

**E**ste livro pretende contribuir para a construção de um panorama sobre pesquisas realizadas no quadro da Teoria da Atividade Sócio-histórico-Cultural para a constituição de propostas de pesquisas transformadoras, que atuem para além da simples constatação e promovam possibilidades reais e concretas de repensar a educação.



Pontes

A TEORIA DA ATIVIDADE  
SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL E A ESCOLA:  
RECRIANDO REALIDADES SOCIAIS

(Orgs.)

Fernanda Coelho Liberali  
Elaine Mateus  
Marta Cristina Damianovic

Fernanda Coelho Liberali  
Elaine Mateus  
Marta Cristina Damianovic  
(Orgs.)



# A TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL E A ESCOLA: RECRIANDO REALIDADES SOCIAIS

Pontes

- SCRIBNER, S. (1990) A sociocultural approach to the study of mind. In: TOBACH, E. et al. (Eds.). *Mind and Social Practice: selected writings of Sylvia Scribner*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 266-280.
- STETSENKO, A. From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) Project. *Cultural Studies of Science Education*, vol. 3, p. 471-491, 2008.
- WELLS, G.; CLAXTON, G. Introduction: sociocultural perspectives on the future of education. In: WELLS, G.; CLAXTON, G. (Eds.). *Learning for the life in the 21<sup>st</sup> century: sociocultural perspectives on the future of education*. Blackwell Publishers Ltd, 2002, p. 1-18.
- WERTSCH, J. *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

## VYGOTSKY E A PESQUISA DE INTERVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: A PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO – PCCOL

Maria Cecília Camargo Magalhães (LAEL - PUC-SP)

### Introdução

Este capítulo discute a *Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol*, como uma abordagem teórico-metodológica, ativista e intervencionista que, apoiada nas discussões da TASHC (Vygotsky, Leontiev e extensões posteriores de Engeström), embasa pesquisas desenvolvidas no contexto escolar com formação de educadores (pesquisadores, professores, diretores e coordenadores), como gestores de suas ações e escolhas. Pensada e desenvolvida no Grupo de Pesquisa *Linguagem em Atividades no Contexto Escolar* (LACE), liderado pelas Profas. Dras. Magalhães e Liberali (PUC-SP), a PCCol embasa teórico-metodologicamente projetos de extensão e pesquisa, que se propõem a criar relações colaborativas na produção de conhecimento crítico sobre as bases teóricas das práticas escolares e os interesses a que servem. Isto é, apoia a organização, condução e avaliação de projetos em que são centrais à discussão, compreensão e transformação de modos de agir nos contextos escolares, pautados em questões de justiça, empoderamento e cidadania crítica. Isto é, apoiados em modos de agir que têm como central o papel político da escola e dos educadores, como enfocado nos escritos do jovem Vygotsky (1920-1923/2001).

De modo geral, a PCCol está embasada e expande as discussões de Vygotsky (1920-23/2001; 1930/1999; 1931/1997) que apontam a importância chave das escolhas metodológicas atribuírem à linguagem o papel de mediar e constituir as relações humanas, nos vários contextos sócio-histórico-culturais particulares das experiências diárias. Apoiado nas discussões do monismo spinozano e do materialismo histórico dialético marxista, Vygotsky (1920 – 1934) discute, como crucialmente importante, o movimento dialético e dialógico envolvido na produção dessas relações. O foco está, então, em relações colaborativas entre os agentes, pensadas e organizadas de modo

voluntário e intencional, para a criação de reciprocidade na mútua compreensão e transformação de si e do outro, dos contextos particulares de ação e do mundo, em práticas sócio-histórico-culturalmente produzidas. São, de fato, essas relações que organizam a *zona proximal de desenvolvimento* (zpd), pensada por Vygotsky, em seus escritos, como uma ‘zona’ possibilitadora de aprendizagem e desenvolvimento.

Como inúmeros pesquisadores já apontaram (e.g., Daniels, 2007; Stetsenko, 2011; Newman & Holzman, 2002; Magalhães, prelo), há grande diversidade na compreensão das bases teóricas que subjazem às relações que apoiam muitos dos conceitos vygotkianos como, por exemplo, o de zpd e da linguagem como constitutiva das relações humanas nos contextos educacionais. Uma vez que essa diversidade de compreensão está estreitamente relacionada às escolhas metodológicas na organização, condução e compreensão de pesquisas que se colocam como apoiadas na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, me parece importante discutir essa questão em relação à PCCol: a relação entre escolhas metodológicas, as bases teóricas na TASHC e a relação com os objetivos a serem alcançados quanto a aprendizagem e desenvolvimento.

Como escreve Stetsenko (2011), essa é uma questão a que o pesquisador precisa estar atento ao estabelecer o objetivo e o quadro teórico que apoia as escolhas metodológicas na organização e condução de pesquisas. Para a pesquisadora, muitas vezes, as escolhas metodológicas feitas não são condizentes com os objetivos e/ou sua base teórica. Por exemplo, pode-se inserir uma pesquisa no quadro da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, mas fazer escolhas metodológicas apoiadas em visões mecanicistas e/ou cognitivistas, que enfocam a compreensão de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de forma reducionista, a-histórica, com foco na transmissão linear de conteúdos e/ou em ações que, desconexas entre si, não levam em conta o contexto sócio-histórico-cultural em foco e suas necessidades. Stetsenko afirma que, muitas vezes, a escolha de abordagens metodológicas inovadoras, discutidas pelos pesquisadores como apoiadas nas discussões de Vygotsky, pode não criar relações dialéticas e dialógicas que possibilitem um processo voluntário, colaborativo e dialético de compreensão de si, de outros e dos contextos reais de comunicação. Nesse caso, essas abordagens podem não criar situações em que relações mediadas por artefatos culturais (dos quais a linguagem é central) construam contextos para a constituição de participantes ativos e ativistas que, coletivamente, agem de forma colaborativa para a compreensão e transformação das práticas diárias dos contextos diversos de ação.

Com base nessas questões, este texto está organizado para discutir questões teóricas e teórico-metodológicas que sustentam a PCCol, como uma base teórico-metodológica, apoiada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) quanto:

- ao papel político da escola e dos educadores na produção de um movimento intencionalmente organizado para compreensão e transformação nas relações em contexto escolar (e.g., Vygotsky, 1930/1999; 1931/1997; 1921-23/2001);
- à TASHC como base para a constituição de um processo ativista e intervencionista que possibilite relações dialógicas e dialéticas na produção de conhecimento no movimento de compreensão e transformação do objeto da atividade em foco, em relação a metas, interesses a que servem as ações, regras e papéis na divisão de trabalho, na consecução das metas colocadas (Engeström, 2008; 2009; 2011);
- à zpd como construto central na produção de modos de agir intencionais para a organização de relações transformadoras em que a linguagem tem papel central como mediadora e constitutiva de movimentos colaborativo-críticos para compreensão e transformação, entendidos como unidade dialética e monista (Newman & Holzman, 2002; Holzman, 2009; 2010).

### O Papel Político da Escola e dos Educadores

Os escritos iniciais de Vygotsky (1920-23/2001) questionam o papel do professor como transmissor de conhecimento, o que lhe daria, segundo ele, o papel de instrumento, equiparado ao papel do livro didático ou de um “gramofone”. Em suas palavras:

(...) já indicamos que o mestre atua no papel de simples fonte de conhecimento, de livro ou de dicionário de consulta, manual ou demonstrador, em suma, atua como recurso auxiliar e instrumento de educação (p. 447). (...) Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo. (...) [O papel que] ele desempenha de simples bomba que inunda os alunos com conhecimento pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão. Quando o professor faz uma conferência ou explica na aula, apenas em parte, está no papel de professor: exatamente naquela que estabelece a relação da criança com os elementos do meio que agem sobre ela (p. 448).

Já nesses escritos, Vygotsky (1920-23) mostra sua compreensão do papel do professor e da escola como essencialmente político e inseparável dos movimentos de tensão, conflito e superação que organizam as relações nos contextos sócio-histórico-culturais da vida escolar, em sua relação com a vida real, e que são, de fato, possibilitadores de aprendizagem e desenvolvimento e de constituição da cidadania crítica e responsável. Segundo ele,

A vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia, cada movimento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova. (...) A vida só se tornará criação, quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam e deformam (Vygotsky, 1920-23/2001, p. 462).

Essas questões estão, posteriormente, aprofundadas em seus escritos sobre a importância da metodologia para o estudo do pensamento verbal. Em suas palavras: “*Nosso método deve apoiar-se na análise dos aspectos significativos; deve ser um método para o estudo do significado verbal*” (Vygotsky, 1930/1987, p. 47). Para ele “*o discurso é um meio de interação social, um meio de expressão e de compreensão*” (p. 48). Como salienta:

(...) a compreensão e a comunicação ocorrem apenas quando eu sou capaz de generalizar e nomear o que estou experienciando, só quando eu sou capaz de relacionar minha experiência a uma classe específica de experiências que são conhecidas por meu parceiro. (...) Nossa pesquisa está preocupada em resolver estes dois problemas fundamentais, o problema da relação da generalização com a interação social (p. 49).

Como revelam as colocações acima, Vygotsky dá um papel central às relações sociais mediadas pela linguagem na produção de significados. Como já discuti em outros artigos (e.g., Magalhães, 2009 a e b), embasam essa compreensão o monismo spinozano e o materialismo histórico-dialético dos escritos de Marx e Engels (1845-46), que fortemente inter-relacionados subjazem às suas compreensões do processo de aprendizagem e desenvolvimento, como uma relação dialética, por meio da qual as pessoas se tornam seres históricos ao interagirem com outros, em práticas sócio-histórico-culturais mediadas pela linguagem. Trata-se, assim, de um quadro teórico e

teórico-metodológico que entende a constituição do humano com foco no movimento monista e dialético de ‘ser e tornar-se’, tal como discutido por pesquisadores como Newman e Holzman (2002); Holzman (2009); Stetsenko (2011), entre outros. Nesse contexto, o foco não está apenas nas relações entre as pessoas ou na constituição de comunidades de prática, mas também e, centralmente, nos modos como a linguagem organiza essas relações como práticas sociais ativistas e transformadoras da sociedade como um todo.

Essas são questões centrais que apoiam a discussão metodológica da PCCol em pesquisas com formação de educadores como profissionais críticos e reflexivos, sobre ações, objetivos, necessidades suas, dos outros envolvidos e dos contextos sociais e culturais, entendidos não de forma linear, a-histórica, mas na historicidade local e geral. São pesquisas que se colocam como ativistas e intervencionistas na compreensão e transformação crítica dos sentidos de ser educador, isto é, pesquisas cujo foco está na produção de ações voluntárias para o empoderamento dos participantes.

### **A TASHC como Base para a Compreensão da PCCol: uma Abordagem Teórica-Metodológica Ativista e Intervencionista**

Stetsenko (2011, p. 179) discute a importância da TASHC em possibilitar um quadro teórico-metodológico que vai muito além das abordagens relacionais cognitivistas e construtivistas na organização e condução de pesquisas de intervenção formativa, em contextos de aprendizagem e desenvolvimento. Salienta que a base na abordagem marxista do materialismo histórico dialético, discutida nos escritos sobre metodologia por Vygotsky (1930/1987), traz o foco para a produção de relações dialéticas entre os participantes na discussão colaborativa de questões da prática real dos contextos de ação, que não podem ser isoladas das teorias que embasam as escolhas feitas.

Nesse quadro, é importante lembrar que a construção dessas relações opõe-se tanto a relações de passividade, como a relações construtivas que enfocam o sujeito individual, a-histórico e a organização linear da linguagem. O foco está, diferentemente, na produção de um movimento dialógico e dialético, constante e recursivo, de compreensão e de transformação dos modos de participação dos interagentes, o que pode contextualizar a produção do novo, isto é, aprendizagem e desenvolvimento. A importância dada à organização de relações dialógicas e dialéticas enfatiza escolhas metodológicas que possibilitem processos de intervenção nos contextos de ações humanas,

de forma a possibilitar que modos de agir que, usualmente, constituem a produção de conhecimento em contextos reais, como questões de poder, resistência, luta, motivos, sejam compreendidos de forma crítica. Salienta, dessa forma, a linguagem como mediadora e constitutiva da consciência de cada ser humano nas relações colaborativas e críticas como elemento chave no processo de compreensão e transformação das condições sociais, culturais, históricas, éticas e políticas quanto a pensar e a agir na vida pessoal e coletiva das escolas e da sociedade maior.

Pensar a pesquisa desenvolvida no contexto escolar como apontado acima, é pensá-la como um processo de intervenção formativa, em oposição a uma intervenção linear, voltada à reprodução e à transmissão do conhecimento considerado válido pelos formadores, como discute Engeström (2009; 2011). A pesquisa é, assim, uma atividade que, desde seu início, está organizada para que pesquisadores e praticantes do local de trabalho discutam sentidos contraditórios atribuídos ao objeto da atividade, por meio de ações recíprocas, intencionalmente pensadas, e dialética e dialogicamente organizadas, para ouvir e considerar as ações e discursos de outros e, com base nelas, repensar as próprias e os modos de agir para construir um contexto coletivo de negociação de novos sentidos. Trata-se, como aponta Engeström, de organizar a pesquisa como uma atividade de intervenção, em que a produção do objeto coletivo está em contínua expansão, pelo movimento de compreensão e de transformação das contradições reveladas pelos sentidos diversos (motivados pelas diversas constituições sócio-histórico-culturais) que os participantes atribuem ao objeto em construção.

Nessa abordagem, as escolhas teórico-metodológicas na organização e condução dos encontros iniciais entre os diversos participantes da pesquisa são fundamentais e, muitas vezes, decidem o sucesso ou insucesso da condução do projeto. Isso, porque reúne pessoas que, mesmo se voltadas à solução de uma questão problemática comum, estão inseridas em contextos muito diferentes – universidade e escola – com diferentes compreensões e conhecimentos sócio-histórica e culturalmente produzidos quanto a necessidades, valores, compreensões e objetivos. Trabalhar com as contradições geradas nesse contexto que reúne tanta diversidade é extremamente complexo. Embora, como aponta Engeström (2011), com base na discussão de Marx sobre a importância das contradições nas transformações, sejam elas os elementos da atividade que, de fato, possibilitam a expansão do objeto em construção, os modos de agir dos pesquisadores, para organizar as relações entre os participantes, são fundamentais para o andamento da pesquisa. Dessa

forma, é importante entender esse movimento de compreensão e negociação recíproca dos sentidos iniciais como um momento de ouvir o outro e a si mesmo – quanto a modos de entender e agir, valores, necessidades, conceitos de ensinar-aprender e de linguagem –, mas também de criar contextos para que o processo autorreflexivo tenha lugar.

Essas questões estão relacionadas às discussões de Engeström (2009; 2011) quanto ao processo da pesquisa intervencionista. Segundo ele, ao entrar no campo, os pesquisadores já planejaram, de forma ideal, o objeto da atividade e a meta a ser alcançada. Todavia, não conhecem os conteúdos que serão realmente trabalhados e os sentidos que os participantes atribuem ao objeto em construção em foco. Assim, o curso e o formato real das intervenções são negociados entre os participantes durante todo o projeto. A meta inicial é construir esse movimento de compreensão e transformação dos sentidos atribuídos, por todos os participantes (incluindo aqui os pesquisadores), às práticas diárias, às necessidades daquele contexto em que estão situadas e às teorias que as embasam, como uma relação monista e dialética.

Engeström (2007, p. 364) salienta que esse movimento de intervenção com foco no desenvolvimento da ação voluntária e intencional – tal como proposto em trabalhos de Vygotsky, Luria e Leontiev, em que o conceito de mediação é central – recebeu nomes diversos nas discussões de Vygotsky, como: “*método genético experimental, método instrumental, método histórico-genético e método de dupla estimulação*”. O foco está na introdução de um segundo estímulo, como um artefato mediacional nas relações de produção de conhecimento, que crie a possibilidade de autorreflexão pelos agentes. Para tanto, é necessário um contexto de negociação de interpretações, em geral alienadas, que se constitui pelo estabelecimento de conflitos entre as práticas e teorias aprendidas ao longo da escolaridade e do trabalho profissional e a produção de novas compreensões, pensadas para o contexto em foco. Nas palavras de Engeström (2011, p. 606), “[o] princípio de dupla estimulação discutido por Vygotsky leva ao conceito de intervenções formativas que são radicalmente diferentes de intervenções lineares”<sup>1</sup>. O autor sintetiza em quatro pontos tais diferenças: em relação ao ponto de partida, ao processo, aos resultados e ao papel do pesquisador. Salienta também, diferentemente da proposta vygotskiana, que o movimento reflexivo pode ser iniciado por artefatos psicológicos ou físicos.

1 Tradução nossa. No original “*Vygotsky’s methodological principle of double stimulation leads to a concept of formative interventions which are radically different from the linear interventions*”

Nessa direção, é importante apontar que o processo de construção do objeto (e sua expansão) em pesquisas de intervenção formativa envolve sempre a relação entre todos os elementos da atividade, isto é, a relação entre os agentes, os modos como as regras e a divisão de trabalho organizam as práticas sociais em discussão, levando em conta todos os participantes em sua diversidade constitutiva. Como já apontei anteriormente, esse movimento monista e dialético de compreensão e transformação, que organiza as relações colaborativas entre os participantes em sua diversidade, está voltado para questionar e repensar os próprios sentidos, e de outros, atribuídos ao objeto da atividade. É ele que define a pesquisa de intervenção como formativa. Isto é, como possibilitadora de transformação, por meio da organização de relações colaborativas que tragam à tona o questionamento de conflitos e tensões na compreensão do objeto em construção, a que Vygotsky (1931/1997) denomina zpd, e que discuto a seguir.

### A ZPD como um Construto Metodológico Chave na Construção da PCCol

Com base nas discussões acima, pode-se dizer que o construto vygotskiano de zpd é central para a compreensão da abordagem metodológica que apoia a pesquisa de intervenção formativa como atividade sócio-histórico-cultural. Para isso, é importante que se entenda a base de Vygotsky na construção social e colaborativa do conhecimento, mas também relacionada de forma monista e dialética, o que coloca como central o papel da contradição e da superação na construção do novo.

Entender os movimentos de colaboração e contradição, com base nas discussões marxistas, coloca em foco tanto os motivos para agir em relação à compreensão das necessidades dos participantes, como a construção coletiva negociada do objeto da atividade em questão e, ainda, o porquê das escolhas feitas, das regras que organizam os contextos específicos observados e dos papéis dos participantes na divisão de trabalho. Mais ainda: desnuda questões que, tradicionalmente, moldam os comportamentos e os objetivos, nas escolhas das práticas de sala de aula frente a necessidades que, em geral, não são questionadas ou aprofundadas nas discussões nos contextos escolares e/ou de formação, mas apenas declaradas, justificadas com base em opiniões e/ou superficialmente apontadas. Para Engeström (2011, p. 609), “[c]ontradições não são sinônimos de problemas ou conflitos. Contradições são tensões estruturais historicamente

*acumuladas dentro e entre sistemas de atividade. (...) Contradições manifestam-se nas perturbações e nas soluções inovadoras.”*<sup>2</sup>

Nesse caso, saliente que a zpd constituiria esse movimento de colaboração e contradição, dialético e dialógico, em que a linguagem medeia e constitui as relações na compreensão e ressignificação de sentidos e na produção compartilhada de significados. Trata-se de um processo que, como aponta Engeström (2011, p. 611), envolve confronto, contestação e negociação de sentidos na produção de novos significados (conceitos) compartilhados, em que estão envolvidos “*afetos, esperanças, medos, valores e intenções coletivas*”. Como salienta Holzman (2010), a criação de zpds é um construto central para a compreensão da criatividade, a produção do novo.

Essas são questões que apoiaram a escolha metodológica da PCCol iniciada em 1990, com a necessidade criada no desenvolvimento da pesquisa que resultou em minha tese de Doutorado. Nesse momento, precisava de uma metodologia que possibilitasse a compreensão e a transformação de relações colaborativas e de modos de agir para trabalhar com formação de professor; de uma metodologia que possibilitasse a expansão do objeto inicial, para dar conta dos problemas observados. Já no Brasil, como professora do PPG em LAEL, na PUC-SP, o objeto da atividade de produção da abordagem metodológica em pesquisas desenvolvidas no contexto escolar foi retomado, constantemente criticado, confrontado, repensado e ressignificado, à luz de novas compreensões teórico-práticas, na colaboração com colegas como Liberali, Fidalgo, Lessa, com alunos de DO e MS e com participantes do Grupo de Pesquisa LACE<sup>3</sup>. Também foram importantes, nesse processo de construção metodológica, os planejamentos, condução e avaliação dos projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos no Programa Ação Cidadã – PAC, a participação em eventos nacionais e internacionais, novas leituras e reuniões do GP LACE.

Quero, assim, salientar que é o movimento de colaboração e contradição que define a criação de zpds como uma relação possibilitadora de transformação, em que todos os participantes aprendem uns com os outros e, juntos, negociam de forma crítica a produção de conhecimento sobre modos de compreender e transformar os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, nos contextos escolares. No caso da PCCol, esse processo dialético,

2 Tradução nossa. No original: “*Contradictions are not the same as problems or conflicts. Contradictions are historically accumulating structural tensions within and between activity systems. (...) Contradictions manifest themselves in disturbances and innovative solutions?*”.

3 Linguagem em Atividades no Contexto Escolar.

recursivo, ativista revelou que, embora os contextos escolares brasileiros nas escolas das redes públicas municipal e estadual estejam inseridos numa historicidade de problemas salariais e organizacionais do espaço escolar, de questões de formação docente e discente complexas, de baixas expectativas quanto às possibilidades de aprendizagem dos alunos, de concepções lineares, individuais e a-históricas quanto à divisão de trabalho e à organização da linguagem na produção de conhecimento nas práticas didáticas, as pesquisas conduzidas em escolas podem, sim, tornar-se uma possibilidade para transformações “radicais”, isto é, possibilitar não meramente aprendizagem de conteúdos específicos, mas desenvolvimento de novos modos de ser, pensar e agir, voltados à constituição da cidadania.

Para isso, retomo a discussão feita até agora quanto ao movimento de produção colaborativa e transformadora, na compreensão de si e do outro, entendido como: a) criar um contexto de confiança e respeito entre os participantes que possibilite que, intencionalmente, escutem uns aos outros e, com base em valores e necessidades, receios, conhecimentos, desconhecimentos, dúvidas, conflitos, emoções, questões problemáticas, concordâncias e discordâncias em relação aos próprios sentidos, quanto ao objeto em construção, e aos de outros, repensem a si mesmos; b) desenvolver compromisso e responsabilidade na condução do projeto; c) construir mutualidade e interdependência produtiva, com vistas a desenvolver uma visão compartilhada e transformadora que coloque em discussão diferenças, concordâncias e discordâncias, para atingir conjuntamente resultados negociados; d) compartilhar outras maneiras de pensar, possibilitando a expansão dos próprios entendimentos; e) criar contextos em que a linguagem seja organizada dialógica e dialeticamente, isto é, por uma relação estruturada pela argumentação; f) compartilhar teorias e propostas sobre a reorganização de práticas como atividades sociais; g) possibilitar a todos a possibilidade de falar, aprofundar, questionar os sentidos atribuídos aos conceitos em foco, pedir esclarecimentos, explicitar ideias e compreensões sobre o objeto em discussão, discordando, retomando ou complementando ideias colocadas, descrevendo experiências como formas de relacionar teoria e prática, e propiciar compartilhamento de novos significados. Tudo isso não se conseguiria sem o apoio da escola como uma comunidade.

Na mesma direção, como aponta John-Steiner (2000), é central que os contextos criados não separem conflitos cognitivos e afetivos, de forma que todos os participantes sejam responsivos às ações uns dos outros e assumam responsabilidade por suas ações. É necessário que todos os participantes

(principalmente os pesquisadores) mantenham uma constante avaliação sobre suas ações para a compreensão se, de fato, estão enfocando questões centrais à escola, aos problemas e necessidades considerados como importantes pelos participantes da escola. Em outras palavras, é central que os pesquisadores avaliem se estão conversando com a escola e com suas questões, objetivos, planejamentos e teorias e se estão levando em conta as contradições reveladas nas diferentes constituições dos contextos diversos – universidade e escola –, o que de outra forma descaracterizaria a pesquisa de intervenção formativa.

Todavia, os caminhos teórico-práticos para estruturar pesquisas com formação contínua de professores, que intervenham no contexto escolar para criar esses espaços colaborativo-críticos de discussão entre pesquisadores e a escola como um todo, são complexos e não são fáceis. Uma questão central tem sido trabalhar com foco na utilização de contextos de formação que já existem (e.g., Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC<sup>4</sup> –, conselhos, reuniões, salas de aula) como lócus de discussão, para repensar as necessidades daquele contexto específico, naquela cultura local, que dita as regras que organizam os papéis nos diferentes níveis (direção, coordenação, professor e de aluno). Trabalhar com esses espaços de discussão e entender sua organização teórico-prática é necessário para que conceitos científicos sobre ensino-aprendizagem e desenvolvimento sejam compreendidos, questionados e transformados. De fato, o que considero como central é que pesquisadores e a escola como um todo trabalhem contra a alienação e a individualidade que, em geral, embasa a organização escolar (em todos os níveis – do ensino fundamental ao superior), sem desconsiderar os problemas que hoje se colocam como resultado das novas organizações sócio-histórico-culturais (e.g., a violência, o desânimo, a alienação, a certeza da falência, os péssimos resultados de avaliações e questões de inclusão social).

### Para Concluir

Tem sido uma preocupação das pesquisas desenvolvidas com base nas discussões da PCCol, criar contextos de intervenção em que sejam trabalhados o papel político da escola e do educador, na compreensão e transformação de desigualdades, preconceitos, valores, considerados como centrais na formação da cidadania e nos modos de trabalhar com essas questões na escola como uma comunidade. Criar zpds, nesse contexto, envolve

4 Antigo HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo).

um movimento coletivo de todos os participantes, em que a organização da linguagem crie contexto para a produção de modos de agir intencionais e autorreflexivos para olhar, compreender criticamente e analisar os sentidos atribuídos pelos participantes ao porquê e ao como agir, de forma a propiciar desenvolvimento a si e a outros. É central que essas relações sejam organizadas de forma dialógica e dialética entre os sujeitos de uma atividade sócio-histórico-cultural, mediadas por instrumentos, por regras, pela comunidade e pela divisão de trabalho. De fato, essa organização das relações como um movimento monista e dialético as torna, como aponta Stetsenko (2011), muito mais do que apenas interações.

São, assim, relações entre os sujeitos de uma atividade coletiva, real, na produção de um objeto/motivo, voltadas a uma meta. Se, por um lado se organizam pela colaboração (negociação, compreensão, compartilhamento), por outro, pelo foco na contradição entre os sentidos dos diversos participantes, possibilitam compartilhamento de sentidos e produção de novos significados e a inserção de transformações inovadoras. Nesse quadro, as contradições das múltiplas vozes (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992) que negociam sentidos diferentemente produzidos nas diversas historicidades das experiências dos participantes, sócio-historicamente localizadas em diferentes tempo-espacos, são centrais para que ocorram transformações entre os componentes da atividade.

É importante lembrar que esse movimento pode levar à reconstrução da atividade, mas também ao rompimento do grupo, como aponta John-Steiner (2000), o que mais uma vez enfoca a necessidade de constante avaliação dos modos de agir de todos os participantes e a complexidade emocional envolvida, mas também a possibilidade de empoderamento, como aponteí. Essas questões estão discutidas em artigos que analisam a organização da linguagem para compreensão e transformação (e.g., Magalhães, 2010a e b; 2011; prelo; Magalhães & Liberali, 2011; Liberali, 2011, entre outros).

Em resumo, o objetivo das pesquisas desenvolvidas com base na PCCol é produzir atividades coletivas, para a compreensão das escolhas que apoiam as práticas diárias reais dos contextos de ação em foco e de seu papel para aprendizagem e desenvolvimento dos envolvidos, em relação às necessidades colocadas como centrais pela comunidade escolar. Está, assim, voltada a criar zpd's para negociação intencional e transformação de interpretações conflitantes quanto a compreensões, práticas e teorias alienadas do contexto sócio-histórico-cultural e/ou do contexto de ação, mas que foram aprendidas

ao longo da escolaridade e do trabalho profissional. O foco está na construção de contextos de crítica e transformação voltados à constituição da cidadania.

### Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1992.
- DANIELS, H. Pedagogy. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (Eds.). *The Cambridge Companion to VYGOTSKY*. New York: Cambridge, 2007, p. 307-331.
- ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. *Theory Psychology*, Calgary, Canadá, v. 21 n. 5, p. 598-628, 2011.
- \_\_\_\_\_. The Future of Activity Theory: A Rough Draft. In: DANIELS, H.; SANNINO, A.; GUTIÉRREZ, K. D. (Orgs.). *Learning and Expanding with Activity Theory*. Nova York: Cambridge, 2009, p. 303-328.
- \_\_\_\_\_. *From Teams to Knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Nova York: Cambridge University Press, 2008.
- \_\_\_\_\_. Putting Vygotsky to work: The change laboratory as an application of double stimulation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (Eds.). *The Cambridge Companion to VYGOTSKY*. Nova York: Cambridge, 2007, p. 363-382.
- HOLZMAN, L. Without Creating ZPDs There is No Creativity. In: CONNERY, C.; JOHN-STEINER, V.; MARJANOVIC-SHANE, A. (Eds.). *Vygotsky and Creativity*. Nova York: Peter Lang Publishers, 2010, p. 27-39.
- \_\_\_\_\_. *Vygotsky at work and play: a postmodern culture of the mind*. Nova York: Routledge, 2009.
- JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. Nova York: Oxford Press, 2000.
- LIBERALI, F. Cadeia criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- MAGALHÃES, M. C. C. Critical intervention research in a public school context: theoretical and methodological reflections on critical collaborative production of meaning. No prelo.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Mercado de Letras, 2011, p. 13-39.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa Crítica de Colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). *Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias*. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010a, p. 20-40.
- \_\_\_\_\_. A narrativa na formação de professores numa perspectiva reflexivo-crítica. [Narrative in teacher education within a critical reflective perspective] In:



- ROMERO, T. R. S. (Org.). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: O olhar crítico-reflexivo*. [Autobiographies in the (re)construction of identities of language teachers: the critical-reflective perspective] Campinas, SP: Pontes, 2010b, v. 3, p. 23-36.
- \_\_\_\_\_. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). *A Formação do Professor como Profissional Crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009a (2ª. Edição), p. 45-62.
- \_\_\_\_\_. O Método para Vygotsky: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al. (Orgs.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009b, p. 56-78.
- MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. A formação crítico-colaborativa de educadores: a “vida que se vive” - uma complexa escolha metodológica. In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. L.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). *Políticas Educacionais e Práticas Educativas*. Natal, RN: EDUFRRN, 2011, p. 239-319.
- MARX, K.; ENGELS, F. (1845-46) *A ideologia Alemã*. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: Cientista Revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- STETSENKO, A. From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. In: JONES, P. J. (Ed.). *Marxism and education: renewing the dialogue, pedagogy and culture*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2011, p. 165-192.
- VYGOTSKY, L. S. (1934) *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. (1931) *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. (1931) *The History of the Development of Higher Mental Functions*. New York: Kluwer/Plenum, 1997. (The collected works of L. S. Vygotsky, v. 4).
- \_\_\_\_\_. (1930) *Child Psychology*. Nova York: Kluwer/Plenum, 1998. (The collected works of L. S. Vygotsky, v. 5).
- \_\_\_\_\_. (1930) *Problems of General Psychology: including the volume Thinking and Speech*. Nova York: Kluwer/Plenum, 1987. (The collected works of L. S. Vygotsky, v.1).
- \_\_\_\_\_. (1930) *Scientific Legacy*. Nova York: Kluwer/Plenum, 1999. (The collected works of L. S. Vygotsky, v. 6).
- \_\_\_\_\_. (1930) *Mind in Society*. COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Eds.) Harvard University Press, 1978.
- \_\_\_\_\_. (1920-23) *Psicologia Pedagógica*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## A PESQUISA SOBRE ATIVIDADE DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Wanda Maria Junqueira de Aguiar (PED/ PUC-SP)  
Virginia Machado (Doutoranda/ PED/ PUC-SP)

Tem sido recorrente, no campo educacional, o reconhecimento da importância de qualificar melhor o professor para que ele possa oferecer um ensino capaz de atingir e beneficiar todos os seus alunos. Aprimorar as habilidades pedagógicas e os conhecimentos acadêmicos dos docentes está, portanto, na ordem do dia, fazendo com que a formação inicial e a continuada passem a constituir aspecto fundamental em praticamente todas as propostas que buscam melhorar a qualidade da educação.

Nesta apresentação pretendemos discutir uma forma de pesquisar, e assim produzir conhecimento, que crie zonas de inteligibilidade sobre os sentidos da atividade docente, suas contradições e processo de constituição. Para nós, os estudos sobre a docência devem dar visibilidade aos significados e sentidos, aos aspectos e processos constitutivos e constituintes da subjetividade<sup>1</sup>, dado o caráter ontológico dessa categoria. Como afirma Martínez (2005, p. 21), “o caráter ontológico da subjetividade [é entendido] como forma qualitativa de existência do real irredutível a outros níveis do real, como o biológico e o social”. Acreditamos que assim, poderemos evidenciar processos que nos permitirão conhecer melhor este profissional e suas formas de pensar, sentir e agir na atividade, agregando conhecimento importante para que os processos de formação docente sejam cada vez mais voltados para o professor concreto.

Isto posto, iniciamos apontando que nosso objeto de estudo e pesquisa são os sentidos da atividade docente. Diante deste objeto, nos perguntamos: como as categorias sentido e significado poderiam nos ajudar a compreen-

1 Subjetividade está sendo entendida como “a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua” (González Rey, 1999, p. 108).