_{élia3}) quem traz para a interação os primeiros sentidos para delegar, sentidos esses já cristalizados no discurso educacional. Interessante notar como a própria Zélia questiona os sentidos que atribui a delegar (Nossa!). Embora não seja ainda capaz de expressar o sentido crítico, revela seu processo de conscientização sobre a ação de delegar.

Vitória (em V_{itória5}), orientada pelo que disse Zélia e pela fala da pesquisadora, expressa um sentido que pode ser crítico (“dar uma tarefa a alguém e acompanhar o processo”), revelando não estar acostumada a pensar dessa forma. Como afirma Engeström (1995), esses processos de negociação de sentido na resolução de conflitos, tendo como foco o pensamento crítico, é que provocam transformações e impulsionam o desenvolvimento do sistema de atividade. Isso se confirma pelo enunciado de Laís (em

La_{is5}), que estabelece relações entre as diferentes ações no sistema: acompanhar um processo de desenvolvimento de um sujeito implica em dar-lhe espaço para conquistar sua autonomia, de maneira orientada e fundamentada.

Vejamos como prossegue a produção de sentidos sobre a ação de delegar.

● Recorte 28: E29 (26/04/04)

Vitória5 Otilia, **eu acho que esse ajudando é a coisa da mediação que a gente fala tanto, não é?** Não é ajudando fazer. **Porque tudo hoje é mediação**, mas vai ver, você vai perguntar pro professor mesmo, ele não sabe dizer pra você o que é que é isso, de verdade. Não seria isso? (...) **Eu vejo quando a gente tenta fazer muita pergunta na HTPC.**

Otilia12 **Só fazer perguntas já basta?** // Como é que seria esse delegar / esse perguntar / pensando de uma maneira crítica!?

Zélia5 Eu acho que seria isso, da gente deixar o outro fazer, mas **ir questionando o que ele vai fazendo**, pra ele aprender. Eu tenho tentado isso aqui. Nossa! Como é difícil. / **Ah, mas então. Você ta perguntando se só fazer pergunta já basta, né. Não. Não basta não, eu acho.** (...)

Vitória6 Então Zélia, mas eu acho que **a gente tem que planejar isso**. Por exemplo, isso de chamar um professor pra fazer alguma coisa **no nosso lugar / no nosso lugar não**, mas fazer alguma reunião com a gente / (...) Eu acho que não é assim. Precisa planejar isso.

Otilia13 **E as perguntas?**

Vitória7 Então. **Você pergunta, mas tem que orientar pra ele relacionar a teoria, o que ele estudou, o que foi discutido / tem que dar exemplo / tem que perguntar o que significa o exemplo / () ficar no exemplo. É difícil a gente fazer isso.**

A resignificação dos artefatos culturais utilizados na atividade acontece a partir das ações já apontadas no ciclo expansivo, nos processos interacionais. Nesse recorte, quando Vitória se refere ao conceito de mediação, parece ainda não concebê-la como um ato mental (“a coisa da mediação”), mas sim uma ação concreta que para ocorrer basta ser verbalizada (“eu vejo quando a gente tenta fazer muita pergunta...”). Esse sentido é compartilhado com Zélia e ambas conduzem a interação afirmando a necessidade de perguntar, quando se deseja que o outro desenvolva o pensamento crítico. É Vitória (em Vitória7) quem, após algumas intervenções da pesquisadora, traz para a discussão um sentido novo para o que vêm buscando entender: a ação de delegar. No entanto, o fato de escolher como sujeito a terceira pessoa (“você pergunta...”), um “você” que tanto pode inclui-la como responsável pela ação quanto não; de referir-se à ação na voz passiva analítica (“o que foi discutido”), como que ocultando o agente, isto é, colocando-a em segundo plano; e no momento seguinte incluir-se na ação discursiva (“é difícil a gente fazer isso”), mostra a contradição que essa questão representa para ela. Como afirma Engeström (1999b, 2001),

o processo expansivo de aprendizagem que parece ocorrer aqui oferece aos envolvidos a possibilidade de reconceitualizar os elementos da atividade, mas numa perspectiva coletiva, desencadeada a partir das interações grupais.

Na mesma direção e sentido apresentados nos parágrafos anteriores, um dos aspectos fundamentais para que as atividades não se tornem alienantes para pesquisador e pesquisandos, e que guarda estreita relação com as práticas discursivas no espaço da PESQUISA COLABORATIVA, é a ética. Neste trabalho a ética pode ser entendida como um dos artefatos de mediação, uma vez que os procedimentos gerados nesse sentido orientam os sujeitos no decorrer das atividades, sendo muitas vezes responsáveis por seus comportamentos. Assim, a seção seguinte focaliza a linguagem e sua relação com a ética, priorizando o contexto de pesquisa.

D.4. Ética

Dois são os aspectos importantes a serem considerados em relação à ética na pesquisa. O primeiro deles refere-se à ética em relação à usabilidade dos dados e dos resultados da pesquisa. O segundo refere-se à ética em relação ao comportamento e às relações entre pesquisados e pesquisandos. Considerando-se os diferentes cenários em que ocorrem as PESQUISAS COLABORATIVAS e o alto grau de envolvimento entre pesquisador e pesquisandos, com inúmeras possibilidades de intervenções e de interpretações das ações decorrentes da pesquisa, ética e moral constituem-se elementos fundamentais no sentido de preservar os envolvidos.

Tobin (1998:95) afirma que ética e moral são inseparáveis nos contextos de pesquisa e *“a essência da ação moral é considerar os objetivos dos outros e não intencionalmente inibir o alcance de objetivos que são de interesse de uma comunidade”*^{xxiv}. Para o autor, quando os objetivos pessoais do pesquisador são consistentes com os interesses da comunidade, mas não com alguns dos envolvidos, é importante que o pesquisador tenha uma prática prudente para orientar os trabalhos de modo que nenhum envolvido seja prejudicado com os resultados do trabalho que está sendo desenvolvido. Essa abordagem ética pauta-se nas relações de confiança e de respeito

mútuo entre pesquisador e pesquisandos, certamente isentas de considerações hierárquicas e de poder do pesquisador em relação à pesquisa, que se constitua de forma alienante.

Conduta ética em pesquisa se inicia por ter a certeza de que os colaboradores conhecem aquilo no qual estão envolvidos, ou seja, têm clareza dos propósitos de uma pesquisa científica. Nesse sentido, Guba & Lincoln (1989; 2001) apontam quatro princípios denominados de autenticidade, que nos mostram a importância da conduta ética:

- autenticidade ontológica: requer que avaliadores mostrem que a maneira como constroem eventos ou entendem os fenômenos transformou-se em função dos resultados de sua participação na pesquisa, ou seja, mostrem a extensão da aprendizagem;
- autenticidade educativa: requer que pesquisadores certifiquem-se de que colaboradores têm se tornado mais compreensivos em relação às perspectivas dos outros na comunidade;
- autenticidade tácita: diz respeito às ações dos pesquisadores no sentido de certificar-se de que colaboradores não foram prejudicados por sua participação na pesquisa;
- autenticidade catalítica: diz respeito à importância em examinar possíveis mudanças da perspectiva de quais interesses são suportados e quais são impedidos por mudanças que provavelmente ocorreram.

Nesse sentido, é importante relacionar as questões de ética na pesquisa à participação efetiva dos colaboradores. Estes, na PESQUISA COLABORATIVA, deixam de ter um papel passivo, de apenas receber as interpretações sobre sua participação, para assumirem o papel de questionadores junto aos pesquisadores, efetivamente envolvidos nos processos de negociação de sentidos, decorrentes das ações da pesquisa.

Embora sabendo que na PESQUISA COLABORATIVA predomina a possibilidade de mudanças e reorientação de propósitos no decorrer da própria pesquisa, é fundamental que pesquisador e pesquisandos estejam atentos para as possibilidades de diálogo sobre tais mudanças no encaminhamento da pesquisa e estejam abertos a essas reflexões. A respeito disso, Celani (2005:110) afirma que:

Não existe, portanto, linguagem “científica” (como no positivismo) para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados. A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros. E mais, se a vida social é

dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico, para se garantir a opressão que ameaça os participantes, como decorrência das relações assimétricas de poder.

Colaboradores devem estar informados constantemente sobre o andamento da pesquisa e o diálogo aberto entre estes e o pesquisador certamente servirá como referência para que todos se certifiquem da compreensão a respeito dos propósitos da pesquisa. Tal diálogo, no entanto, carrega marcas discursivas que podem significar ou não a presença do poder e de características de hierarquização entre pesquisador e colaboradores. Com o propósito de ampliar essa discussão, a seção seguinte tratará de linguagem e poder.

Um aspecto interessante discutido por Cameron (1992, apud Celani 2005), relacionado à relação de poder na pesquisa, aponta para o fato de que a relação assimétrica de poder nunca será eliminada na pesquisa, uma vez que quem toma decisões do ponto de vista epistemológico é o pesquisador. Na PESQUISA COLABORATIVA como definida neste trabalho, no entanto, o que se procura é evitar que pesquisador tome todas as decisões, ainda que as epistemológicas, sem compartilhá-las com os pesquisandos. Por esse motivo, pauta-se na idéia de que ambos devem participar juntos de momentos de escolha da fundamentação teórica e de análise de dados, com o propósito de oferecer aos pesquisandos a possibilidade de aprenderem procedimentos metodológicos calcados em teorias que sustentem as discussões sobre o objeto de estudos da pesquisa. Respalhando essa idéia, também Ratner (1999) argumenta que há necessidade dos pesquisadores contemporâneos da TASHC não se esquecerem de que o caráter social das atividades humanas não se reduz ao uso de instrumentos e linguagem socialmente produzidas, mas envolvem relações de dominação e processos de alienação historicamente produzidos.

E. Tensões e Conflitos na PESQUISA COLABORATIVA: princípio das Contradições no Sistema de Atividade

Apresentei os pressupostos teóricos que sustentam a presença das múltiplas vozes num sistema de atividades e lá argumentei como essas vozes emergem dos artefatos culturais utilizados e desenvolvidos nas atividades. Ofereci ao leitor a possibilidade de conhecer artefatos culturais gerados a partir das discussões entre os colaboradores, atendo-me em especial à linguagem. Avançando na direção por estabelecer relações entre a

TASHC e a PESQUISA COLABORATIVA, discuti o papel dos sentidos e significados e sua relação com a consciência humana, bem como ética e poder numa perspectiva crítico-colaborativa.

Para justificar essas escolhas teóricas, discuti, do ponto de vista discursivo, os registros gerados para este trabalho, destacando como marca lingüística, inicialmente, os tópicos aos quais se relacionavam os artefatos e, em seguida, como os colaboradores se apropriavam de seu significado. Ao agrupar os artefatos culturais em três momentos (Anexo 000), meu objetivo foi o de mostrar como foram ressignificados pelos colaboradores. Se, por um lado, isso foi possível, por outro, deixou em aberto um importante aspecto: qual o papel das regras e da divisão de trabalho nessa construção de significados?

Engeström (2004) é enfático ao afirmar que regras e divisão de trabalho são inerentemente geradoras de tensões entre os elementos da atividade, exercendo o papel mediador de artefatos culturais, e que o objeto orientado coletivamente é, numa situação futura, produto da divisão de trabalho. Dada a importância desses aspectos para a compreensão da PESQUISA COLABORATIVA, focalizo as contradições num sistema de atividade, destacando regras e divisão de trabalho.

Movida ainda pelas mesmas dúvidas em relação à organização dos trabalhos do pesquisador e dos demais colaboradores em uma PESQUISA COLABORATIVA, de como essa metodologia pode ser caracterizada, e considerando ainda que uma pesquisa se desenvolve sempre a partir de pelo menos dois sistemas de atividade – o da academia, voltado à produção do conhecimento científico, e o do campo de pesquisa –, volto aos encontros entre alunos e professores na pós-graduação tomando como referência os nossos questionamentos. Estávamos sempre em busca de compreender as ações **na** e **da** pesquisa. No entanto, para isso precisávamos entender não só as diferenças acumuladas, relacionadas aos diferentes paradigmas de pesquisa, mas as contradições que desestabilizavam e desestabilizam pesquisadores na academia. Tais contradições aparecem quando nos debruçamos para entender a história do desenvolvimento da pesquisa, bem como a história do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, uma vez que suas ações é que moldam as ações da pesquisa.

Assim, embora já tenha me referido às contradições presentes nos registros coletados, opto por discutir os fundamentos teóricos a elas relacionados em sistemas de atividade, para, em seguida, analisá-las no contexto deste trabalho. Esse princípio da teoria da atividade focaliza justamente o papel central que as contradições assumem num sistema de atividade, vistas não como problemas, mas como tensões entre forças opostas, em decorrência tanto da história dos conhecimentos acumulados culturalmente pelos seres humanos envolvidos como também da história do desenvolvimento dos artefatos de mediação, da própria divisão de trabalho e regras que regulam as interações nas comunidades e, por consequência, da história do desenvolvimento do próprio objeto considerado nas atividades.

São contradições, por exemplo, nas atividades apontadas no contexto desta pesquisa, o fato de diretores e coordenadores pedagógicos terem conhecimentos e práticas ancoradas em teorias de aprendizagem de cunho behaviorista ou ainda o fato de entenderem as organizações como gestoras de poder, e, no entanto, verem-se envolvidos com propostas educacionais de cunho sócio-interacionista, ou com a idéia de organizações pautadas em gestão do conhecimento e descentralização do poder, sem que o sistema de atividade preocupe-se com atividades menores que tenham como objeto reorganizar os conhecimentos que essas pessoas têm sobre as novas necessidades educacionais e organizacionais.

São contradições, no âmbito da pesquisa acadêmica, o fato de pesquisadores optarem por metodologias colaborativas em suas pesquisas e, no entanto, deterem para si todas as responsabilidades da pesquisa, pautando-se no paradigma qualitativo, porém, não colaborativo. Tais contradições, situadas historicamente, provocam conflitos internos nos pesquisadores, como é o caso explicitado no relato seguinte, que destaca contradições geradas pelas regras e divisão de trabalho.

● Recorte 29: E5 (20/10/03)

Lais¹⁸ **Talvez tentar** junto com ela **escrever as funções de uma secretária** e depois **tentar ler as funções que já existem, pra ver o que precisa mudar.**

Otilia¹⁹ **Quem tem de mudar?**

Lais¹⁹ **Acho que ela e as funções que estão escritas**, porque **essas funções já faz tempo que foram escritas** e, **de repente**, aqui na escola a gente precisa de outras coisas que não estão escritas nessas funções. Mas sabe, **a gente nunca pensa** que precisa fazer essa revisão nas funções, mas precisa, né? Imagine só se a gente ficar sempre do jeito que era algum tempo atrás... Vitória, **você lembra quando a gente começou com as HTPC's?** Os

professores estavam acostumados com outro jeito de HTPC e eles questionavam a Vitória. **Depois, ela foi revendo** o que precisava, **foi falando** com eles, **e foi mudando** o que precisava ser mudado. Isso faz sentido, não faz?

A contradição latente no recorte acima se materializa pela maneira como Laís enuncia: “talvez tentar”, “tentar ler” representam ações mentais modalizadas, indicativas de probabilidade. Nesse sentido, é possível entender sua ação como reveladora do conflito entre o já existente e o novo, o que se confirma ainda em L_{ais19}, quando novamente modaliza seu discurso (“acho que...”) para referir-se a um processo de mudança nas regras e divisão de trabalho na escola. Parece que Laís, por meio de modalizações, negativas, perguntas retóricas, não sabe se o processo que deseja encaminhar está ou não autorizado por entidades que considera superiores em relação à escola, talvez a academia, na voz da pesquisadora, ou o sistema educativo macro, na voz do próprio documento regulador das funções de funcionários da escola. Seu enunciado modalizado revela um distanciamento da possibilidade de mudança. Isso fica ainda mais marcado quando Laís exemplifica em busca de justificar a ação proposta (“você se lembra ...”, “depois, ela foi revendo (...) foi falando (...) foi mudando...”). A finalização de sua fala com uma pergunta retórica mostra ainda a insistência em encontrar apoio para a ação que propõe.

Como já foi dito anteriormente, as contradições impulsionam a atividade, constituindo-se em uma fonte de mudança dentro do sistema. A palavra contradição pode, no entanto, ser mal interpretada, como se representasse divergência e conflito entre os sujeitos ou na comunidade, ou ainda problemas em relação a qualquer dos elementos da atividade. É importante ressaltar que esse conceito não traz essa conotação. Engeström (1987) define as contradições como tensões estruturais acumuladas historicamente presentes dentro e entre os sistemas de atividade. As contradições se fazem presentes, por exemplo, quando novas soluções surgem dentro do sistema, provocando os sujeitos em relação àquilo que era considerado estável em seu meio social. Contradições surgem, por exemplo, quando sujeitos vêm-se frente a mudanças culturais que os provocam em relação aos comportamentos de resistência. Enfim, contradições caracterizam os sistemas de atividade.

Certamente, podemos dizer também que as contradições contêm a idéia de oposição entre conceitos ou entre pessoas, mas essas oposições não estariam ali presentes senão por

conta de toda a história e cultura que as envolve. Não seria uma situação de tensão momentânea entre sujeitos caracterizada como contradição, na visão que esse conceito assume dentro do sistema de atividade. Importa, para o sistema, o significado de contradições que nos remeta ao entendimento do mundo em que vivemos e seu desenvolvimento, e não as contradições da vida cotidiana, que não deixam de ser um reflexo daquelas historicamente acumuladas.

Essa discussão tem sido apresentada por diversos autores, dentre eles, Pondy (1967, apud Sellman, 2001), que focaliza três tipos de conflito na teoria da atividade: sistêmico – referente à organização horizontal da atividade coletiva; burocrático – referente à organização vertical da atividade coletiva, incorporando a hierarquia que governa / produz o que ocorre no sistema; e de troca – referente aos interesses relacionados às ações orientadas em direção ao objeto / resultado entre os sistemas de atividade. Engeström (1987), discutindo essa mesma questão, refere-se a inconsistências que podem afetar as atividades de um sistema. Sellman (2001) diferencia conflitos de inconsistências: para ele, conflitos referem-se a alguma coisa em oposição, enquanto que inconsistências referem-se à variação nas práticas ou princípios. Seja qual for a orientação, é importante ressaltar que as contradições neste trabalho significam as inconsistências geradas e acumuladas historicamente.

Contradições aparecem num sistema de atividade tanto internamente, relacionadas à atividade central do sistema, quanto externamente, ou seja, entre a atividade central e as demais atividades do sistema. Quer seja uma ou outra, as contradições exercem o papel de força motora do desenvolvimento das atividades do sistema.

Exemplificando, a própria história do desenvolvimento da ciência nos mostra o papel das contradições. A que se deve o surgimento de novos paradigmas de pesquisa, senão às tensões surgidas na academia em função do desenvolvimento da cultura e de novos padrões para as relações sociais? Tais tensões assumem, nesse processo de mudança, o valor da história e do desenvolvimento dos seres humanos.

O reconhecimento das contradições é fundamental, uma vez que de sua análise depende entender o desenvolvimento e as transformações dos sujeitos. Contradições podem ser melhores compreendidas a partir da classificação elaborada por Engeström (1987): ele as divide em contradições primárias, secundárias, terciárias e quaternárias, conforme seu grau de envolvimento com os elementos da atividade e do sistema. Também

Bertelsen (2003) discute as contradições na teoria da atividade, orientando seus trabalhos para a tecnologia da informação. A discussão, a seguir, toma por base esses autores.

E.1. Contradições primárias

Esse tipo de contradição existe para cada elemento da atividade, numa relação dele para com ele próprio, e está associada aos princípios que orientam as ações dos sujeitos. É a primeira fonte de instabilidade na atividade e evidencia-se quando os sujeitos precisam decidir-se entre o valor de uso de algo e seu valor de troca como uma mercadoria. Exemplificando, no contexto deste trabalho, podemos citar como contradição primária na atividade de diretores de escola, situações em que eles optam por implantar determinadas práticas na escola pelo valor de mercado que elas podem ter, em detrimento de seu valor para os envolvidos em termos de transformação do conhecimento para uso em situações reais; ou descartam determinadas práticas, por não significarem *status* para a escola, sem considerar seu benefício em relação ao conhecimento. Na atividade de pesquisa, essa contradição pode ser exemplificada em relação à divisão de trabalho: quantas vezes o pesquisador, mesmo sabendo que deve dedicar-se à formação de líderes entre os colaboradores, não assume esse papel pressupondo que a liderança possa ser aprendida pelos colaboradores apenas observando-o? Quantas vezes artefatos de mediação desenvolvidos pelos próprios pesquisadores não se tornam elementos de alienação para pesquisando? Para cada um dos vértices do modelo triangular representativo da atividade, isto é, para cada elemento da atividade, é possível encontrarmos contradições. Elas caracterizam as relações de um elemento para com ele próprio.

E.2. Contradições secundárias

Esse tipo de contradição aparece entre um elemento e outro da atividade, e surge quando fatores externos novos interferem nessa atividade. Por exemplo, se pensarmos na atividade pesquisa, uma contradição seria aquela relacionada ao uso de novas orientações em relação a análise de dados. Os instrumentos utilizados para análise de dados no

paradigma positivista conduziam os pesquisadores a parâmetros estatísticos e na mudança de paradigma esses instrumentos tiveram de ser revistos, causando instabilidade entre os pesquisadores, que não se encontravam ainda adaptados ao uso de instrumentos qualitativos.

Um outro exemplo pode ser o relacionado ao trabalho desenvolvido pelas equipes diretivas em escolas: a função de coordenador pedagógico nas escolas é uma função relativamente nova. Data dos anos 70. Até então, o diretor de uma escola exercia o papel de orientar e coordenar todas as atividades da escola. A partir do momento em que foi instituído o papel de coordenador pedagógico nas escolas, o diretor, não preparado para delegar a alguém parte de seu trabalho, conviveu com contradições que o levaram a rever a organização de seu próprio trabalho, tanto internamente quanto em nível de sistema educacional. Nesse exemplo, é possível pensar que a revisão no papel do diretor provocou, certamente, uma mudança na divisão de trabalho e nas regras que orientavam tal trabalho.

E.3. Contradições terciárias

Esse tipo de contradição aparece quando os elementos da atividade entram em contato como elementos de outra atividade do sistema, mais especificamente com seu objeto e motivo, e estes são mais avançados culturalmente. A idéia do novo pode ser até implantada pelos colaboradores, mas isso não significa que tenha sido internalizada por eles nesse momento. Exemplificando, diretores de escola optam, muitas vezes, por adotarem estratégias de gestão oriundas de outras escolas, sem considerar seu próprio contexto. Os profissionais envolvidos podem ter uma reação de resistência, ainda que aceitem o novo.

No campo da pesquisa isso também ocorre: acredito que novas metodologias de pesquisa, quando introduzidas em grupos de pesquisa da academia, passam por esse momento – o das contradições terciárias. Essas novas metodologias são questionadas em comparação às antigas, mas mesmo assim novas pesquisas vão se utilizando delas. Elas vão sendo reformuladas no decorrer de sua utilização, o que vai permitindo a quebra das resistências.

E.4. Contradições quaternárias

Esse tipo de contradição emerge a partir da interação entre a atividade central de um sistema de atividades e as atividades vizinhas, inclusive de outros sistemas. Nesse processo de interação, é possível que cada um dos sistemas ou cada uma das atividades envolvidas provoque na outra um desconforto capaz de gerar novas ações que podem conduzir ambas ao desenvolvimento. Esse movimento possibilita a ressignificação dos elementos da atividade e é essa ressignificação que leva ao desenvolvimento, ou seja à expansão da própria atividade.

Exemplificando: tomando como atividade central no sistema considerado neste trabalho a atividade de pesquisa, na perspectiva da PESQUISA COLABORATIVA é possível perceber a influência da atividade vizinha (a dos diretores em uma escola), no processo. É possível também perceber a influência de outros sistemas de atividades, como a própria academia, no andamento da atividade central. Ela é influenciada tanto pela escola e por suas bases legais quanto pela academia e toda a orientação que de lá advém.

O trecho, a seguir, revela a contradição entre os sistemas de atividade envolvidos neste trabalho.

● Recorte 30: E43 (16/08/04)

Otilia59 Claro! Isso interfere sim. As regras, a divisão do trabalho nosso / tudo isso interfere no resultado do que a gente **está fazendo** aqui, porque interfere na forma como as pessoas agem. (...) num dado momento, **você está aqui**, que é a sua escola. Você e a Vitória (...) dentro da sua escola tem determinadas regras, tem uma divisão de trabalho tal, tal e tal / Mas ao mesmo tempo, **você é uma pessoa que está lá na outra atividade**, na DE. (...) Então, a **ação que você tem aqui** nesta situação, se combina com **aquela que você faz** na outra atividade onde **você está** inserida. **Nem sempre, né?** (risos) Mas veja, lá nessa outra comunidade / nessa outra atividade, são outras regras, outra divisão de trabalho, outros papéis. E muitas vezes, isso tudo entra em conflito. **Pode até parecer, às vezes, que uma coisa atrapalha a outra.**

(...)

Otilia60 (...) Mesmo que sejam os mesmos recursos, materiais, a discussão e o uso que se faz deles pode ser diferente. Veja por exemplo: será que o documento dos PCN / ele é usado da mesma forma quando você está numa reunião lá da DE com os coordenadores / e numa reunião quando você está aqui na sua escola, com os professores?

Vitória20 Não. Aqui a gente usa, mas de um jeito muito mais prático. A discussão tem que ser muito mais prática. Lá não. Às vezes, ninguém tá preocupado com

isso lá. É mais com a teoria mesmo. E por isso eles não enxergam direito o que a gente fala que acontece na escola. Parece que tudo é possível.

No enunciado da pesquisadora (O_{tilia59}) está presente a tensão que existe entre os diferentes contextos no sistema de atividade, porém, as frases afirmativas em tempo presente carregam um valor de verdade e os processos relacionais utilizados confirmam a necessidade de levar as colaboradoras a considerar como elemento positivo os conflitos existentes entre comunidades no sistema de atividade. Embora a pesquisadora insira em sua fala a dúvida sobre uma conclusão por ela mesma anunciada sobre as ações dos sujeitos combinadas nas diferentes comunidades do sistema (“Nem sempre, né?”), tal negação perde o valor de verdade no momento em que afirma “Poderia até parecer, às vezes, que uma coisa atrapalha a outra”. O uso da modalização (“poderia parecer”), com tempo verbal indicativo de possibilidade remota, alterado pelo operador argumentativo (“até”) tem o papel de persuadir o interlocutor em relação à tese apresentada, ou seja, persuadir as colaboradoras sobre o valor de verdade quanto à ação combinada entre sujeitos em diferentes contextos no sistema de atividade. Isso revela que, embora para a pesquisadora essa situação esteja já internalizada, ela não tem certeza de que isso ocorra em relação às colaboradoras, por isso necessita persuadi-las.

Parece, no entanto, que as colaboradoras, neste momento, envolvem-se em uma interação não marcada pelo monitoramento da pesquisadora. O recorte abaixo mostra isso.

● Recorte 31: E43 (16/08/04)

Zélia43	Por isso é que eu falei, já que a gente vive duas realidades diferentes quando a gente vai na DE às vezes.
Lais27	É, mas na verdade, o que fica pra gente resolver sempre na escola, é muita coisa. Porque é aqui na escola mesmo, que a coisa vai acontecer. Lá / enquanto a gente está na DE, a gente só discute, ouve, discute as possibilidades / mas é quando a gente vem pra escola MESMO, é que tudo isso acontece, então os conflitos acabam acontecendo / acabam sendo um problema aqui na escola. Não é assim que acontece, gente?
Zélia44	Mas eu acho que esses conflitos aí / eles têm um papel quando a gente tá trabalhando. Tudo isso que a gente tá fazendo / essa discussão que a gente faz aqui / cada vez que a gente questiona / leva pros professores na HTPC / estuda com eles #
Vitória21	Mas isso é o que acontece mesmo. Porque eles pedem pra gente fazer / vem de lá pra gente tentar colocar na escola / aí, chega na escola e a gente tá desenvolvendo uma outra coisa e daí o conflito aparece mesmo / com a gente, com os professores... Quer dizer que não é só trazer de lá pra cá / porque aqui nós temos uma dinâmica nossa / tem que adaptar / mas não pode deixar de considerar os objetivos #

Zélia ⁴⁵	É. Porque os objetivos que a gente discute lá / eles são bons. É aquilo mesmo que a gente quer. Só não dá pra fazer daquele jeito que às vezes eles falam. É aqui na escola que a gente tem que ver como é que faz. E é diferente, vocês não acham? É diferente a gente estudar lá e aqui, porque aqui a nossa prática vai aparecendo. Eu acho / eu acho não. Tem que sempre encontrar uma maneira de adaptar isso que a gente tem que fazer.
Vitória ²²	E a gente ta fazendo isso sim. Não é isso que a gente faz quando prepara a HTPC de acordo com a orientação da DE, mas traz a prática dos professores daqui pra discutir?

Zélia, Lais e Vitória continuam a conversa procurando explicar como entendem o conflito DE-escola e suas próprias ações em relação a esse conflito. Intercalando na conversa as comunidades DE e escola, apresentando argumentos ainda que em grau médio de modalização (“eu acho que...”), procuram justificar a presença da contradição e seu papel no desenvolvimento do grupo (“... esses conflitos aí / eles têm um papel quando a gente ta trabalhando”). Os sentidos compartilhados atribuídos às contradições quaternárias, num processo de interação em que a voz do discurso instrucional se coaduna à voz do discurso regulatório (Brenstein, 1987) permite afirmar que as colaboradoras encontram-se em um processo de ressignificação do objeto da atividade e que elementos e práticas entendidos como ações ou operações em um dado momento do trabalho de pesquisa, têm agora o status de artefatos mediacionais, possibilitando elevar o nível de consciência dos envolvidos.

A discussão sobre contradições não se limita a identificá-las em um sistema de atividades, mas sim identificar para questionar, com o propósito de gerar novas compreensões para o sistema e impulsionar mudanças. Assim, mais do que identificar as contradições, o pesquisador necessita interpretá-las cuidadosamente. Podemos dizer que as contradições funcionam como artefatos de mediação no sentido de gerar a Zona de Desenvolvimento Proximal para os envolvidos na atividade. Discutir e negociar os significados das contradições é que possibilita elevar o nível de aprendizado e desenvolvimento do grupo.

Contradições neste trabalho são geradas em primeiro lugar pela própria literatura sobre PESQUISA COLABORATIVA. Não há uma vasta literatura sobre esse tema e muito do que existe, como já citado anteriormente, confunde a ação de pesquisar com as ações internas no contexto pesquisado. O estudo das contradições gera, a todo instante, a revisão nas regras e na divisão de trabalho, pois é na compreensão das mudanças que reside o

impulso para o desenvolvimento do sistema. Dessa forma, a próxima seção apresenta os conceitos teóricos relacionados às regras e à divisão de trabalho em um sistema de atividades.

F. Regras e Divisão de Trabalho no Sistema de Atividade

Discuti nas seções anteriores o papel do discurso e da multivocalidade, bem como apontei no Capítulo I (p. 35) considerações a respeito do trabalho de Bernstein (2000) sobre os níveis de análise nos modos de controle e comunicação em uma dada cultura, ou seja, nível estrutural relacionado aos graus de especialização entre os sujeitos e, portanto, à divisão social de trabalho, e nível interacional relacionado aos graus e regulação entre os sujeitos, isto é, às regras que orientam suas ações, criadas pela própria divisão social de trabalho.

Se, por outro lado, focalizarmos a discussão de Engeström (1993), a divisão de trabalho relaciona-se à divisão horizontal de tarefas entre os membros de uma comunidade e à divisão vertical de poder e *status* dos sujeitos, sendo marcadamente uma questão de limites entre as pessoas. Já a noção de regras relaciona-se às regulações implícitas e explícitas, às normas e convenções que regulam e, portanto, restringem as ações e interações dentro do sistema de atividade.

Para Russell (2002), a divisão de trabalho molda o caminho no qual os sujeitos agem sobre o objeto, bem como sobre todos os outros elementos do sistema. Essa divisão de trabalho estabelece diferentes papéis para os sujeitos, ou seja, define como os diferentes membros da comunidade dividem as responsabilidades quanto a influenciar o objeto. Mas o fato desses sujeitos carregarem consigo características pessoais por conta de sua história individual e societal de desenvolvimento, implica no surgimento de novos conflitos e contradições que acabam por orientar mudanças na própria divisão de trabalho. Esse movimento mediacional no qual a própria divisão de trabalho e as regras assumem o papel de artefatos culturais de mediação eleva a complexidade da divisão de trabalho que, por sua vez, provoca mudanças nas regras que orientam as ações dos sujeitos. Tais regras também adquirem maior complexidade e, como instrumentos mediacionais, podem alterar tácita ou explicitamente o sistema de atividade. Russell (2002) argue ainda que as regras,

no decorrer das atividades, podem tornar-se invisíveis aos sujeitos e, portanto, menos negociáveis. Nessa direção, para Boag-Munroe (2004), se há regras que limitam o comportamento dos sujeitos, certamente elas desencadeiam comportamentos favoráveis aos grupos dominantes.

Reverendo ainda as discussões de Leontiev (1978), é importante destacar que o autor faz uma distinção entre as ações individuais ou grupais orientadas por metas, e a atividade coletiva orientada para o objeto, afirmando ser esta última um produto da divisão de trabalho.

Ampliando ainda a discussão sobre divisão de trabalho, Pirkkalainen et al. (2005) oferece-nos a possibilidade de pensá-la a partir de três caminhos, ou seja, quanto aos aspectos político-econômico, técnico-funcional e social-relacional, todos eles construídos por meio das práticas discursivas.

Sobre divisão de trabalho e regras, Bernstein (2000) usa os conceitos de classificação para determinar o que subjaz à divisão de trabalho, e o conceito de *framing* para determinar o que subjaz às relações sociais, associando a isso os níveis estrutural e interacional do discurso. Para o autor, classificação está relacionada ao grau de isolamento entre as categorias, como já disse no Capítulo I. Um isolamento fraco caracteriza, portanto, categorias menos especializadas. A classificação pode ser discutida também nas dimensões vertical – por exemplo, grau de importância em relação ao *currículum* dos sujeitos, e horizontal – por exemplo, diferenças em seus *currículuns*. Quanto ao *framing*, Bernstein (2000) o define como o grau de controle sobre as práticas comunicativas: “*framing regula o que conta como comunicação legítima na relação pedagógica e, nesse sentido, o que conta como práticas legitimadas (p:345)*”^{xxv}

Completando, classificação refere-se ao “o quê”, enquanto *framing* relaciona-se ao “como” os significados se articulam, à forma como se tornam públicos e à natureza social das relações que tais significados carregam (Bernstein, 2000). Assim, as relações de poder são descritas em termos de classificação e as relações de controle são reveladas no *framing*.

Os excertos, a seguir, procuram mostrar ao leitor como as práticas discursivas deixam emergir os significados da divisão de trabalho e das regras presentes nas ações dos sujeitos envolvidos neste trabalho.

- Recorte 32: E06 (03/11/03)
- Vitória⁴⁵ Mas foi legal, porque partiu deles (pais) a intenção de querer ajudar um pouco o recreio ... **É um outro jeito de entender a escola, que a gente quer aqui.** A gente **ta procurando** isso / **precisa disso.**
- (...)
- Vitória⁴⁶ É. Na verdade, **mas os funcionários não viram isso com bons olhos.** Eles diziam “Ah, essas mães aí, essas mães vão começar a observar coisas ...” é o medo da denúncia, né, do trabalho delas. Mas (...) **a gente vê com bons olhos isso.** A gente ainda vai conversar muito com eles sobre isso.
- Recorte 33: E09 (24/11/03)
- Zélia⁵ Então, daí ela ficou 35 minutos na papelaria. Daí ela chegou atrasada aqui na escola... Veja só, Neide, como eu tenho razão. **Nós combinamos uma coisa, não foi? Você aceitou outra da professora, não foi?** E veja o que deu. Os alunos dela ficaram sem aula à toa naquele dia. Precisava disso? (...) aqui ficou bem difícil, (...) Então. Isso pra mim é falta de ética, não é, gente, porque a pessoa não se preocupa em causar uma confusão pro outro resolver.
- Neide⁶ Mas, Zélia #
- Zélia⁶ É isso mesmo, Neide. **As coisas que são resolvidas assim, pra fazer média com os outros, não dão certo.** VOCÊ quis fazer média com a professora, atendendo ela no momento que ela pediu, mas ta errado, porque NÓS já tínhamos atendido os professores no momento certo. (...) e ela nem se preocupou com o que causou. Isso não é certo, eu acho. **As coisas que são combinadas não são pra nós, mas pra melhorar o trabalho de todos e não só de alguns. Se a gente não entende porque combinou aquilo, então...**

Em ambos os recortes apresentados, as colaboradoras explicitam o que para elas significa o papel das regras e da divisão de trabalho. No recorte 30, Vitória refere-se à mudança nas regras e divisão de trabalho resultante da ressignificação da organização escolar, que vem procurando passar de uma organização mais centralizadora e isolada em seu micro contexto, para uma organização mais participativa (“é um outro jeito de entender a escola, que a gente quer aqui”). A força de seu enunciado nesse sentido está na redundância, que embora modalizada, reflete enfaticamente a ressignificação do objeto (“a gente quer...”, “a gente ta procurando...”, “[a gente] precisa disso”).

Vitória, ao trazer para seu discurso o que pensam os funcionários da escola sobre a mudança nas regras de trabalho, mostra, de certa maneira, que tais regras, por permanecerem talvez em nível mínimo de consciência para os funcionários, portanto invisíveis a eles (Russel, 2002), não são ainda negociáveis.

Já no recorte 33, da mesma forma como Vitória, Zélia explicita o que ocorre quando uma mudança na regra não tem, para os sujeitos envolvidos, um sentido compartilhado. Enfatiza em seu discurso o distanciamento entre os sentidos produzidos

pela coordenadora Neide (“VOCÊ quis fazer...”) e pelo grupo (“NÓS já tínhamos...”) sobre a regra em discussão. Embora Boag-Munroe (2004) alerte para o fato de que se uma regra limita o comportamento de um sujeito então ela estaria favorecendo o grupo dominante, insisto em afirmar que o fato de uma regra limitar um comportamento pode estar relacionado ao nível de consciência do sujeito em relação ao significado dessa regra e, portanto, à impossibilidade que isso impõe a ele de negociar seu sentido.

G. Na Sinapse da Colaboração: as ações constitutivas da rede de aprendizagem expansiva na PESQUISA COLABORATIVA

Esta seção, coração desta tese, destina-se a discutir procedimentos envolvidos na rede de aprendizagem expansiva em uma PESQUISA COLABORATIVA. Ainda que assim a considere, como órgão vital, não poderia ter-se antecipado neste texto que constitui a tese, uma vez que a compreensão sobre o sistema de atividade e os conceitos fundamentais desse *frame* teórico sustentam o que considero a rede constitutiva dessa discutida metodologia, a PESQUISA COLABORATIVA. Assim, articulo os sentidos por mim construídos aos dos autores que discutem essa metodologia de pesquisa, a fim de caracterizá-la.

Um dos aspectos importantes a serem considerados quando se trata da PESQUISA COLABORATIVA é que o sucesso dos momentos de reflexão está diretamente relacionado ao nível de significância que tem para os envolvidos a questão ou as questões investigadas e, nessa direção, apóio-me em Bray et al. (2000) para retomar alguns questionamentos relevantes já apontados anteriormente.

Como o iniciador do grupo apresenta aos participantes a questão a ser investigada? Como percebe o nível de interesse dos participantes em relação à questão apresentada? Que atenção será dada aos participantes que não demonstram interesse pela questão proposta? Como o iniciador do grupo possibilita aos participantes opinarem sobre a questão apresentada permitindo, inclusive, que ela seja modificada em função de interesses maiores do grupo, em princípio não percebidos pelo iniciador?

Vale ressaltar que responder a essas perguntas implica transitar pelos conceitos já discutidos pela TASHC, sobre o desenvolvimento da compreensão dos sujeitos em relação aos objetos da atividade e, portanto, à sua resignificação.

Todos os aspectos apontados são questionáveis durante a pesquisa e passíveis de modificações, desde que embasadas em reflexões negociadas entre os envolvidos. Para dar conta desse trabalho, Bray et al. (2000) discutem uma proposta de organização da investigação colaborativa em quatro fases assim denominadas:

- fase 1: formando um grupo colaborativo de investigação
- fase 2: criando condições para a aprendizagem do grupo
- fase 3: agindo em direção à questão investigada
- fase 4: criando significado com base nos conhecimentos construídos

A cada uma das fases, os autores associam determinadas características, significativas para o sucesso da colaboração. Articulo-as a outras que considero relevantes no processo e, a seguir, discuto o modelo proposto. É importante ressaltar que essas fases da pesquisa não podem ser consideradas autônomas e independentes, nem tampouco lineares, mas são, sim, articuladas umas às outras, como se não houvesse fronteiras entre elas, ou mais ainda como uma grande rede, proposta esta a ser discutida nas próximas seções.

G.1. Caminho para a PESQUISA COLABORATIVA

Embora muitos autores tenham se preocupado com os procedimentos envolvidos em pesquisas colaborativas e com as circunstâncias em que elas melhor ocorrem, a tarefa de delinear ou mapear tais procedimentos está diretamente relacionada às experiências que emergem das reflexões que envolvem os colaboradores da pesquisa. Não há como prever um caminho único para a condução da PESQUISA COLABORATIVA, pois, como já apontado anteriormente, todas as negociações dependem do envolvimento dos colaboradores com a questão investigada e de toda uma cadeia de relações desenvolvidas entre eles que, de uma certa forma, tornam-se responsáveis por todo o desenvolvimento da pesquisa. A proposta seguinte pode servir como um referencial para aqueles empenhados em criar um *design* colaborativo de pesquisa, o que para Bray et al. (2000) vem atender à necessidade de muitos pesquisadores, principalmente daqueles envolvidos em pesquisas institucionais, que se vêem frente ao dilema de oferecer um mapeamento geral do processo de investigação e

ao mesmo tempo, sentem-se presos a um esquema que pode minimizar e inviabilizar o desenvolvimento da colaboração.

A questão acima é o foco desta pesquisa e de muitas outras na área da educação, quando estas envolvem a instituição escola e passam pelo dilema da urgência em relação aos resultados. A história das pesquisas em educação parece-nos conduzir a essa visão de que um processo de trabalho, para ter relevância e mostrar-se eficaz, deve ter um plano rigoroso e pré-fixado excluindo-se dele essa flexibilidade e adaptabilidade tão desejadas e necessárias ao trabalho colaborativo.

Bray et al. (2000) apontam como fases do processo colaborativo as apresentadas no quadro, a seguir, lembrando que elas não ocorrem de forma fragmentada e desarticulada. Em seguida, apresento minha interpretação e designação para as fases e características da investigação colaborativa, argumentando que a PESQUISA COLABORATIVA se caracteriza por procedimentos que ocorrem a partir das já discutidas ações da rede de aprendizagem expansiva (seção C).

Quadro 7: Fases da investigação colaborativa, segundo Bray et al. (2000)

Formando um grupo colaborativo de investigação	<ul style="list-style-type: none"> - iniciando o grupo - obtendo consentimento institucional - estabelecendo o contexto físico - assegurando a diversidade - orientando o grupo - desenvolvendo o projeto de investigação - modelando a pergunta de investigação - desenhando o projeto de investigação - transição para a liderança coletiva - refletindo sobre o processo do grupo
Criando condições para a aprendizagem do grupo	<ul style="list-style-type: none"> - concordando com critérios que definem o grupo - repetindo ciclos de ação e reflexão para gerar aprendizagem - refletindo para gerar aprendizagem
Agindo sobre a questão investigada	<ul style="list-style-type: none"> - colocando planos em prática - mantendo registros reflexivos - respeitando as idéias do grupo - questionando honestamente - praticando diálogo e reflexão

<p>Criando significado com base nos conhecimentos construídos pelo grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - capturando experiências do grupo - entendendo as experiências - selecionando um método para interpretar as experiências - construindo conhecimento - evitando construir significados fragmentados - cuidando do pensar do grupo - checando a validade das conclusões - comemorando o significado da colaboração - comunicando publicamente os resultados
--	--

Com base no trabalho realizado durante esta pesquisa, proponho nova organização para o quadro de procedimentos da PESQUISA COLABORATIVA. Didaticamente os apresento como fases que se interceptam, considerando que não há fronteiras nítidas entre elas e que muitos dos procedimentos ocorrem em mais de uma fase. Nesse quadro, mantenho em cor preta as etapas como denominadas por Bray et al. (2000), e apresento em cor vermelha aquelas acrescentadas por mim ou modificadas em relação à denominação dos autores.

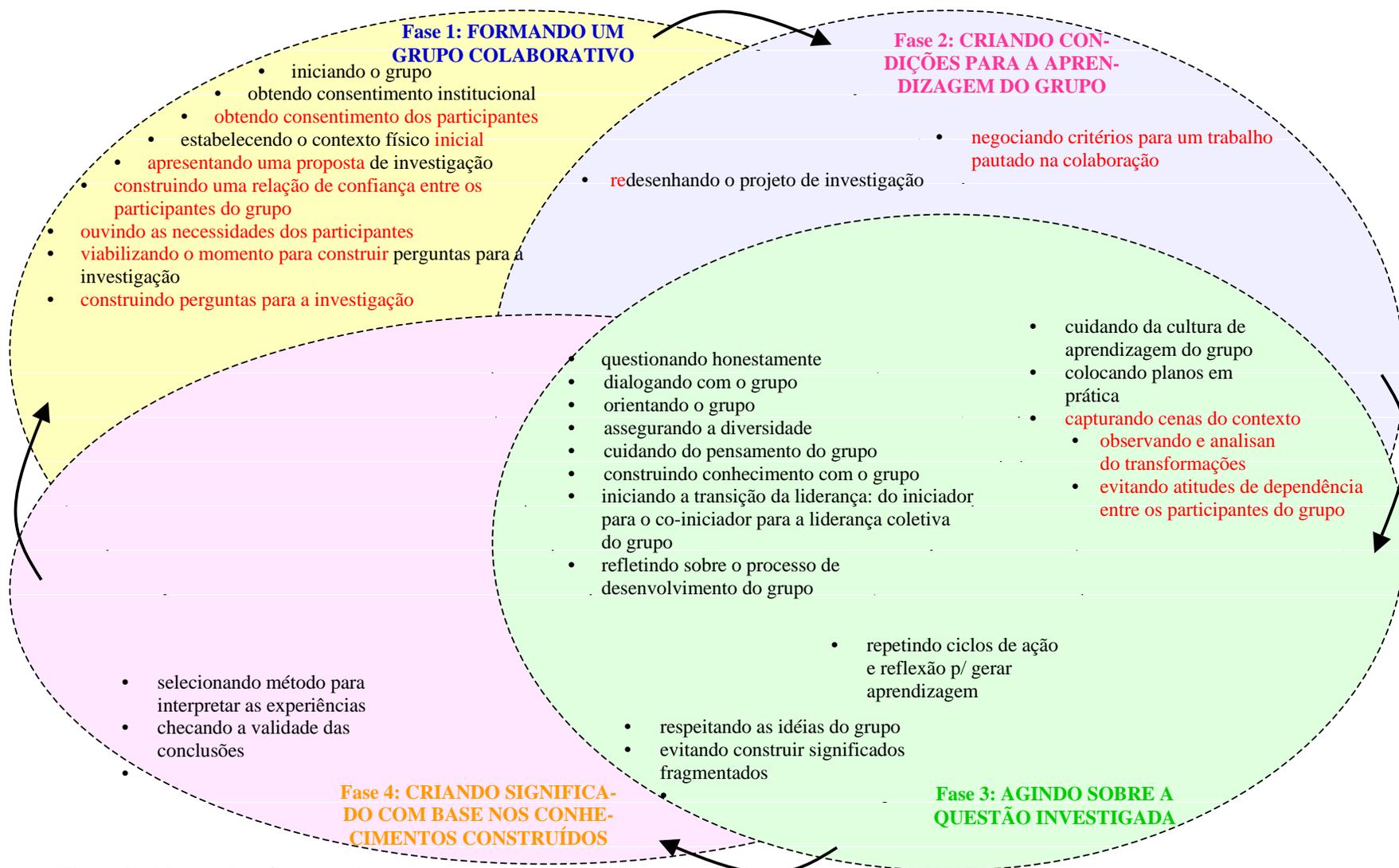


Figura 21: Mapeando a Colaboração – baseado em Bray et al. (2000)

G.2. Procedimentos / Ações da PESQUISA COLABORATIVA

Nesta seção apresento e discuto as ações da PESQUISA COLABORATIVA, tanto as descritas por Bray et al. (2000) quanto as identificadas nos registros gerados para este trabalho.

G.2.1. Formando um grupo colaborativo de investigação

Como já disse anteriormente, um grupo colaborativo se constitui a partir de um interesse comum entre as pessoas, que encontram-se envolvidas e, de alguma forma, são impulsionadas a investigar uma dada situação. Esse interesse comum constitui-se no motivo que gera a atividade do grupo. É esperado que num grupo colaborativo não haja marcadamente a distinção entre pesquisador e pesquisandos, isto é, que o propósito de todos esteja voltado ao crescimento e desenvolvimento do grupo e não ao crescimento individual apenas.

Muitos são os fatores geradores de um grupo de investigação, como por exemplo, um problema no contexto profissional, uma proposta de mudança institucional, uma pesquisa acadêmica. Qualquer que seja o motivo pelo qual um grupo se constitua, haverá que se considerar sempre o fato de que alguém, em um dado momento, elegeu uma situação como relevante para que fosse investigada. Essa questão já foi discutida no capítulo anterior, quando tratei da questão dos processos de criação e da dimensão da autoridade na pesquisa. Na perspectiva da TASHC, um indivíduo inicialmente tem um motivo e procura desencadear nos demais a atividade que os impulsiona em direção ao resultado gerado por tal motivo. As seções, a seguir, tratam de como esse processo é desencadeado no grupo de colaboradores.

- **Iniciando o grupo**

O iniciador do grupo muitas vezes busca desencadear nos possíveis participantes o desejo pela investigação mediante um dilema individual, mas deve estar ciente de que nesse movimento inicial, pode ou não ocorrer o envolvimento dos demais participantes. Para que se envolvam, é preciso que a proposta inicial da investigação lhes seja significativa também. E mais: segundo Rowan (1981, apud Bray, 2000), aquele que se

envolve em uma investigação que se deseja colaborativa, deve fazê-lo de forma deliberada, sabendo que terá de abrir mão de desejos individuais em prol de outros que levarão todos os envolvidos ao desenvolvimento e não apenas alguns.

Investigar colaborativamente um dilema no qual se esteja envolvido exige que o ser humano sinta-se pronto ou preparado para revelar-se aos demais num processo de questionamentos que pode trazer à tona todas as suas incompatibilidades em relação à situação vivenciada, incompatibilidades essas que caracterizam contradições cuja origem se encontra tanto na história acumulada da situação vivenciada, quanto na história dos sujeitos envolvidos. O procedimento de iniciar um grupo colaborativo de investigação pode ser desencadeado por uma ou mais pessoas que, com base em uma sondagem sobre a situação que se deseja investigar, propõem um *brainstorming* sobre o que consideram possibilidades e necessidades, esperando que esse exercício seja elemento de motivação para o envolvimento de outros participantes na investigação.

Neste trabalho, o processo de iniciar o grupo partiu da pesquisadora e as ações desencadeadoras ocorreram no curso da PUC-COGEAE, do qual participavam as diretoras das escolas públicas já apresentadas, como já descrito em capítulo anterior.

- **Obtendo consentimento institucional**

Muitas vezes, uma pesquisa pode ocorrer em contextos que não requerem o suporte institucional ou mesmo seu envolvimento, porém, há situações em que, para que uma pesquisa ocorra, muitas intervenções institucionais se fazem necessárias. Investigações que envolvem instituições podem tornar-se mais lentas e complexas, pois, caso interfiram na rotina institucional, precisam ser submetidas à aprovação de pessoas que não necessariamente encontram-se envolvidas diretamente com a investigação ou com o problema e, por esse motivo, não percebem o processo investigativo como catalisador de mudanças na instituição.

Para propor um trabalho de investigação colaborativa em uma instituição, é preciso que o iniciador do grupo se disponibilize inicialmente a estudar a cultura da organização e, ao mesmo tempo em que realiza esse trabalho, estabeleça um relacionamento com os responsáveis pela instituição, buscando construir laços de confiança e de credibilidade.

Tomando como exemplo a situação de pesquisa relatada neste trabalho, muitos aspectos relacionados à instituição foram necessários à pesquisadora para que pudesse então iniciar os encontros com os participantes e o trabalho de pesquisa propriamente dito.

Uma pesquisa envolvendo diretores de escola requer, por exemplo, que o iniciador do grupo conheça: o sistema educacional ao qual essa escola está submetida; as normas que regem as atividades de uma equipe diretiva escolar, bem como os estatutos que determinam as funções dos participantes; as determinações legais em relação ao ensino (processos de ensino-aprendizagem, avaliação, promoção); os órgãos governamentais regionais que orientam os procedimentos escolares. Tais aspectos exercem influência direta no trabalho desenvolvido pelos participantes da pesquisa em suas escolas e, ao mesmo tempo, influenciam o trabalho com o pesquisador. São considerados artefatos de mediação na relação entre pesquisador e pesquisandos e, lembrando as discussões em capítulos anteriores, a atividade se desenvolve em direção ao resultado quando seus elementos não só são compartilhados, mas quando são ressignificados pelos sujeitos assumindo um sentido compartilhado. Ou seja, tais artefatos mediacionais exercem o papel de provocar a convergência dos objetos das atividades do sistema, nas quais os sujeitos estão envolvidos.

Para ter conhecimento da cultura organizacional, o iniciador do grupo precisa preparar-se para observar e coletar informações que permitam a ele conhecer o perfil da instituição, sua história sócio-historicamente acumulada, e aquilo que influenciará o fazer dos participantes da pesquisa. Isso poderá ocorrer simultaneamente ao desenvolvimento da pesquisa e estudado à luz da teoria da atividade, uma vez que a instituição nada mais é do que parte da comunidade envolvida na pesquisa.

Dessa forma, é papel do iniciador do grupo preparar-se para considerar uma grande variedade de fatores e enfrentar a complexidade de cada um deles, organizando sessões entre os participantes da pesquisa que lhes permitam discutir essa complexidade da organização e buscar entendimento para suas determinações. No caso desta pesquisa, uma vez que já conheço o sistema educacional brasileiro e suas diretrizes, foi fundamental que eu me dispusesse a estudar os projetos político-pedagógicos de cada uma das escolas, bem como suas comunidades.

- **Obtendo consentimento dos participantes**

Para que alguém participe de uma investigação colaborativa, é fundamental que deseje participar e o faça conscientemente. Quando as pessoas são convidadas a participar, nem sempre têm clareza daquilo que terão de fazer ou até mesmo do quanto terão de expor-se perante os demais participantes envolvidos. Isso ocorre porque, nesse momento,

muitas vezes, os motivos dos sujeitos ainda não são compartilhados. Podem ser, no início, motivos para alguns apenas. É o iniciador do grupo quem tem a tarefa de, em encontros iniciais, desvendar os primeiros mistérios da investigação colaborativa. Para isso, diferentes estratégias podem ser utilizadas, como: conversas informais onde são negociadas as idéias iniciais da investigação; levantamento e discussão das expectativas dos participantes, com o propósito de deixar claro a todos o envolvimento de cada um com o foco a ser trabalhado; conversas individuais entre o iniciador do grupo e cada participante.

Nesse sentido, um aspecto de fundamental relevância quando discutimos a aprendizagem organizacional, relaciona-se à maneira como se dá a participação das pessoas na investigação: se o objetivo do trabalho investigativo colaborativo está em propor estratégias de transformação para os contextos nos quais a investigação ocorre, então não faz sentido que apenas alguns participem. Pode-se esperar com esse comportamento, que a instituição sofra transformações, porém de forma lenta e fragmentada. Enquanto uns estarão envolvidos em um processo de mudança, outros poderão exercer o papel de “pedras no caminho” da transformação. Assim, uma vez desejada a investigação colaborativa, cabe aos envolvidos exercerem o papel de catalisadores, de “despertadores” da consciência dos demais. Neste trabalho, esse aspecto foi um dos que mais interferiram no desenvolvimento das atividades do sistema: embora meu trabalho com as equipes diretivas das escolas se desenvolvesse de maneira sistematizada, com encontros regulares, fundamentados, os demais sujeitos das comunidades (no caso das escolas, todo o corpo docente e discente, e no caso da universidade, o grupo de pesquisa) não estavam inseridos nas atividades, o que acarretou em lentidão no processo de desenvolvimento e, certamente, um maior número de conflitos a serem administrados e discutidos.

Também relacionado ao consentimento dos participantes, está o aspecto ético. É imprescindível que, ao concordar em participar de uma investigação colaborativa, o participante não somente seja informado sobre como os registros de suas ações serão utilizados, de que tipo de interações terá de participar, com que frequência será observado, como receberá *feedback* do que estiver realizando, comprometendo-se também em informar honestamente suas constatações, idéias e impressões.

Esse participante terá acesso aos registros coletados durante a investigação? Poderá optar pela utilização ou não de tais registros? Será convidado a participar de momentos em

que seus registros serão analisados? Compartilhará com os demais participantes suas idéias? Terá interesses que caminham na mesma direção dos interesses da comunidade? Essas questões vêm ao encontro do que discute Tobin (1998), ao referir-se às ações morais: “a essência da ação moral é dar consideração aos objetivos dos outros, e não inibir intencionalmente o alcance de objetivos que são de interesse da comunidade”. Considera ainda que uma conduta ética entre pesquisador e participantes está pautada na construção de um relacionamento baseado em responsabilidades mútuas e no respeito. Somente quando a responsabilidade é negociada e estabelece-se entre pesquisador e participantes, é que critérios para o desenvolvimento da pesquisa podem ser pensados e ampliados e, por sua vez, os participantes podem dar ou não seu consentimento.

O recorte, a seguir, mostra como a pesquisadora relata o consentimento das participantes para iniciar o grupo de trabalho.

● Recorte 34: DC (01/10/03)

Otilia Liguei para as diretoras Lais, Zélia e Gilda. Retomei com elas nossa aula do dia anterior e algumas impressões que ficaram presentes em mim após o término da mesma, sobre as coisas que disseram em relação ao trabalho em cada escola, às dificuldades de colocar em prática os aspectos que estamos estudando no curso. Me **ofereci** para fazer um trabalho com elas dizendo que **o foco seria a formação contínua de diretores e da equipe diretiva da escola**. Sei que **esse será realmente o foco, mas** me importa muito caracterizar a metodologia de PESQUISA COLABORATIVA. Ao conversar com Lais, senti que ela demonstrou interesse e disse que acreditava que eu pudesse ajudá-la na escola. Ao mesmo tempo, dizia mais ou menos assim: **“Professora, mas ao mesmo tempo que eu sinto que você pode me ajudar, também fico pensando: ai, ela vai saber tudo o que eu faço de errado”**. Disse para a Lais que o objetivo do trabalho de pesquisa que faremos juntas não é esse e que está diretamente relacionado com aquilo que estamos fazendo no curso da COGEAE. (...) **Insisti em dizer** que não tenho como objetivo descobrir o que ela faz de errado, mas sim, ajudá-la e descobrir como compreender suas próprias ações e as de seus pares na escola. Disse para Zélia e para Gilda essa mesma coisa e que da mesma forma que eu estarei tentando ajudá-las nesse sentido, elas também estarão me ajudando na pesquisa de doutorado. (...) Eu disse também que as decisões sobre como vamos trabalhar serão tomadas por nós todas e não apenas por mim e que **não devem tomar a decisão sozinhas sobre nossa parceria, mas que antes de me responderem seria legal que conversassem com seus coordenadores e vissem também o que eles pensam sobre essa proposta de trabalho entre nós**. Enfim, **elas já assumiram nosso trabalho. Dizem que topam trabalhar comigo, dizem que não precisam pensar mais**. Elas acreditam que poderão desenvolver junto comigo novas compreensões para o seu trabalho na escola e que, de alguma forma, **isso poderá ajudá-las a compreender melhor as orientações que vêm dos órgãos superiores de ensino**. Para elas, essa é a grande questão.

O trecho acima marca ainda, para a pesquisadora, a contradição em relação ao objeto da atividade. Ao mesmo tempo em que identifica o foco como “formação contínua de diretores e da equipe diretiva da escola”, refere-se a ele utilizando o tempo verbal futuro do pretérito, caracterizando uma ação cuja realização não tem certeza, ou ainda, não quer responsabilizar-se pelo enunciado preferido. Embora mentalmente (“sei que...”) e com alto grau de modalização (“realmente”) assuma como foco da pesquisa a formação contínua das equipes diretivas das escolas, o conflito se encontra marcado pela presença da conjunção adversativa (“mas ...”), indicando que para a pesquisadora o objeto da pesquisa não está bem definido.

Quanto ao consentimento das participantes, também aí reside o elemento contraditório, uma vez que, embora aceitando e acreditando no trabalho a ser realizado (“sinto que você pode me ajudar...”), o discurso relatado de Laís mostra o sentido que tem para ela participar de uma pesquisa (“ela [a pesquisadora] vai saber tudo o que eu faço de errado”). A pesquisadora, conforme afirma Laís ao utilizar-se de um processo mental (“vai saber tudo”), teria como conhecer o que sabe ou não sabe a diretora.

No relato, fica claro que para a pesquisadora a decisão de iniciar o trabalho deveria ser tomada pelas diretoras e seus pares nas escolas (“não devem tomar a decisão sozinhas”), mas, no entanto, isso não ocorre (“elas já assumiram nosso trabalho”), o que mostra que para elas basta que o motivo da atividade exista para um subgrupo da comunidade, isso já significaria ser um motivo compartilhado, resultante de uma necessidade que pressupõem ser da comunidade.

- **Estabelecendo o contexto físico inicial**

Nem sempre o contexto físico escolhido inicialmente como local de encontro para o grupo se manterá em todo o decorrer do trabalho de investigação. Com o desenvolvimento do trabalho, poderão surgir alterações que exigirão o deslocamento do grupo de um contexto a outro. No caso de grupos em instituições isso parece ainda mais presente, pois muitas vezes uma situação estudada em um dado contexto remete o grupo a outros contextos. É importante que os envolvidos sejam mantidos em situações as mais próximas possíveis das reais, vividas por eles na organização. Esse procedimento pode ajudá-los a imprimirem maior significado e veracidade àquilo que realizam no decorrer do trabalho investigativo.

Por outro lado, é importante também que o grupo realize encontros em locais não vinculados à instituição, como por exemplo, a casa de um dos participantes. Esses encontros poderão imprimir às discussões maior liberdade, provocando os participantes para um distanciamento de suas próprias ações. Somando-se a esse propósito, nessas circunstâncias o grupo poderá desenvolver um trabalho de reflexão sobre seu fazer sem ser interrompido por fatores intervenientes que, logicamente, surgiriam caso o encontro estivesse sendo realizado sempre na própria instituição. Nesta pesquisa, os encontros entre pesquisadora e colaboradoras ocorreram ora na escola A, ora na B, ora na casa de uma das colaboradoras, assim como na COGEAE e nas dependências da PUC.

- **Assegurando a diversidade**

Para assegurar a diversidade no grupo, o iniciador precisa encorajar os participantes a explicitarem suas impressões pessoais e seus pontos de vista sobre toda e qualquer experiência relatada no grupo. Essa é uma forma de manter informados os participantes, sobre as divergências e convergências em relação ao pensamento de todos do grupo. Esse exercício enriquece a investigação e pode auxiliar o grupo a tomar posições e estabelecer normas para a convivência. Esse aspecto remete ao papel das regras e da divisão de trabalho na atividade, isto é, as contradições explicitadas para discussão constituem-se elementos de desenvolvimento e de transformação, gerando novas regras e nova divisão de trabalho no grupo.

O trecho, a seguir, mostra uma interação entre a pesquisadora e uma das colaboradoras, Neide, em que a primeira oportuniza à segunda espaço para apresentar pontos de vista sobre o trabalho que realizam juntas, propondo um encontro do grupo para conversar sobre capacitação.

- **Recorte 35: E6 (03/11/03)**

Otilia¹⁰¹ ... como você trabalha com a questão das responsabilidades, mas a gente já falou um pouco sobre isso. Ainda vamos falar mais em outro momento. (...) e você coloca que // “ser a ponte intermediária entre professor e aluno / HTPC é um momento sagrado e você aprende com o professor” (...) você coloca assim: “Procuro LEVAR capacitação.” **E aí, eu te pergunto: “O que é, PRA VOCÊ, levar capacitação!?”**

Neide¹⁰² Ah, **levar capacitação é** o seguinte: Toda vez que () ano passado teve várias capacitações do coordenador pedagógico. (...) Então, **eu procuro** o quê!? É / **sempre** estar lendo / **sempre trazer textos** / né (...) A gente faz a leitura () **peço pro professor fazer / né / essa leitura / assim aos poucos**. A gente **percebe assim** que eles começaram a dar a opiniões deles. Que **na**

	DE eles fala isso / da gente fazer isso (...) então eu quero apresentar em / em termos de escrita, sabe?, a teoria...
Otilia ¹⁰²	Então, Neide. É importante isso que você diz , sobre oferecer ao seu grupo de professores uma possibilidade para discutirem as questões teóricas também . Foi você que me disse outro, não foi? Que o professor prefere ficar contando / trocando experiências. // Então. Nós poderíamos usar um dos nossos encontros pra conversar sobre isso que você coloca “levar capacitação para os professores”. // Você quer dizer assim / fazer chegar a capacitação até eles? É isso?
Neide ¹⁰³	Não / É / Não, é que é assim: eu levo mesmo pra eles a teoria. Porque a gente, lá na DE / a gente lê, discute / eles dão idéias. Daí eu levo os textos pros professores na HTPC e a gente lê junto / todo mundo comenta...
Otilia ¹⁰³	O que você acha do nosso próximo encontro ser sobre capacitação para os professores!? Assim você e as meninas poderiam contar essas experiências da DE, não? / E quem sabe a gente não poderia discutir melhor essa questão!?

O ponto de vista de Neide sobre capacitação de professores é solicitado quando a pesquisadora, por meio de questionamento, projeta em Neide a responsabilidade enunciativa (“o que é, PRA VOCÊ, levar capacitação!?”). Perguntando dessa maneira, a pesquisadora separa o significado experiencial (“levar capacitação”) do significado interpessoal (“pra você”) que, no caso, solicita a avaliação do interlocutor sobre o conteúdo presente no enunciado. Relacionando tal evento lingüístico às ações de aprendizagem expansiva, o que a pesquisadora procura, na verdade, é desencadear as ações de analisar (solicitando explicações que podem basear-se tanto na história dos processos de capacitação quanto nas experiências atuais da colaboradora) e refletir. É interessante notar que as contradições entre sujeito (a colaboradora – coordenadora) e artefato mediacional (os processos de capacitação) ficam marcadas discursivamente pela presença dos elementos lingüísticos que caracterizam incerteza (“eu procuro”, “assim aos poucos”, “em termos de escrita, sabe?”), mostrando por meio de ação verbal e material a prioridade do valor de troca em detrimento do valor de uso do artefato mediacional (“na DE eles falam isso / da gente fazer isso”).

Na resposta da pesquisadora, em substituição às ações verbal e material da fala da colaboradora, contrariando o sentido já explicitado, a primeira projeta na segunda a possibilidade do trabalho cognitivo (ação mental de “discutirem as questões teóricas também”). Numa tentativa de colocar em discussão um outro sentido para “levar capacitação”, que não aquele da transmissão ou do estudo teórico apenas, a pesquisadora experimenta ressignificar a voz de Neide (“você quer dizer assim ...”), sem que isso resulte em elevar seu nível de consciência, aspecto identificado lingüisticamente pelos marcadores de incerteza (“não”, “é [sim]”, “não, é que é assim...”) e pela presença do advérbio

‘mesmo’’, que carrega a opinião forte e a atitude de Neide em relação ao tópico da discussão, a capacitação.

Ainda no recorte aparece a avaliação da pesquisadora, em tempo verbal futuro do pretérito, caracterizando uma incerteza redundantemente marcada pela negativa como afirmativa, ou seja, uma maneira modalizada de persuadir o interlocutor em relação ao conteúdo discutido (“e quem sabe a gente não poderia discutir melhor essa questão!?”). O ponto de vista da colaboradora Neide, explicitado na interação, assume dessa forma o papel de novo artefato de mediação a ser discutido no grupo.

- **Apresentando uma proposta de investigação**

O iniciador ou iniciadores do grupo, como já disse anteriormente, responsabilizam-se por oferecer aos possíveis envolvidos uma idéia preliminar do que poderá constituir o trabalho de investigação, a partir de seu ponto de vista. Essa idéia preliminar é, na verdade, o projeto de pesquisa elaborado pelo pesquisador ou grupo de pesquisadores, quando idealizam o objeto da atividade. É importante, no entanto, que essa proposta não tolha os demais membros, inviabilizando suas colocações e limitando sua criatividade. É importante considerar também que participantes serão movidos a intervir na proposta apresentada quanto maior for sua intimidade e liberdade para com o iniciador do grupo e quanto maior foi sua necessidade em relação à proposta apresentada. Segundo Engeström (1999b), uma entidade torna-se um objeto de atividade quando encontra uma necessidade humana, isto é, os sujeitos constroem o objeto pressupondo-o essencial para o desenvolvimento das práticas sociais nas quais estão envolvidos, e usam, para isso, artefatos mediacionais que funcionam como formas de expressar normas cognitivas, padrões e hipóteses sobre tais objetos. É nesse processo que objetos ganham força motivacional, moldando e dando direção à atividade. Engeström (1995) já afirmava: o papel do objeto é determinar o horizonte de possíveis ações dos indivíduos na atividade.

Pode ocorrer de, no primeiro encontro do grupo, nenhuma decisão ser tomada em relação ao tema a ser pesquisado, de não se decidir por uma questão de pesquisa ainda nesse momento. Isso é considerado um fato normal, uma vez que o grupo pode ainda não ter vencido as barreiras da inibição e das relações interpessoais, não sendo capaz de fazer escolhas que sejam relevantes para todos, ou não conseguindo ainda vislumbrar esse objeto como partilhado. O papel do iniciador é importantíssimo nesse momento, uma vez que deverá sondar os posicionamentos de todos e intervir de forma a não permitir que decisões

precipitadas sejam tomadas ou que a opinião de um membro do grupo ou de um subgrupo se sobreponha ao desejo e necessidades do grupo, o que descaracterizaria a atividade em construção.

Os trechos seguintes mostram como, neste trabalho, o projeto de pesquisa foi apresentado às participantes, ou seja, como o objeto da atividade, ainda resultante da necessidade apenas da pesquisadora, foi compartilhado e foi-se transformando em necessidade para todas no grupo de trabalho, caracterizando um processo colaborativo de pesquisa.

● Recorte 36: E09 (24/11/03)

Otilia⁵ Então, eu estive pensando de **ver isso com vocês, lendo juntas** talvez... O que é que vocês acham?

Laís¹ Ah, eu acho bom assim. **A gente pode ir lendo / VOCÊ pode ir lendo pra gente e explicando**, não é, gente?

Vitória² Acho que sim. Acho que é bom.

Otilia⁶ **Se** a gente for lendo e falando sobre, **talvez** a gente possa ir redirecionando o que está aqui. **O que é que vocês acham?** Saber o que está proposto, **se** isso vem ao encontro do que vocês estão pensando, do que vocês acham que é necessário... Ver **se** isso / **se** reformulando, mudando alguma coisa fica melhor, mais claro, atende mais àquilo que vocês acreditam que seja necessário pra entender, estudar o que acontece aqui... **Como é que nós vamos organizar o que vamos fazer?!...** Porque eu gostaria que fosse bom pra vocês e pra mim. Nós podemos reformular da forma como for melhor pra atender vocês e também para que eu possa trabalhar com o que eu vou estudando aqui. E também **a gente não pode deixar de estudar as situações que escolhermos. Isso é que vai orientar nossas reflexões, porque se não fizermos isso, vamos ficar discutindo sem fundamentar nada e daí a gente não vai aprender muito.**

Zélia⁸ Acho que a gente pode ir fazendo como a gente fazia no curso, como você fazia com a gente lá. A gente falava de uma situação da escola, de uma coisa que tava acontecendo e depois estudava sobre ela, sobre como entender, como mudar essa situação. Tem muita coisa aqui que pode ser estudada e orientada de outro jeito, você vai ver.

Embora a pesquisadora proponha uma tarefa em parceria, que caracteriza uma ação mental a ser desenvolvida pelo grupo (“ver com vocês, lendo juntas”), e ainda que inicialmente a colaboradora Laís (em Laís¹) assuma com a pesquisadora a responsabilidade enunciativa (“a gente pode ir lendo”), seu discurso fica marcado pelos sentidos atribuídos à divisão de trabalho em relação às colaboradoras e à pesquisadora: para Laís, a pesquisadora é quem tem o papel de explicar, de oferecer meios para a compreensão da teoria, o que marca a presença das regras distributivas (Bernstein, 1990) que regulam as relações de poder entre os sujeitos envolvidos e estabelecem regras que indicam quem pode transmitir o quê para quem e em quais condições. Tais regras têm o papel de mostrar

o que está legitimado pelo grupo social, determinando competências e habilidades dos sujeitos nas práticas sociais.

A pesquisadora, em Otilia6, faz uso de um discurso modalizado que mostra o sentido construído por ela, por enquanto, para Pesquisa Colaborativa: todas as ações e decisões no processo de pesquisa devem ser compartilhadas com todos os participantes. Por meio de frases condicionais, perguntas modalizadoras, inclusão do interlocutor como responsável pela ação enunciativa, a pesquisadora parte inicialmente do pressuposto que o projeto de pesquisa apresentado deverá sofrer modificações, sugeridas pelo grupo. No entanto, A pesquisadora finaliza sua fala com um discurso que aponta o que para ela constitui um outro sentido do trabalho realizado, um sentido em construção, que depende das ações a serem desenvolvidas no grupo: o de que a compreensão e internalização do objeto da atividade, para que ele se transforme em resultado, depende de ações compartilhadas orientadas e fundamentadas (“a gente não pode deixar de estudar”, “se não fizermos isso (...) a gente não vai aprender muito”).

Avançando, o recorte, a seguir, mostra como o projeto de pesquisa foi inicialmente compartilhado entre as colaboradoras.

● Recorte 37: E09 (24/11/03)

Otilia7 ... (lendo) O resultado final desta pesquisa deverá apresentar um referencial teórico e prático às escolas, que poderá ser usado como sugestão para a continuidade do trabalho de reflexão junto à equipe diretiva. Entendo que **esta equipe deva estar envolvida em implementar ações capazes de propiciar a produção de conhecimentos que contribuam para a melhoria do ensino e da qualidade das ações em relação às práticas administrativo-pedagógicas envolvendo toda a comunidade escolar.** (fim da leitura) Essa é a primeira parte, pessoal. Acho que agora vocês poderiam falar sobre essa parte / nós podemos conversar sobre isso.

Vitória3 Então / essa é a sua intenção? (dirigindo-se a pesquisadora)

Otilia8 É assim: isso **foi** o ponto de partida para mim, quando eu **pensei** na pesquisa. **Teria** que começar de algum lugar, pra poder conversar com as pessoas nas escolas. (...) Mas, voltando: esse texto que vocês leram é um texto preliminar e ainda deverá passar por muitas reformulações, acho. Da nossa conversa aqui, hoje, provavelmente modificaremos algumas coisas.

Vitória4 Hã, hã.

Otilia9 Tem que olhar o que foi pensado inicialmente e pensar neste contexto aqui das escolas de vocês.

Vitória5 Eu entendo, porque eu até grifei / eu grifei bastante coisa aqui no meu. Eu tive algumas dúvidas... Por exemplo, essa parte que fala de um “**contexto colaborativo** na comunidade educativa” // **tem realmente colaborado, né? Você tem trazido coisas pra nós / ta auxiliando bastante.** // Não sei se ta fugindo da sua diretriz. Talvez não.

Otilia10 Não, não ta. / Pra mim, está claro que há dois momentos. Há um momento em que eu olho pras coisas que eu estou pesquisando / que eu tento ver,

entender melhor, e que estão relacionadas àquilo que eu estudo. Mas também, pensando nisso tudo que eu quero entender e estou estudando, é que tem um outro lado, que é o fato de eu estar aqui, trabalhando com vocês. **As coisas estão muito juntas: o que eu quero entender como pesquisa e o que vocês querem entender aqui, como seu local de trabalho. Pra mim, essas coisas interferirão uma na outra o tempo todo.**

O projeto de pesquisa inicialmente elaborado pela pesquisadora é retomado pelo grupo com o propósito de ser reorganizado caso as colaboradoras sintam necessidade disso. Fica claro no projeto o propósito da pesquisadora (“esta equipe deva estar envolvida em (...) envolvendo toda a comunidade escolar”) em relação à formação contínua das equipes diretivas das escolas, na perspectiva da colaboração, isto é, todos os sujeitos devem se envolver no processo de transformação do contexto escolar. O que segue (em Otilia6) nos permite compreender como, para a pesquisadora, as contradições no interior do objeto ainda permanecem, fazendo com que ela não assuma de imediato a autoria do projeto (tempo verbal indicando ação passada, futuro do pretérito como estratégia argumentativa que atenua seu grau de comprometimento), deixando a conclusão do enunciado sob a responsabilidade das interlocutoras.

O enunciado de Vitória (em Vitória5) mostra como, nesse momento, a participante atribui sentido à colaboração: ação desenvolvida pela pesquisadora, cujo papel é oferecer ao contexto escolar melhores e mais adequadas práticas educativas, o que pressupõe uma relação horizontalizada (Engeström, 1995, 1999) entre pesquisadora e colaboradoras.

Na seqüência, Otilia (em Otilia10) explicita por meio de processos mentais, embora com médio grau de modulação (“eu quero entender”, “vocês querem entender”) o sentido por ela atribuído à convergência dos objetos das atividades no sistema e a possibilidade de transformação no interior desses objetos, desencadeadas no decorrer da atividade (“essas coisas interferirão uma na outra”).

● Recorte 38: E09 (24/11/03)

Otilia22 Isso, Vitória. (...) Você quer trazer pra nossa conversa as coisas que estão grifadas? O que você acha?!

Zélia18 Não, aqui, ó, que você falou: **a gente discutirá e analisará os discursos enunciados. Então é bem mesmo esse trabalho que você tá fazendo aqui com a gente**, né. Eu acho legal isso, porque a gente vai discutindo o que a gente mesmo vai falando uma com a outra e **isso faz a gente pensar bastante e é pensando no que a outra pessoa pensou e no que você pensou que você vai entender o que você pensa**. // E também aqui, ó, por meio do uso de instrumentos de investigação DAS PRÁTICAS educativas também.

Já no recorte 36, Zélia explicita o sentido atribuído a “analisar discursos enunciados”. Para ela, esse é um processo metacognitivo (processo mental “a gente pensar”, “pensando no que a outra pessoa pensou (...) que você vai entender o que você pensa”). Ou seja, uma vez externalizado o pensamento pela linguagem, esta se mostra organizadora da consciência do sujeito.

- **Viabilizando o momento para construir perguntas para a investigação**

Embora a tarefa do iniciador do grupo seja introduzir os participantes na investigação e, como já apontado anteriormente, apresentar a proposta inicial, as perguntas a serem respondidas durante a investigação podem ser sugeridas por qualquer um dos participantes, uma vez que se encontre envolvido com o problema. Caberá ao iniciador do grupo mediar as negociações entre todos os envolvidos, para que decidam por uma ou outra questão, não descartando nenhuma delas, mas tentando articulá-las para que, da melhor maneira, todas as idéias apresentadas sejam discutidas e, na medida do possível, contempladas.

A decisão sobre a questão ou as questões a serem investigadas não pode ser precipitada. Muitas vezes, ao apresentarem possíveis questões, os participantes não têm clareza suficiente sobre o motivo da atividade que desenvolverão e a discussão entre eles sobre as possíveis perguntas exercerá o papel gerador da ZPD. Nesse exercício, novos conhecimentos poderão ser construídos pelos participantes, que poderão reformular suas próprias perguntas ou optarem conscientemente por pergunta de outro participante.

- **Construindo perguntas de investigação**

É comum, quando nos propomos a ler e entender uma pesquisa, procurarmos pelas perguntas desencadeadoras do processo. Perguntas integram toda pesquisa organizada e tornam-se o ponto mais importante, por meio do qual pesquisadores discutem os resultados de seus trabalhos. Assim, quando as perguntas surgem no grupo colaborativo de investigação, é fundamental que o iniciador do grupo juntamente com os participantes busquem cunhá-las de um pensamento coletivo, em busca de sua relevância para o trabalho a ser desenvolvido. É comum a questão alterar-se no decorrer da investigação e quando isso ocorre em função de ciclos reflexivos dos quais participam os envolvidos, pode haver uma estimulação do grupo em relação ao processo de aprendizagem. Bray et al. (2000) afirmam que a ação de esculpir a questão durante a investigação é que dá início ao

processo de aprendizagem do grupo. Essa tarefa acontece em meio às ações da rede de aprendizagem expansiva, que ora questiona para analisar, ora para criar ou refletir sobre, ora para implementar novos procedimentos em direção ao objeto da atividade. A reformulação da pergunta investigativa revela sempre um passo em direção à ressignificação, para os sujeitos, dos elementos da atividade.

Parece ainda que discussões que trazem à tona, de quando em quando, a pergunta de investigação, não somente alertam os participantes para o objeto da atividade cujo resultado procuram alcançar como lhes permite reorientar a rota da pesquisa em direção às reais necessidades do grupo. Assim, as intervenções o iniciador do grupo ou daquele que exerce a liderança do grupo devem ser no sentido de orientar para que os membros do grupo caminhem dos interesses individuais de aprendizagem para os interesses grupais.

Moldar ou modelar uma questão para investigação colaborativa exige especial atenção à forma como a questão será apresentada. Perguntas que fazem uso de “quem”, “onde”, “quando” não sugerem respostas colaborativas. São perguntas cujas respostas esgotam-se em si mesmas e não contribuem para com a reflexão crítica. A investigação colaborativa está mais voltada a questionamentos do tipo “como”, “o quê”, “por quê”, que possibilitam respostas baseadas na experiência e, por conseguinte, na história e cultura dos envolvidos e da situação investigada. Em se tratando de investigação colaborativa, a questão proposta precisa ser aberta para revisões constantes, com base em reflexões que busquem analisar as experiências vividas e delas aprender.

As discussões seguintes apresentam a maneira como as perguntas investigativas foram apresentadas ao grupo e como foram sofrendo transformações ao longo do processo de trabalho.

● Recorte 39: E09 (24/11/03)

Otilia38 (...) São as perguntas que eu senti no primeiro momento, que poderiam ser um norteador do trabalho. Mas na verdade, elas podem mudar. (...) seria legal se nós olhássemos pra essas perguntas agora e pensássemos se elas têm relevância aqui dentro da escola. Será que essas são questões que preocupam vocês dentro da escola? Seria relevante saber a resposta dessas perguntas? Ou será que a gente pode pensar em outras, que correspondam mais ao que acontece aqui nas escolas?! // Por exemplo, pensando nessa pergunta aqui: **como os profissionais da equipe diretiva da escola, que são vocês, certo? entendem os papéis dos protagonistas das ações pedagógicas que ocorrem na escola?** Ou seja, como é que cada uma de vocês pára pra pensar e entende como é que acontece a ação dos seus professores e de cada um que desenvolve uma atividade pedagógica dentro da escola. Isso é relevante pra vocês?
Vitoria26 Importantíssimo. A nossa e a de todos os que trabalham aqui na escola.

Neide29 Nossa, é sim. Tanto que a gente quando faz a reunião, não sei se você sabe, no início do ano, a gente coloca todos os profissionais juntos. Da secretaria / o pessoal da cozinha / todo mundo junto.

O recorte acima mostra como teve início uma conversa sobre as perguntas de pesquisa e como, embora a pesquisadora oferecesse às colaboradoras a possibilidade de reformularem a pergunta, isso não ocorreu. Novamente, a voz especialista assume papel preponderante na situação de interação, o que caracteriza o fraco compartilhamento do objeto da atividade, ou seja, as colaboradoras assumem como valor de verdade os propósitos orientadores da pesquisadora, sem questioná-los.

● Recorte 40: E09 (24/11/03)

Otilia51 Se a gente olhar pra essa outra pergunta aqui, sobre **como os profissionais da equipe diretiva da escola entendem os papéis dos professores que atuam na escola**, vejam só uma coisa: do seu papel nós passamos para os papéis dos outros. Mas a gente já falou sobre isso: **se a gente não entende nosso próprio papel, como é que vamos entender o papel dos outros?** E na pergunta 1c, isso vai além: **como é que você entende o papel do aluno que você tem na escola?! Quem é o aluno que você tem, como é que a escola tem que trabalhar com ele, do que é que ele precisa... Tudo isso não é importante pra vocês!?**

Neide31 Respondendo #

Otilia52 Não, não é preciso responder. Na verdade, é preciso pensar AGORA se essas perguntas têm relevância pra vocês. É isso o que importa.

(...)

Lais43 **Mas pensando nisso que você fala**, sobre papéis, é importante, porque isso é pra ser discutido na HTPC, porque o professor tem que saber qual é o papel dele, o nosso e dos alunos deles. Não é isso?

Neide32 **É muito importante.** As pessoas precisam saber qual é o seu papel no contexto delas.

Zélia48 E você já percebeu que **a gente não tá sabendo muito os papéis**, né?

No recorte acima, em Otilia51, a pesquisadora apresenta algumas das perguntas de pesquisa, porém, utilizando um recurso persuasivo (“se a gente não entende nosso próprio papel, como é que vamos entender o papel dos outros?”), procura atribuir validade à pergunta proposta. Isso se confirma ao final quando, retoricamente, sugere a importância do propósito da pesquisa. O que se nota claramente nesse trecho é o sentido atribuído pela formadora às necessidades das colaboradoras nas escolas. Para ela, a real necessidade das equipes diretivas é a formação contínua dos profissionais, embora apresente tal propósito como passível de mudança e reformulação pelas próprias colaboradoras. O que parece levar em conta nesse momento é o discurso socialmente dominante, cristalizado e

assumido como verdade, de que os profissionais das escolas necessitam de formação contínua.

Também as colaboradoras, como já visto anteriormente, assumem como verdade esse mesmo discurso, concordando, em princípio, com a pesquisadora (“mas pensando nisso que você fala”, “é muito importante”). Zélia dá andamento à interação explicitando uma contradição que parece instaurar-se no objeto da atividade, nesse momento: o conflito entre o valor de troca (no caso, da formação contínua e das condições para que ela aconteça nas escolas) e o valor de uso (o papel da formação contínua na caracterização dos demais papéis exercidos pelos profissionais nas escolas). O que permanece, portanto, é o discurso estrutural, que segundo Bernstein (1990) determina, pelo grau de especialização dos sujeitos, a divisão social de trabalho.

- Recorte 41: E09 (24/11/03)
- Vitória37 Vamos para a próxima?
- Otilia69 Acho que podemos. A outra pergunta que aparece aqui: **que conhecimentos os profissionais da equipe diretiva da escola têm sobre o contexto educacional atual e sobre o contexto particular da escola em que atuam?!**
- Laís58 Como assim, que / que conhecimento?!...
- Otilia70 Por exemplo: todas as questões propostas pelo / pelo governo, leis, todas as questões que estão na proposta pedagógica do MEC, por exemplo... Como é que a equipe tem conhecimento de tudo isso?! Tem? Põe em discussão? É importante isso pra vocês? Como é que vocês se preocupam com isso?! Estudam isso?... Como é?!
- Vitória38 Ai, isso é sério.
(...)
- Zélia54 Mas eu não sei se a gente discute isso direito aqui, com os professores. Tem que ser muito rápido tudo isso.
- Otilia71 Vejam bem: **o que nós estamos querendo fazer agora não é saber se vocês têm conhecimento ou não têm. O que nós estamos tentando fazer agora é pensar se é importante que essa pergunta fique aí, pra nós pensarmos sobre ela durante nosso trabalho. Não é pra responder e nem pra saber se têm conhecimento ou não.**
- Vitória39 Nossa! Eu acho que isso tudo é importante, eu falei já, sobre progressão continuada, das teorias de aprendizagem... A gente tem que discutir com eles.
- Otilia72 Se algumas dessas perguntas não forem relevantes neste momento pra nós, podemos tirar fora e repensar.

No excerto 39, mediante a apresentação de mais uma pergunta de pesquisa, observando os enunciados da pesquisadora (Otilia71 e Otilia72) é possível perceber como, fazendo valer-se da especialidade em relação às ações de pesquisar, ela novamente persuade as colaboradoras a valorizarem as perguntas propostas, ainda que lhes ofereça a

possibilidade de modificá-las. Isso porque, de certa forma, valendo-se da autoridade que lhe é/foi dada pelo conhecimento específico e por ser o sujeito criador na escolha inicial do objeto da atividade, a pesquisadora considera ter razões conscientes e fundamentadas para que tal trabalho seja desenvolvido junto às colaboradoras.

● Recorte 42: E31 (10/05/04)

Otilia⁸ Então. Ficaram assim: a primeira - **Como se caracteriza a PESQUISA COLABORATIVA do ponto de vista de participantes envolvidos?** Os participantes somos todos nós, certo? Então, isso que a gente discutiu hoje já é parte dessa pergunta (...)

Vitória⁷ Eu lembro que tinha mais perguntas, não tinha? Parece que eram 3 ou 4 que a gente pensou aquele dia.

Zélia⁹ Tem, Vitória. Temos mais 3, ó (lendo): **Como os profissionais envolvidos na situação pesquisada entendem os procedimentos de pesquisa e estabelecem relações entre tais procedimentos e suas ações diárias no contexto escolar?** Essa aqui é que vai permitir que a gente trabalhe com o contexto da escola também. / Depois tem mais esta aqui, ó (lendo): **Como o conhecimento dos profissionais envolvidos sobre o contexto educacional e sobre o contexto particular da escola em que atuam pode ser estudado num projeto de PESQUISA COLABORATIVA?** e **Como os instrumentos desenvolvidos no decorrer da pesquisa podem desencadear um processo de reconstrução das práticas desenvolvidas pelos profissionais da equipe diretiva da escola, com base nas ações da teoria crítica da reflexão?** / São essas que a gente pensou aquele dia.

Otilia¹⁰ O que é que vocês acham agora?

Zélia¹¹ Ah, eu acho que tá bom assim, porque não perdeu aquele foco da escola, do que a gente ia discutir primeiro. Só mudou um pouquinho, **mas nós vamos continuar discutindo os papéis aqui da escola.** / E daí, pra você assim as perguntas ficaram boas?

Otilia¹¹ Ficaram. Estão ótimas.

Numa etapa central da pesquisa, as perguntas já haviam sido transformadas nas apresentadas no recorte 42, tendo o objeto sido ressignificado pelas próprias colaboradoras e pela pesquisadora. Ao final do período de duração da pesquisa, em uma das últimas interações entre a pesquisadora e as colaboradoras, ainda ocorriam discussões sobre as perguntas de pesquisa. Nesse momento, no entanto, o propósito não era destacar as novas perguntas, mas entender como se davam os processos de ressignificação que levavam as colaboradoras a objetos de atividade modificados, sendo os anteriores transformados em artefatos para uma atividade em nível mais avançado.

● Recorte 43: E49 (01/10/04)

Vitória¹³ Tudo bem, mas a gente não vai ver as perguntas? Eu acho que **aquilo que a gente pensou naquela época já está sendo um procedimento nosso aqui na escola**, não é, Laís? / Porque, veja só: no começo **a gente falava** dos

	papéis de todos daqui da escola. Logo depois a gente fez uma mudança e achou que não era só discutir os papéis , mas que eles já eram parte da pesquisa / do trabalho nosso aqui, e que então / então a gente mudou as perguntas. Eu lembro até que a Otilia foi mudando no trabalho dela porque pra nós, uma pergunta já estava dentro da outra. Lembram que a gente falava que não eram coisas separadas a pesquisa e aqui? A gente tinha dúvida disso, né?
Zélia ¹⁰	Então, eu lembro disso. Foi quando ela / a gente leu sobre colaboração, não foi? Não foi isso? A gente discutiu na Laís isso. Não foi na sua casa?
Vitória ¹⁴	Foi, gente. Foi sim. Então, mas agora que a gente já discutiu bem isso do que fazer nas HTPC's, de como é o nosso papel nisso de liderar , de acompanhar o professor, não ta na hora de #
Laís ⁹	Vitória, agora a gente precisa / assim / de uma pergunta que ajude a gente a fazer MESMO essa coisa da mediação / porque os papéis a gente já ta entendendo / a gente já mudou bem a HTPC / isso de estudar com eles / então não dá pra gente agora se dedicar pra isso da mediação? / que é difícil, eu acho. // Continuar com as coisas que a gente já vem fazendo e #
Otilia ⁹	Ah, legal isso que vocês estão dizendo. Eu acho que já entendi a Laís. O que você quer, na verdade, é uma pergunta assim, por exemplo / é / como é que a colaboração pode ser desencadeadora dos processos mediacionais nas relações entre os participantes das atividades da escola!? Alguma coisa assim? Porque na anterior, nosso foco foi a colaboração, lembram?
Laís ¹⁰	É. Acho que é / porque isso dá pra gente estudar mais sobre a mediação, não dá?

Já no recorte 43, Vitória explicita a ressignificação vivenciada pelo grupo em relação aos elementos da atividade. Por meio de um processo relacional identificativo (“aquilo que a gente pensou ... está sendo um procedimento aqui...”), Vitória retoma o papel do artefato mediacional transformado para impulsionar a atividade. Interessante notar que Vitória, quando se refere às perguntas de pesquisa, passa de um processo verbal (“a gente falava dos papéis...”) para um processo mental (“logo depois ... não era só discutir os papéis...”), o que pode ser indicativo da elevação do nível de consciência em relação ao sentido e significado das perguntas, ou seja, da possibilidade de internalização dos conceitos presentes nas perguntas de pesquisa.

Também Zélia faz uso do processo verbal seguido de mental, para referir-se ao que foi ocorrendo em relação às discussões sobre perguntas de pesquisa, o que parece também indicar uma elevação do nível de consciência. Na seqüência, Vitória refere-se ao que vem fazendo na escola, utilizando enunciado marcado por declarativa e pelo processo relacional não modalizado (“como é o nosso papel...”). Mas é Laís (em Laís⁹) quem introduz na interação um novo objeto, ou melhor, a ressignificação do objeto anterior (“não dá pra gente agora se dedicar pra isso da mediação?”)

Interessante notar como o discurso das colaboradoras é construído, neste momento, com poucas escolhas modalizadas, o que o reveste de maior valor de certeza e de maior

responsabilidade enunciativa. Interessante notar também como essa interação é pouco marcada pelo monitoramento da pesquisadora, o que pode ser indicativo do desenvolvimento de competências para liderar situações de interação quando o que está em discussão relaciona-se ao contexto de ação das colaboradoras.

A pergunta modificada é apresentada pela pesquisadora, porém, em resposta ao que sugere Laís, quando enfatiza a necessidade de que a pergunta de pesquisa contemple o conceito de mediação.

- **Redesenhando o projeto de investigação**

A partir do momento em que os participantes mostram-se compromissados com a investigação, tem início o trabalho do grupo e muitas tarefas começam ser apresentadas aos envolvidos. É preciso inicialmente que seja negociada a redação da questão de investigação e que todos cheguem a um consenso, que tenham clareza de sua compreensão sobre a questão e comecem a delinear possibilidades para resposta à pergunta proposta. Exemplificando, o recorte 43 mostra um dos momentos em que a pesquisadora redige a pergunta de pesquisa mediante sugestão de uma colaboradora. Tudo isso requer que cada participante apresente seu ponto de vista sobre o que está sendo investigado, o que depende das ações de cada um no andamento das atividades, e nesse estágio da investigação o papel do iniciador do grupo, embora seja de liderança, é também de orientar os participantes e escolher possíveis co-iniciadores que exercerão, com ele, a liderança.

É, também, durante o processo de investigação que critérios para se estudar as experiências são apontados pelo grupo, e, muitas vezes, a própria questão investigativa orienta esses critérios.

- **Construindo uma relação de confiança entre os participantes do grupo**

Como já apontado anteriormente, a confiança entre os participantes e o nível de abertura que sentem uns em relação aos outros pode ser uma das chaves para o desenvolvimento da colaboração e do trabalho de investigação, permitindo ou não que a criatividade do grupo seja despertada. Essa confiança pode ser desencadeada inicialmente pelo iniciador do grupo que poderá oferecer aos participantes possibilidades de contato em que a temática a ser discutida não seja necessariamente relacionada ao tema investigado, mas a outros temas em relação aos quais os participantes sintam-se motivados, abrindo espaço para que falem mais abertamente e sem reservas ou preocupações a respeito de seus

posicionamentos. Discutindo questões de menor relevância para a investigação o grupo poderá desenvolver afinidades e aprimorar o relacionamento interpessoal, preparando-se para discutir e negociar o que for de interesse da investigação.

- **Ouvindo as necessidades dos participantes**

Também cabe ao iniciador do grupo, nos momentos em que ocorrerem os primeiros contatos entre os participantes do grupo, propiciar contextos para que os participantes apresentem as necessidades que sentem em relação à proposta de investigação, necessidades essas que servirão para o grupo perceber o perfil do trabalho a ser realizado e que orientarão os primeiros passos a serem dados pelo grupo em direção ao resultado da atividade. É claro, também, que as primeiras necessidades apontadas não necessariamente orientarão todo o projeto de investigação, pois o próprio desenvolvimento e a aprendizagem farão com que os participantes se tornem mais críticos em relação àquilo que representa mudança e desenvolvimento para o grupo.

Muitas vezes, as primeiras necessidades do grupo permanecem neutralizadas pelas necessidades ainda que implícitas do iniciador do grupo, no caso o pesquisador, fato esse marcado pelo papel da especialização e do discurso da autoridade, que funcionam muitas vezes como alienantes ou inibidores dos sujeitos. Por meio das análises parciais dos registros gerados no decorrer do trabalho, cabe então ao próprio iniciador detectar esse fato e reorientar as interações no grupo para que as necessidades reais dos participantes possam emergir. Por esse motivo, registros em uma PESQUISA COLABORATIVA devem ser analisados tão logo tenham sido gerados. É possível pressupor que outras necessidades surjam no decorrer do trabalho colaborativo, emergindo dos encontros e dos ciclos de reflexão aos quais o grupo está submetido, uma vez que as relações interpessoais tendem a estreitar-se e com isso, participantes adquirem maior liberdade de expressão.

G.2.2. Criando condições para a aprendizagem do grupo

Enquanto uma investigação colaborativa ocorrer, idéias, conflitos, negociações estarão acontecendo entre os participantes. No entanto, o grande objetivo de uma investigação colaborativa é que, nesse movimento ininterrupto de trocas, que ocorrem em função de encontros caracteristicamente marcados pela reflexão crítica, conhecimentos

novos estejam sendo construídos e tornem-se geradores de mudanças nas comunidades envolvidas. Pautada em Bray et al. (2000) e na TASHC, a aprendizagem do grupo só terá sucesso se as atividades tiverem por objeto desenvolver uma cultura de aprendizagem capaz de criar procedimentos que influenciem os participantes em relação às suas ações na própria comunidade, o que caracterizaria o ciclo expansivo de aprendizagem (Engeström, 1999b).

- **Questionando honestamente**

Questionar, para Bray et al. (2000), é uma noção central para a aprendizagem colaborativa e para o desenvolvimento dessa cultura; não significa procurar por algo fechado, concluído, inalterável, ou seja, não significa buscar respostas acabadas e definitivas. Questionar é um caminho para sondar significados evidentes e alternativos, presentes nas concepções e nas representações que as pessoas têm sobre algo. Assim, questionamentos precisam surgir de maneira natural, sem caracterizar verdades absolutas e exigem que os participantes desenvolvam um certo grau de tolerância frente aos desafios que lhes são impostos.

Na primeira fase da investigação, é importante que o iniciador do grupo esteja atento aos questionamentos que faz e aos que instiga os participantes a fazerem. O exercício de questionar alguém pode desenvolver no ser humano a capacidade de questionar-se a si próprio, o que é desejado na perspectiva da teoria crítica e da investigação colaborativa. Assim, cuidados com os questionamentos são essenciais, pois deles dependem não somente a construção da relação de confiança entre os participantes da investigação como o desenvolvimento do pensamento crítico.

Por diferentes motivos, seres humanos questionam:

- para saber uma dada resposta, porque a desconhecem;
- para saber o que o outro pensa sobre o que foi perguntado;
- para persuadir o outro;
- para confundir o outro;
- para satisfazer uma necessidade pessoal ou grupal;
- para ensinar o outro;
- para avaliar o outro.

Respostas às perguntas que fazemos a alguém estão sempre relacionadas a:

- relações de poder entre quem pergunta e quem responde;

- conhecimentos de quem responde;
- julgamentos do respondente em relação àquele que perguntou. Na perspectiva da TASHC, os questionamentos têm importante papel, pois são desencadeadores do ciclo de aprendizagem expansiva. É importante ressaltar que da natureza e conteúdo dos questionamentos (Ninin et al., 2005) depende a qualidade da interação, uma vez que ênfase em perguntas de natureza etnográfica (estrutural e/ou contrastiva) com foco apenas no conhecimento cultural dos participantes, na construção cognitiva do conhecimento, podem constituir-se fatores de inibição e baixa aprendizagem.

Como já vimos anteriormente, a ação de questionar, entendida como parte do processo de aprendizagem expansiva, oferece ao ser humano espaço para não somente descobrir como discutir as contradições que se alojam no interior de cada elemento da atividade, mas também, para duvidar daquilo que é estável e cristalizado. Neste trabalho, os registros gerados e já discutidos mostraram o papel dos questionamentos no processo de desenvolvimento e aprendizagem do grupo, isto é, sua função de gerar conflito e provocar as colaboradoras para que compreendessem e superassem as contradições no interior dos elementos da atividade.

- **Iniciando a transição da liderança: do iniciador para o co-iniciador para a liderança coletiva do grupo**

Embora liderança seja uma condição para a existência de um grupo, nas PESQUISAS COLABORATIVAS esse papel tende a diluir-se com o andamento do trabalho. Certamente, quando o grupo está na fase inicial de formação, o papel do iniciador é de liderança e isso é claro ao grupo. Cabe a ele marcar reuniões iniciais, organizar as primeiras discussões, articulando-as de forma a tornar o grupo cada vez mais íntimo e descontraído.

Muitas vezes, os participantes esperam que o iniciador do grupo determine o que deve ser feito e dê a última palavra em relação aos procedimentos da pesquisa. Isso ocorre em função da força que a especialização exerce sobre os sujeitos, ou seja, da relação horizontal imposta pela divisão de trabalho nas comunidades (Engeström, 1995, 1999). No entanto, esse não é o papel do iniciador. Ao contrário, ele deverá deixar claro ao grupo, o mais cedo possível, que seu papel tenderá a desaparecer, à medida que outras lideranças começarem a emergir. Ou seja, ele deverá buscar o equilíbrio entre as relações horizontal e vertical na comunidade envolvida na atividade, de tal forma que regras e divisão de

trabalho não sejam instrumentos de dominação no grupo de pesquisa, mas passíveis de transformação em direção ao resultado desejado para a atividade.

Muitos são os procedimentos que permitem o emergir de líderes em um grupo. A cada encontro, diferentes papéis poderão ser assumidos pelos participantes, tais como: (a) um observador que anote os pontos de vista dos participantes; (b) um observador que anote as interações ocorridas entre os participantes (quem interage com quem; quem não participa das interações); (c) um participante que anote as decisões e tarefas propostas para encontros futuros etc. Tais funções, quando distribuídas no grupo, relacionam-se à elaboração de regras e à divisão de trabalho, levando sempre em conta características pessoais e sócio-culturais dos envolvidos e dos contextos em que atuam.

Ao iniciador do grupo cabe observar todos os participantes, no sentido de dar-lhes voz e vez durante as interações, de ir descobrindo quem faz interferências no sentido de agregar o grupo e quem se coloca como desagregador; quem interage no sentido de amparar e nortear as discussões; quem apresenta conflitos e por quais motivos os apresenta; quem encara os conflitos como elementos de desenvolvimento e quem os encara como bloqueios insuperáveis.

Importante ressaltar que muitas vezes o iniciador do grupo não é membro da comunidade na qual a situação pesquisada está inserida. Nesse caso, seu papel é de maior responsabilidade ainda, pois caso não ocorra o emergir de uma liderança dentro da própria comunidade, a situação de pesquisa tende a permanecer dependente dos posicionamentos desse iniciador. Como ele passará um tempo limitado nesse contexto, é possível que com o seu afastamento o grupo não tenha construído ainda procedimentos de “sobrevivência” em relação à situação pesquisada, correndo o risco de estagnar ou retroceder em relação àquilo que vinha desenvolvendo.

Para evitar que isso ocorra, alguns procedimentos podem ser colocados em prática pelo próprio iniciador do grupo, relacionados à cultura de aprendizagem do grupo, como por exemplo: (a) de tempos em tempos propor uma sessão para discutir os próprios encontros e as participações de cada envolvido; (b) oferecer a possibilidade de, durante os encontros, participantes exercerem a liderança temporária do grupo, de forma orientada e preparada juntamente com o iniciador.

O trecho, a seguir, mostra um momento em que, numa interação desencadeada pela pesquisadora, as colaboradoras falam sobre o andamento do trabalho e o sentido atribuído pelas colaboradoras a ele.

● Recorte 44: E35 (31/05/04)

Otilia1 Como é que vocês vêem o nosso trabalho?! O que nós temos feito juntas // o que não conseguimos fazer ainda // o projeto e as mudanças que já fizemos // enfim / tudo. / O que vocês acham da gente conversar sobre isso!?

Vitória1 Já faz um certo tempo que a gente ta trabalhando, estudando, e acho legal a gente falar o que a gente acha que já mudou, **o que a gente acha que aprendeu, o que não aprendeu ainda... o que cada uma de nós já sabia...**

Lais1 Ai, Otilia, eu acho também, porque como a Vitória ta dizendo, desde que você começou a vir aqui trabalhar com a gente, **a gente foi ficando assim / mais cuidadosa nas coisas que a gente está fazendo aqui na escola. Não é porque você vê, mas acho que é porque a gente está ficando mais crítica / Chique, né?** (risos) **Parece que agora a gente** já não faz mais tudo sem pensar. Eu mesma, eu penso muito agora, antes de fazer qualquer coisa aqui na escola, porque eu não quero mais só fazer e tomar uma atitude aqui e outra ali. Eu quero / **eu acho que a gente** tem feito tudo com muito mais critério / **não é isso o que você fala pra gente sempre? Que a gente precisa de critério pra fazer as coisas?** Então. (...) E até os professores, os funcionários. Parece que eles perceberam que a gente agora ta agindo de outra maneira e que a gente ta mais cuidadosa com tudo quando fala com eles. // Eu to sentindo / assim / que mudou muito o jeito que eu trabalho agora.

(...)

Zéila1 Ah, Otilia, acho que **nós** aqui na escola também **estamos fazendo** as coisas de um jeito diferente. (...) Mesmo a Neide, ela agora até pensa mais, porque ela acaba falando comigo mais e **a gente vai reformulando** muita coisa / assim / o jeito que era antes e agora. Com os funcionários (...) eu **to acompanhando** mais o que eles fazem e até converso mais com eles agora. Isso tem sido muito bom. Mas **eu acho que ainda a gente precisa mudar bastante** / é / em relação às aulas. **Eu acho que isso ainda tem que mudar**, porque mesmo a questão da avaliação, **eu acho que ainda não ta legal o jeito que a gente ta fazendo. Parece que a gente precisa** estudar ainda bastante, entendeu?

Vitória2 Mas agora, do projeto eu acho que o trabalho da gente com você ta sendo bem legal. **Isso de estudar, de discutir as coisas, é muito bom pra gente**, e mesmo que a discussão não seja de um problema assim direto da escola / daqui mesmo / entendeu / mesmo assim a gente aproveita o que a gente discute pra outra situação daqui. Isso que você fala pra gente sempre, de que **a gente não pode discutir sem ter argumento pras coisas** / isso tem ensinado muito pra gente aqui. Eu e a Lais / **a gente / uma cobra da outra essa postura de não falar assim sem argumentar, sem se apoiar nos documentos da escola.** Nossa, **isso mudou mesmo**, porque esse ano o nosso projeto político-pedagógico tem sido usado mesmo, pelos professores. Na HTPC a gente ta sempre usando ele pra consulta, pra alguma coisa. E até pra ver o que é que precisa mudar. E quando eu to trabalhando com eles, eu lembro do texto da colaboração que eu li lá no seu texto, e eu acho que é daquele jeito que a gente ta trabalhando / pelo menos, eu tento // Porque não é fazendo pra eles, mas eu sei que eu tenho perguntado muito pra eles, o que eles fazem. A HTPC da gente ta bem diferente agora, Otilia. Ta em cima da avaliação que eles fizeram e isso só ta acontecendo porque a gente fez aquela análise, discutiui junto o que eles disseram lá... Isso foi

bom mesmo pro nosso trabalho. **Mas eu concordo com a Zélia sobre aquilo de estudar pra depois discutir com os professores / mexer mesmo na prática deles // Mas a gente precisa disso antes.**

Instigada pela possibilidade de falar sobre o processo de pesquisa, Vitória modaliza seu enunciado quando, responsabilizando-se por ele, sugere a possibilidade de ter ou não aprendido algo (“o que a gente acha que aprendeu, que não aprendeu ainda... o que cada uma de nós já sabia...”). Ao acrescentar à sua fala uma circunstância temporal (ainda) e por meio de processos mentais indicar transitoriedade em relação à aprendizagem (aprendeu, não aprendeu, já sabia), revela um sentido construído de que pesquisar é processo de desenvolvimento e que os sujeitos envolvidos trazem consigo aprendizados histórica e culturalmente acumulados. Interessante notar que Vitória parece acreditar que parte do que vem sendo discutido no processo de pesquisa possibilita ao grupo desenvolver-se, mas há parte do conhecimento que é bagagem individual de cada participante. Isso fica marcado por suas escolhas pronominais que indicam ora o grupo como responsável (“a gente”), ora o ser individual (“cada uma de nós”).

Laís, na seqüência da interação, utiliza o tempo verbal passado e presente contínuo para referir-se ao trabalho desenvolvido nas escolas. Essa escolha verbo-temporal de Laís é indicativa de que ela minimiza o papel do passado em suas ações para dar lugar a uma nova maneira de pensar que remete à transformação em processo contínuo. Mas ainda assim, falar de postura e pensamento crítico constitui-se um conflito, uma vez que Laís avalia-se ao atribuir a ela e ao grupo comportamentos mais críticos (“Chique, né?”), indicando talvez que “pensar criticamente” seja um comportamento de um grupo de elite.

Ainda na fala de Laís aparecem elementos modalizadores indicativos de um sentido não completamente compartilhado no grupo (“parece que agora a gente...”, “eu acho que a gente...”) e isso fica mais fortemente marcado pelas perguntas retóricas que profere, procurando apoio nos dizeres da pesquisadora (“não é isso o que você fala pra gente sempre? Que a gente precisa de critério pra fazer as coisas?”).

Na continuidade da interação, é possível destacar vários momentos em que as colaboradoras fazem uso de tempo verbal presente contínuo para referir-se às suas ações, indicando o processo de transformação, como por exemplo, Zélia (“estamos fazendo”, “a gente vai reformulando”, “to acompanhando”). Mas, ao referir-se às necessidades ainda latentes, ela assume, ainda que modalizando, a responsabilidade enunciativa (“eu acho que a gente precisa mudar bastante”, “eu acho que isso ainda tem que mudar”, “eu acho que

ainda não ta legal...”, “parece que a gente precisa...”), indicando o que deveria ser contemplado no andamento da pesquisa.

Para Zélia, parece que o processo de pesquisa ofereceu à equipe diretiva condições de mudança, porém, isso ainda não ocorreu com toda a comunidade. Vitória (em Vitória²), fazendo-se valer da voz de Zélia, mas contrapondo-se a ela (“mas agora...”), explicita o sentido já construído para sua participação no trabalho de pesquisa, ou seja, que é necessário fundamentar-se para argumentar e dar credibilidade ao que se diz. Zélia o faz por meio de frases declarativas não moduladas ou modalizadas, atribuindo ao sentido construído maior valor de verdade. Esse sentido construído por Zélia e Vitória pode estar relacionado à compreensão que as colaboradoras têm do objeto da atividade, ora compartilhado, ora não, e é no exercício contínuo de reflexão, viabilizado pelas ações da rede de aprendizagem expansiva que as divergências tendem a se dissipar.

Interessante notar também como Vitória finaliza seu discurso: retomando a voz de Zélia, procura mostrar os dois lados do objeto da atividade, ou melhor, a contradição ainda presente no interior do objeto (“mas eu concordo com a Zélia sobre aquilo de estudar pra depois discutir com os professores / mexer mesmo na prática deles // Mas a gente precisa disso antes”). Isso não só marca uma necessidade para as colaboradoras como pode ser entendido como a atividade orientada ao objeto modificado. Essa situação registrada caracteriza os ciclos de aprendizagem expansiva no sentido de que na rede de ações geradoras da expansão os sujeitos adquirem competência para realizar explorações analíticas nas contradições que se apresentam, em busca de mecanismos que os conduza a níveis mais avançados da atividade (Engeström, 1999b).

Discutir o projeto de pesquisa e o andamento do trabalho cria possibilidades para que as colaboradoras não só exerçam o papel de liderança em seu grupo como também propiciem esse espaço a outros profissionais na escola. A seqüência de excertos pode contribuir para elucidar a compreensão a esse respeito.

- Recorte 45: E06 (03/11/03)
- Vitória¹⁷ Mas **eu também posso dar espaço** pra determinado assunto / o Pedro por exemplo / **ele já falou sobre interdisciplinaridade**. Todo mundo gostou muito. Uma outra professora falou sobre visão holística.
- (...)
- Vitória¹⁹ Ali na HTPC vão surgindo e eles / então eles / **chega uma hora que eles dizem: “Posso falar?” “Claro que pode!”, eu falo.**
- Lois¹⁵ É bem legal isso e a Vitória ta fazendo isso bastante lá na escola, né, Vitória!?

Vitória²⁰ (...) outras escolas eles não aceitam nunca! Quando falam do professor fazer, eles acham que é o coordenador que tem que passar. // **Não, mas isso não é mérito meu, não. Porque esse grupo aqui já /já tá amadurecido** há muito tempo. Esse trabalho aqui é fruto de outros coordenadores, né, da outra direção. Eles trabalham muito. / **Mas quando eu peço alguma coisa pra eles fazerem, eu agora procuro ficar junto / a gente tem pensado junto / isso é bem diferente de dar tarefa pra eles / assim tarefa pra cumprir.** Ele lidera mesmo a situação.

Vitória, embora faça uso de uma expressão que revela incerteza (por meio de auxiliar modal indicativo de probabilidade – “posso dar espaço”), exemplifica sua ação de haver colocado em prática o desenvolvimento de lideranças na escola (“ele já falou sobre...”). Isso é enfatizado no enunciado de Vitória quando faz uso de um adjunto modal indicativo de probabilidade alta (“claro que pode!”) e quando, ao final de seu enunciado, revela a diferença entre o “pensar junto” e o “dar tarefa para cumprir”: o primeiro, envolvendo ação mental dos sujeitos em grupo, enquanto que o segundo, envolvendo ação material do sujeito individual.

No próximo excerto, as colaboradoras discutem o sentido e significado de liderar. Vale notar que inicialmente os sentidos atribuídos não são compartilhados e que no decorrer da interação as participantes experimentam o exercício de negociar o sentido, em busca de um consenso.

● Recorte 46: E17 (06/02/04)

Zélia³ (...) Se é liderança, tem que ser alguma coisa assim que a pessoa vai tomar alguma decisão. **Não, espera. Não é bem isso que eu quero dizer.** Não é que ela vai tomar decisão sozinha, mas que ela vai / **assim** / coordenar alguma coisa / ter autonomia pra fazer alguma coisa.

Lois² **Por isso que eu acho** / como a Zélia tá falando / que **aquele professor / ele liderou** o grupo naquele HTPC / **entende?**

Zélia (em Zélia³) explicita um conflito em relação ao que entende por ‘liderar’, quando, ao modalizar seu discurso (“não é bem isso”), expressa uma inclinação (“eu quero dizer”). Dividida entre um sentido cristalizado de que liderar quer dizer tomar decisões e um novo sentido gerado nas discussões do grupo, da liderança entendida como processo de aprendizagem e de parceria, Zélia traz à tona a tensão entre o objeto real da atividade e o objeto idealizado que, no decorrer das interações parece tomar nova forma. No entanto, não parece haver ainda um sentido compartilhado no grupo, como mostra o enunciado

proferido por Laís, quando faz uso de conjunção conclusiva (“por isso eu acho...”), porém, assumindo a responsabilidade enunciativa (“eu acho”).

- Recorte 47: E17 (06/02/04)
- Otilia3 Por que você acha isso, Laís? Baseada em quê?!
- Laís3 Ah / Bom, porque a Zélia explicou pra ele o que ela queria / falou porque ela precisava fazer aquilo na reunião / **mas foi só isso**. Ele que escolheu de que jeito ele queria fazer, o que ele perguntou para os professores... Foi tudo idéia dele.
- Neide2 **Mas** ele também ajudou a gente, não ajudou?
- Vitória2 Ajudou, Neide, **mas** é diferente, né? Ele / naquele momento / ele tinha liberdade pra decidir que jeito ele queria fazer.
- Otilia4 Então vamos lá: qual seria uma característica dessa liderança que a gente está falando?
- Neide3 Poder de decisão. Ele **faz tudo o que ele quiser**. Do jeito que ele quiser.

No recorte acima, as colaboradoras Laís, Vitória e Neide deixam transparecer os sentidos atribuídos a ‘liderar’: enquanto que para as duas primeiras esse sentido relaciona-se à liberdade de escolha do sujeito líder e ao desenvolvimento de sua autonomia, para Neide, embora inicie sua argumentação falando do sentido de ‘ajudar’, a liderança está relacionada ao jogo de poder. Neide afirma por meio de declarativa afirmativa, com polaridade máxima (“ele faz tudo o que ele quiser”) sem, no entanto, explicitar como esse poder estaria fundamentado (se na especialidade do sujeito ou se no papel social que exerce dentro do grupo).

- Recorte 48: E17 (06/02/04)
- Otilia5 O que vocês acham? Pode tudo?
(...)
- Neide4 Ah, é quando a pessoa vai lá e decide o que ela quer fazer. Por exemplo assim, o que que os professores fazem quando eles decidem fazer alguma coisa na sala de aula. **E eu sempre falo pra eles que eles tem poder pra decidir lá.**
- Laís5 **Não. É diferente**, Neide. **Não é bem isso não**. Poder de decisão ELE DECIDE DA CABEÇA DELE. Autonomia não. Ele até decide / PODE DECIDIR / **mas** primeiro ele conversa com os outros. **Não é o negociar, que a gente ta falando? Não é?** / Pra mim, isso que é negociar.
(...)
- Vitória5 Ele teve autonomia e foi desse jeito aí, **não foi, Otilia?! Ele decidiu como ele queria fazer naquela hora, mas ele não fez isso só pra ele, porque ele pensou / ele discutiu comigo, perguntou pro grupo / o que seria interessante pra todo mundo / pros outros / as outras áreas que estavam lá na reunião. Eu acho que isso é liderança sim.**

A interação acima caracteriza-se pelas ações da rede expansiva de aprendizagem. Os enunciados das colaboradoras revelam que, embora procurem apoio na voz da

pesquisadora (“não foi, Otilia?!” – em *Vitória5*), buscam o consenso em relação ao sentido / significado de liderança. Apoiadas nas explicações para as ações de um sujeito líder, no estabelecimento de questionamento sobre o processo de liderar tomando como ponto de partida uma ação já ocorrida na escola, as colaboradoras marcam discursivamente a responsabilidade enunciativa, ainda que discordando entre elas. Isso pode ser entendido como uma maneira de ressignificar o objeto da atividade, presente nessa interação por meio dos mecanismos enunciativos que buscam níveis mais avançados de compreensão do objeto (Engeström, 1999b) (“Não é o negociar, que a gente ta falando? Não é?”).

- **Refletindo sobre o processo de desenvolvimento do grupo**

Como já foi dito anteriormente, a constituição de um grupo coeso depende de cada momento de reflexão tanto individual quanto no próprio grupo, sobre seu desenvolvimento. Assim, é importante que os participantes do grupo reservem um tempo, periodicamente, para revisão da caminhada. Isso implica procedimentos individuais e grupais orientados, que possibilitam a todos uma análise do que está sendo feito e do desenvolvimento do grupo.

Esse momento de “parada”, no entanto, deve ser um momento orientado de tal forma que os participantes tenham tarefas específicas que os ajude a analisar suas próprias ações como membros do grupo, na perspectiva da colaboração. Para isso, são importantes as tarefas escritas, solicitando relato da caminhada, discussões sobre as interações ocorridas, em busca de recuperar a memória do grupo. Nesse sentido, a elaboração de um diário de campo pode ser de grande valia e este pode, em momento oportuno, ser compartilhado entre os membros do grupo, com o propósito de fundamentá-lo teoricamente, questioná-lo e analisá-lo como elemento de desenvolvimento do grupo. Mas isso não bastaria; seria necessário, ainda, que o grupo estabelecesse metas a partir dessas reflexões, no sentido de reorientar a caminhada da pesquisa, considerando o que se deseja alcançar, o que corresponderia às ações expansivas de refletir e consolidar as práticas implementadas. Segundo Engeström (1999b), isso corresponderia a sucessivas construções envolvendo tensões e/ou contradições no grupo, incluindo não somente objetos das atividades do sistema, como também artefatos mediacionais, considerando as perspectivas dos diversos colaboradores. Ainda, segundo Engeström et al. (2003), a produção conjunta de narrativas pessoais pode propiciar aos participantes envolver-se em tarefas orientadas para transformações no sistema de atividade. Procedimentos cujo foco é recuperar a

história da atividade transformam-se em artefatos da própria atividade, uma vez que possibilitam a análise da trajetória do grupo e a revisão do processo de desenvolvimento.

No recorte 42 apresentei uma interação do grupo em que foi discutido papel, sentido e significado do trabalho que vem sendo realizado. No trecho seguinte, discuto como uma determinada meta foi-se estabelecendo a partir daquela interação, numa perspectiva crítica de pensar.

● Recorte 49: E35 (31/05/04)

Otilia⁵ (...) Porque eu vejo que **nós poderíamos estabelecer** algumas metas para o nosso trabalho. Como a gente fazia no curso: tarefas mesmo.

Laís⁷ **Eu acho** isso de tarefas bom pra gente, porque ajuda a não relaxar nisso que a gente vem fazendo / que a gente vem aprendendo.

Zélia⁴ É. **Eu acho** também. (...) É um jeito de ficar prestando atenção no que agente ta estudando, né.

Vitória⁷ Você ta dizendo planejar alguma coisa que a gente possa fazer na escola, pensando no que nós já estudamos, já fizemos? É isso?

Otilia⁶ É. O que que vocês acham?!

Vitória⁸ **Poderia ser, por exemplo, o trabalho com projetos. Nós já estudamos, a gente já propôs** aos professores, agora **a gente tá acompanhando o que eles estão fazendo e pode trazer para nossa discussão aqui no grupo, não pode?**

(...)

Laís⁸ Otilia, algumas mudanças vão ser pro replanejamento no meio do ano, **não é, Vitória?!** Mas eles estão marcando no PPP tudo o que não está de acordo e é legal porque **agora eles falam pra gente:** "Olha, isso aqui não ta acontecendo assim. A gente pode mudar?" **E a gente tem mudado muita coisa no projeto pedagógico da escola agora.** Projetos mesmo. **Ta bem diferente do que foi no ano passado.** (...) Então. Isso foi uma meta nossa, de **acompanhar** esse trabalho / **de estudar** / com os projetos deles.

Zélia⁵ (...) E agora, o outro projeto que eles vão desenvolver acho que vai sair melhor, porque na HTPC também a gente já trabalhou mais sobre esse assunto. **A gente estudou mesmo com eles isso.**

Nesse recorte, a pesquisadora caracteriza a ação do grupo como uma ação de realização incerta ("nós poderíamos estabelecer..."), estratégia argumentativa que parece atenuar seu grau de comprometimento para aumentar o das interlocutoras. Parece uma maneira de não impor a elas seu ponto de vista, mas sim, apoiando-se em um conhecimento prévio das colaboradoras, construído no curso que frequentam, abrir espaço para que apresentem seu ponto de vista. Laís e Zélia, modalizando sua resposta ("eu acho..."), parecem concordar com a pesquisadora. Isso, no entanto, não necessariamente caracteriza uma necessidade das colaboradoras, mas pode sim, relacionar-se à forma como

um discurso pedagógico específico, regulador (o da pesquisadora, relacionado à noção de autoridade do conhecimento científico), determina o que deve ser considerado na escola.

Vitória (em *Vitória*⁷ e *Vitória*⁸), por outro lado, mostra que, além de concordar com a pesquisadora, embora utilizando um tempo verbal indicativo de incerteza (“poderia ser...”), idealiza um objeto e sugere o artefato mediacional que pode ser orientador da atividade (“o trabalho com projetos”; “a gente tá acompanhando o que eles estão fazendo e pode trazer...”). Isso pode se representar da resignificação pela qual passou o objeto da atividade para ela, em função das interações no grupo: Vitória inicia seu discurso indicando um futuro incerto (tempo verbal futuro do pretérito), porém, na continuidade, situa as ações dela própria e das colaboradoras no passado (“nós já estudamos”; “a gente já propôs”), além de sugerir a ação expansiva de implementar conscientemente uma idéia nova (num discurso indicativo de simultaneidade – “a gente tá acompanhando o que eles estão fazendo”).

Como que motivadas pela argumentação de Vitória, e apoiando-se em sua voz, tanto Laís quanto Zélia parecem despertar para o fato de que compartilham um sentido de formar os professores em suas escolas. Interessante ressaltar que para ambas, o processo de implementar novas idéias está pautado em sustentação teórica (“isso foi uma meta nossa (...) de estudar...”; “a gente estudou mesmo com eles isso”) e que essa ação expansiva desencadeia uma mudança nas regras e na divisão de trabalho na escola (“agora eles tão falando pra gente”; “ta bem diferente do que foi no ano passado”).

- **Negociando critérios para um trabalho pautado na colaboração**

Fala-se muito sobre negociação hoje em dia, mas nem sempre esse conceito nos é claro o suficiente nos momentos em que necessitamos utilizá-lo. Tudo parece simples e tudo parece ser “negociável”, basta que as pessoas assim o desejem. No entanto, negociar os sentidos construídos, em busca de consenso, em busca de discutir os significados estáveis, carrega um duplo peso: em primeiro lugar, o que realmente quer dizer “negociar” para aqueles que participam de uma negociação – e, por consequência, como é que se negocia, por quê e para quê se negocia –; em segundo lugar, que “sentidos / significados” são esses a serem negociados – considerando-se que a resignificação é construída nos processos de interação mediatizada entre as pessoas, a partir dos sentidos individuais.

Assim sendo, antes de discutir critérios para a negociação no trabalho de pesquisa é preciso discutir os conceitos que perpassam esses critérios. Em seção anterior muito já foi

dedicado à compreensão de sentido e significado. Cabe agora, portanto, uma discussão sobre o conceito de negociação, começando pelas perguntas acima apresentadas: o que quer dizer negociar, como, por quê e para quê se negocia.

Dillenbourg (1996) apresenta uma significativa discussão sobre negociação. Para o autor, o estado inicial da negociação baseia-se sempre na ausência de consenso que pode ou não incluir um conflito. Negociação ocorre em nível de: comunicação – na busca de consenso sobre significados das palavras, das maneiras como as pessoas se expressam; tarefa – na busca de consenso em relação à escolha e compreensão de estratégias ou métodos para a resolução; gerenciamento – na busca de consenso sobre a hierarquia ou não dos dois níveis anteriores – comunicação e tarefa. Dillenbourg alerta-nos para o fato de que qualquer que seja a estratégia utilizada pelos participantes de uma negociação – como, por exemplo, o refinamento das contribuições pessoais, a argumentação ou as propostas individuais quando colocadas para avaliação do grupo –, ela está associada a diferentes atos de comunicação que se relacionam à natureza daquilo que está sendo negociado e, portanto, a diferentes dimensões.

Retomando a discussão sobre sentido e significado, apresentada na seção D.3. do capítulo IV, vale ressaltar que o confronto das vozes, para Bakhtin (1929-1930/1995) nos leva a agir a partir do ponto de vista dos outros, sempre em busca de compreender o que transcende nossa própria consciência. Nesse sentido, negociação percorre o caminho da resignificação no âmbito do diálogo tanto entre interlocutores quanto entre discursos, em busca de articular sentidos em conflito.

O quadro, a seguir, apresenta as dimensões da negociação. Para construí-lo, baseio-me nas questões orientadoras O quê? Como? Por quê? Para quê? Quem? Para quem?, nas interações registradas no andamento desta pesquisa e em minhas próprias discussões anteriores sobre colaboração e teoria da atividade.

Quadro 8: Dimensões da negociação

<p>A negociação está relacionada a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - um fato ou ação concreta? - um procedimento ou estratégia? - um conhecimento ou conceito? - uma atitude? - um conflito? - uma tomada de decisão? - uma representação? - uma interação? 	<p>O que vamos negociar? – foco na descrição da situação a ser negociada:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ como posso descrever a situação? ⇒ quais as etapas necessárias a essa negociação? ⇒ quais as estratégias a serem utilizadas? ⇒ como as diferentes etapas se articulam? ⇒ qual é o grau de complexidade dessa situação em relação aos participantes?
<p>Quem vai participar da negociação?</p> <ul style="list-style-type: none"> - há hierarquia em relação à especialização entre os participantes? - há hierarquia em relação à divisão de trabalho entre os participantes? - há simetria de papéis em relação aos participantes? 	<p>Quem? Para quem? – foco nas relações interpessoais entre os participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ a quem se destina a negociação? quem a planejou? quais as relações entre os interagentes? ⇒ na condução da negociação há papéis definidos para os participantes? ⇒ como estarão sendo consideradas as lideranças? ⇒ a negociação cria espaços para que os participantes se coloquem, sem que se sintam ameaçados? ⇒ como são entendidas / aceitas / considerados os pontos de vista apresentados pelos participantes da negociação? ⇒ a negociação prevê diferentes participações em função das diferentes experiências dos participantes? ⇒ como será exercida a mediação durante essa negociação? o papel de mediador caberá a qual / quais participantes? ⇒ qual o nível de flexibilidade em relação ao que é negociado? dessa flexibilidade depende o aprendizado do grupo? é possível ser flexível sem prejudicar o aprendizado e o desenvolvimento do grupo? quem ode tomar esse tipo de decisão durante a negociação?
<p>Por que essa negociação vai acontecer?</p> <ul style="list-style-type: none"> - porque a situação é de conflito? - porque a situação é de incompreensão? - porque há muitos caminhos para a solução? - porque há uma imposição? 	<p>Por que vamos negociar? – foco nas razões: daqueles que planejaram a negociação e daqueles que dela participarão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ como essas razões serão explicitadas entre os participantes? ⇒ por que esse conhecimento é importante e precisa ser trabalhado? ⇒ qual a justificativa moral para este trabalho? ⇒ que motivações os participantes têm para participarem dessa negociação? ⇒ o que foi / está sendo feito para levar os participantes a sentirem-se motivados a participarem da negociação? por que deveriam estar motivados?

<p>Para que servirá essa negociação?</p> <ul style="list-style-type: none"> - para resolver um problema? - para impulsionar a atividade? - para otimizar um trabalho? - para o desenvolvimento dos participantes? 	<p>Para que vamos negociar? – foco nos objetivos (macro e micro):</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ qual a importância dessa negociação para a realidade social dos participantes? ⇒ como a negociação prevê a possibilidade de os participantes estabelecerem conexões entre o que estão fazendo e sua realidade social? ⇒ em que sentido essa negociação propicia o desenvolvimento da consciência crítica dos participantes? ⇒ quais habilidades estarão sendo desenvolvidas pelos participantes durante o desenrolar da negociação? ⇒ que espaço os participantes terão no desenvolvimento da negociação, para questionar o propósito do que estão fazendo? ⇒ quais possibilidades de transformação podem vir a surgir com base nessa negociação?
<p>Como a negociação vai ocorrer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - individualmente? - em forma de texto escrito? - numa discussão em grupo? - por meio da escuta de tapes gravados? - em forma de debate com perguntas preparadas e conhecidas previamente pelos participantes? ou não conhecidas? 	<p>Como vamos negociar? – foco na organização da negociação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ como a proposta da negociação (objetivos) será apresentada aos participantes? ⇒ como será estabelecida conexão entre o enfoque prático e o enfoque teórico, no decorrer da negociação? ⇒ como serão desenvolvidas as diferentes etapas da negociação? como cada uma delas será articulada às demais? ⇒ como a negociação prevê tempo para que os participantes preparem-se para esse momento? (há necessidade de fundamentação teórica? qual?) ⇒ como será garantido o espaço de participação a cada participante? que tipo de intervenções serão feitas? que estratégias e como serão utilizadas para manter os tópicos de relevância? como será administrado o controle dos tópicos previstos para a negociação? ⇒ que tipos de interação estão previstos para a negociação? ⇒ como está prevista a avaliação do momento de negociação, por parte dos participantes?
<p>Quais os pré-requisitos necessários para participar dessa negociação?</p>	<p>O que é necessário saber para participar dessa negociação?</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ quais conhecimentos / conteúdos os participantes devem ter para que possam trabalhar com segurança no decorrer da negociação? ⇒ como esses conhecimentos / conteúdos serão retomados com os participantes?

<p>Qual o papel dos conhecimentos prévios nessa negociação?</p>	<p>Qual o conhecimento de mundo necessário para participar dessa negociação?</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ como descobrir o que os participantes já conhecem sobre o assunto que está em negociação? ⇒ como proporcionar experiências para que esses conhecimentos possam ser compartilhados entre os participantes? ⇒ em que momento da negociação os conhecimentos prévios terão um papel importante? ⇒ o que é possível descobrir sobre a relação que os participantes fazem entre conhecimento de mundo e conhecimento teórico proposto na negociação?
<p>Quais os critérios utilizados na negociação?</p> <ul style="list-style-type: none"> - confiabilidade - relevância - responsividade - alteridade - humildade - mutualidade - deliberação 	<p>O que os participantes precisam saber sobre como participar das interações na negociação?</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ como os critérios serão combinados / explicitados? ⇒ qual o papel de cada participante nessa negociação? ⇒ qual o papel do mediador nessa negociação? ⇒ qual o papel do conhecimento nessa negociação? ⇒ quais estratégias lingüísticas poderão ser utilizadas pelo mediador do grupo para garantir os critérios apresentados? ⇒ qual o papel da argumentação na manutenção dos critérios e na preservação dos participantes? ⇒ os critérios são coerentes com a proposta da PESQUISA COLABORATIVA? ⇒ quem cuidará da coerência nas atitudes dos participantes? o mediador do grupo atuará nesse sentido? quais estratégias lingüísticas utilizará para isso?

O excerto escolhido, a seguir, mostra como, numa interação em que pesquisadora e colaboradora buscam negociar sentidos construídos ao longo dos encontros, os significados cristalizados ainda se mostram conflitantes e indicadores de que a negociação percorre o caminho da ressignificação somente quando os interlocutores recorrem às vozes já internalizadas, resultantes de outras interações sociais ou de outros discursos aos quais os participantes já tiveram acesso no decorrer de sua história.

● **Recorte 50: E37 (14/06/04)**

O^{filia}18 (...) Se nós tivéssemos que caracterizar essa reunião // como é que você a definiria / caracterizaria?!

Z^{élia}18 Ah, **eu acho** que foi uma **reunião prática**, porque se eles tivessem saído da reunião com alguma receita / um texto, **talvez** / para a coisa da indisciplina / assim alguma teoria / **eu acho** que seria mais técnica, **mas** eles **só discutiram** as situações que aconteceram com eles mesmo. **A gente não**

	conseguiu dar um texto nesse dia, entende? // Mas também / não sei... / não é essa coisa técnica que a gente quer. Isso não adianta nada, eu acho.
Otilia19	Daria pra gente relacionar com a situação do uso do vídeo / discutida aqui outro dia? O que que você acha?!
Zélia19	Como assim?! / Daquela vez que a gente discutiu a folhinha que os professores tinham que preencher / que a gente estudou aqueles textos sobre o uso do vídeo?
Otilia20	É. Pode ser. / Dá pra relacionar?
Zélia20	Bom, é diferente. Não sei, eu acho. Eu me lembro que aquele dia a gente discutiu os exemplos dos professores. // A gente / você trouxe um roteiro pra gente conversar, lembra? Nossa! Aquele roteiro foi legal. Esclareceu muita coisa pra gente. / Mas roteiro é diferente de ler o texto teórico, né? Ele não É o texto teórico, eu acho.
Otilia21	Lembro.
Zélia21	A gente não ficou só falando das experiências dos professores. A gente foi analisando o que ele fazia / comparando com o texto que você trouxe... / O texto, não; o roteiro. // Mas então / então eu acho que não poderia mesmo ter sido o texto / porque senão ia ficar teoria só. / Eu me lembro que depois é que a gente foi estudar MESMO sobre vídeo. Daí foi pra explicar o que tava sendo feito na escola e ver como a gente podia orientar na HTPC. Foi isso.
Otilia22	E agora?! Dá pra comparar?
Zélia22	Então. Dá. Acho que dá. Agora ta faltando analisar e ta faltando a gente estudar o assunto pra poder discutir. / Mas , Otilia, eu acho que se eu só ler uns textos, ainda não vai adiantar, porque indisciplina é difícil. / Mas a gente tem que ler, não tem? Tem tanto autor que fala disso / Nossa! Tem muito livro, muito texto. Acho que os professores já leram vários. Eles vivem lendo, porque a Neide dá pra eles na HTPC. / Mas eu não sei se eu sei como questionar os professores pra eles pensarem nas causas, na relação com a sala de aula... A gente não sabe fazer isso. E se a gente não consegue fica só naquilo de cada um contar sua experiência.
Otilia23	Você se lembra daquele roteiro? Ele começava com uma tentativa nossa de responder o quê / por quê / para quê / como se usa vídeo. Lembra disso?
Zélia23	É. Pra indisciplina eu acho que então a gente vai precisar pensar em por que que precisa de disciplina na escola / o que é disciplina primeiro, né? / Mas eu com a Vitória e a Laís, a gente já discutiu um pouco isso outro dia. Foi assim uma conversa pra ver como a gente podia relacionar com o que acontece na sala de aula, na aprendizagem mesmo, do aluno. Não é isso? // A gente não teria que discutir primeiro essa questão da aprendizagem, pra chegar na disciplina?! Na indisciplina, sei lá... Uma não existe sem a outra...

Zélia (em Zélia18) faz uso de processos mentais modalizados (“eu acho”) e de adjunto modal indicativo de probabilidade (“talvez”) para referir-se ao sentido por ela atribuído à reunião pedagógica na escola, mostrando com isso não assumir a responsabilidade pela atribuição desse sentido. Tal conclusão é reafirmada no próprio enunciado de Zélia, quando parece justificar o fato de que na reunião não foi dada atenção à teoria (“mas eles só discutiram as situações que aconteceram com eles mesmo”). O uso da conjunção adversativa “mas”, aliada à partícula adverbial de exclusão “só” são

indicativos da oposição entre o sentido construído e o cristalizado. Teoria tem aqui o papel do discurso pedagógico específico, seletivo, determinante das competências e habilidades dos sujeitos, apontado por Bernstein (1990), e que parece ser dominante para Zélia.

O confronto entre o novo sentido construído e o significado estável se evidencia ainda mais ao final do enunciado de Zélia (“a gente não conseguiu dar um texto nesse dia, entende?”). “Não conseguiu” representa a ação de não ser capaz de realizar algo, embora a continuação de seu discurso expresse dúvida entre significado estável e novo sentido.

Observando a seqüência dos enunciados proferidos por Zélia, no entanto, é possível ver como ela recorre aos próprios sentidos já construídos anteriormente para ressignificar a situação vivenciada nessa interação. Todo o enunciado de Zélia, em Z_{élia}²⁰, indica o conflito entre os diferentes sentidos. Inicia por meio de processo relacional (“é diferente”) indicativo de certeza, mas imediatamente modaliza seu discurso (“não sei, eu acho”). No mesmo instante em que expressa uma avaliação positiva para um procedimento utilizado no processo de discussão na escola sobre o tema ‘vídeo em sala de aula’ (“Nossa! Aquele roteiro foi legal. Esclareceu muita coisa pra gente.”), explicita a contradição, procurando apoio na pesquisadora (pergunta retórica – “Mas roteiro é diferente de ler o texto teórico, né? Ele não É o texto teórico, eu acho.”). Modalizar, nesse momento, implica não assumir a responsabilidade do enunciado, quer seja para sustentar o papel da teoria como elemento dominante, quer seja para delegá-la a um segundo plano, ressaltando o benefício de outros instrumentos não totalmente teóricos.

Embora a pesquisadora faça pequenas intervenções durante essa interação, Zélia parece estabelecer uma conversa consigo mesma, em busca de articular os sentidos já construídos àqueles conflitantes em relação à nova situação discutida. Porém, faz isso sempre de maneira modalizada (“Dá. Acho que dá”), como que procurando estabelecer relações entre os sentidos e significados já internalizados. O discurso de Zélia é um cruzamento dos diferentes discursos presentes no contexto educacional, que ora a colocam como responsável pela enunciação (“se eu só ler uns textos ...”; “eu não sei se eu sei questionar...”), ora como aquela que se submete às vozes de outras entidades sociais (“Mas a gente tem que ler, não tem?”; “A gente não sabe fazer isso. E se a gente não consegue...”). Esse movimento entre as diferentes vozes caracteriza a contradição no objeto da atividade.

O excerto mostra, na verdade, um processo de negociação de sentidos cujo propósito é o desenvolvimento da participante para impulsionar a atividade. Relaciona-se a

um conflito situado no âmbito das ações da direção escolar em relação ao processo de formação dos professores e recorre ao papel da pesquisadora como desencadeadora da negociação. Vale notar que sentidos são negociados em várias instâncias, desde o participante consigo mesmo até participantes em grupo, quer em relação simétricas, quer assimétricas. Importante ressaltar ainda que as estratégias lingüísticas presentes nas situações de negociação estão pautadas nas ações da rede de aprendizagem expansiva e que tanto mais consensual será a negociação quanto maiores forem as habilidades e competências dos sujeitos em relação às ações expansivas colaborativas.

Vale ressaltar também que os processos de negociação não necessariamente devam ser liderados pelo pesquisador, uma vez que ele não pode ser visto como o único capaz de despertar a consciência do grupo. Pelo contrário, é sabido e reconhecido pelos teóricos que estudam a formação do pensamento crítico, que o este, como já apontado neste trabalho, não ocorre por desejo de um ou alguns, mas está relacionado às condições sócio-histórico-culturais de cada ser humano e, portanto, à sua própria história de desenvolvimento, sendo somente desencadeado por meio dos conflitos que se estabelecem a partir da mediação ocorrida nos diferentes contextos de participação do indivíduo.

- **Orientando o grupo**

Durante o desenvolvimento da pesquisa os participantes podem ou não estar conscientes em relação ao processo que estão desenvolvendo. Embora esse processo tenha sido discutido no início do trabalho, é importante que o iniciador do grupo organize encontros periódicos com os participantes para esclarecimentos gerais e revisão do trabalho. O papel desses encontros, na verdade, é o de encorajar cada um dos envolvidos, no sentido de que queiram conversar não somente sobre o que está ocorrendo na própria pesquisa, mas também sobre os sentidos / significados de colaboração para o grupo.

Diálogos abertos sobre a própria definição de colaboração são importantes, pois os conflitos podem iniciar-se aí, na própria definição, uma vez que envolve conceitos que habitualmente não são vivenciados nas práticas diárias das pessoas. Assim, proporcionar ao grupo uma conversa sobre, por exemplo, alteridade, ou sobre mutualidade, ou qualquer outro conceito, poderá ajudar na construção de relações interpessoais mais fortalecidas e fundamentadas. O próprio fato desse encontro não versar sobre o tema da pesquisa auxiliará no sentido de que os participantes não necessariamente estarão expostos a

explicitar suas divergências sobre a temática central. Essa reunião pode preservar o grupo em relação ao objeto da atividade.

Também esses encontros permitem reorientar os trabalhos que estão sendo feitos, como, por exemplo, combinar reuniões, procedimentos para coleta de dados, tarefas como elaboração de relatos ou diários etc. Essa é uma forma de reforçar o comprometimento do grupo em relação ao objeto da atividade que desenvolvem, e também, de perceber qual a relação dos participantes com esse objeto da atividade.

Uma tarefa importante para os encontros de orientação é a avaliação do processo. Para isso, o iniciador do grupo pode, a cada encontro de orientação, estabelecer metas e critérios para a avaliação de um próximo encontro, oferecendo a possibilidade de que um dos participantes se encarregue dessa avaliação. Critérios para a avaliação do trabalho podem ser sempre pensados a partir dos questionamentos: O que fizemos neste encontro? Por que fizemos? Para que fizemos? Como fizemos? Para quem fizemos?

Um encontro de orientação do grupo pode funcionar como uma ZPD para os participantes. As discussões desencadeadas no encontro partirão sempre de posicionamentos apresentados pelos próprios participantes, cujos significados serão discutidos, em busca de consenso. Logicamente, nesse exercício da discussão, novos significados sobre o comportamento do grupo emergem, assim como também novos significados sobre o ato de pesquisar colaborativamente.

Também uma prática interessante a esse respeito, que não tem o intuito de preservar o tema central do grupo, pode ser aquela de iniciar cada encontro revisando o anterior. Dessa maneira, todos terão a oportunidade de explicitar suas dúvidas e estabelecer novas metas em direção ao objeto da atividade.

Importante ressaltar, ainda, que nessa perspectiva de se conversar sobre os procedimentos gerais da pesquisa, o grupo, e especialmente o iniciador do grupo, estariam sempre oferecendo a possibilidade de reconstrução de seu aprendizado e revisão de seu próprio desenvolvimento. É uma maneira de evitar que ao final do trabalho, descubra-se que algo poderia ter sido reorientado e não o foi por falta de acompanhamento processual.

Assim como proposta tal orientação, podemos associá-la ao ciclo expansivo de aprendizagem, uma vez que este está pautado nos repetidos ciclos de questionamentos, análise, propostas novas a partir de examinação minuciosa e implementação, ações repetidas de reflexão e consolidação das práticas por meio de pensamento prospectivo.

- **Repetindo ciclos de ação e reflexão para gerar aprendizagem**

Ação e reflexão, na perspectiva crítica, ocorrem concomitantemente e vêm sendo estudadas e discutidas como sendo um dos aspectos que mais têm despertado a consciência de professores sobre seu próprio fazer em sala de aula. Na verdade, o mesmo propósito existe em relação aos procedimentos de pesquisa e, em particular, aos procedimentos da PESQUISA COLABORATIVA, pois o que se espera é que os envolvidos possam, por meio dos ciclos de ação e reflexão, aprender mais sobre seu contexto de pesquisa e sobre o objeto para o qual dirigem sua investigação.

O processo de ação e reflexão pauta-se em tarefas permanentes de “ir e vir” em relação ao andamento da atividade, pressupondo que nesse movimento os participantes tenham a oportunidade de investigar suas próprias ações na pesquisa e olhar para o “como estão trabalhando juntos”, em busca de explicações para suas ações e negociações.

No entanto, o processo de ação e reflexão nem sempre ocorre harmoniosamente, principalmente quando se trabalha em grupo. Se considerarmos que cada um de nós traz consigo experiências diferentes de aprendizagem, sentidos e significados construídos com base em seus conhecimentos e sua própria história, é possível pensarmos nos momentos de reflexão como momentos em que a própria reflexão exerce o papel de artefato de mediação, agindo em uma grande ZPD constituída de todas as nossas experiências explicitadas, e justamente por esse motivo, é que é possível dizer que durante o processo de reflexão muitos conflitos emergem ora encorajando, ora inibindo o grupo. Nesses momentos, o iniciador do grupo ou o participante que estiver na liderança deve estar atento e conduzir as discussões de maneira a ajudar os participantes para que coloquem em prática as ações que caracterizam a colaboração, como a humildade, a mutualidade e a deliberação, já mencionadas em seção anterior. Espera-se que os ciclos de ação e reflexão sejam desafiadores e provocadores, mas que levem os participantes ao crescimento e impulsionem a atividade em direção ao seu objeto e resultado. Quando isso não ocorre, os momentos de reflexão em grupo acabam por deixar de lado inúmeras possibilidades que tanto podem perder-se e jamais serem recuperadas pelo grupo, quanto podem ser retomadas em momento futuro, desde que capturadas como dados da pesquisa.

É importante ressaltar que ação e reflexão devem ser balanceadas na atividade de pesquisa, considerando-se sempre a experiência do grupo e os caminhos que lhe fazem sentido, de acordo com o tópico investigado. A esse respeito, Heron & Reason (1995:136) afirmam que: “*é importante encontrar um apropriado contrapeso, tal que não exista nem*

muita reflexão sobre pouca experiência, o que seria um teoria “de cátedra” apenas, nem pouca reflexão sobre muita experiência, o que seria um mero ativismo”^{xxvi}.

As ações da reflexão crítica discutidas em inúmeras dissertações e teses, já comentadas em seções anteriores neste trabalho, constituem importante ferramenta para o desenvolvimento dos ciclos de ação e reflexão na PESQUISA COLABORATIVA, bem como os registros desses momentos de reflexão, que, quando analisados pelo próprio grupo, revelam muitos pontos que passariam despercebidos pelo grupo, não fosse a retomada da caminhada.

Em atividades cíclicas de ação e reflexão, participantes têm revelado seus sentimentos por meio de representações metafóricas ou pictóricas. Alguns dizem sentir-se “como se estivessem em meio a um redemoinho” ou “como se o chão lhes estivesse sendo roubado” ou “na Torre de Babel, tentando entender todas as línguas, sem sequer saber qual é a sua própria língua”; outros colocam-se em meio a um labirinto ou como se fossem o conteúdo colocado em um liquidificador. Certamente todas essas representações apontam para o grande conflito que é gerado a partir do momento em que decidimos investigar nosso próprio desenvolvimento, tendo como “pano de fundo” o que é dito por outros participantes do grupo e o que representa todo o processo de investigação. Muitos participantes dizem que esse exercício os provoca e os faz voltar para suas casas após o trabalho sempre com alguma grande questão a pensar.

Por esse motivo, um ótimo complemento para os ciclos de ação e reflexão tem sido o de elaborar um relato pessoal após as sessões de reflexão. Tais relatos são desencadeadores da aprendizagem, tanto para o indivíduo quanto para o grupo, porque certamente retornam aos encontros grupais em momentos seguintes da pesquisa. Os relatos podem funcionar ainda como desencadeadores do processo de negociação, quando aliados às ações da rede de aprendizagem expansiva e ao conceito de colaboração, pois constituem um amplo material para análise e busca de fundamentação teórica.

O próximo trecho exemplifica o que ocorre quando pesquisadora e colaboradoras experimentam o exercício cíclico de ação e reflexão.



Recorte 51: E38 (22/06/04)

O^{filia4} Que tal se a gente retomar o que você fez na reunião com os funcionários?!
Você quer?

Zélia4	Acho que vai ser bom, Otilia, porque assim eu vejo como que eu fiz e eu quero discutir um pouco com você a reunião. Foi boa e eu preparei como a gente preparou lá no curso, lembra? Eu fiz um roteiro / me orientei por aquele que fizemos lá (no curso) e montei a minha reunião. Fiquei bem atenta pra não ficar ditando ordens, falando tudo e não deixando o pessoal falar. Eu consegui .
Otilia5	Eu li o que você me passou, sobre a reunião / e sobre como você pensou nela. Achei muito boa a sua idéia de fazer perguntas pra eles, pra que fossem falando e falassem da sua própria função. Acho que nós poderíamos fazer assim: discutir a pauta e através dela você vai também falando como aconteceu. Que tal?
Zélia5	Pode ser. A primeira coisa que eu quero dizer é como eu preparei a reunião e porque eu pensei nela assim / e como ela ocorreu. / Então. Eu vivia fazendo reuniões aqui na escola / Não. Eu não fazia muitas reuniões com os funcionários, mas sempre que fazia , eu falava bastante, quase o tempo todo, e eles não falavam nada. Só escutavam e depois saíam de lá com coisas pra fazer.
Otilia6	Essa reunião não foi bem assim, me parece (...) Por quê?!
Zélia6	Bom, porque eu fui vendo que eles não tinham muita clareza / assim / do papel deles. Não sabiam mesmo / o significado. (...) De verdade mesmo, eles faziam o que eu / ou eu e a Neide / o que a gente determinava. Eles também não aprendem desse jeito , a fazer o trabalho melhor, porque tudo acaba sendo feito muito corrido e sem pensar. Aprende que eu falo não é isso de saber fazer bem feito. É mais. É saber porque aquilo precisa ser feito, o que que aquilo tem que ver com o resto do que acontece na escola, com as outras pessoas da escola / que o trabalho dele tem uma importância para a escola...
Otilia8	Mas você, na reunião, trabalhou de um jeito legal com eles. Você fez mesmo todas as perguntas que você colocou aqui neste plano?
Zélia8	Fiz. Eu pensei assim: se eu deixar eles falarem o que eles fazem e for escrevendo na lousa, depois nós podemos ir separando tudo e quando a gente terminar, vai ter as funções de cada um ali na lousa // e nem fui eu que disse pra eles. Eles mesmos é que foram descobrindo. No final da reunião a gente fez uma tabela das funções de todos eles. Foi bom porque saíu deles mesmo. Eu peguei / eu estudei as funções legais deles e fomos comparando com as que eles pensaram na reunião. Eu não posso ignorar a funções legais, mas dá pra combinar com as que eles descobriram.

A interação acima mostra como o discurso de Zélia se constitui nesta fase do trabalho. Em relação ao foco dessa interação, desaparecem as modalizações indicativas de probabilidade ou de dúvida, para ter lugar um discurso cuja responsabilidade enunciativa é assumida pela participante (marca pronominal “eu”), com características reais, que descrevem ações cumpridas (“eu fiz”; “eu preparei”; “me orientei”; “[eu] fiquei atenta”; “eu consegui”).

A organização discursiva de Zélia (em Z_{élia5}), optando por um processo relacional (“é”), identificativo, que traz como identificador uma oração subordinada adverbial causal (“como eu preparei a reunião e porque eu pensei nela assim”) em busca de explicar seu processo mental (“eu quero dizer”), tem também o papel de mostrar ao interlocutor que

essa ação mental foi materializada (“e como ela ocorreu”). É possível inferir ainda que Zélia, em seu discurso, refere-se a uma contradição em relação ao objeto da atividade. Tal contradição parece estar em processo de superação e é marcada pelo contraste entre o que pretende relatar como ação de um passado próximo (tempo pretérito perfeito – “preparei”, “pensei”, “ocorreu”) e as referências que traz de um passado distante (tempo pretérito mais que perfeito “vivia”, “fazia”, “falava”, “escutavam”). A interação mostra, nos dizeres de Zélia, o movimento de transformação de um artefato de mediação (a reunião), o que pode ser entendido como um movimento da participante no sentido de confrontar os dilemas historicamente situados, cristalizados, com suas próprias e novas experiências, provocando o pensamento crítico, como bem nos sugere Brookfield (1995,1999).

Em Zélia⁶, a participante traz à tona uma reflexão importante relacionada ao desenvolvimento do pensamento crítico: o sentido construído por ela para ‘aprender’, em relação ao papel exercido pelos sujeitos funcionários na escola. Para Zélia, aprender está agora relacionado com responsabilidade e comprometimento, e não apenas com as ações materiais. Aprender é agir cognitivo (“saber”), capaz de transformar o sujeito e de elevar seu nível de consciência (“aprender não é isso de saber fazer bem feito (...) é saber (...) o que aquilo tem que ver com o resto do que acontece na escola, com as outras pessoas da escola”). Além disso, para ela a aprendizagem de alguns implica a possibilidade de transformação para o grupo (“o que aquilo tem que ver com (...) as outras pessoas da escola”).

Nesse mesmo excerto, Zélia faz referência ao seu processo de pensar, quando o descreve, revisando o caminho seguido (“eu pensei assim”). Interessante notar que nesse momento da ação reflexiva cíclica, o caminho do pensamento pode se fundir ao da ação concreta. Embora Zélia inicie fazendo uso de condicional (“se eu deixar...”), como se a ação correspondesse a um futuro incerto, é possível perceber que o que ela descreve, na verdade, é o fato ocorrido. Tomando como base o pensamento de Fisher (2001/2005) sobre o que é pensar criticamente, essa parece ser a forma como Zélia move seu pensamento em direção às razões e relevância que ele tem para a atividade desenvolvida. É o momento em que o indivíduo questiona e analisa sua própria forma de pensar, o que caracteriza a metacognição.

- **Cuidando da cultura de aprendizagem do grupo**

Muitos são os trabalhos de pesquisa voltados à cultura de aprendizagem em grupo e Bray et al. (2000) destacam o fato de que, em situações de PESQUISA COLABORATIVA, a importância do envolvimento de pesquisador e participantes em situações de aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento do grupo e da pesquisa.

Outros autores discutem os processos de aprendizagem de um grupo, mas, sem exceção, todos abordam a importância de se considerar as características do grupo no desenvolvimento dos trabalhos de aprendizagem. Tais características estão relacionadas, por exemplo, ao relacionamento entre os elementos do grupo, seu nível de conhecimento e especialidades, seu envolvimento com a proposta de trabalho, suas necessidades, sua história e referenciais culturais, à hierarquia e relações de poder dentro do grupo. Para Bray et al. (2000), o fator mais importante que diferencia os grupos de aprendizagem de outros grupos tradicionais é a intencionalidade explícita em relação à aprendizagem e na PESQUISA COLABORATIVA essa intencionalidade é, na verdade, o propósito principal, ou seja, a PESQUISA COLABORATIVA tem como objetivo aprender e produzir um conhecimento sobre aquilo que é seu objeto de estudo.

Na PESQUISA COLABORATIVA, desenvolver essa cultura de grupos de aprendizagem significa transformar as experiências individuais em artefatos de mediação para a aprendizagem do grupo, o que nem sempre é fácil, pois pode expor os membros do grupo e fazer emergir conflitos. Esses, no entanto, são os propulsores da atividade.

O processo de aprendizagem no grupo está pautado numa visão sócio-construtivista, na qual se compartilha o objeto de conhecimento, se questiona tal objeto em busca de consenso, embora tal objeto refira-se muitas vezes às experiências individuais de membros do próprio grupo. Ainda que os profissionais envolvidos nas situações de pesquisa, e em especial nesta pesquisa, admitam a aprendizagem na concepção sócio-construtivista, nem sempre é fácil a eles aceitarem ser o alvo das situações de aprendizagem.

Imel (1996) sugere que a cultura de aprendizagem de um grupo está fundamentada nas dinâmicas de grupo e na equalização de poder entre os elementos do grupo, o que sabemos, é dada pelo nível estrutural da reprodução da cultura (estabelecido pela especialização dos sujeitos) e pelo nível interacional da reprodução da cultura (estabelecido pela regulação, transmissão ou aquisição das relações sociais de interação) (Bernstein, 2000). Três condições são essenciais: a abertura dos membros do grupo para

darem consideração às idéias de todos; a expressão individual no sentido de estarem abertos às discussões do grupo; os princípios operacionais que caracterizam o grupo. Tais condições estão diretamente relacionadas às características já apontadas no Capítulo I, seção C – *PESQUISA COLABORATIVA: uma definição*: responsividade, deliberação, alteridade, humildade, mutualidade.

Imel (1997) discute, ainda, a diferença entre grupos cooperativos de aprendizagem e grupos colaborativos de aprendizagem: nos primeiros, o foco está no sujeito e não no processo interpessoal; já nos grupos colaborativos, o foco está no conhecimento comunicativo, ou seja, na compreensão mútua e nos processos de construção de conhecimento via práticas sociais. Um terceiro grupo é apresentado pela autora: grupo transformativo de construção do conhecimento, que tem como foco o conhecimento emancipatório e para isso utiliza a reflexão crítica no sentido de examinar o fazer do grupo, suas expectativas, suposições e perspectivas. O papel desempenhado por esse grupo pode ser relacionado diretamente ao da rede de aprendizagem expansiva, no sentido de que, tanto nela quanto no grupo, a expectativa é que os participantes desenvolvam competências e habilidades para impulsionar a atividade e transformar-se, transformando o contexto, no decorrer da própria atividade.

O papel do líder, nesse processo de cuidar da cultura do grupo, relaciona-se também à geração de tarefas ao grupo. Propostas de interdependência são importantes para que os membros do grupo percebam que são responsáveis por si próprios e por todos os envolvidos, e que o grupo depende de todos; propostas relevantes em relação às necessidades do grupo são motivadoras e desencadeiam o desenvolvimento e a aprendizagem; propostas em que haja uma justa divisão de trabalho, com o objetivo de, durante as reuniões de grupo, compartilhar os resultados encontrados pelos membros do grupo são desencadeadoras de reflexão e aprendizagem Davis (1993).

Os procedimentos discursivos utilizados durante os encontros do grupo também são relevantes em relação ao desenvolvimento da cultura de aprendizagem, uma vez que estão pautados em questionar e discutir de forma argumentada.

- **Cuidando do pensamento do grupo**

Em sintonia com o cuidado com a cultura do grupo, está a idéia de que o pensamento do grupo também necessita de cuidados especiais por parte do iniciador ou do líder do grupo. Considerando que todos os procedimentos envolvidos neste trabalho

pautam-se numa perspectiva crítica, é importante ressaltar que pensar não significa apenas uma ação do sujeito voltada à reflexão com base no senso comum, como já afirmei em vários momentos. Pensar na perspectiva crítica envolve ações cuidadosas, calcadas em situações da prática, fundamentadas teoricamente e questionadas visando à transformação. Nessa direção, cuidar do pensamento do grupo significa rigorosa seleção de subsídios teóricos que possibilitem esse pensamento crítico. Em síntese, significa não somente preparar criteriosamente o que teoricamente apoiará as discussões do grupo, mas também orientar o grupo quanto à forma como estudar e organizar suas reflexões.

Pensar em tudo o que pode transformar-se em objeto de pensamento para o grupo, na verdade, significa estabelecer relação entre o objeto da atividade e os artefatos de mediação nela considerados. Ora, esses artefatos nada mais são do que os instrumentos responsáveis pelos processos de pensamento do grupo, uma vez que é por meio deles que as ações da atividade se desenvolvem. É por meio dos artefatos de mediação que os sujeitos são impulsionados a discutir, questionar, analisar suas próprias ações no decorrer da atividade.

Nesse sentido, os artefatos de mediação do tipo “*por que*”, apresentados no anexo 4, usados para descrever e explicar características e comportamentos dos objetos da atividade, para descrever caminhos que nos permitem entender o motivo que impulsiona a atividade; e artefatos de mediação do tipo “*para onde*”, também apresentados no anexo 4, usados para imaginar o desenvolvimento potencial dos objetos da atividade, para imaginar caminhos que permitem a evolução dos elementos da atividade em direção ao resultado, podem ser considerados como desencadeadores do pensar fundamentado do grupo.

O trecho, a seguir, mostra como a pesquisadora explora os sentidos de estudar, junto às colaboradoras, e como essa ação nem sempre está relacionada à emancipação do sujeito.

- Recorte 52: E11 (08/12/03)
- O^{filia}12 Por exemplo, **porque seria importante** que os professores estudassem sobre avaliação? Estudar o quê?
- L^{ois}8 Eu acho que a gente deveria estudar isso com eles pra eles verem a importância da avaliação, pra eles pensarem nas avaliações que eles dão pros alunos deles, na forma como eles dão as notas...
- O^{filia}13 Qual é a importância pra você?!
- L^{ois}9 **Estudar vai mudar o processo de avaliação na escola.**
- O^{filia}14 Essa é a importância? Precisa mudar isso na escola? / Estudar MUDA isso?!

Zélia13	Precisa // mas tem que mudar sabendo o porque. Isso é que é difícil, entende? Porque não é mudar o jeito de dar nota, mas ver se os alunos aprendem.
Otilia15	Que razões você tem pra mudar, Laís?!
Laís10	Ah, do jeito que ta / do jeito que sempre foi, avaliação é pra aprovar ou reprovar o aluno só.
Otilia16	Mas eu posso mudar isso sem estudar sobre avaliação. Posso ou não posso?
Zélia14	Pode, claro. Muda o critério e pronto.
Otilia17	Então não precisa estudar?!
Laís11	Não. Não é assim. Precisa.
Zélia15	Precisa, porque os critérios tem a ver com o que quer dizer avaliação. Se eu não souber isso, como é que eu vou escolher critérios com os outros?! Que argumentos eu vou ter pra escolher?!
Otilia18	Então você tem um motivo pra estudar: quer ter argumentos pra estabelecer os critérios na escola.
Zélia16	É. Mas eu fico na dúvida se isso adianta porque na diretoria sempre alguém vai dizer pra gente “faça assim na escola” e a gente vai ter que fazer.
Otilia19	O motivo que você tem pra estudar é só pra estabelecer critérios / lá na escola?
Laís12	Acho que não é não. O motivo dela é pra ver se quando os professores entenderem avaliação de outro jeito eles trabalham com o aluno de outro jeito também.
Zélia17	É. Saber o que é MESMO avaliação vai ajudar na mudança que a gente quer na escola. Os professores não vão dar aula de outro jeito, então?
Otilia20	E a diretoria de ensino? Como fica?!
Zélia18	Eles sempre vão dizer pra gente “tem que avaliar assim”, “tem que fazer isso”, “tem que dar aula assim”...
Otilia21	Então / então isso quer dizer que não adianta estudar, discutir sobre avaliação?
Laís13	Não. Adianta sim, porque uma coisa é aqui na escola. Outra é lá. Aqui a gente TEM que discutir com os professores isso. Eles esperam isso da gente.
Otilia22	E saber sobre avaliação / entender mais sobre ela / isso interfere no seu papel lá na diretoria de ensino?
Zélia19	Um pouco. Quando eu to lá, eu posso até argumentar lá / com as outras diretoras / as outras coordenadoras. Não é tão fácil, mas às vezes a gente consegue. Parece que ninguém fala quando ta lá, Otilia...

No recorte acima, a pesquisadora conversa com as colaboradoras sobre o ato de estudar. Inicia com um marcador argumentativo (“por exemplo”) que pode pressupor que o enunciado seguinte carregue um teor de verdade e validade. Isso de fato ocorre, embora a pergunta apresentada pela pesquisadora apareça no tempo verbal futuro do pretérito, tempo indicativo de futuro hipotético, que marca um distanciamento entre o que nesse momento é o foco da conversa (“estudar”) e a possibilidade de que isso realmente aconteça.

A ação de estudar, para a participante Laís, parece estar relacionada à maneira de agir dos professores na escola, em relação ao processo de promoção dos alunos (“estudar vai mudar o processo de avaliação na escola”), mas não necessariamente se relacione à maneira de pensar. As perguntas oferecidas pela pesquisadora têm o papel de provocar um conflito entre o que é e o que deve ser resultado do ato de estudar. Em resposta, Zélia (em

Z_{elia}13), ainda que admitindo estar frente a uma contradição interna relacionada ao artefato mediacional “estudar”, introduz na interação um elemento que pode desencadear nova maneira de pensar o “estudar” (“mas tem que mudar sabendo o porque”; “não é mudar o jeito de dar nota, mas ver se os alunos aprendem”).

O objeto em questão nessa interação parece deslocar-se do ato de estudar para o papel da avaliação na escola. O que era um artefato de mediação assume aqui o papel de objeto, mais precisamente um objeto substituto. Engeström (2004:25) explica essa questão afirmando que artefatos criados em um dado contexto e não utilizados como elementos mediadores na superação das contradições nesse contexto, podem transformar-se em “bolhas herméticas”, isto é, substitutos auto-suficientes do objeto. Na situação discutida neste trabalho, “papel da avaliação” parece assumir um papel auto-suficiente inerente a qualquer contexto educacional.

A tentativa da pesquisadora parece corresponder a essa prática de deslocar um artefato de mediação para o lugar de objeto da atividade, mas no processo interacional apresentado no recorte 50 fica claro que o artefato assim ressignificado não se transforma automaticamente em artefato-e-resultado para a atividade. Basta seguirmos a interação e nos atermos ao que diz a colaboradora Lais (em L_{ais}13): “Adianta sim [estudar], porque uma coisa é aqui na escola. Outra é lá [na diretoria de ensino]”. Para ela, nesse momento, as atividades do sistema ainda não convergem.

Quero mostrar com isso que as práticas de reflexão não levam à ressignificação dos elementos da atividade por si só. Não é porque o iniciador do grupo (no caso, o pesquisador) oferece aos colaboradores espaço para reflexão, ou porque os próprios colaboradores conscientemente elegem o objeto da atividade, que o pensamento do grupo se torna desencadeador de transformações. As condições historicamente situadas das atividades do sistema constituem-se elementos de interferência no processo de pensamento do grupo. São as chamadas contradições quaternárias, que mostram os conflitos entre sistemas de atividade (no caso, escola, sistema educacional, academia). Os participantes pensam e agem considerando os diversos sistemas nos quais estão inseridos, que em muitos momentos são contraditórios e geradores de frustrações.

Assim, o pensar do grupo só pode ocorrer no sentido de gerar transformações quando os participantes são expostos a incessantes práticas nas quais as ações da rede de aprendizagem expansiva são praticadas, uma vez que elas propiciam contexto para que toda a atividade seja discutida e fundamentada.

- **Dialogando com o grupo**

PESQUISA COLABORATIVA como definida neste trabalho é uma atividade pautada o estabelecimento constante da interação entre os sujeitos, que, por sua vez, existem numa relação de interdependência Homem – Mundo – História. Assim considerado o espaço de ação da PESQUISA COLABORATIVA, não é possível pensar em diálogo senão a partir da perspectiva bakhtiniana do dialogismo. Como argumenta Brait (1997:98): o dialogismo pode ser interpretado como o elemento que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem na medida em que “*o diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade*”, representando as relações entre o eu e o outro, instauradas historicamente pelos sujeitos e pelas práticas discursivas que utilizam.

O diálogo tem o papel de desencadear o processo de colaboração e transformar a qualidade da conversação, envolvendo a liberdade de produção de significados (Isaac, 1996). As características do processo de dialogar estão pautadas na reflexão crítica, como aponta Mezirow (1995:53): “*Quando nós refletimos criticamente sobre suposições e chegamos a uma forma transformada de conhecer, acreditar ou sentir, nós precisamos validar as afirmações que fazemos com base nesses insights transformativos, por meio do discurso*”^{xxvii}. O discurso, por sua vez, envolve escolhas lingüísticas dos participantes que, como já apontado anteriormente, revelam características de poder e de influência presentes nas interações. Bray et al. (2000) afirmam que o diálogo está pautado numa relação de consenso. Ele pode, inicialmente, preparar os participantes para o consenso, mas este, na verdade, só ocorrerá após explorações enriquecidas dos possíveis sentidos que permeiam as discussões do grupo.

As interações entre pesquisador e participantes, quando gravadas e transcritas, permitem análise e discussão sobre sentidos e significados produzidos no processo dialógico. É essa análise que se constitui em elemento desencadeador da reflexão, como já exemplificado em excertos escolhidos neste trabalho. Nos diferentes momentos em que o grupo colaborativo atua, o iniciador do grupo ou o participante líder do grupo têm papel fundamental na interação e no exercício do diálogo, uma vez que são eles os primeiros responsáveis pelo desenvolvimento das ações do grupo.

- **Capturando cenas do contexto**

Muitas são as formas de capturar cenas do contexto de pesquisa com o propósito de utilizá-las em momentos de reflexão e análise. Essas cenas, na verdade, começam a ser capturadas no momento em que se dão os primeiros contatos entre pesquisador e pesquisandos. Um dos mais poderosos instrumentos utilizados nesse momento para capturar impressões do contexto de pesquisa, é, sem dúvida, o diário de bordo do próprio pesquisador, que substancialmente conterà o caminhar da pesquisa, se elaborado assiduamente.

No entanto, esse não deve ser o único instrumento de captura do contexto. Outros deverão ser criados durante a pesquisa, pelo próprio grupo de participantes, pelo pesquisador, de forma a evitar que os dados sejam manipulados ou sejam tendenciosos. Assim, gravações em vídeo ou tape, relatos individuais e grupais, fotos etc. exercerão o papel de artefatos mediadores no processo de compreender o contexto da pesquisa e a própria atividade. É importante, no entanto, considerar que tais instrumentos deverão estar distribuídos no decorrer da pesquisa, nunca se concentrando somente no início ou no final da mesma. Importante também é a consideração dada aos participantes em relação aos dados coletados para essas impressões e assim sendo, um procedimento importante que não somente dá consideração aos participantes, como também auxilia nas interações reflexivas, é o compartilhamento dos dados coletados, assim que estiverem transcritos e organizados, com orientações sobre a leitura dos mesmos e propostas para discussões em encontros do grupo.

Em Ninin (mímeo) discuto um instrumento idealizado com o propósito de capturar “imagens” do contexto de pesquisa em situação educacional. O instrumento denomina-se “Fotografando a Escola” e constitui-se de três momentos distintos, em que uma série de ocorrências é discutida do ponto de vista dos dirigentes da instituição, dos coordenadores pedagógicos e dos professores. O instrumento pauta-se na teoria da atividade e tem por objetivos: a) diagnosticar o que acontece em uma escola; b) discutir a responsividade em relação às ações necessárias à escola; c) orientar estratégias teoricamente fundamentadas de encaminhamentos às situações cujas mudanças tenham sido apontadas como necessárias à escola. O instrumento culmina com um plano de ação dos sujeitos que o utilizam, considerando todo o diagnóstico elaborado, as condições físicas do contexto escolar e os conhecimentos já existentes e necessários ao desenvolvimento da instituição escolar.

Na verdade, o que se espera na PESQUISA COLABORATIVA é que pesquisador e pesquisandos preocupem-se durante todo o tempo com o contexto de pesquisa e com as transformações que ocorrem durante o próprio processo, que podem indicar desenvolvimento e aprendizagem.

O trecho, a seguir, apresenta um relato da colaboradora Zélia, relacionado ao instrumento “Fotografando a Escola”.

● Recorte 53: relato sobre instrumento “Fotografando a Escola” (primeiro semestre / 2005 – relato oferecido à pesquisadora após o término do trabalho)

Zélia O instrumento foi utilizado por mim e pela coordenação, e descobrimos que atividades ligadas aos professores quanto aos itens “observações mútuas enquanto ensinam” e “oferecem feedback acerca de seu modo de ensinar e organizar sistematicamente as atividades”, relacionadas à formação contínua do corpo docente, estão no “Nunca Acontece” ou “Poucas Vezes Acontece”. **Através do diagnóstico que fizemos, observamos ainda o problema de falta de reflexão do professor sobre seu trabalho e conseqüentemente sua prática baseada no senso comum.** Percebemos que **necessitam de formação.** (...) Nós queremos criar uma cultura organizacional na escola e conseguir uma cultura colaborativa. **Para isso, estamos trabalhando na HTPC** com 8 professores de 1ª a 4ª séries, 10 professores de 5ª a 8ª séries e 10 professores de Ensino Médio. (...) **Já fizemos observações e agora os professores estão trabalhando com o Projeto Político-Pedagógico e com as situações observadas, procurando discutir sobre elas, estudar essas situações, para estabelecer metas para desenvolver o trabalho.** (...) Eu e a coordenadora pedagógica **estamos orientando o trabalho dos professores** na escola e para isso **estamos acompanhando os trabalhos, estudando com eles** nas HTPC’s.

(...)

Zélia O instrumento serviu para que eu pudesse conhecer melhor a escola, porque **muitas coisas eram entendidas do meu jeito e como se aquilo sempre tivesse existido na escola, sempre daquele jeito.** Isso de fazer um diagnóstico do que acontece na escola me fez pensar em quanta coisa nós precisamos estudar e pensar pra poder agir de um jeito melhor, que dê mais resultados, que os alunos aprendam mais e os professores trabalhem com mais condições, com mais segurança. **Estamos agora colocando em prática os planos que fizemos a partir do diagnóstico** na escola.

Esse relato foi escrito pela diretora Zélia no período em que já não contava com a presença sistemática da pesquisadora na escola. Zélia e as colaboradoras Vitória e Laís constituíram, após o término do período de pesquisa, um grupo de estudos para dar andamento às propostas desenvolvidas no período em que durou a pesquisa. O relato acima mostra como um instrumento desenvolvido no grupo é considerado pela participante como instrumento mediacional do processo de reflexão: ela focaliza as ações de diagnosticar como relevantes para determinar os novos procedimentos na escola; mostra no discurso seu

comprometimento enunciativo, porém, não individual (“[nós] estamos trabalhando na HTPC”; “já fizemos ...”); explicita a relevância da fundamentação teórica na ação dos professores (“os professores estão (...) procurando discutir, estudar essas situações”); e enfatiza ainda seu papel no processo de formação contínua dos professores na escola (“estamos orientando o trabalho”; “estamos acompanhando os trabalhos, estudando com eles”).

A ação de conhecer o contexto pode ser entendida como uma ação estimuladora da consciência do sujeito. A atividade elementar mas organizada e sistematizada, que no exemplo acima teve início na tarefa de diagnosticar os acontecimentos na escola e o próprio contexto, parece, como afirma Hasan (2002), ter-se tornado o caminho para a construção das atividades mentais mais avançadas, surgidas a partir das práticas sociais nas quais a diretora Zélia estava inserida.

O discurso de Zélia, antes muitas vezes no plano hipotético ou apenas do desejo (“precisamos fazer...”; “queremos que ...”), parece agora ancorado no plano da realização (“estamos agora colocando me prática...”). Isso pode ser explicado a partir do que afirma Bernstein (1971), ou seja, que entre a mediação e a internalização dos conceitos mediados situa-se a história social do sujeito. E mais ainda, no que nos diz Engeström (2001): num sistema de atividade os elementos constituintes, em sua trajetória interativa, criam novas possibilidades para que os participantes, a partir de suas experiências múltiplas, construam e reconstruam sentidos, impulsionando a atividade.

Quando me refiro às cenas do contexto, no entanto, não estou considerando somente os participantes da pesquisa, mas sim, a comunidade em que se encontram. A análise das cenas capturadas nem sempre condiz com a análise dos participantes. Em relação a esse aspecto, é importante ressaltar o que nos diz Wenger (1998/2001) sobre as formas de pertencer. Para o autor, pertencer a um grupo pode estar relacionado a uma atitude de engajamento, de alinhamento ou imaginária. Um participante está engajado em um trabalho quando trabalha por ele com comprometimento, com o propósito de transformar-se e transformar o contexto; está alinhado a um trabalho quando trabalha por ele com o propósito de cumprir o que lhe é determinado; e está em estado imaginário quando acredita que trabalha para a transformação, mas, na verdade, não o faz. Esse conceito pode nos auxiliar na compreensão de porque, muitas vezes, participantes acreditam que seu contexto de trabalho tem determinadas características, enquanto que

para outros integrantes do mesmo contexto as características podem ser divergentes daquelas.

A análise das cenas do contexto constitui-se uma das ações da rede de aprendizagem expansiva, que culmina com ações do grupo em busca de idéias para a criação de novos artefatos de mediação que impulsionem a atividade.

- **Construindo conhecimento com o grupo**

Na perspectiva da PESQUISA COLABORATIVA, entendida como um sistema de atividade, a construção de conhecimentos ocorre a partir dos ciclos de reflexão e ação, por meio das ações da rede de aprendizagem expansiva. Segundo Bray et al. (2000), o caminho mais comum para expressar conhecimento e construí-lo, é aquele voltado aos temas que permeiam a atividade ou as atividades do sistema. O processo de construção de conhecimento se inicia, como já dito anteriormente, pela captura das situações recorrentes em relação aos temas, que certamente expressam a experiência dos participantes. Na análise dessas situações, aspectos relacionados a *o que aconteceu, como aconteceu, por que aconteceu*, aparecem e podem orientar as discussões em direção à construção dos conhecimentos, de uma maneira crítica.

Heron (1996) apresenta-nos três importantes tipos de conhecimento, que estão presentes durante todo o tempo nos procedimentos de pesquisa:

- a) conhecimento experiencial – obtido por meio do encontro direto face-a-face entre pessoas, lugares ou coisas;
- b) conhecimento prático – obtido por meio da prática, do “como fazer” alguma coisa, demonstrado através de habilidades e competências;
- c) conhecimento proposicional – sobre alguma coisa, expresso por meio de declarações e teorias.

No caso desta pesquisa, o conhecimento experiencial corresponde àquele que diretoras e coordenadoras pedagógicas têm sobre seu contexto de ação, sobre o que acontece nas escolas, sobre como lidar com as orientações dadas pela diretoria de ensino; e que a pesquisadora tem sobre como se organiza um trabalho de formação contínua de educadores nas instituições, como articular conhecimentos teóricos às situações vividas na prática nas escolas. Já o conhecimento prático corresponde às ações concretas realizadas nas escolas, e também às ações da pesquisadora em relação à organização da própria pesquisa ou dos encontros com os participantes, enquanto que o conhecimento

proposicional corresponde, para as colaboradoras, em todo tipo de documentos nos quais a escola se baseia para organizar seu plano de trabalho no decorrer do ano, e para a pesquisadora, em todo o conjunto de teorias consideradas para sustentar as ações da pesquisa.

Durante os repetidos ciclos de ação e reflexão numa PESQUISA COLABORATIVA, o propósito é que esses conhecimentos pautados na prática e na experiência possam ser informados e transformem-se em conhecimento proposicional. Esses conhecimentos, na verdade, quando articulados e vistos como objeto de estudo, convertem-se nos propulsores das ações dos participantes.

Vale ressaltar que a organização dos trabalhos, suas tarefas e discussões sistematizadas dentro da rede de aprendizagem expansiva é que oferecem ao grupo possibilidades para a construção de novos conhecimentos. Para Machado (2004:71), o conhecimento implica uma grande rede de significações

em permanente estado de atualização, ou seja, sua natural historicidade. Continuamente, relações são incorporadas à rede, ou são abandonadas, por não refletirem mais articulações vivas entre os objetos ou os temas envolvidos. Em outras palavras, a construção do conhecimento é permanente, é viva, nunca se pode fundar em definições fechadas, nunca é definitiva. A contínua metamorfose, ou a natural historicidade dos conceitos, é uma regra fundamental.

A partir do momento que entendemos a PESQUISA COLABORATIVA como um sistema de atividade, faz ainda maior sentido pensarmos que construir conhecimento como afirma Machado não é um processo estático e encapsulado em pequenos subgrupos de indivíduos. Os sujeitos no sistema de atividade são constantemente influenciados pelos demais elementos do sistema, que por sua vez são interdependentes, como já afirmei em capítulo anterior, e sujeitos a todo tipo de intervenção da cultura e de sua própria história. Apoiando-me em Engeström (2004) e Newman & Holzman (1993/2002), lembro ainda que o contexto desta pesquisa pode ser entendido como uma formação híbrida, isto é, um sistema de atividade que apresenta características de vários outros sistemas, e que produzir conhecimento com o propósito de superar as contradições presentes no sistema de atividade vai além da produção do conhecimento para o próprio indivíduo, ou seja, resulta em conhecimentos cujos resultados não são nunca vistos como dissociados do contexto e da forma como foram produzidos.

Os recortes já apresentados mostraram isso, quando, por exemplo, discuti, na página 00000 os conflitos da diretora Laís entre o sentido de “avaliação” na escola e na diretoria de ensino.

- **Colocando planos em prática**

Olhando para a PESQUISA COLABORATIVA como sendo constituída a partir da rede de aprendizagem expansiva, certamente uma das mais importantes ações é a elaboração de novos instrumentos que impulsionem a atividade em direção ao objeto proposto e, conseqüentemente, ao resultado. O papel daquele que orienta o grupo quer seja o pesquisador ou qualquer outro membro que esteja exercendo o papel de líder, é o de propiciar contextos para que os envolvidos planejem novas estratégias, novos instrumentos, e os coloquem em prática com o propósito de analisá-los, modificando-os se necessário, a fim de implementá-los no decorrer da própria atividade e em situações futuras. Assim, periodicamente o grupo deve elaborar tais instrumentos e discutir a viabilidade dos mesmos. Certamente, tais discussões que ocorrem em ciclos de ação e reflexão, são geradoras de conhecimentos para o grupo. Se associarmos aos tipos de conhecimentos apontados na seção anterior, podemos dizer que a utilização de novos instrumentos nos possibilita trazer o conhecimento experiencial e prático para a discussão, e que tais discussões, até então pautadas na análise e em interpretações, podem ser transformadas em conhecimento proposicional.

Certamente, o cuidado do líder do grupo nesses momentos deve ser o de orientar os participantes quanto aos objetivos e propósitos dos instrumentos elaborados, no sentido de que se transformem em objeto-e-resultado da atividade.

O próximo trecho exemplifica um dos momentos em que o grupo de colaboradoras analisava e reestruturava um instrumento de registro para uso de vídeo em sala de aula.

● **Recorte 54: E31 (10/05/04)**

Otilia¹⁷ Que tal se a gente começasse **analisando esta ficha aqui**, que vocês estão utilizando. A Neide já me mostrou. **Esse instrumento foi elaborado / foi idealizado quando vocês começaram a trabalhar com registros // quando a Zélia iniciou o curso, não foi? Por que seria preciso modificá-lo agora?!**

Zélia¹⁴ Então, porque **essa ficha aí ta um pouco difícil**, porque eu falei pra Neide, que os professores / eles colocam tudo igual, como se fosse um mesmo vídeo, pra uma mesma turma. **Isso não pode, porque desse jeito não vale**

	nada isso. É só mais um papel pra preencher, mas ele não aprende nada com isso.
(...)	
Vitória11	A primeira coisa que eu acho que a gente precisa pensar é se a ficha é pra ser preenchida antes do professor levar a turma para ver o filme ou depois // porque tem perguntas aqui que pedem resultado / conclusão // De quê?
Lais13	Eu acho que são as esperadas, não são?
Zélia15	Não. Quer dizer, eu acho que quando a Neide fez , ela queria que os professores entregassem antes, mas nem todo mundo entregava. Nós não pensamos muito nisso naquele dia.
Otilia19	A gente pode pensar a partir dessa ficha mesmo. Por exemplo, há um item aqui: "objetivo" / o que a gente quer que os alunos alcancem. / Vocês já leram o que os professores colocaram?
Vitória12	Ah, a gente pode olhar como eles escreveram / se é mesmo objetivo... Olha aqui: (lendo) "levar o aluno a refletir", mostrar ao aluno", "mostrar uma maneira diferente de se trabalhar na aula de artes", "fazer o fechamento do projeto " // Nossa! Cada um põe de um jeito.
Otilia20	Lembram-se de outro dia? Verbos que representam resultado da aprendizagem é que podem ser objetivos.
Lais14	Mas então. Eles não colocaram isso. Eles colocam aqui, ó, coisas assim sobre o processo que ELES querem desenvolver.
Otilia21	Então, não seria legal se a gente orientasse, no próprio instrumento, o que é objetivo e como colocá-lo aí? Também vocês poderiam trabalhar isso lá nas HTPC's, não? Vocês já fizeram isso? / Acho que já fizeram / eu me lembro...
Zélia16	É. A gente pode mudar isso aí, no instrumento / melhorar o jeito de perguntar. Pode ser assim, ó: falando MESMO o que é um objetivo, dando um exemplo e explicando porque isso é um objetivo. Daí, mesmo que eles tentassem copiar / fazer parecido / já ficaria melhor porque eles iam poder pensar no que é. Ou pelo menos a gente teria como perguntar e conversar com eles sobre isso.
Lais15	E a gente tem que analisar as outras perguntas também, porque eles preenchem assim sem saber porque estão fazendo aquilo. Parece que copiam de uma ficha pra outra, não? (risos)
Zélia17	E a gente vai analisar baseada em quê? Pode ser primeiro vendo o que é pra eles 'objetivo, estratégia, metodologia, conclusão'.
Vitória13	É sim. E dependendo da hora em que eles vão entregar essa ficha pra gente / antes ou depois do filme / as perguntas tem que mudar aqui, ó. Isso de resultado, metodologia, conclusão... Isso tudo a gente deve trabalhar na HTPC. Ta errado querer que eles preencham isso sem orientação ou sem conversar com a gente, discutir. Só preencher esse papel não muda a prática deles.

O excerto focaliza a retomada de um instrumento proposto para a reflexão do professor e do coordenador. Ao dar início à interação, questionando as colaboradoras sobre a necessidade de modificar o instrumento, a pesquisadora utiliza-se de uma oração na voz passiva ("foi elaborado / foi idealizado") em busca de manter o foco no instrumento e não em quem o elaborou. Isso se confirma quando a pesquisadora conclui seu enunciado ainda na voz passiva ("por que seria preciso modificá-lo agora?"), desviando o foco da interação do sujeito para o objeto. Esse recurso utilizado pela pesquisadora pode colaborar para o

prosseguimento da interação, desviando-a da avaliação do instrumento (que certamente recairia em algum sujeito) para seu conteúdo.

Tal estratégia parece surtir efeito na interação, como podemos ver no enunciado de Zélia (em Z_{élia4}), quando esta focaliza a ficha sem trazer para o foco da interação o autor da mesma, e também no enunciado de Vitória (em V_{itória11}) que também, utilizando a voz passiva em seu discurso (“se a ficha é pra ser preenchida...”), mantém o foco na própria ficha e não nas autoras.

Parece, pelo desencadear da interação, que a estratégia de iniciá-la sem focalizar os sujeitos funciona como uma forma de desenvolver a confiabilidade no grupo e abrir espaço para que as pessoas assumam a responsabilidade de suas ações sem que sintam-se avaliadas ou consideradas não capazes em seu trabalho. Isso se confirma quando Zélia (em Z_{élia15}), embora apontando a colaboradora Neide como a autora do instrumento discutido, assume a responsabilidade (“nós não pensamos muito nisso naquele dia”). Interessante ainda ressaltar que Zélia utiliza-se de um processo material (“fez”) para indicar a ação de Neide, porém, utiliza-se de um processo mental (“nós não pensamos”) para indicar as ações do grupo. Isso pode ser um indício de que Zélia reconhece a necessidade de reflexão e de fundamentação em relação às ações que orientam os fazeres na escola. Ora, pensando dessa maneira, é possível ainda estabelecer uma relação entre os fazeres na escola e as ações da rede expansiva de aprendizagem, considerando que estas orientam o desenrolar das atividades e ocorrem em função das necessidades dos sujeitos e da forma como são desafiados para discutir novos sentidos para os objetos.

Procurando desencadear nas colaboradoras ações concretas em relação à mudança no instrumento discutido, a pesquisadora (em O_{tilia20} e O_{tilia21}) faz uso de uma estratégia discursiva que traz para a discussão um elemento teórico para fundamentar a ação de re-elaborar o instrumento (“verbos que representam resultado da aprendizagem é que podem ser objetivos”), mas, ao mesmo tempo, ao utilizar o tempo verbal futuro do pretérito (“não seria legal se...”; “vocês poderiam trabalhar...”) parece não querer impor sua orientação. Seu enunciado indica um futuro hipotético, e atribui a responsabilidade às colaboradoras (“vocês poderiam...”; “vocês já fizeram...”).

Na seqüência da interação, um aspecto importante pode ser destacado: as colaboradoras dão continuidade ao tópico discursivo revelando autonomia em relação ao monitoramento da pesquisadora, o que pode caracterizar o surgimento de liderança entre elas próprias. Tal fato é sustentado pelo que afirma Bray et al. (2000) sobre a necessidade

de surgimento de lideranças no grupo, de forma que com o afastamento do pesquisador, o grupo tenha condições para prosseguir o trabalho mantendo o nível de análises e discussões, e até mesmo superando-o. A produção de enunciados com autonomia fica marcada lingüisticamente quando as colaboradoras fazem uso de frases declarativas afirmativas (“pode ser assim, ó: falando MESMO o que é um objetivo...”; “a gente tem que analisar as outras perguntas”), e quando Zélia (em Zélia¹⁷) sinaliza um questionamento que parece dirigido a si própria, uma vez que, sem provocar pausa em seu discurso, oferece a resposta à pergunta feita, marcando-a por um operador modal indicativo de capacidade (“pode ser primeiro vendo o que é pra eles ‘objetivo...”).

O final do enunciado de Vitória (em Vitória¹³) também pode ser indicador da autonomia das colaboradoras em relação à pesquisadora. À frase declarativa marcada pelo operador modal indicativo de obrigação (“isso tudo a gente deve trabalhar na HTPC”), Vitória acrescenta novo enunciado no qual assume com o grupo a responsabilidade em relação à forma como o instrumento de avaliação do uso de vídeo vem sendo usado na escola. Essa ação caracteriza a colaboração no grupo, uma vez que ao assumir responsabilidades em relação ao fazer e ao pensar, o sujeito está agindo deliberada e responsivamente.

G.2.3. Agindo em direção à questão investigativa

A PESQUISA COLABORATIVA, assim como qualquer outro procedimento de pesquisa, tem antes de mais nada, um compromisso científico de construir conhecimentos para a academia, o que significa presença de rigor metodológico em seus procedimentos, como já foi dito na introdução deste trabalho e em seção em que foi discutida a história da pesquisa. Assim sendo, os procedimentos orientados pelo pesquisador precisam estar direcionados à questão proposta para investigação. Embora para os participantes o rigor científico possa ter características diferenciadas daquelas necessárias à academia, é importante que pesquisador e pesquisandos observem os procedimentos metodológicos que organizam a pesquisa. Tais procedimentos somente auxiliarão na construção de conhecimentos e na elaboração das conclusões.

Dessa forma, os procedimentos escolhidos pelo iniciador do grupo ou pelo participante que estiver na liderança do grupo deverão, sempre que possível, retomar as

questões de investigação, no sentido de lembrar a todos aquilo que é objeto de estudos do grupo. Essa retomada sistemática das questões de investigação constitui o processo de reflexão do grupo e orienta as ações discursivas em direção à rede de aprendizagem expansiva no sistema de atividade.

- **Respeitando as idéias do grupo**

Num processo de PESQUISA COLABORATIVA a consideração dada às idéias que emergem do grupo está diretamente relacionada à multivocalidade, característica da teoria da atividade enfatizada em seções anteriores. Nessa perspectiva, a voz de cada participante merece consideração e, embora nem sempre corresponda a um ponto de vista inicialmente aceito pelo grupo, precisa ser apresentada ao grupo para discussão e negociação, como já afirmei anteriormente.

A consideração dada às diferentes vozes presentifica-se no discurso do grupo, quando participantes fazem uso das vozes de outros para dar continuidade ao seu próprio discurso, independentemente de concordarem ou não com o que elas representam. Na verdade, isso mostra como os participantes apóiam-se nas vozes alheias para construir seu próprio discurso. Discutir as idéias que emergem do grupo oferecem a todos um importante momento para aprendizagem individual e também para aprendizagem grupal.

O papel do iniciador do grupo ou daquele que lidera a discussão é fundamental no sentido de que, dependendo de suas ações e da maneira como são desencadeadas as interações, as diferentes vozes podem ou não ser levadas em consideração. Aí é possível constatar o papel dialógico das práticas discursivas. Ações discursivas como, por exemplo, aquelas que avaliam como certo ou errado o dizer do outro no momento em que ocorrem, exercem o papel de inibidoras do processo comunicacional significando, portanto, desconsideração ao pensamento do grupo. Já as ações discursivas que solicitam explicações e sugerem novos sentidos para que sejam discutidos, essas podem ser entendidas como impulsos na busca do consenso e consideração ao pensamento emergente no grupo.

É importante ressaltar também que durante as discussões do grupo as contradições emergem e nem sempre os participantes encontram consenso rapidamente. Quando esse consenso não existe, o equilíbrio do iniciador do grupo buscando articular as idéias para uma posterior discussão é muito importante. O papel de orientação, em busca de, nesse momento, indicar ou solicitar indicações de possível fundamentação teórica que possa

auxiliar o grupo na explicitação da situação, mostra o respeito às idéias do grupo, uma vez que elas não são descartadas ou aceitas sem que realmente tenham sido esgotadas as discussões em direção à sua compreensão.

Também o respeito às idéias do grupo se presentifica quando os diferentes significados são colocados em discussão, em busca do consenso, sendo considerados elementos de enriquecimento da aprendizagem do grupo.

- **Evitando construir significados fragmentados**

A construção de significados na perspectiva da colaboração envolve momentos de reflexão e de questionamentos que propiciam aos participantes explicitarem suas idéias e discuti-las de maneira informada. Certamente, significados fragmentados podem ser construídos pelos participantes, mas é fundamental que o iniciador do grupo ou o participante que exerce a liderança esteja atento no sentido de que deverá oferecer oportunidades para que tais significados sejam compartilhados em busca de consenso. Na verdade, os momentos em que tais significados são compartilhados pelo grupo correspondem à zona de desenvolvimento proximal construída pelo próprio grupo, cujo papel é gerar nova organização dos significados individuais, a partir da mediação da linguagem.

Significados fragmentados sinalizam a presença de atividades não convergentes no sistema, ou ainda, a alienação dos participantes em relação ao objeto da atividade coletiva. Isso fica claro se voltarmos a inúmeros excertos escolhidos nesta tese, e especificamente, às tabelas apresentada no Anexo 6, que mostram a relação entre os objetos identificados nos sistemas de atividade e os sujeitos envolvidos, em três momentos distintos.

- **Observando e analisando transformações**

Na sub-seção “Colocando planos em prática” mostrei como as colaboradoras, a partir de análise de uma situação vivida, reelaboraram um instrumento de mediação utilizado junto aos professores. Como sugere Engeström (2003) apoiado em Gunnarsson et al. (1997), entender o discurso profissional como ele é implica apoiar-se em sua historicidade, mas para isso, a análise situada da atividade, que focaliza o aqui-e agora, tem fundamental importância, pois é por meio dela que é possível entender o processo histórico. Engeström argumenta ainda que ações situadas são inerentemente tensas e instáveis, constituindo-se por esse motivo, propulsoras de ZPD no âmbito do sistema de

atividade. Assim, a própria análise quando levada a cabo pelo pesquisador e colaboradores exerce o papel de instrumento de mediação no sentido de gerar transformações. Por esse motivo, a grande relevância em relação à aprendizagem do grupo quanto a analisar o próprio contexto, especialmente a partir das práticas discursivas nele realizadas.

- **Evitando atitudes de dependência entre os participantes do grupo**

Discuti em capítulo anterior o papel do discurso pedagógico nas práticas sociais em contexto educacional, o que segundo Bernstein (1990) orienta-se a partir de dois aspectos: o nível estrutural – relacionado aos limites impostos pela especialização dos sujeitos –, e o interacional – relacionado à regulação, transmissão ou aquisição das relações sociais. Para o autor, tais aspectos são responsáveis pelas relações de poder entre os sujeitos e são elas que estabelecem o que é ou não legítimo numa comunidade. Os conceitos discutidos são também responsáveis por instaurar entre os participantes de pesquisa atitudes de dependência, ora relacionadas ao pesquisador – que oferece a possibilidade de contato com o conhecimento acadêmico, ora relacionadas aos demais participantes, na medida em que exercem funções determinadas hierarquicamente em seu contexto de trabalho e/ou possuem conhecimentos específicos tidos como dominantes.

Na PESQUISA COLABORATIVA esse aspecto é fundamentalmente relevante, uma vez que o propósito não é que alguns sujeitos apenas tenham garantido o seu desenvolvimento, mas que isso seja acessível a todos, em iguais condições. O exercício da liderança e, por conseguinte, os líderes na PESQUISA COLABORATIVA podem ser considerados, na verdade, responsáveis por propiciar contextos para que sejam ultrapassadas as barreiras da dependência entre os sujeitos. Discursivamente, essa tarefa pauta-se na força da multivocalidade, ou seja, a importância irrestrita em dar consideração às diferentes vozes que emergem nos processos interacionais, o que caracteriza o dialogismo bakhtiniano já comentado em capítulo anterior.

No contexto deste trabalho, um dos momentos marcantes em que a pesquisadora pode constatar a independência do grupo ocorreu ao final do período de geração dos registros, quando as próprias colaboradoras se organizaram e se dispuseram a trabalhar em grupo, unindo-se a outras diretoras e coordenadoras de escolas públicas, para dar continuidade ao projeto iniciado com esta pesquisa. O excerto, a seguir, mostra como uma diretora e uma coordenadora ressignificam o grupo de trabalho.

- **Recorte 55: E53 (18/11/04)**
- Otilia¹² Como é que vocês têm feito agora?! Nós não temos nos encontrado mais com tanta frequência...
- Zélia¹⁰ Então, Otilia, **a gente tem se encontrado. Nós fizemos um grupo aqui.** Eu, a Lais, a Vitória, e tem mais a Ana, uma diretora que a gente conhece, a coordenadora dela... **É um grupo legal e a gente tem trabalhado juntas.**
- Vitória¹¹ A gente tem procurado fazer mais ou menos como a gente fazia com você: **nós discutimos as coisas de uma escola, de outra, e sempre vamos vendo o que a gente pode estudar mais / modificar / o que a gente pode propor para os professores / porque #**
- Zélia¹¹ O grupo é bem crítico, Otilia. Elas são muito boas e a gente se relaciona bem com elas. Eu acho que **foi uma forma da gente não parar de estudar, de discutir,** porque se a gente não fizesse isso, acho que nós não estaríamos estudando quase nada.
- Vitória¹² E também tem uma coisa, né, Zélia, a gente fica sempre pensando naquilo da liderança, e como foi importante pra gente discutir sobre isso, porque foi mostrando pra gente como é que a gente pode ser esse líder, como é que na escola isso pode acontecer.
- Otilia¹³ E vocês se organizam de que jeito pra esse trabalho?!
- Z¹² Ah, vai mais ou menos assim / **em função da necessidade que a gente tem aqui na escola / na escola de cada uma de nós.** Mas a gente planeja juntas como é que vai fazer cada coisa, principalmente o trabalho da HTPC. Agora ele tá bem mais certinho. Nossa! Mudou bem isso, mas eu acho que a gente tá aprendendo. A gente ainda tem bastante que mudar aqui, né, Vitória. (risos) **Só que agora / assim / não é mais aquela coisa de fazer por fazer.** Isso tá ajudando bastante a gente aqui. E o bom é que esse grupo é de confiança. // Todo mundo estuda, se dedica / Acho que tem sido bom pra escola. O trabalho tá melhor agora. **Nós estudamos juntas, discutimos, mas na escola não dá pra esquecer que cada escola é uma escola.**

Nesse excerto as colaboradoras apontam a forma como o trabalho realizado vem se constituindo elemento mediador para o desenvolvimento do grupo. Nesse sentido, o novo grupo constituído pode ser entendido como a ação da rede de aprendizagem expansiva que procura consolidar as práticas experimentadas e fundamentadas, com o propósito de avançar em direção ao resultado da atividade e também ressignificando esse resultado para gerar novas atividades.

É importante notar como as colaboradoras referem-se ao que vêm fazendo: as ações do grupo pautam-se em processos mentais (“nós discutimos...”; “o que a gente pode estudar mais”), o que indica que o nível de consciência do grupo tem se elevado, e ao mesmo tempo articula-se às ações práticas relacionadas ao fazer do professor. Também fica claro nesse excerto que o que orienta as ações do novo grupo de trabalho são as necessidades das escolas, ou seja, embora o sistema de atividade articule diversas atividades em diferentes contextos, e embora as colaboradoras compartilhem artefatos de

mediação e busquem um objeto que pode ser entendido como também compartilhado, há características específicas de cada contexto que orientam o desenvolvimento da atividade.

G.2.4. Criando significado com base nos conhecimentos construídos

A construção de significados, como já vista em seção anterior, é um processo crítico que envolve, na perspectiva da teoria da atividade, questionar, analisar, criar, examinar, implementar, refletir e consolidar. Para Bray et al. (2000), a construção de significados está relacionada à coerência que se busca durante todo o trabalho de pesquisa, ao interpretar os dados a ela referentes.

Bray et al. (2000) alertam-nos para o fato de que há dois tipos de significados que são criados no decorrer da pesquisa: um, de caráter interno, para os membros participantes da pesquisa, que refere-se à resposta da questão investigada para o contexto imediato, ou seja, a atividade situada no âmbito da escola; outro, de caráter externo, para a academia, que refere-se à apresentação pública, em forma de seminários ou de textos escritos, dos resultados para os quais a pesquisa se propôs, ou seja, a atividade situada no âmbito da academia. Ambos, porém, quando analisados em sua relação, oferecem-nos a possibilidade de entender a atividade historicamente situada.

Confirma-se assim o que já foi dito em seção anterior: a PESQUISA COLABORATIVA não é um processo linear de desenvolvimento. É uma complexa rede, com movimentos em todos os sentidos, todos eles voltados ao objeto de conhecimento que se deseja reconstruir. A própria rede de aprendizagem expansiva nos mostra as inúmeras possibilidades de transitar nessa teia de significados da PESQUISA COLABORATIVA. Esse processo já discutido anteriormente envolve momentos de emergir e de submergir em relação aos significados construídos, é tácito e articulado, estando em constantes mudanças (Bray et al., 2000), ou seja, ocorrendo durante o andamento da própria pesquisa.

Todo o processo de construção de significados, como já dito, envolve a análise minuciosa das experiências capturadas no grupo. Assim, um aspecto de fundamental relevância é a escolha de instrumentos para a análise dessas experiências, que depende diretamente das questões de investigação do grupo.

- **Selecionando método para interpretar as experiências**

O propósito de analisar e interpretar as experiências capturadas junto ao próprio grupo de participantes não necessariamente percorre o mesmo caminho daquele escolhido para a análise na produção final da tese. Certamente, os procedimentos selecionados para análise pelo pesquisador e pelos participantes não precisam ser os mesmos, uma vez que os propósitos da análise são diferentes: na tese, a análise possibilita a elaboração de novos conceitos científicos enquanto que no contexto de pesquisa, para os participantes, a análise possibilita a reorganização do trabalho em direção à solução de problemas. Em ambos os casos, o que se faz é transpor as barreiras do objeto da atividade, em direção aos resultados que, embora articulados - contexto escolar e contexto acadêmico -, cada um tem forma peculiar de apresentar-se.

Os métodos de interpretação das experiências no contexto escolar podem estar relacionados aos conhecimentos específicos presentes na experiência naquele contexto, como por exemplo, estratégias de discussão de exemplos de situações de ensino-aprendizagem, com foco nas teorias de aprendizagem; ou estratégias de discussão sobre currículo, com foco nas teorias de currículo e nos PCN. No entanto, uma coisa é certa: tais métodos devem ter o mesmo rigor metodológico que aquele adotado na academia em relação à pesquisa. Assim, cabe ao pesquisador em primeiro lugar, ou àquele que estiver na liderança do grupo, orientar a escolha de critérios que possibilitem ao grupo analisar e interpretar as experiências.

Conforme citado em seção anterior, o instrumento “Fotografando a Escola” (Ninin, mimeo) oferece ao grupo um critério para a interpretação das experiências, pautado na reflexão crítica. Possibilita, no decorrer do processo de análise, que situações práticas sejam apresentadas e discutidas à luz das teorias que as sustentam. Neste trabalho não será discutida a análise do referido instrumento, pois quando da finalização da geração dos registros, tal instrumento encontrava-se ainda sendo implantado e utilizado pelas equipes diretivas das escolas.

O que deve ser considerado, na verdade, é que interpretar as experiências na perspectiva da Linguística Aplicada não pode prescindir de um referencial lingüístico, pois como já foi dito, a linguagem é por excelência o instrumento sóciosemiótico capaz de produzir sentidos e significados em todos os domínios da atividade humana. É por esse motivo que ao mesmo tempo em que a Teoria da Atividade procura apoio na linguagem para entender a relação entre seus elementos, ela vem nos oferecendo a possibilidade de

discutir lingüisticamente a forma como a linguagem reflete as regras da atividade, molda a comunidade, formula o objeto, posiciona o sujeito e limita suas ações em direção ao objeto (Boag-Munroe, 2004).

- **Checando a validade das conclusões**

Como já dito no início deste trabalho, uma das preocupações da PESQUISA COLABORATIVA vem sendo a validação dos dados e de seus resultados. O rigor metodológico necessário à pesquisa científica, que muitas vezes não encontra sustentação no campo da PESQUISA COLABORATIVA, assume seu lugar nesta seção. Checar a validade na PESQUISA COLABORATIVA significa escolher procedimentos que possam comprovar os dados e resultados, uma vez que estes são frutos de um grupo composto por pesquisador e colaboradores, no qual todos assumiram o papel de pesquisadores durante o processo de pesquisa, cada qual contribuindo com seu conhecimento, suas competências e habilidades.

Heron (1996) aponta vários procedimentos que podem auxiliar pesquisador e colaboradores a verificar a validade da PESQUISA COLABORATIVA da qual fazem parte, dentre eles os chamados ciclos de divergência e convergência, que ocorrem paralelamente aos ciclos de reflexão e ação. Ciclos de convergência correspondem a procedimentos que levam os envolvidos a focalizarem muitas vezes um mesmo aspecto, com o propósito de perceberem cada vez mais detalhes sobre ele. Ciclos de divergência correspondem a procedimentos que levam os envolvidos a focalizarem diferentes aspectos em sucessivos ciclos de reflexão e ação, com o propósito de estabelecer relações entre eles.

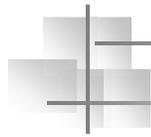
Quando há diferentes tipos de dados na pesquisa, o método da triangulação pode ser interessante. Esse método consiste em estabelecer comparações entre diferentes fontes de dados. Por esse motivo, neste trabalho, dados foram coletados a partir de gravações entre os participantes, de diários da pesquisadora e de relatos dos participantes, correspondentes a um mesmo evento. Todos esses procedimentos, cercados do rigor metodológico, é que validarão a pesquisa.

Um procedimento interessante descrito por Heron (1996) é aquele de se eleger um participante qualquer para, em um momento da pesquisa, exercer o papel de *advogado do diabo*, ou seja, aquele que questionará os demais participantes com o propósito de gerar colisões para forçar o grupo a rever os significados construídos e acordados entre todos.

Todos esses procedimentos, na verdade, são instrumentos de mediação que têm como objetivo desenvolver nos participantes a habilidade de aceitar, conviver e trabalhar

com suas próprias inseguranças e com aquilo que ainda não sabem, mas têm como meta aprender.

Na mesma direção, Guba & Lincoln (1989), como já citados em seção anterior, falam da autenticidade. Para os autores, os quatro critérios baseados na autenticidade podem ser articulados aos já discutidos: a) clareza – um registro demonstra que os pontos de vista dos participantes têm sido dados de acordo com sua representação?; b) autenticidade ontológica – até que ponto os registros demonstram crescimento na percepção dos participantes?; c) autenticidade educativa – existência de evidências de que os participantes têm ganho aprendizagem; d) autenticidade catalisadora – relaciona ações e decisões promovidas pelo processo de PESQUISA COLABORATIVA. Tais critérios são especialmente úteis quando nem todos os participantes concordam em relação à interpretação de uma dada experiência, pois permitem retomar posições e reorganizá-las em busca de consenso.



CAPÍTULO V

Tecendo o Devir: reflexões

“O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha idéia do que seja na verdade – um espelho? (...)

O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com aspecto próprio e praticamente imudado, do qual lhe dão imagem fiel.

Mas, que espelho?

Há-os "bons" e "maus", os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não.

E onde situar o nível e ponto dessa honestidade e fidedignidade? Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível?”

Guimarães Rosa (1988)

Não é ao acaso que escolho Guimarães Rosa para orientar minhas reflexões ao encerrar este trabalho. E ao optar pelo poema “O Espelho”, o faço pelo quão intrigante é esse instrumento quando vejo como reflete as imagens que nele adentram: ora a imagem completa, com toda a sua luz, mas também sua sombra; ora a imagem tão próxima e seu contexto tão infinito e distante; ora um fragmento da imagem, porque não há luz que incida sobre ela... Se olho para um espelho, vejo como ele traz-me inserida em um contexto que nem sempre sou capaz de ver. Ainda que eu me sinta só, quando me olho no espelho, vejo que nunca estive só. Posso estar distorcida, mas aceito que aquela sou eu. Quando me olho no espelho, desperta-me a consciência para a minha incompletude.

Assim é o movimento de finalizar uma tese. Como se, num grande espelho, todos os fragmentos da história se unissem e, imbricados, recriassem o contexto. Mas, ainda assim, permanece a pergunta: “Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos no visível?”

Como não esquecer que é bem de lá, de dentro do espelho, que tudo foi tecido? E que agora estou deste outro lado, frente às imagens que recrio e que o espelho me permite ver?

O que quero dizer com isso é que toda e qualquer conclusão aqui apresentada, o texto-tese em si, mesmo tendo nascido do incessante movimento entre sujeitos à procura de sentido, de suas imagens e das relações entre elas, e embora produzido a partir do olhar exotópico do pesquisador, desvela o outro e ao contexto, tornando-os estáticos quando transformados em tese. “No visível”, o movimento incessante dos sujeitos e de seus contextos continua. Há agora outros próximos, que a capacidade de superação e de ressignificação aqui desenvolvidas permitirão ver refletidos, e cujas vozes se misturarão às já presentes neste texto.

O que quero dizer também é que, ao me referir à metáfora do espelho para falar do processo de concluir uma tese, não posso crer que a imagem dada sirva para ser admirada porque está finalizada, mas que o refletido só pode ser entendido como instrumento propulsor do pensamento humano, no sentido de que cada detalhe desencadeie novos desafios ao pesquisador e aos pesquisandos. Que cada detalhe seja reconhecido por ambos como sua própria criação, sabendo que nada existiria não fosse sua disponibilidade em doar-se, abrindo mão de convicções e pontos de vista individuais, para transformá-los em objetos de desejo e de aprendizagem coletivos.

Nessa perspectiva, há de se considerar que as conclusões aqui apresentadas não são únicas, não se encerram em si. Uma vez ditas, já se tornam passado, já se tornam novo objeto de estudo, novo instrumento de mediação, passíveis de reformulações. É com esse pensamento que trago para este capítulo uma síntese das discussões apresentadas nos capítulos anteriores, cujo propósito é responder às perguntas de pesquisa apresentadas no início desta tese. Retomo o objetivo apresentado na introdução, procurando situar o leitor em relação ao que investiguei ao longo deste trabalho de pesquisa: discutir os procedimentos que caracterizam a pesquisa colaborativa, tomando como pressupostos teóricos a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. No decorrer do capítulo, sintetizo o que pude abstrair em relação à caracterização da atividade *pesquisa crítico-colaborativa*, sob a ótica da Teoria da Atividade.

A partir dos princípios orientadores da TASHC, elaborei micro perguntas que, pautadas nos registros gerados nos encontros com as participantes colaboradoras, propiciaram espaço para reflexão e discussão. Assim, organizo este capítulo final

apresentando algumas conclusões a respeito da PESQUISA COLABORATIVA concebida como uma atividade, destaco e comento as limitações que este trabalho encontrou em sua trajetória, assim como as perspectivas e provocações suscitadas tanto para a pesquisadora quanto para as pesquisandas participantes e outros pesquisadores.

A. Algumas Conclusões

Amparada nas discussões desencadeadas a partir do momento em que busquei compreender a PESQUISA COLABORATIVA como um sistema de atividade, fui, no decorrer deste trabalho, tecendo significações a respeito dos papéis exercidos pelo pesquisador e pelos pesquisandos, quando inseridos nas diversas comunidades do sistema. Nesse exercício de analisar os contextos nos quais a pesquisa estava inserida, e procurando, então, caracterizar o processo de pesquisar colaborativamente, a partir dos elementos do sistema de atividade, me foi possível perceber como, a cada dia, se torna mais complexo o contexto de pesquisa na área educacional, antes entendido mais como relacionado aos espaços nas instituições escolares de ensino básico e menos como relacionado à academia, e agora entendido como um espaço único, rompidas as fronteiras entre o saber (na academia) e o saber fazer (nas escolas).

Para explicar a pesquisa desse ponto de vista, optei por entender e desvendar o que estava relacionado às ações de questionar, analisar, criar ou modelar, examinar, implementar, refletir e consolidar, ações essas responsáveis pela expansão da aprendizagem, entendidas a partir das práticas discursivas das quais os sujeitos participavam. Dessa forma, a primeira pergunta proposta buscou entender qual a contribuição da história do desenvolvimento da pesquisa para a própria pesquisa e para seus colaboradores.

No Capítulo II, quando apresentei a história da pesquisa, trazendo na linha do tempo (figuras de 4 a 9) as relações entre os elementos constitutivos do sistema de atividade e as transformações que os envolveram, argumentei sobre o significado de se ‘fazer ciência’, destacando o fato de que a cada novo paradigma, uma nova maneira de entender o papel do pesquisador e dos pesquisandos surgia. Destaquei também o fato de que, na pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica, mais importante do que a precisão na construção do conhecimento (Freitas et al., 2003) é a participação ativa do

pesquisador e dos pesquisandos em direção à ressignificação da própria atividade de pesquisa. Na discussão apresentada nesse capítulo, com base nos excertos recortados dos registros, pude perceber como os papéis dos participantes colaboradores são influenciados pela história, que, calcada em questões sócio-culturais e ideológicas, continua impondo modelos e comportamentos. Como foi possível identificar nas análises, para a pesquisadora, embora as contradições presentes em relação ao seu próprio papel e ao das pesquisandas estivesse presente, havia a necessidade consciente de romper com o paradigma que estabelecia como dominante o conhecimento teórico, dando lugar ao conhecimento construído de forma compartilhada, sendo pesquisador e pesquisandos agentes responsáveis pelo processo.

Já em relação às colaboradoras, o mesmo não ocorreu no início do trabalho. Para elas, as relações continuavam ancoradas num paradigma que determinava como dominante o conhecimento do pesquisador e da academia. Enquanto que, para a pesquisadora, as contradições encontravam-se no interior de um elemento da atividade, ou seja, na divisão de trabalho, para as pesquisandas essas contradições encontravam-se, inicialmente, no âmbito do sistema de atividade, como bem foi explicitado por elas, como *uma coisa a atividade da academia, outra, a desenvolvida na escola*. No decorrer da pesquisa, conforme discussão baseada nos recortes dos registros, as colaboradoras revelaram ações de ressignificar a atividade de formação, a partir das discussões propiciadas nos encontros de pesquisa.

As discussões apresentadas com base no momento inicial da pesquisa revelaram que, enquanto a pesquisadora exercia autonomia em relação aos conteúdos trabalhados, as colaboradoras mostravam-se dependentes em relação ao conhecimento especializado. Já no momento final da pesquisa, foi possível perceber a articulação entre trabalho de pesquisa e trabalho no contexto pesquisado, tendo crescido o grau de autonomia das colaboradoras. O objeto, que inicialmente assumia vários focos – os da pesquisadora, voltados à academia, e os das pesquisandas, voltados às necessidades da escola e ao trabalho do professor –, é ressignificado pelas participantes na etapa final da pesquisa, passando a representar a interdependência entre os contextos. A tabela apresentada no Anexo 3, elaborada com base nos registros, mostra como, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, os objetos foram sendo compartilhados pelas colaboradoras. É importante ressaltar aqui que foi por meio da linguagem que pesquisadora e pesquisandas puderam discutir sobre o objeto fragmentado,

para então, fazendo-se valer não somente de suas próprias vozes, mas daquelas que emanavam da história da atividade, ressignificá-lo.

A segunda e a terceira micro perguntas foram orientadas para a caracterização dos elementos de mudança identificados a partir da relação história evolutiva – história atual da PESQUISA COLABORATIVA, e para os artefatos de mediação. Nesse sentido, os registros revelaram que no momento inicial da pesquisa tínhamos a pesquisadora como formadora, exercendo a liderança das atividades desenvolvidas junto ao grupo de colaboradoras, porém, dependente de práticas de valor histórico, reafirmadas pela própria academia. Essas últimas, por sua vez, exerciam pouca autonomia em relação ao processo de pesquisa, e razoável autonomia em relação ao trabalho na escola. Poucas vezes ou quase nunca exerciam a liderança do que era desenvolvido no grupo. Já no momento final da pesquisa, pudemos ver que a pesquisadora, embora mantendo sua autonomia, já não exercia sozinha os espaços de liderança no grupo. Discutir sentidos e significados de liderança no decorrer da pesquisa propiciou às colaboradoras uma nova compreensão de seu papel, não necessariamente correspondendo a assumir para si todas as práticas formativas na escola, mas oferecendo oportunidades de liderança aos docentes com conhecimentos específicos, capazes de também liderar propostas de formação. Essas práticas representam uma mudança na divisão de trabalho na escola, em direção à colaboração e maior participação dos sujeitos.

Dessa mesma forma, é possível citar os artefatos de mediação. Desenvolveram-se ao longo do processo, pelo fato de terem sido expostos às discussões nas comunidades envolvidas na atividade. Foi possível perceber ainda que os artefatos mediacionais não se desenvolveram todos da mesma forma. Artefatos considerados mais “independentes” em sua inter-relação com os demais elementos do sistema de atividade foram inicialmente discutidos, utilizados na comunidade, e rediscutidos, passando por processos de análise e de reelaboração. Tais análises, embora focalizando o saber local das colaboradoras, apoiaram-se em artefatos mediacionais teóricos estudados pelo grupo. Já outros artefatos mais “dependentes” no âmbito do sistema educacional estadual, como, por exemplo, a avaliação do SARESP (artefato imposto às escolas), mantiveram-se em seu papel de dominação, sem ser ressignificados pelas colaboradoras.

Ainda citando os artefatos de mediação, este trabalho dedicou especial atenção à elaboração de novos artefatos que pudessem orientar as práticas na escola. Essa elaboração, por sua vez, deu-se a partir de processos de negociação dos sentidos, entre

pesquisadora e pesquisandas, que tiveram como principal instrumento, a linguagem. Foi através dela que todos os novos sentidos foram construídos, assim como foi através da linguagem que novas necessidades surgiram e permitiram que o objeto fosse sendo compartilhado ao longo da atividade. Esse processo de reconstruir o objeto da atividade a partir de questionamentos correspondeu à expansão da atividade e, de certa forma, permitiu que as contradições no interior do objeto fossem sendo dissipadas pela pesquisadora e pelas colaboradoras.

Em relação à análise e consideração dada aos fatores que influenciam o desenvolvimento quando confrontados às resistências das colaboradoras, foi possível perceber que tais fatores, ao longo do trabalho, assumiram o papel do conflito vygotskyano. Por exemplo: entender a metodologia de pesquisa colaborativa como meio para construção de conhecimentos no contexto de pesquisa foi inicialmente para as colaboradoras, um fator senão de resistência, pelo menos não compreendido, situado além da ZPD gerada no grupo, mas que no decorrer do processo, foi-se aproximando, adentrando à zona proximal de desenvolvimento das colaboradoras. Sua ressignificação ocorreu a partir de ações mediadas entre as participantes, quando buscaram pesquisar suas próprias ações para então compará-las à orientação metodológica do fazer pesquisa na academia. Isso não quer dizer que tenham sido transferidas para a escola as mesmas práticas da academia e o mesmo rigor teórico-metodológico, mas, que procurou-se elaborar um conjunto de critérios, à luz daqueles da academia, que permitissem às colaboradoras agir na escola de modo sistematizado e metodologicamente informado. Isso foi por mim discutido ao longo do capítulo IV, mais especificamente na seção G e em suas subseções, e foi enfatizado várias vezes pelas colaboradoras quando afirmavam que “essas práticas (as presentes no próprio projeto de pesquisa) nunca haviam sido usadas na escola e que agora estavam aprendendo a utilizá-las”.

Refletir de maneira sistematizada e informada ofereceu às colaboradoras a possibilidade de reorganizar-se discursivamente e, aliada a esse fato, a de compreender os discursos alheios e de trazê-los para o seu próprio mundo, ressignificando os processos de construção do conhecimento. Nesse sentido, é possível afirmar que as práticas pós pesquisa, desenvolvidas nas escolas, transformaram-se em artefatos de mediação para as diretoras e coordenadoras, provocando novas organizações na atividade de formação nas escolas. Houve uma mudança na maneira de entender o papel da teoria na atividade, o que levou as colaboradoras a sentirem-se impulsionadas a projetar novos instrumentos para

investigarem as práticas educativas junto aos professores. Tal aspecto foi discutido quando, nos recortes 22 e 52, exemplifiquei o uso de instrumentos elaborados e reelaborados na escola. Nessa mesma direção, outros instrumentos foram desenvolvidos, como indicados no Anexo 2, destacando-se os seguintes: avaliação da aprendizagem, avaliação da HTPC, reunião pedagógica, reunião com funcionários, projetos em sala de aula, organização de trabalho em grupo.

Argumentei na Introdução deste trabalho que, para responder à macro pergunta proposta, necessitaria responder micro perguntas diretamente relacionadas ao contexto educacional, ou seja, às escolas envolvidas na pesquisa. Agora, tendo respondido a essas micro perguntas, posso então argumentar sobre a caracterização da PESQUISA COLABORATIVA, objeto de estudo deste trabalho.

Procurei, ao longo da atividade de pesquisa, discutir excertos nos quais pudesse perceber as ações da PESQUISA COLABORATIVA como orientadoras do desenvolvimento dos participantes. É perceptível nos recortes que apresentei, que não criei categorias com o propósito de caracterizar os sujeitos e suas ações, mas que busquei entender como as ações da pesquisa e seus encaminhamentos metodológicos se transformavam em instrumentos mediadores no processo colaborativo. Quis mostrar, com isso, que a metodologia de pesquisa denominada colaborativa é, por si só, instrumento-e-resultado (Newman & Holzman, 1993/2002), uma vez que se transforma e provoca transformações no contexto, enquanto é utilizada por pesquisador e pesquisandos. As discussões que apresentei, sustentadas pelas práticas discursivas entre as participantes (pesquisadora e pesquisandas), orientaram-se pelas ações da pesquisa e estas, por sua vez, constituíram-se instrumentos mediadores em relação ao desenvolvimento dos sujeitos. Vimos, portanto, como diferentes tópicos presentes nas práticas discursivas, quando retomados no decorrer da atividade, apareciam ressignificados pelas participantes. Vimos, ainda, como a ressignificação esteve relacionada não somente às práticas discursivas, ora mais, ora menos dominantes, entre as participantes, mas a fatores relacionados à própria história da atividade e às contradições latentes nos elementos do sistema, entendidas inicialmente a partir de pontos de vista individualizados, e depois, no âmbito do coletivo.

Ao discutir as ações que caracterizam a PESQUISA COLABORATIVA, ampliando-as em relação às que já nos indicavam Bray et al. (2000), mostrei como o fato de explicá-las à luz da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, por meio da linguagem, pôde

transformar-se no emergir de novos instrumentos de mediação, que só assumiram seu papel mediador quando superadas as contradições, no âmbito do próprio objeto da atividade ou em relação ao sistema de atividade.

Mostrei também que as ações colaborativas ocorridas no contexto educacional puderam ser ressignificadas, quando passaram a serem entendidas como ações metodológicas de pesquisa, interpretadas como ações de uma rede de aprendizagem que, por sistematizar-se, impulsionaram o desenvolvimento de participantes e do contexto. Quero dizer com isso que PESQUISA COLABORATIVA certamente se constituiu dessas ações colaborativas sistematizadas entre os sujeitos, mas que não é o simples fato de uma pesquisa conter espaços para que os sujeitos atuem colaborativamente que possibilitará denominá-la de pesquisa colaborativa. Os fatores discutidos na seção “Na Sinapse da Colaboração: as ações constitutivas da rede de aprendizagem expansiva na PESQUISA COLABORATIVA” é que demarcam a linha divisória entre essa metodologia e outras envolvendo processos de observação e participação, pois mostram como as ações em um movimento de repetir-se e de ir-e-vir, são geradoras do pensamento crítico entre os sujeitos e, por conseguinte, desencadeadoras de novas atividades.

Parece-me, ainda, que, explicar a PESQUISA COLABORATIVA à luz da TASHC amplia os espaços de dialogicidade entre pesquisador e pesquisandos, uma vez que suas vozes já não existem individualmente, mas transformadas, na atividade coletiva. Explicar a PESQUISA COLABORATIVA à luz da TASHC possibilita, também, ao pesquisador focalizar como unidade de análise ora as operações, ora as ações dos sujeitos, ora a própria atividade, de tal forma que o objeto tanto seja visto em sua relação sistêmica, quanto em seu interior.

B. Limitações, Perspectivas e Provocações

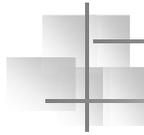
Analisando, agora, todo o trabalho desenvolvido, posso dizer que considero como limitação o fato de que ainda muitos dos conflitos presentes no interior da atividade, como aponte na análise, lá permanecem. Isso ocorre tanto em relação à academia, quanto em relação às escolas. As influências dos diferentes paradigmas de pesquisa continuam presentes e se constituem contradições que interferem no trabalho do pesquisador. Também o fato de que na academia, os sujeitos agrupam-se e, muitas vezes, mantêm seus

grupos distanciados dos demais, impede que os diferentes olhares tanto para si próprios quanto para a escola convirjam, e ambos os contextos continuam sendo discutidos a partir de pontos de vista fragmentados, retardando seu desenvolvimento. Em relação às diretoras e coordenadoras, ainda que tenham ressignificado muitas de suas ações na escola, ao olharmos para a amplitude e complexidade do Sistema Educacional, é possível reconhecer como se torna frágil e isolado um trabalho de pesquisa, na medida em que alcança um restrito universo escolar. No caso deste trabalho, alguns passos já estão sendo dados, ainda que timidamente. O curso para diretores escolares, ministrado na COGEAE – PUC-SP vem recebendo grande quantidade de diretores de escolas públicas e nesses semestres em que o curso já ocorreu, pude, certamente, reorientar o programa desenvolvido, priorizando muitos dos tópicos discutidos nesta tese e considerados relevantes para o desenvolvimento da autonomia nas escolas e de uma gestão orientada pela autoridade compartilhada e sustentada teoricamente.

Mais importante que essa proposta de organizar / reorganizar o curso para diretores, me parece ser aquela que emergiu do próprio contexto de pesquisa, a escola. Duas diretoras participantes e uma coordenadora, assumindo a liderança nos grupos de diretores da região onde estão situadas as escolas, organizaram um pequeno grupo com o propósito de dar continuidade ao trabalho iniciado por esta pesquisa. Esse grupo, agora composto por quatro diretoras e duas coordenadoras, continua organizando encontros periódicos com a finalidade de estudar, discutir e reorganizar as práticas escolares e a formação dos educadores nas escolas. Essa idéia parece encontrar eco nas considerações de Engeström (1999b) quando, ao definir o ciclo de aprendizagem expansiva, sustenta que as inúmeras vezes por meio das quais os sujeitos, em suas práticas discursivas, questionam, analisam, examinam, modelam, implementam, refletem e consolidam, é que propiciam a eles competências necessárias para superarem as contradições no sistema de atividade e, portanto, pensarem, prospectivamente, a atividade em processo de transformação.

Não poderia concluir este texto sem deixar de explicitar o que me provoca, neste momento. Entendo que a PESQUISA COLABORATIVA, assim como definida neste trabalho, é desafiada a explicar como se dão e como se caracterizam os processos de intervenção em ambientes de pesquisa, entendidos, certamente, como co-construídos por pesquisador e pesquisandos. Entendo que intervir seja um importante elemento da colaboração, mas que não deva acontecer senão a partir de critérios claros e de procedimentos metodológicos rigorosos, que dão ao líder, seja ele o pesquisador ou não, a autoridade para a ação de

intervir em um dado contexto. As pesquisas colaborativas não podem prescindir da intervenção, pois, se o fizere, estarão contrariando sua própria gênese, que orienta para a necessidade de gerar transformação nos contextos de pesquisa, a partir da interação mediada. Revisando este trabalho e todo o meu relacionamento com as colaboradoras, experimento o exercício de analisar cada momento em que, embora não intencionalmente, fiz intervenções no contexto. Preliminarmente, as análises revelam que há, nos processos de intervenção, muito a ser estudado, seja no âmbito da linguagem, seja no âmbito do conhecimento, pelos participantes, dos elementos do contexto. Assim, comprometida como me sinto, com o contexto deste trabalho, e acreditando ser o reduto da direção escolar um espaço pouco descoberto, tão vulnerável, porém essencialmente relevante em relação ao desenvolvimento e à ultrapassagem das barreiras que o sistema educacional, muitas vezes, impõe às escolas, espero ter oferecido um instrumento desencadeador de novas possibilidades, a mim mesma e a outros pesquisadores que se sintam encorajados a consagrar seu tempo de trabalho no redemoinho das atividades que envolvam academia e direção escolar.



Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Aires. 2005. *Filosofia e ciências da natureza: alguns elementos históricos*. Disponível para consulta em <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/aires.htm>. Consultado em 18/12/05.
- ALVES, Maria Cristina. 2004. *Encontros de Formação: repensar e construir*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- AMORIM, Marília. 2001. *O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora.
- _____. 2003. A Contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M.Teresa et al. *Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora. (Coleção Questões de Nossa Época, nº 107)
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. 1993. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2ª ed.rev.atual. São Paulo: Moderna, 1997.
- BAKHTIN, M. 1992. *Estética da Criação Verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. 1929-1930. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARBIER, René. 2004. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora. (Série Pesquisa em Educação, v.3)
- BEDNY, Gregory Z. et al. 2000. Activity Theory: history, research and application. In: *Theor. Issues in Ergon. SCI*. V.1, nº 2, p.168-206.
- BERNSTEIN, Basil. 1971. Social class, language and socialisation. In: BERNSTEIN, B. (ed.) *Class, codes and control – theoretical studies towards a sociology of language*. Vol I. London: Routledge and Kegan Paul.
- _____. 1990. *The Structuring of Pedagogic Discourse – class, codes and control*. Vol IV. London and New York: Routledge.
- _____. 1990a. *A Estruturação do Discurso Pedagógico – classe, códigos e controle*. Trad. Tomaz Tadeu Silva e Luís Fernando G.Pereira. Vol IV da ed. inglesa. Petrópolis: Vozes Editora, 1996.
- _____. 1993. Prefácio em H.Daniels. *Charting the Agenda: Education activity After Vycotsky*. London: Routledge.
- _____. 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory research critique*. Revised edition. Oxford: Rowman and Littlefield.
- BERTELSEN, Olav W. 2003. *Contradictions as a Tool in IT-design – some notes*. Full-day workshop at ECSCW'03 – 8th European Conference of Computer – Supported

- Cooperative Work. Helsinki, Finland, 14th September. Disponível para consulta em <http://www.uku.fi/tike/actad/ecscw2003-at/bertelsen.pdf>. Consultado em 20/10/04.
- BOAG-MUNROE, Gill. 2004. Wrestling with Words and Meanings: finding a tool for analyzing language in activity theory. In: DANIELS, Harry.; EDWARDS, Anne. (eds.) *Educational Review*. Vol.56, N^o 2, p.165-182.
- BOAVIDA, A.M.; PONTE, J.P. 2002. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (p. 43-55). Lisboa: APM.
- BODLEY, J.H. 1994. *Cultural Anthropology: tribes, states, and the global system*. Mountain View, California, USA: Mayfield Publishing.
- BRAIT, Beth. 1997. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas: Editora Unicamp.
- BRANDÃO, C.R. (org.) 1982. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. 1997. *Introdução à Análise do Discurso*. 7^a ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- BRAY, John N.; LEE, Joyce; SMITH, Linda L.; YORKS, Lyle. 2000. *Collaborative Inquiry in Practice: action, reflection, and meaning making*. London: Sage Publications, Inc.
- BREDO, Eric; FEINBERG, Walter. (org.) (1982. *Knowledge & Values in Social & Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press.
- BRONCKART, Jean-Paul. 1997. *Atividades de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BROOKFIELD, S.D. 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- _____. 1999. *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BROOKFIELD, S.D.; PRESKILL, S. 1999. *Discussion as a Way of Teaching: tools and techniques for democratic classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BRUNER, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- _____. 1997. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. 2001. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- BOAG-MUNROE, Gill. 2004. Wrestling with words and meanings: finding a tool for analyzing language in activity theory. In: DANIELS, H; EDWARDS, Anne. (eds.) *Educational Review*. Vol. 56, n^o 2, p.165-182.
- CELANI, M.A.Alba. 1998. Transdisciplinaridade da Linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, Marilda C. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.

- _____. 2005. Questões de ética em Linguística Aplicada. In: *Linguagem & Ensino*. Vol.8, nº 1, p.101-122, Jan-Jun. Pelotas.
- CHARLOT, Bernard. 2002. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Editora Cortez.
- CLARK, C. et al. 1006. *Collaboration as dialogue: teachers and researchers engaged in conversation and professional development*. American Educational Research Journal. Vol. 33, nº 1, p.193-232, Spring.
- CLORAN, Carmel. 1999. Contexts for Learning. In: CHRISTIE, Frances. (ed.) *Pedagogy and the Shaping of Consciousness – Linguistic and Social Process*. London and New York: Continuum, 2000.
- COLE, Ardra L.; KNOWLES, J.Gary. 1993. Teacher Development Partnership Research: a focus on methods and issues. In: *American Educational Research Journal*. V. 30, nº 3, p.473-495.
- COLE, M. 1996. *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA; Harvard University Press. 2003.
- COLE, M.; ENGESTRÖM, Y. 1993. A Cultural-Historical Approach to Distributed Cognition. In: SALOMON, G. (ed.) *Distributed Cognition: psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLLINS, P; SHUKLA, S; REDMILES, D. 2002. *Activity Theory and System Design: a view from the trenches*. Computer Supported Cooperative Work. Vol.11, p.55-80. Kluwer Academic Publishers. Netherlands.
- DAHLET, Patrick. 1997. Dialogização Enunciativa e Paisagens do Sujeito. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- DANIELS, Harry. 1993. *Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos*. 4ª ed. Trad. Mônica Saddy Martins, Elisabeth Jafet Cestari. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- _____. 2001. *Vygotsky e a Pedagogia*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- _____. 2004. Activity, Theory, Discourse and Bernstein. In: DANIELS, H.; EDWARDS, A. (eds.) *Educational Review*. V. 56, nº 2, June 2004, p.121-132.
- _____. 2005. Vygotsky and Educational Psychology: some preliminary remarks. In: *Educational & Child Psychology*. V.22, nº 1, p. 6-17.
- _____. 2006. *Analysing Institutional Effects: first steps in the development of a language of description*. (mimeo).
- _____. 2006a. *Subject Position and Discourse in Activity Theory*. (mimeo).
- DAVIES, Barbara. 1993. *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- DAVYDOV, Vassily V. 1990. On the place of the category of activity in modern theoretical psychology. In: LEKTORSKY, V.P. (ed.) *Activity: the theory, methodology and problems*. Orlando: Paul M. Deutsch Press Inc.

- _____. 1999. The content and unsolved problems of activity theory. In: ENGESTRÖM, Y. et al. (eds.) *Perspectives on activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DAY, C. 1999. *Developing teachers: The challenge of lifelong learning*. Londres: Falmer.
- DEMO, Pedro. 1941. *Metodologia científica em Ciências Sociais*. 32^a ed.rev.ampl. São Paulo: Atlas, 1995.
- _____. 2004. *Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Líber Livro Editora. (Série Pesquisa em Educação)
- DE VENNEY-TIERNEN, M. De et al. 1994. Creating Collaborative Relations in a Co-operative Inquirí Group. In: REASON, P. *Participation in Human Inquiry*. London: Sage Publications.
- DILLENBOURG, P.; BAKER, M. 1996. Negotiation spaces in Human-Computer Collaborative Learning. Proceedings of the *International Conference on Cooperative Systems (COOP'96)*, Juan-Les-Pins, France: June, 12-14, 1996.
- DILLON, D.R.; O'BRIEN, D.G.; RUHL, J.D. 1989. The evolution of research: From ethnography to collaboration. In: ALLEN, J.B.; BROWN, M.M. (eds.). *Teaching and learning qualitative traditions: The second yearbook of the qualitative research in education conference*. p.1-20. Athens, GA: The University of Georgia.
- DUARTE, Newton. 2003. *A teoria da Atividade como uma Abordagem para a Pesquisa em Educação*. Florianópolis: Perspectiva, Vol.21, n^o 2, p.279-301, Jul-Dez.
- EGGINS, S. 1994. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Pinter Publishers.
- EGGINS, S. e MARTIN, J. R. 1997. Genres and registers of discourse. In: T. van Dijk (ed.): *Discourse as structure and process - discourse studies: a multidisciplinary introduction, vol. 1*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- ENGESTRÖM, Y. 1987. *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 2003. Disponível para consulta em <http://lhc.edu/MCA/Paper?Engestrom/expanding/ch1.htm>. Acessado em 22/12/05.
- _____. 1993. Developmental Studies on Work as a Test Bench of Activity Theory. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (eds.) *Understanding Practice: Perspectives on Activity Theory and Context*. Cambridge: Cambridge, University Press.
- _____. 1995. Innovative organizational learning in medical and legal settings. In: MARTIN, L.M.W. et al. (Eds.) *Sociocultural psychology: Theory and practice of doing and knowing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1999. *Objects, contradictions and collaboration in medical cognition: an activity-theoretical perspective*. Artificial Intelligence in Medicine. Vol. 7, p.395-412.
- _____. 1999. *Learning by Expanding: ten years after*. Introduction to the German edition of Learning by Expanding, published under the title Lernen durch Expansion. Marburg: BdWi-Verlag.
- _____. 1999a. Activity Theory and Individual and Social Transformation. In: ENGESTRÖM, Y. et al. *Perspectives on Activity Theory and Context*. Cambridge: Cambridge, University Press.

- _____. 1999b. Innovative Learning in Work Teams: analysing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Y. et al. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press, 2003.
- _____. 1999c. *Changing practice through research: changing research through practice*. Centre for Learning and Work Research, Annual Conference, Keynote Address: Griffith University, Australia.
- _____. 2001. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. In: *Journal of Education and Work*. V. 14, nº 1.
- _____. 2001a. *The Horizontal Dimension of Expansive Learning: weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki*. Paper presente at the international symposium 'New Challenges to Research on Learning', March 21-23, University of Helsinki, Finland.
- _____. 2003. *The Activity System*. Center for activity theory and Development work research. Disponível para consulta em <http://www.edu.helsinki.fi/activity/-pages/chatanddwr/activitysystem>. Consultado em 18/01/05.
- _____. 2004. *Collaborative Intentionality Capital: object-oriented interagency in multiorganizational fields*. Disponível para consulta em http://lchc.ucsd.edu/MCA-Mail/xmcamail.2004_12.dir/att-0048/01-Collaborative_intentionality.pdf. Acessado em 15/10/2005.
- ENGESTRÖM, Y. et al. 2003. *The Discursive Construction of Collaborative Care*. Applied Linguistics 24/3, p.286-315. Oxford University Press.
- ESTEFOGO, Francisco. 2001. *Reflexão Crítica: caminhos para novas ações*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. 1992. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora UnB, 2001.
- FISHER, Alec. 2001. *Critical Thinking: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- FREIRE, Paulo. 1970. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Editora, 1987.
- _____. 1992. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREITAS, Maria Teresa de A. 1996. *Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. 3ª ed. São Paulo,SP: Editora Ática.
- _____. 2002. *A Abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa*. In: Cadernos de Pesquisa, nº 116, Julho, p.21-39.
- _____. 2003. *A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas*. In: 26ª Reunião Anual da Anped. Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas? CD-ROM. Vol. 1.
- FREITAS, M.Teresa; SOUZA, Solange J.; KRAMER, Sonia. (orgs.) 2003. *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Editora Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v.107)

- FULLAN, Michael. 1988. *What's Worth Fighting For in the Principalship?: Strategies for Taking Charge in the Elementary School Principalship*. Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. 1996. *A Escola como Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2ª ed. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed editora, 2000.
- GIDDENS, A. 1975. *Positivism and Sociology*. London: Heinemann Educational Books.
- GITLIN, A.; SIEGEL, M; BORU, K. 1988. *Purpose and Method: rethinking the use of ethnography by the educational left*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association. New Orleans, Louisiana.
- GARCIA, Regina L. 2001. Reflexões sobre a Responsabilidade Social do Pesquisador. In: MOREIRA, A.F. et al. (orgs.) *Para Quem Pesquisamos – Para Quem Escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez Editora. (Coleção Questões da Nossa Época, V. 88)
- GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- _____. 2001. *Guidelines and Checklist for Constructivist (a.k.a. Fourth Generation) Evaluation*. Disponível para consulta em www.wmich.edu/evalctr/checklists. Consultado em 20/11/05.
- HAGEY, Rebecca S. 1997. *Guest Editorial: The Use and Abuse of Participatory Action Research*. *Chronic Diseases in Canada*. Vol. 18, nº 1. Disponível para consulta em http://www.phac-aspc.gc.ca/publicat/cdic-mcc/18-1/a_e.html. Consultado em 20/10/2004.
- HALLIDAY, M.A.K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- _____. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, Ruqaiya 1989. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- HASAN, R. 1999. Society, Language and the Mind: the meta-dialogism of Basil Bernstein's Theory. In: CHRISTIE, Frances. (ed.) *Pedagogy and the Shaping of Consciousness – Linguistic and Social Processes*. Continuum. London and New York, 2000.
- _____. 2002. *Semiotic Mediation, Language and Society: three exotripic theories – Vygotsky, Halliday and Bernstein*. Paper apresentado no 2º Simpósio Internacional Basil Bernstein. Universidade de Cape, Town. 17 a 19 de julho de 2002.
- HERON, John; REASON, Peter. 1995. The Practice of Co-Operative inquiry: research with rather than on people. In: HARRE, R. et al. (eds) *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage.
- HERON, J. 1996. *Co-operative inquire: Research into the human condition*. London: Sage.
- HORIKAWA, Alice Yoko. 2001. *As Representações e a Prática Pedagógica Transformadora: uma análise do discurso da e sobre a sala de aula*. Dissertação de

- Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- HYPPÖNEN, Hannele. 1998. *Activity Theory as a Basis for Design for All*. Presentation for 3rd TIDE Congress, 23-25 June. Helsinki.
- HUSÉN, T. 1999. Research Paradigms in Education. In: KEEVES, J.P.; LAKOMSKI, G. (eds.) *Issues in Educational Research*. Oxford: Pergamon.
- IMEL, S. 1996. *Learning in groups; exploring fundamental principles, new uses, and emerging opportunities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- IMEL, S. 1997. *Adult Learning in Groups*. Practice application Brief n^o N/A. Disponível para consulta em <http://www.cete.org/acve/docqen.asp?tbl=pab&ID=72>. Consultado em 17/11/05.
- ISAAC, W.N. 1996. *The Process and Potential of Dialogue in Social Change*. Educational Technology, p.20-30. Disponível para consulta em <http://carbon.cudenver.edu/~lsherry/courses/isaacs.html>. Consultado em 17/11/05.
- JOHN-STEINER, Vera; WEBER, Robert J.; MINNIS, Michele. 1998. *The Challenge of Studying Collaboration*. American Educational Research Journal, Vol. 35, N^o 4 (Winter), p.773-783.
- KEMMIS, S. 1987. Critical Reflection. In: WIDEEN, M.F.; ANDREWS, I. (eds) *Staff Development for School Improvement*. Philadelphia: The Falmer Press.
- KOSMINSKY, E.A. 1960. *A História da Idade Média*. Rio de Janeiro: Editorial Vitória.
- KUKULSKA-HULME, A. 2004. Do online collaborative groups need leaders? In: ROBERTS, Tim. (ed.) *Online Collaborative Learning: theory and practice*. Pa: Information Science Pub.
- KUUTTI, Kari. 1999. Activity theory, transformation of work, and information systems design. In: ENGSTRÖM, Y. et al. (eds.) *Perspectives on activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- LEADBETTER, J. Valerie. 2002. *A Sociocultural and Activity Theoretical Investigation of the Changing Patterns of Professional Practice in Educational Psychology Services*. Thesis submitted to the University of Birmingham for degree of Doctor of Philosophy.
- LAROCQUE, D. & FAUCON, N. 1997. *Me, Myself and ... You? Collaborative Learning: Why Bother?* Teaching in the Community Colleges Online Conference - Trends and Issues in Online Instruction. April 1-3. Toronto, Ontário. Disponível para consulta em http://leahi.kcc.hawaii.edu/org/tcc_conf/pres/larocque.html.
- LEONTIEV, A.N. 1978. *Activity, Consciousness and Personality*. Disponível para consulta em <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/leontev/>. Consultado em 20/12/2005.
- _____. 1998. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone – Editora da Universidade de São Paulo.
- LIBÂNEO, José Carlos. 2002. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Editora Cortez.

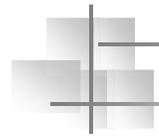
- LIBERALI, Fernanda Coelho. 1994. *O Papel do Coordenador no Processo Reflexivo do Professor*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. 1999. *O Diário como Ferramenta para a Reflexão Crítica*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. 2002. O Papel do Multiplicador. In: CELANI, M. Antonieta Alba. (org.) *Professores e Formadores em Mudança*. Campinas: Mercado de Letras.
- LINCOLN, Y.S.; GUBA, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- LURIA, A.R. 1979. *The Making of Mind. A Personal Account of Soviet Psychology*. Eds. Michael Cole and Sheila Cole. Harvard University Press, 1994.
- _____. 1986. O Cérebro Humano e a Atividade Consciente. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone – Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- _____. 1986a. *Pensamento e Linguagem. As últimas conferências de Luria*. Trad. Diana M. Lichtenstein; Mário Corso. 2ª impr. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N. 2001. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- MACHADO, Nilson José. 2000. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora. (Coleção Ensaio Transversais 5)
- _____. 1994. *Conhecimento e Valor*. São Paulo: Moderna. (Coleção Educação em Pauta: teorias e tendências)
- _____. 2006. *Violência e Palavra*. Disponível para consulta em http://www.patiaoonline.com.br/patiaoonline/fr_conteudo_patio.php?codigo=817&secao=54&pai=53. Consultado em 28/07/06.
- MAGALHÃES, M. Cecília C. 1990. *A Study of Teacher Collaboration on Reading Instruction for Chapter One Students*. Tese de Doutorado. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- _____. 1992. *Teacher & Researcher Dialogical Interactions: learning and promoting literacy development*. Proceedings for the 1st Conference for Socio-Cultural Research. IV. Madrid: Infancia Y Aprendizaje.
- _____. 1994. Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento de Professor. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. N° 23, p. 71-78. Campinas.
- _____. 1996a. Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a Compreensão dos Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas: foco na formação de professores. *The Specialist*. V. 17, n° 1, p.01-18. São Paulo.
- _____. 1996b. A Pragmática como Negociação de Sentidos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. N° 30, p. 57-70. Campinas.
- _____. 1998. Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma Prática Crítica. *The Specialist*. V. 19, n° 2, p.169-184. São Paulo.

- _____. 2000. Narrative and argument in teacher and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. In: HEDEGAARD, M. (Eds.), *School Learning, Teaching Activity and Cognition*. Aarhus University Press.
- _____. 2002. O Professor de Línguas como Pesquisador de sua Ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, Telma (org.) *Trajétoérias na Formação de Professores de Línguas*. Londrina, PR: Editora UEL.
- _____. 2003. A Linguagem na Formação de Professores como Profissionais Reflexivos e Críticos. In: MAGALHÃES, M.C.C. (org.) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico: Linguagem e Reflexão*. Campinas: Mercado de Letras.
- MAGALHAES, M.C.C.; CELANI, Maria Antonieta Alba. 2005. *Reflective sessions: a tool for teacher empowerment*. In: Revista Brasileira de Lingüística Aplicada. Belo Horizonte, Vol. 5, nº 1, p. 135-160.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2003. *Análise da Conversação*. 5ª ed. 4ª impress. São Paulo: Editora Ática.
- MARKOVÀ, I. 1990. Introduction. In: MARKOVÀ, I.; FOPPA, K. (eds.) *The Dynamics of Dialogue*. Longon: Harvester Wheatsheary.
- MARX, Karl. 1890. *O Capital. Crítica da Economia Política. Livro 1: O Processo de Produção do Capital*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- MATEUS, Elaine F. 2005. *Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de Professores: ressignificando as fronteiras dos mundos Universidade-Escola*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- McLAREN, Peter; GIROUX, Henry. 1997. Escrevendo das Margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder. In: McLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionario: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Trad. Márcia Moraes, Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- MELÃO, Claudia Cristina C. 2001. *Práticas Discursivas em Transformação: aulas e sessões reflexivas*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MEZIROW, J. 1995. Transformation Theory of Adult Learning. In: WELTON, M.R. *In defense of the lifeworld*. Albany: State University of New York Press.
- MEURER, José Luiz. 2004. *Ampliando a Noção de Contexto na Lingüística Sistêmico-Funcional e na Análise Crítica do Discurso*. Revista Linguagem em (Dis)curso. Vol. 4, n. Especial, p.133-157.
- MIZUKAMI, M.daGraça N. 2003. A Pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, Raquel L.L. (org.) *Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas*. Editora UNESP.
- MOITA-LOPES, L.P. 1994. *Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. In: Revista D.E.L.T.A. Vol. 10, nº 2, p.329-338.
- MOREIRA, Antônio Flávio et al. (orgs.) 2001. *Para Quem Pesquisamos: Para Quem Escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Editora Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v.88)

- MURPHY, Susan B. 1989. *Learning about Learning in Schools: problems encountered in a qualitative study of a fifth-grade classroom*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. California: San Francisco.
- MOTTA, Livia M.V.de M. 2004. *Aprendendo a Ensinar Inglês para Alunos Cegos e de Baixa Visão. Um estudo na perspectiva da Teoria da Atividade*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. 1993. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- NININ, M.Otilia Guimarães. 2002. *Instrumentos Investigativos na Formação Contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. 2006. *Capturando Imagens do Contexto Educacional: "Fotografando a Escola"*. Mimeo.
- NININ, M.Otilia Guimarães et al. 2005. Questionários: instrumentos de reflexão em pesquisas na Lingüística Aplicada. In: Revista *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*. Vol. 8. p.91-114. São Paulo: Publicação APLIESP.
- ORELLANA, M.F.; BOWMAN, P. 2003. Cultural Diversity Research on Learning and Development: conceptual, methodological, and strategic considerations. In: *American Educational Research Association*. V. 32, nº 5, June/July. p.26-32.
- PEPE, Rosemeire Muraro. 2003. *O Papel do Formador em Sessões Reflexivas*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PIMENTA, Selma G. 2002. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Editora Cortez.
- PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, E. (orgs.) 2002. *Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Editora Cortez.
- PIRKKALAINEN, J. et al. 2005. *Hybrid Agency as Hybrid Practice*. Paper presented at the 1st ISCAR Congress Seville 20th-24th September 2005.
- PONTE, João Pedro da; SERRAZINA, Lurdes. 2003. *Professionals investigate their own practice*. Paper apresentado em CERME 3: Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education. Feb 28th – Mar 3rd. Bellarie, Italy.
- RAMOS, Simone Telles Martins. 2003. *As ações da reflexão crítica na atividade sessão reflexiva*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- RAPOSO, J. 1996. Psicologia do Desporto: passado, presente e futuro. In: CRUZ, J. *Manual de Psicologia do Desporto*. Braga: SHO.
- RATNER, Carl. 2000. Agency and Culture. *Journal for The Theory of Social Behavior*. Vol. 30, p.413-434.
- _____. 1999. *Three Approaches to Cultural Psychology: a critique*. Cultural Dynamics, London, nº 11, p.7-31.

- _____. 2000. *The necessity of a coherent, comprehensive concept of culture*. Cross-Cultural Psychology Bulletin.
- REASON, Peter. 1988. The Co-operative Inquiry Group. In: REASON, P. (ed.) *Human Inquiry in Action: developments in new paradigm research*. London: Sage.
- _____. 1994. *Participation in Human Inquiry*. London: Sage Publications. Disponível para consulta em <http://www.bath.ac.uk/~mnsplr/Participationin-humaninquiry/titlepage.htm>. Consultado em 30/11/2004.
- REASON, P.; ROWAN, J. 1981. Issues of Validity in New Paradigm Research. In: REASON, P.; ROWAN, J. (eds.) *Human Inquiry: a sourcebook of new paradigm research*. New York: John Wiley & Sons.
- ROMERO, Tania Regina de Souza. 1998. *A Interação Coordenador e Professor: um processo colaborativo?*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ROSA, Guimarães. 1988. O espelho. In: *Primeiras Estórias*. 28ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- ROTH, Wolff-Michael; TOBIN, Kenneth. 2002. *At the elbows of another: Learning to teach through coteaching*. New York: Peter Lang.
- ROTH, Wolff-Michael; TOBIN, Kenneth. 2004. *Coteaching: From praxis to theory. Teachers and Teaching: Theory and Practice*. Vol. 10(2), April, p.161-180.
- RUSSELL, David R. 2002. Looking Beyond the Interface – activity theory and distributed learning. In: LEA, M.; NICOLL, K. (eds) *Distributed Learning*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- _____. 2002. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Editora Cortez.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, 1996. *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. São Paulo: Editora Cortez.
- SCHAFFER, H.Rudolph. 1992. Episódios de Envolvimento Conjunto como Contexto para o Desenvolvimento. In: Daniels, Herry. *Uma Introdução a Vygotsky*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- SELLMAN, Edward. 2001. *An Activity Theory Approach to Modelling Conflict*. Disponível para consulta em <http://www.education.bham.ac.uk/research/sat/publications/by-year/2001/conflictsem.htm>. Acessado em 13/10/2005.
- SILVA, Claudio Ribeiro da. 2003. *Um caminho para a constituição do professor de inglês como agente crítico: aulas e sessões reflexivas*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SLATER, Lorraine. 2003. *Leadership for Collaboration an Affective Process*. Belmas Conference. <http://www.shu.ac.uk/belmas>.
- SMAGORINSKY, P. 2001. *If meaning is constructed, what's it made of? Toward a cultural theory of reading*. Review of Educational Research nº 71, p.133-169.

- SMYTH, J. 1992. Teachers Work and the Politics of Reflection. In: *American Educational Research Journal*. V. 29, nº 2, p.267-300.
- SOHNG, Sung Sil Lee. 1995. *Participatory Research and Community Organizing*. Paper presented at The New Social Movement and Community Organizing Conference, University of Washington, Seattle, WA. Disponível para consulta em <http://www.interweb-tech.com/nsmnet/docs/sohng.htm>. Consultado em 30/10/04.
- STEINER, George. 2003. *Gramáticas da Criação*. Trad. Sérgio Augusto de Andrade. São Paulo: Globo.
- TERZIAN, Gláucia M. 2004. *Negociação em Chats Educacionais*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- THOMPSON, G. 1996. *Introducing Functional Grammar*. Arnold Publishers (forthcoming), 2004.
- THOMPSON, G.; THETELA, P. 1995. *The Sound of One Hand Clapping: The Management of Interaction in Written Discourse*. Text 15 (1): 103-127.
- TOBIN, Kenneth. 1998. Ethical issues associated with research on teaching and learning. In: *Les Journées du Cirade*. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement en Éducation. Vol.1, p.95-125. Septembre. Université du Québec à Montréal.
- VYGOTSKY, L.S. 1978. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. 4ª tir. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2000.
- VYGOTSKY, L.S. 1934. *Pensamento e Linguagem*. 2ª ed. 3ª tir. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2000.
- VYGOTSKY, L.S. 1981. The Gênesis of Higher Mental Functions. In: WERTSCH, J. *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk: M.E.Sharp.
- WAGNER, J. 1997. The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. In: *Educational Research*. V.26, nº 7, p.13-22.
- WENGER, Etienne. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. 2nd reprinted. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- WARTOFSKY, M.W. 1973. Perception, representation, and the forms of action: toward an historical epistemology. In: WARTOFSKY, M.W. *Models*. Dordrecht: D.Reidel Publishing Company, 1979, p.188-210.
- WERTSCH, J.V. 1985. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- WERTSCH, J.V. 2000. Vygotsky's two minds on the nature of meaning. In: Lee, C.D.; Smagorinsky, P. (eds.). *Vygotskian Perspectives on Literary Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry*. Cambridge University Press.
- ZYGMANTAS, Janete. 2004. *O Ensino-Aprendizagem de Leitura em LE: foco na (re)construção de significados*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



NOTAS FINAIS DE RODAPÉ

ⁱ True collaboration is more likely to result when the aim is not for equal involvement in all aspects of the research; but, rather, for negotiated and mutually agreed upon involvement where strengths and available time commitments to process are honored.

ⁱⁱ All participants anticipate that their individual contributions will receive serious consideration from others. At the same time, they remain open to changing or to reconstructing their own stance on the problem under consideration in the light of what others have to say and on the weight of all relevantly identified information.

ⁱⁱⁱ ... deliberation should result in a “rationally motivated consensus” (p.25). This may sometimes be a worthy goal, but it may be just as desirable if deliberation results in continuing differences’ being better understood and more readily tolerated. Deliberation also frequently involves an evaluation of how effectively the problem has been resolved. It entails a commitment to rethink, reexamine, or reformulate issues or problems in the light of new experiences or new lines of thought.

^{iv} Collaboration is a philosophy of interaction in which there is an underlying premise of consensus building.

^v On way or another language features in most instances of semiotic exchanges, and any theory that invokes the concept of semiotic exchange in the resolution of its central problematic creates a space where a compatible linguistic theory might dialogue with it. Code theory [teoria de Bernstein] creates an explicit location at this point between ‘sense of specialized interactional practices’ and ‘habitual ways of being, doing and saying’ where the social and the linguistic can engage with each other (p.21).

^{vi} Code theory and semiotic theory – especially linguistic theory – are closely intertwined: code theory attempts to explain the social; the social is inherently (also) linguistics just as the linguistic is itself grounded in the social. (...) Code theory implicitly brings in language from the very beginning precisely because its explanation of its central problematic invokes semiotic exchange as a crucial concept, and the linguistic aspects of interaction are a variety of semiosis.

^{vii} in terms generated by a language of description which provides a conceptual linkage between institutional setting and discursive practice.

^{viii} Language enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of their experience of what goes on around them and inside them (Halliday, 1985:101)”.

^{ix} the task of constructing a world of experience in talk is undertaken simultaneously with the task of expressing and exploring role relationships and attitudes.

^x An activity system is by definition a multivoiced formation. An expansive cycle is a reorchestration of those voices, of the different viewpoints and approaches of the various participants. Historicity in this perspective means identifying the past cycles of the activity system. The reorchestration of the multiple voices is dramatically facilitated when the different voices are seen against their historical background as layers in a pool of complementary competences within the activity system.

^{xi} activity is inextricably linked with internal mental activity and consciousness of abstractions from a concrete situation that anticipates sequences of other situations, provides insight into one’s own and others’ mental processes guiding conscious, volitional behavior.

^{xii} the individual becomes self-aware in the process of becoming aware of others

^{xiii} The artifact-mediated construction of objects does not happen in a solitary manner or in harmonious unison. It is a collaborative and dialogical process in which different perspectives and voices meet, collide, and merge. The different perspectives are rooted in different communities and practices that continue to coexist within one and the same collective activity system (Engeström, 1999:382).

^{xiv} For studies of professional discourse, such settings [data] offer opportunities to capture how history is made in situated discursive actions. (...) Historical analysis implies a broad institutional and societal framework and a long time perspective. Situated analysis implies focusing on the here-and-now, typically on what can be captured on tape in a given situation or single encounter. Acknowledge that the two are mutually constitutive only opens up the challenge: How does this mutual constitution actually happen and how can it be empirically captured?

^{xv} The theory of expansive learning is based on the dialectics of ascending from the abstract to the concrete. This is a method of grasping the essence of an object by tracing and reproducing theoretically the logic of its development, of its historical formation through the emergence and resolution of its inner contradictions (p.382).

^{xvi} The process of expansive learning should be understood as construction and resolution of successively evolving tensions or contradictions in a complex system that includes the 'object' or 'objects', the mediating 'artifacts', and the 'perspectives' of the participants.

^{xvii} objects became cultural entities and the object-orientedness of action became the key to understanding human psyche

^{xviii} the object of activity is twofold: first, in its independent existence as subordinating to itself and transforming the activity of the subject; second, as an image of the object, as a product of its property of psychological reflection that is realized as an activity of the subject and cannot exist otherwise.

^{xix} The discourses of education are analyzed for their power to reproduce dominant/dominated relations external to the discourse but which penetrate the social relations, media of transmission, and evaluation of pedagogic discourse. It is often considered that the voice of the working class is the absent voice of pedagogic discourse, but we shall argue here that what is absent from pedagogic discourse is its own voice (p.65).

^{xx} pedagogic discourse is a principle for appropriating other discourses and bringing them into a special relation with each other for the purposes of their selective transmission and acquisition

^{xxi} The mediation artifacts include tools and signs, both external implements and internal representations such as mental models. It is not particularly useful to categorize mediating artifacts into external or practical ones, on the one hand, and internal or cognitive ones, on the other hand. These functions and uses are in constant flux and transformation as the activity unfolds.

^{xxii} speech systems or codes create for their speakers different orders of relevance and relation. The experience of the speaker may then be transformed by what is made significant or relevant by different speech systems.

^{xxiii} we need a language of description which allows us to identify and investigate: the circumstances in which particular discourses are produced, the modalities of such forms of cultural production, and the implication of the availability of specific forms of such production for the shaping of learning and development.

^{xxiv} the essence of moral action is to consider the goals of others and not intentionally to inhibit the attainment of goals that are in the interests of a community.

^{xxv} framing regulates what counts as legitimate communication in the pedagogical relation and thus what counts as legitimate practices (p.345).

^{xxvi} it is important to find an appropriate balance, so that there is neither too much reflection on too little experience, which is armchair theorizing, nor too little reflection on too much experience, which is mere activism.

^{xxvii} When we critically reflect on assumption (...) and arrive at a newly transformed way of knowing, believing, or feeling, we need to validate the assertions we make based upon these transformative insights through this process of discourse.



Anexo 2

Tabela 2: Relação registro / conteúdo focal discutido

Nº	Conteúdo focal	Nº	Conteúdo focal
1 30/09/03	Reflexões da pesquisadora sobre como iniciar o processo de pesquisa junto às diretoras das escolas.	29 26/04/04	Discutindo lideranças: participação das pessoas na organização das escolas.
2 01/10/03	Estabelecimento do contato inicial com o grupo, para expor o propósito inicial do trabalho.	30 29/04/04	Estudando interdisciplinaridade e suas consequências para o ensino.
3 07/10/03	Obtenção do consentimento das colaboradoras em relação à participação na pesquisa.	31 10/05/04	Conversando sobre atividades pedagógicas propostas pelos professores. Oficina: vídeo.
4 13/10/03	Conhecendo escolas e coordenadoras pedagógicas; ouvindo necessidades do grupo.	32 17/05/04	Analisando dados estatísticos sobre as escolas: SARESP.
5 20/10/03	Conhecendo parte da comunidade escolar: contato com alunos e funcionários; ouvindo participantes.	33 24/05/04	Discutindo os papéis de diretor e de coordenador pedagógico.
6 03/11/03	Conversando com as colaboradoras sobre inquietações quanto ao seu próprio trabalho e à pesquisa.	34 27/05/04	Estabelecendo critérios e analisando transcrições dos encontros.
7 10/11/03	Focalizando um trabalho de pesquisa: primeiras impressões e compreensões.	35 31/05/04	Estabelecendo critérios e analisando transcrições dos encontros.
8 17/11/03	Ouvindo as representações das diretoras sobre o papel de coordenador pedagógico.	36 03/06/04	Revedo o planejamento para o segundo semestre letivo.
9 24/11/03	Focalizando um tema pedagógico: projetos. Discutindo o projeto de pesquisa em sua primeira versão.	37 14/06/04	Revedo o planejamento para o segundo semestre letivo.
10 01/12/03	Elaborando instrumento que permita aos professores avaliarem as HTPCs.	38 22/06/04	Preparando reuniões de planejamento e de funcionários.
11 08/12/03	Conversando sobre formação de professores e o trabalho realizado nas HTPCs.	39 07/07/04	Revedo orientações para as HTPCs.
12 17/12/03	Estabelecendo critérios e analisando as avaliações dos professores sobre as HTPCs.	40 04/08/04	Estudando colaboração: entendendo atividade na escola como atividade de pesquisa.
13 13/01/04	Discutindo as atividades para o período de planejamento do ano letivo das escolas.	41 07/08/04	Conversando sobre atividades pedagógicas propostas pelos professores. Oficina: avaliação.
14 20/01/04	Orientando o processo de transição de liderança entre as colaboradoras.	42 11/08/04	Conversando sobre atividades pedagógicas propostas pelos professores. Oficina: avaliação.
15 26/01/04	Discutindo habilidades e competências; foco nas atividades diagnósticas de aprendizagem.	43 16/08/04	Conversando sobre os rumos da pesquisa; discutindo o significado de colaboração.
16 29/01/04	Organizando as HTPCs em função da análise das avaliações dos professores.	44 23/08/04	Conversando sobre projeto político-pedagógico e seu papel junto aos professores.
17 06/02/04	Discutindo formação de lideranças. Focalizando colaboração na escola e na pesquisa.	45 30/08/04	Conversando sobre formação contínua e formação do coordenador pedagógico.
18 09/02/04	Compartilhando as expectativas do grupo em relação à pesquisa e ao trabalho nas escolas.	46 09/09/04	Revedo os procedimentos da pesquisa.
19 14/02/04	Questionando as ações da pesquisa colaborativa. Revisando o projeto.	47 15/09/04	Estabelecendo critérios e analisando transcrições: procurando as ações da pesquisa colaborativa.
20 26/02/04	Focalizando procedimentos e instrumentos de avaliação nas escolas. Planejamento escolar.	48 23/09/04	Estabelecendo critérios e analisando transcrições: procurando as ações da pesquisa colaborativa.
21 04/03/04	Discutindo sobre projetos de ensino a partir do teórico Fernando Hernández.	49 01/10/04	Discutindo o processo de formação de lideranças no grupo. Revedo perguntas de pesquisa.
22 15/03/04	Discutindo procedimentos para reunião pedagógicas e com funcionários.	50 13/10/04	Discutindo o processo de formação de lideranças no grupo.
23 18/03/04	Estudando o uso de vídeo como estratégia didática.	51 21/10/04	Analisando as HTPCs do ano letivo de 2004 em relação às de 2003.
24 22/03/04	Conversando sobre o papel da pesquisa na formação de educadores.	52 03/11/04	Procurando pontos de convergência entre escola e pesquisa: revendo o projeto.
25 31/03/04	Revedo o projeto de pesquisa e comparando com o momento inicial.	53 18/11/04	Procurando pontos de convergência entre escola e pesquisa: revendo o projeto.
26 05/04/04	Conversando sobre o Conselho de Classe.	54 29/11/04	Planejando a continuidade do trabalho do grupo: foco na escola.
27 10/04/04	Preparando colaboradoras para a participação em congresso; foco nas lideranças.	55 06/12/04	Planejando a continuidade do trabalho do grupo: foco no projeto de pesquisa.
28 13/04/04	Preparando colaboradoras para a participação em congresso; foco nas lideranças.		

Tabela 3: Relação registro / conteúdo focal (agrupamento a partir da síntese)

Nº	Conteúdo focal	Nº	Conteúdo focal
1 30/09/03	Reflexões da pesquisadora sobre como iniciar o processo de pesquisa junto às diretoras das escolas.	10 01/12/03	Elaborando instrumento que permita aos professores avaliarem as HTPC's.
2 01/10/03	Estabelecimento do contato inicial com o grupo, para expor o propósito inicial do trabalho.	20 26/02/04	Focalizando procedimentos e instrumentos de avaliação nas escolas. Planejamento escolar.
6 03/11/03	Conversando com as colaboradoras sobre inquietações quanto ao seu próprio trabalho e à pesquisa.	22 15/03/04	Discutindo procedimentos para reunião pedagógicas e com funcionários.
7 10/11/03	Focalizando um trabalho de pesquisa: primeiras impressões e compreensões.	23 18/03/04	Estudando o uso de vídeo como estratégia didática.
17 06/02/04	Discutindo formação de lideranças. Focalizando colaboração na escola e na pesquisa.	38 22/06/04	Preparando reuniões de planejamento e de funcionários.
18 09/02/04	Compartilhando as expectativas do grupo em relação à pesquisa e ao trabalho nas escolas.	11 08/12/03	Conversando sobre formação de professores (papéis) e o trabalho realizado nas HTPC's.
19 14/02/04	Questionando as ações da pesquisa colaborativa. Revisando o projeto.	12 17/12/03	Estabelecendo critérios e analisando as avaliações dos professores sobre as HTPC's.
24 22/03/04	Conversando sobre o papel da pesquisa na formação de educadores.	16 29/01/04	Organizando as HTPC's em função da análise das avaliações dos professores.
25 31/03/04	Revedo o projeto de pesquisa e comparando com o momento inicial.	39 07/07/04	Revedo orientações para as HTPC's.
40 04/08/04	Estudando colaboração: entendendo atividade na escola como atividade de pesquisa.	44 23/08/04	Conversando sobre projeto político-pedagógico e seu papel junto aos professores.
43 16/08/04	Conversando sobre os rumos da pesquisa; discutindo o significado de colaboração.	45 30/08/04	Conversando sobre formação contínua e formação do coordenador pedagógico.
46 09/09/04	Revedo os procedimentos da pesquisa.	12 17/12/03	Estabelecendo critérios e analisando as avaliações dos professores sobre as HTPC's.
47 15/09/04	Estabelecendo critérios e analisando transcrições: procurando as ações da pesquisa colaborativa.	34 27/05/04	Estabelecendo critérios e analisando transcrições dos encontros.
48 23/09/04	Estabelecendo critérios e analisando transcrições: procurando as ações da pesquisa colaborativa.	35 31/05/04	Estabelecendo critérios e analisando transcrições dos encontros.
52 03/11/04	Procurando pontos de convergência entre escola e pesquisa: revendo o projeto.	47 15/09/04	Estabelecendo critérios e analisando transcrições: procurando as ações da pesquisa colaborativa.
53 18/11/04	Procurando pontos de convergência entre escola e pesquisa: revendo o projeto.	48 23/09/04	Estabelecendo critérios e analisando transcrições: procurando as ações da pesquisa colaborativa.
55 06/12/04	Planejando a continuidade do trabalho do grupo: foco no projeto de pesquisa.	13 13/01/04	Discutindo as atividades para o período de planejamento do ano letivo das escolas.
3 07/10/03	Obtenção do consentimento das colaboradoras em relação à participação na pesquisa.	20 26/02/04	Focalizando procedimentos e instrumentos de avaliação nas escolas. Planejamento escolar.
4 13/10/03	Conhecendo escolas e coordenadoras pedagógicas; ouvindo necessidades do grupo.	22 15/03/04	Discutindo procedimentos para reunião pedagógicas e com funcionários.
5 20/10/03	Conhecendo parte da comunidade escolar: contato com alunos e funcionários; ouvindo participantes.	26 05/04/04	Conversando sobre o Conselho de Classe.
6 03/11/03	Conversando com as colaboradoras sobre inquietações quanto ao seu próprio trabalho e à pesquisa.	32 17/05/04	Analisando dados estatísticos sobre as escolas: SARESP.
8 17/11/03	Ouvindo as representações das diretoras sobre o papel de coordenador pedagógico.	36 03/06/04	Revedo o planejamento para o segundo semestre letivo.
33 24/05/04	Discutindo os papéis de diretor e de coordenador pedagógico.	37 14/06/04	Revedo o planejamento para o segundo semestre letivo.
9 24/11/03	Focalizando um tema pedagógico: projetos. Discutindo projeto de pesquisa, primeira versão.	38 22/06/04	Preparando reuniões de planejamento e de funcionários.
15 26/01/04	Discutindo habilidades e competências; foco nas atividades diagnósticas de aprendizagem.	51 21/10/04	Analisando as HTPC's do ano letivo de 2004 em relação às de 2003.
20 26/02/04	Focalizando procedimentos e instrumentos de avaliação nas escolas. Planejamento escolar.	54 29/11/04	Planejando a continuidade do trabalho do grupo: foco na escola.
21 04/03/04	Discutindo sobre projetos de ensino a partir do teórico Fernando Hernández.	14 20/01/04	Orientando o processo de transição de liderança entre as colaboradoras.
23 18/03/04	Estudando o uso de vídeo como estratégia didática.	17 06/02/04	Discutindo formação de lideranças. Focalizando colaboração na escola e na pesquisa.
30 29/04/04	Estudando interdisciplinaridade e suas consequências para o ensino.	27 10/04/04	Preparando colaboradoras para a participação em congresso; foco nas lideranças.
31 10/05/04	Conversando sobre atividades pedagógicas propostas pelos professores. Oficina: vídeo.	28 13/04/04	Preparando colaboradoras para a participação em congresso; foco nas lideranças.
41 07/08/04	Conversando sobre atividades pedagógicas propostas pelos professores. Oficina: avaliação.	29 26/04/04	Discutindo lideranças: participação das pessoas na organização das escolas.
42 11/08/04	Conversando sobre atividades pedagógicas propostas pelos professores. Oficina: avaliação.	49 01/10/04	Discutindo o processo de formação de lideranças no grupo. Revedo perguntas de pesquisa.
		50 13/10/04	Discutindo o processo de formação de lideranças no grupo.

Anexo 3

Tabela 4: Relação entre objeto e sujeito – Primeiro momento (quando o trabalho se inicia)

Objetos ➔	Encontrar um caminho para trabalhar com os professores nas escolas, que os ajude a estudar mais sobre o que fazem.	Encontrar uma forma mais participativa de dirigir as escolas, de modo que as pessoas possam ter maior autonomia.	Repensar sobre a forma como as <i>atividades</i> são desenvolvidas nas escolas.	Rever os processos de formação de líderes nas escolas.	Organizar as ações da metodologia de pesquisa colaborativa.	Repensar o caminho como a pesquisa e o contexto pesquisado combinam seus objetivos.	Ressignificar pesquisa colaborativa.
Sujeitos ↓							
Diretora 1 (Zélia)	✗	✗		✗		✗	
Coord. 1 (Neide)			✗				
Diretora 2 (Laís)		✗					
Coord. 2 (Vitória)	✗	✗	✗			✗	
Pesquisadora (Otilia)	✗			✗	✗	✗	✗

Tabela 5: Relação entre objeto e sujeito – Segundo momento (no meio do período de duração da pesquisa)

Objetos ➔	Encontrar um caminho para trabalhar com os professores nas escolas, que os ajude a estudar mais sobre o que fazem.	Encontrar uma forma mais participativa de dirigir as escolas, de modo que as pessoas possam ter maior autonomia.	Repensar sobre a forma como as <i>atividades</i> são desenvolvidas nas escolas.	Rever os processos de formação de líderes nas escolas.	Organizar as ações da metodologia de pesquisa colaborativa.	Repensar o caminho como a pesquisa e o contexto pesquisado combinam seus objetivos.	Ressignificar pesquisa colaborativa.
Sujeitos ↓							
Diretora 1 (Zélia)	✗	✗	✗	✗		✗	✗
Coord. 1 (Neide)	✗		✗				
Diretora 2 (Laís)		✗	✗	✗			
Coord. 2 (Vitória)	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
Pesquisadora (Otilia)	✗	✗		✗	✗	✗	✗

Tabela 6: Relação entre objeto e sujeito – Terceiro momento (um ano após o trabalho ter sido iniciado)

Objetos ➔	Encontrar um caminho para trabalhar com os professores nas escolas, que os ajude a estudar mais sobre o que fazem.	Encontrar uma forma mais participativa de dirigir as escolas, de modo que as pessoas possam ter maior autonomia.	Repensar sobre a forma como as <i>atividades</i> são desenvolvidas nas escolas.	Rever os processos de formação de líderes nas escolas.	Organizar as ações da metodologia de pesquisa colaborativa.	Repensar o caminho como a pesquisa e o contexto pesquisado combinam seus objetivos.	Ressignificar pesquisa colaborativa.
Sujeitos ↓							
Diretora 1 (Zélia)	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
Coord. 1 (Neide)	Esta coordenadora transferiu-se para outra escola.						
Diretora 2 (Laís)	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
Coord. 2 (Vitória)	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
Pesquisadora (Otilia)	✗	✗		✗	✗	✗	✗

Anexo 4

<p style="text-align: center;">Artefatos ↓ (relação com as ações da reflexão crítica)</p>	<p style="text-align: center;">Artefatos O quê (usados para justificar e descrever objetos; caminhos concretos em direção aos objetos) - textos, máquinas etc.</p>	<p style="text-align: center;">Artefatos Como (usados para guiar e orientar procedimentos sobre ou entre objetos; caminhos que nos permitem pensar sobre as ações em direção aos objetos) - planos, procedimentos etc.</p>	<p style="text-align: center;">Artefatos Por quê (usados para descrever e explicar características e comportamentos dos objetos; caminhos que nos permitem entender o motivo que impulsiona a atividade) - análises, discussões etc.</p>	<p style="text-align: center;">Artefatos Para Onde (usados para imaginar o desenvolvimento potencial dos objetos; caminhos que permitem a evolução dos elementos da atividade em direção aos objetos) - instrumentos de avaliação etc.</p>
Anotações de coordenadores - descrever - informar	✘	✘	✘	
Anotações do pesquisador - descrever - informar - confrontar - reconstruir	✘	✘	✘	✘ ✘
Instrumentos desenvolvidos nos encontros semanais com as diretoras e coordenadoras		✘	✘	✘
Linguagem		✘	✘	✘
Material desenvolvido pelo pesquisador; textos sobre pesquisa colaborativa	✘	✘	✘	
Material utilizado em curso proposto pela universidade para diretores e coordenadores	✘		✘	
Anotações dos participantes - descrever - informar	✘	✘	✘	
Projeto preliminar de pesquisa	✘	✘	✘	✘
Textos preliminares desenvolvidos pelo pesquisador para discussão com professor orientador	✘	✘	✘	
Transcrições de registros dos encontros com os participantes	✘			
Conjuntos específicos de estratégias sobre ensino-aprendizagem	✘	✘	✘	✘
Instrumentos desenvolvidos nos encontros com os participantes		✘	✘	
Textos sobre teorias de ensino-aprendizagem; discussão sobre teorias	✘		✘	
Textos sobre formação contínua de professores e reflexão crítica	✘			
Textos sobre formação contínua em serviço	✘			
Transcrições dos registros dos encontros semanais	✘			

Anexo 5**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM****PROJETO INICIAL DE PESQUISA** (texto apresentado às colaboradoras)

Nível: Doutorado

Nome do aluno: Maria Otilia Guimarães Ninin

Nome do orientador: Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães

Título do projeto: Discurso e Colaboração nas Equipes que Dirigem uma Escola: dos poderes instalados às ações compartilhadas. (título provisório)

1. Breve Resumo do Projeto

Esta pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Muitos dos projetos de pesquisa inseridos no referido programa se articulam tendo como objetivo principal o desenvolvimento de contextos colaborativos nas comunidades educativas. Em específico para o projeto de pesquisa a que se refere este documento, os trabalhos estarão relacionados à formação docente e ao desenvolvimento das relações entre os profissionais atuantes na escola, em direção ao seu desenvolvimento como cidadãos críticos e autônomos. Pretende ser uma pesquisa de intervenção, na medida em que discutirá e analisará os discursos enunciados por diretores e coordenadores pedagógicos em interações com os demais agentes integrantes das comunidades educativas, por meio do uso de instrumentos de investigação das práticas educativas desenvolvidos pela pesquisadora em parceria com os próprios participantes e analisados com base em encontros periódicos com os mesmos. Instrumentos específicos estarão sendo desenvolvidos com base nos dados coletados durante o período em que se desenvolver a pesquisa, devendo as várias etapas de desenvolvimento ser objeto de registro sistemático e reflexão crítica por parte dos participantes da escola e da pesquisadora.

Com base nos objetivos propostos, tornam-se relevantes discutir nesta pesquisa: teorias que sustentam as ações dos profissionais que ocupam cargos de direção e coordenação nas escolas; funções sociais da escola reflexiva e emancipatória; contextos da ação educativa; relações de poder / conhecimento; conceitos de currículo e projeto político pedagógico e sua constituição na escola; formação e organização de comunidades de aprendizes; análise do discurso dos profissionais, possibilitando compreender os processos de desenvolvimento das práticas individuais e institucionais.

O resultado final desta pesquisa deverá apresentar um referencial teórico e prático às escolas, que poderá ser usado como sugestão para a continuidade do trabalho de reflexão junto à equipe diretiva. Entendo que esta equipe deva estar envolvida em implementar ações capazes de propiciar a produção de conhecimentos que contribuam para a melhoria do ensino e da qualidade das ações em relação às práticas administrativo-pedagógicas envolvendo toda a comunidade escolar.

1.1. Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo discutir e analisar os discursos enunciados pela equipe diretiva das escolas, em interações com os demais agentes integrantes da comunidade educativa, para propor instrumentos de reflexão que possibilitem aos profissionais repensarem

suas práticas educativas visando à transformação da escola em uma organização aprendente e colaborativa.

Como adotado por Ninin (2002) em pesquisa envolvendo coordenador pedagógico e professores, objetivo desenvolver instrumentos que, após utilizados por profissionais da equipe diretiva da escola, possibilitem a eles distanciar-se de sua prática cotidiana visando a auto-análise e a auto-avaliação.

As discussões terão como foco instrumentos elaborados no decorrer do processo de desenvolvimento da pesquisa, num processo colaborativo que contará com minha participação e dos profissionais participantes da pesquisa. Dentre os instrumentos encontra-se um já aplicado em projeto piloto na escola onde desenvolvi o projeto de mestrado. Ressalto que, embora me refira ao instrumento já utilizado no projeto piloto, ele estará sendo reformulado para aplicação neste contexto em que se insere a pesquisa, em função das análises que estarão sendo realizadas com base nos dados coletados inicialmente, relacionados ao levantamento das necessidades.

Neste momento, limito-me a justificar a escolha do tema bem como objetivos e questões investigativas que pretendo desenvolver. Para isso, procuro responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como os profissionais da equipe diretiva da escola entendem os papéis dos protagonistas das ações pedagógicas que ocorrem na escola?

Para responder a esta pergunta, considero as seguintes sub-perguntas:

- 1a. Como os profissionais da equipe diretiva da escola entendem seus próprios papéis?
- 1b. Como os profissionais da equipe diretiva da escola entendem os papéis dos professores que atuam na escola?
- 1c. Como os profissionais da equipe diretiva da escola entendem o papel de aluno em relação ao contexto no qual a escola se insere?
2. Que conhecimentos os profissionais da equipe diretiva da escola têm sobre o contexto educacional atual e sobre o contexto particular da escola em que atuam?
3. Como são compreendidos os discursos dos profissionais da equipe diretiva pelos demais profissionais da instituição?
- 3a. Como os profissionais da equipe diretiva entendem o papel de líder no contexto em que atuam?
4. Como os instrumentos reflexivos desenvolvidos no decorrer da pesquisa podem desencadear um processo de reconstrução das práticas desenvolvidas pelos profissionais da equipe diretiva da escola, com base nas ações da teoria crítica da reflexão?

1.2. Metodologia

Este trabalho adota os princípios da pesquisa colaborativa crítica, considerando-se que utilizará procedimentos voltados a uma prática conjunta entre os profissionais da equipe diretiva das escolas participantes e a pesquisadora, numa proposta em que reuniões, sessões reflexivas e outras interações serão analisadas, visando à compreensão e reconstrução das práticas adotadas na escola.

Alicerço, portanto, esta pesquisa nas afirmações acima e apresento, a seguir, os procedimentos metodológicos que me permitirão dar andamento ao trabalho.

1.2.1. Local da pesquisa

A pesquisa estará ocorrendo em escolas da rede pública, pertencentes à Diretoria Regional de Ensino da Rede Estadual – São Paulo e Guarulhos. Outras escolas da rede pública poderão ser incluídas na pesquisa, após contato da pesquisadora com esses diretores e suas equipes.

1.2.2. Sujeitos da pesquisa

Em cada uma das escolas, estarão envolvidos como:

Sujeitos focais:

- Diretor da escola
- Coordenador(es) pedagógico(s)
- Orientador(es) educacional(is)
- Pesquisadora

Sujeitos eventuais:

- Professores
- Elementos da comunidade

1.2.3. Instrumentos de coleta

Os instrumentos selecionados neste primeiro momento para a coleta dos dados, são apresentados a seguir:

- Questionário inicial para levantamento de dados relacionados à formação acadêmica e profissional dos profissionais das equipes diretivas das escolas, à situação, ação e função de cada profissional nas suas escolas;
- Atividade escrita semi-estruturada para obtenção de dados relacionados ao contexto em que se insere cada uma das escolas participantes;
- Questionários para levantamento de necessidades;
- Entrevistas semi-estruturadas individuais e grupais áudio-gravadas;
- Mapeamentos de situações do cotidiano das escolas;
- Notas de campo;
- Diário de pesquisa.

1.2.4. Coleta de dados / procedimentos para coleta

A coleta de dados está prevista para o segundo semestre de 2003 e primeiro semestre de 2004. Um documento estará sendo apresentado aos participantes com o objetivo de selar compromissos e acordos, uma vez que não somente estarão ocorrendo gravações das interações, como também estarão sendo comentados individualmente e no grupo itens destacados dos dados coletados. Regras serão negociadas e construídas entre a pesquisadora e os participantes, no sentido de possibilitar o compartilhamento das informações coletadas.

1.2.5. Análise de dados

Cada instrumento elaborado, após aplicado, será analisado inicialmente pela pesquisadora e compartilhado em reunião com a equipe diretiva de cada uma das escolas participantes, com base nas regras estabelecidas entre os participantes. Outras categorias de análise poderão surgir em função das análises iniciais e das necessidades que emergirem durante o desenvolvimento da pesquisa.

Anexo 6**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM****PROJETO DE PESQUISA – VERSÃO 2** (após discussão com colaboradoras em 24/11)**Nível:** Doutorado**Nome do aluno:** Maria Otilia Guimarães Ninin**Nome do orientador:** Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães**Título do projeto:** Pesquisa Colaborativa (título provisório – pensar em algo que privilegie as ações de pesquisa, sem descartar o contexto da direção)**1. Breve Resumo do Projeto**

Esta pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Muitos dos projetos de pesquisa inseridos no referido programa se articulam tendo como objetivo principal o desenvolvimento de contextos colaborativos nas comunidades educativas. Em específico para o projeto de pesquisa a que se refere este documento, os trabalhos estarão relacionados à caracterização dos processos colaborativos de pesquisa em articulação com formação docente e desenvolvimento das relações entre os profissionais atuantes na escola, especificamente aqueles que exercem cargos de liderança. Pretende ser uma pesquisa de intervenção, à medida em que discutirá e analisará os discursos enunciados por diretores, coordenadores pedagógicos e pesquisadora, em processos interativos ocorridos nas escolas. A pesquisa fará uso de instrumentos de investigação desenvolvidos pela pesquisadora em parceria com os próprios participantes e analisados com base em encontros periódicos com os mesmos. Instrumentos específicos estarão sendo desenvolvidos com base nos dados coletados durante o período em que se desenvolver a pesquisa, devendo as várias etapas de desenvolvimento ser objeto de registro sistemático e reflexão crítica por parte dos participantes da escola e da pesquisadora.

Com base nos objetivos propostos, tornam-se relevantes discutir nesta pesquisa tanto as teorias que sustentam as ações dos profissionais que ocupam cargos de direção e coordenação nas escolas, quanto àquelas relacionadas aos procedimentos de pesquisa.

O resultado final desta pesquisa deverá apresentar um referencial teórico e prático à academia – no que se refere à caracterização dos procedimentos de pesquisa, e às escolas, esperando que o mesmo referencial, por se tratar de processos colaborativos em contexto educacional, possa ser utilizado nesse contexto como orientador de ações educativas baseadas em pesquisa. Entendo que este trabalho está envolvido em implementar ações capazes de propiciar a produção de conhecimentos que contribuam para a melhoria do ensino e da qualidade das ações em relação tanto às práticas acadêmicas de pesquisar, quanto às administrativo-pedagógicas envolvendo toda a comunidade escolar.

1.1. Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo discutir e analisar os discursos enunciados por um grupo constituído de pesquisadora e profissionais que exercem cargos de liderança em escolas estaduais, em interações visando à transformação da escola em uma organização aprendente e colaborativa e à caracterização dos procedimentos da pesquisa colaborativa.

As discussões terão como foco instrumentos e/ou práticas discursivas decorrentes do desenvolvimento da pesquisa, num processo colaborativo que contará com minha participação e dos profissionais participantes das escolas. Dentre os instrumentos encontra-se um já aplicado em projeto piloto na escola onde desenvolvi o projeto de mestrado. Ressalto que, embora me refira ao instrumento já utilizado no projeto piloto, ele estará sendo reformulado para aplicação neste contexto em que se insere a pesquisa, em função das análises que estarão sendo realizadas com base nos dados coletados inicialmente, relacionados ao levantamento das necessidades.

Neste momento, limito-me a justificar a escolha do tema bem como objetivos e questões investigativas que pretendo desenvolver. Para isso, procuro responder à seguinte pergunta de pesquisa:

1. Como se caracteriza a pesquisa colaborativa do ponto de vista de participantes envolvidos?

Para responder a esta pergunta, considero as seguintes sub-perguntas:

1a. Como os profissionais envolvidos na situação pesquisada entendem os procedimentos de pesquisa e estabelecem relações entre tais procedimentos e suas ações diárias no contexto escolar?

1b. Como o conhecimento dos profissionais envolvidos sobre o contexto educacional e sobre o contexto particular da escola em que atuam pode ser estudado num projeto de pesquisa colaborativa?

2. Como os instrumentos desenvolvidos no decorrer da pesquisa podem desencadear um processo de reconstrução das práticas desenvolvidas pelos profissionais da equipe diretiva da escola, com base nas ações da teoria crítica da reflexão?

1.2. Metodologia

Este trabalho adota os princípios da pesquisa colaborativa crítica, considerando-se que utilizará procedimentos voltados a uma prática conjunta entre os profissionais da equipe diretiva das escolas participantes e a pesquisadora, numa proposta em que reuniões, sessões reflexivas e outras interações serão analisadas, visando à compreensão e reconstrução das práticas adotadas na escola.

Alicerço, portanto, esta pesquisa nas afirmações acima e apresento, a seguir, os procedimentos metodológicos que me permitirão dar andamento ao trabalho.

1.2.1. Local da pesquisa

A pesquisa estará ocorrendo em escolas da rede pública, pertencentes à Diretoria Regional de Ensino da Rede Estadual – São Paulo e Guarulhos. Outras escolas da rede pública poderão ser incluídas na pesquisa, após contato da pesquisadora com esses diretores e suas equipes.

1.2.2. Sujeitos da pesquisa

Em cada uma das escolas, estarão envolvidos como:

Sujeitos focais:

- Diretor(es) da(s) escola(s)
- Coordenador(es) pedagógico(s)
- Pesquisadora

Sujeitos eventuais:

- Professores
- Elementos da comunidade

1.2.3. Instrumentos de coleta

Os instrumentos selecionados neste primeiro momento para a coleta dos dados, são apresentados a seguir:

- Atividade escrita para obtenção de dados relacionados ao contexto em que se insere cada uma das escolas participantes;
- Atividades escritas para levantamento de necessidades;
- Grupos de estudos e/ou conversas áudio-gravadas;
- Mapeamentos de situações do cotidiano das escolas e das situações de pesquisa;
- Notas de campo;
- Diários de pesquisa.

1.2.4. Coleta de dados / procedimentos para coleta

A coleta de dados está prevista para o segundo semestre de 2003 e primeiro semestre de 2004. Um documento estará sendo apresentado aos participantes com o objetivo de selar compromissos e acordos, uma vez que não somente estarão ocorrendo gravações das interações, como também estarão sendo comentados individualmente e no grupo itens destacados dos dados coletados. Regras serão negociadas e construídas entre a pesquisadora e os participantes, no sentido de possibilitar o compartilhamento das informações coletadas.

1.2.5. Análise de dados

Os registros gerados durante a pesquisa serão analisados inicialmente pela pesquisadora e compartilhados em reunião com as equipes diretivas das escolas participantes, com base nas regras estabelecidas entre os participantes. Categorias de análise poderão surgir em função das análises iniciais e das necessidades que emergirem durante o desenvolvimento da pesquisa.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)