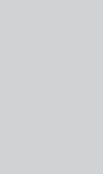


IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA
HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA
FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO
ORGANIZADORES

PESQUISA
COLABORATIVA:
MULTIRREFERENCIAIS
E PRÁTICAS
CONVERGENTES



Pesquisa Colaborativa:
multirreferenciais e
práticas convergentes



Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
Hilda Maria Martins Bandeira
Francisco Antonio Machado Araujo
(Organizadores)

Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Profª. Drª. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Profª. Drª. Jacqueline Lima Dourado

PESQUISA COLABORATIVA: multirreferenciais e práticas convergentes

© Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina | Hilda Maria Martins Bandeira
Francisco Antonio Machado Araujo

1ª edição: Janeiro de 2016

Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Kleber Lima

EDUFPI – Conselho Editorial

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto

Profª. Ms. Francisca Maria Soares Mendes

Prof. Dr. José Machado Moita Neto

Prof. Dr. Solimar de Oliveira Lima

Profª. Drª. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Prof. Dr. Viriato Campelo

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

P472 Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes / Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Hilda Maria Martins Bandeira, Francisco Antonio Machado Araujo, organizadores. – 2016.

1 CD – ROM.

ISBN: 978-85-7463-966-6

1. Educação. 2. Abordagem Qualitativa. 3. Grupos de Pesquisa – Trabalhos. I. Ibiapina, Ivana Maria Lopes de Melo. II. Bandeira, Hilda Maria Martins. III. Araujo, Francisco Antonio Machado. IV. Título.

CDD: 371.1

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

APRESENTAÇÃO 09

INTRODUÇÃO 21

DIÁLOGO SOBRE ATIVIDADE INTELECTUAL E MATERIAL NA COLABORAÇÃO: 21
a que provém este livro?
Hilda Maria Martins Bandeira

PARTE I – PESQUISA COLABORATIVA

REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS PESQUISAS COLABORATIVAS: 33
gênese e expansão
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

PESQUISA COLABORATIVA: 63
unidade pesquisa-formação
Hilda Maria Martins Bandeira

REVOADA COLABORATIVA: 75

o ritmo e a velocidade do voo
dependem do outro

*Maria Ozita de Araujo Albuquerque e
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina*

A COLABORAÇÃO NA COMPREENSÃO 91
DAS PROFESSORAS

Isolina Costa Damasceno

COMPREENSÕES DOS INDÍCIOS DE 111
REFLEXÕES DE UM PROFESSOR A PARTIR
DA PESQUISA COLABORATIVA POR MEIO DA
ESPIRAL REFLEXIVA AMPLIADA

Nickson Moretti Jorge e Patrícia Sandalo Pereira

PESQUISA COLABORATIVA: 131
possibilidade de reelaboração das práticas de
resolução de problemas matemáticos

*Elieide do Nascimento Silva e
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina*

**PARTE II – PESQUISA CRÍTICA
DE COLABORAÇÃO**

CONFLITO E NEGOCIAÇÃO 153
DE SENTIDOS, POR MEIO
DA REFLEXÃO CRÍTICA

Mona Mohamad Hawi

**PADRÕES DE COLABORAÇÃO NAS RELAÇÕES
ENTRE ALUNOS E PROFESSORA EM SALA DE AULA
NA DISCUSSÃO SOBRE O GÊNERO “NOTÍCIA”** **175**

*Juliana Ormastroni de Carvalho Santos e
Maria Cecília Camargo Magalhães*

**ATIVIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
AS TRANSFORMAÇÕES INICIAIS DO TRABALHO
COM LEITURA POR MEIO DA PESQUISA
CRÍTICA DE COLABORAÇÃO - Pccol** **199**

Maurício Canuto

**EMOÇÃO, EXPERIÊNCIA E
ENSINO-APRENDIZAGEM:** **231**
um olhar para o sujeito na educação infantil

Daniele Gazzotti

PARTE III – PESQUISA-AÇÃO

PESQUISA-AÇÃO CRÍTICA: **255**
origem e desenvolvimento do campo teórico-prático

*Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina e
Hilda Maria Martin Bandeira*

**COLABORAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA:** **279**

a necessidade de transformação
dos contextos educacionais

Leandro Capella e Maria Cecília Camargo Magalhães

PESQUISA COLABORATIVA: **301**
do isolamento docente a partilha entre pares
Fabio Bernardo Bastos e
José Henrique

A PESQUISA - AÇÃO COMO **321**
POSSIBILIDADE FORMATIVA:
discutindo processos analisando
as primeiras impressões
Antonina Mendes Feitosa e
José Augusto Mendes Sobrinho

PESQUISA-AÇÃO: **353**
possibilidade formativa no contexto da
matemática com professores dos anos iniciais
Valdirende de Sousa

SOBRE OS AUTORES **369**

APRESENTAÇÃO

Nosso objetivo ao organizar **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes** foi trazer para o diálogo, pesquisas que, com enfoques diversos, discutissem questões relacionadas ao conteúdo e a forma da colaboração nas escolhas teórico-metodológicas com base no Materialismo Histórico Dialético.

A organização desta obra está constituída de três partes. Na primeira, apresentamos os textos decorrentes de investigações no contexto de Pesquisa Colaborativa, particularmente inseridas no contexto do grupo de pesquisa Formar/UFPI e FORMEM/UFMS. Na segunda, expomos os textos que focalizam a Pesquisa Crítica de Colaboração PCCol, particularmente dos integrantes do grupo Linguagem em Atividades no Contexto Escolar-LACE/PUC e na terceira, focalizamos os textos que enfatizam as possibilidades da Pesquisa-ação com foco na colaboração.

Assim, na introdução “**Diálogo sobre a atividade intelectual e material na colaboração**”, a autora Hilda Maria

Martin Bandeira traz os enunciados da pesquisa qualitativa com suas manifestações: colaborativa, pesquisa crítica de colaboração e pesquisa-ação. Atividades material e intelectual, com foco na colaboração e na reflexão crítica, dão o tom ao diálogo produzido com a perspectiva de pesquisa apresentada neste exemplar.

A **Parte I – PESQUISA COLABORATIVA**, é composta de seis trabalhos que tem como eixo central a investigação colaborativa:

REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS PESQUISAS COLABORATIVAS: gênese e expansão, Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina discute a gênese e o desenvolvimento do campo teórico-metodológico da pesquisa colaborativa, enfatizando os princípios que orientam a organização destas investigações, assim como situa as opções epistemológicas e procedimentais de condução das pesquisas que focalizam suas orientações;

PESQUISA COLABORATIVA: unidade pesquisa-formação, Hilda Maria Martins Bandeira discute a relação com a pesquisa em Educação, particularmente, com a pesquisa colaborativa como unidade pesquisa-formação. Tem como pressuposto que a pesquisa colaborativa constitui unidade pesquisa-formação. Na produção do texto foram considerados os seguintes questionamentos: o que é pesquisa científica? Qual a relação fundamental e determinante produzida com a pesquisa colaborativa? O texto aponta as possibilidades da pesquisa colaborativa na explicitação da unidade aparência e essência;

REVOADA COLABORATIVA: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro, Maria Ozita de Araújo Albuquerque e Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, apresentam o estudo

é fruto de pesquisa colaborativa realizada em nível de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI. O objetivo é analisar como a colaboração pode ser utilizada pelos professores no desenvolvimento da prática pedagógica crítico-reflexiva. O estudo foi realizado com seis docentes da Educação Superior de uma instituição privada de Parnaíba-PI. Os procedimentos para produção dos dados foram a observação colaborativa e a sessão reflexiva. A pesquisa mostra que os partícipes, antes da realização do estudo, não tinham clareza do significado de colaboração, pois ao analisar os seus enunciados, observou-se que confundiam colaboração com cooperação. O contexto crítico colaborativo criado promoveu condições, por meio de questionamentos e dos conflitos gerados, no âmbito das ações reflexivas, para que os colaboradores da pesquisa avançassem na compreensão do significado de colaboração;

A COLABORAÇÃO NA COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS, Isolina Costa Damasceno, discute e analisa o conceito de colaboração, decorrente de pesquisa de mestrado realizada nos anos de 2011-2012, na Universidade Federal do Piauí, orientada pela professora Dra. Ivana Ibiapina sobre os sentidos e os significados atribuídos pelas professoras dos anos iniciais ao ensino de Matemática, e sua relação com as práticas educativas desenvolvidas para esse ensino. O objetivo selecionado para ser apresentado foi a discussão sobre o conceito de colaboração e a diferença entre cooperar e colaborar, termos comumente usados como sinônimos pelas partícipes da investigação. A análise contempla episódios vivenciados durante o segundo encontro colaborativo, considerando a leitura de dois textos sobre colaboração e de dois episódios do filme “Vida de Inseto”. O estudo consta que a compreensão de colaboração, elaborada pelas professoras partícipes da investigação, ainda apresenta-se um distante do seu significado e da produção de

um conceito científico, mas também a possibilidade de ocorrer expansão dos sentidos de colaboração por meio de sua negociação e do compartilhamento do seu significado;

COMPREENSÕES DOS INDÍCIOS DE REFLEXÕES DE UM PROFESSOR A PARTIR DA PESQUISA COLABORATIVA POR MEIO DA ESPIRAL REFLEXIVA AMPLIADA,

Nickson Moretti Jorge e Patrícia Sândalo Pereira, apresentam a pesquisa decorrente da dissertação de mestrado intitulada “Reflexões sobre a prática docente de um professor de Matemática a partir da pesquisa colaborativa”, que teve como objetivo compreender o processo reflexivo sobre a prática docente de um professor de Matemática a partir da espiral reflexiva ampliada. A referida pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e está atrelada ao Grupo de Pesquisa Formação e Educação Matemática - FORMEM e ao projeto em rede intitulado “Trabalho colaborativo com professores que ensinam Matemática na Educação Básica em escolas públicas das regiões Nordeste e Centro-Oeste”, vinculado ao Programa Observatório da Educação – OBEDUC, financiado pela CAPES;

PESQUISA COLABORATIVA: possibilidade de reelaboração das práticas de resolução de problemas matemáticos, Elieide do Nascimento Silva e Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, é resultado de pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, cujo objetivo é analisar as possibilidades que a reelaboração, enquanto ação reflexiva-crítica, propicia para a transformação das práticas de resolução de problemas matemáticos. Como procedimento metodológico, o estudo utiliza a observação colaborativa e ações reflexivas. Na produção e análise dos dados, adota a interação discursiva como conceito

teórico. A análise dos excertos demonstra que o processo de reflexividade crítica que ocorreu nas sessões de pós-observação possibilitou avanço dos partícipes acerca da compreensão das práticas utilizada na resolução de problemas matemáticos. O artigo revelou o potencial da ação da reflexão crítica do reelaborar para a transformação das práticas de resolução de problemas matemáticos, bem como dos contextos e dos indivíduos que deles participam.

A Parte II – PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO – PCCol, é composta de quatro trabalhos, focalizando a linguagem crítica em colaboração, destaca:

CONFLITO E NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS, POR MEIO DA REFLEXÃO CRÍTICA, Mona Hawi, procura mostrar como, pela linguagem, é possível alicerçar o entendimento de um conflito vivenciado em um curso de pós-graduação, e como esse mesmo conflito pode ser instrumento de reflexão propiciador de mudanças nas percepções que constituem a pessoa. Seguindo a sequência narrativa, o conflito é apresentado em episódios, tendo como embasamento os conceitos de reflexão crítica, linguística aplicada e cidadania, linguagem, mutualidade, humildade e apreciação;

PADRÕES DE COLABORAÇÃO NAS RELAÇÕES ENTRE ALUNOS E PROFESSORA EM SALA DE AULA NA DISCUSSÃO SOBRE O GÊNERO “NOTÍCIA”, de Juliana Ormastroni de Carvalho Santos e Maria Cecilia Camargo Magalhães, constitui pesquisa de Doutorado em Linguística Aplicada, cuja metodologia foi a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). O objetivo deste trabalho é analisar os padrões de colaboração numa situação de interação entre alunos e professores. Esta discussão encontra respaldo na Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural, que considera a perspectiva sócio-his-

tórico-cultural na compreensão do sujeito e do desenvolvimento humano. Os resultados revelam que os alunos desenvolveram novas relações baseadas nos padrões de colaboração e na confiança e criaram, assim, ZPDs mútuas;

ATIVIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TRANSFORMAÇÕES INICIAIS DO TRABALHO COM LEITURA POR MEIO DA PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO - PCCol

, de Maurício Canuto, discute a condução de um projeto de formação de professores, organizado como atividade, cujo conteúdo foi a discussão das práticas de leitura em uma Escola Estadual de Tempo Integral (EETI), localizada na região noroeste de São Paulo. A fundamentação teórica tem base na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). A formação de professores nesse contexto é entendida como uma atividade sócio-histórico-cultural. A discussão dos dados aponta para a importância do processo reflexivo-crítico em locus de formação contínua, visto que a organização do projeto e as formas de organização discursiva possibilitam um movimento de transformação de forma refletida para relacionar teoria e prática, criando contextos de ressignificação de sentidos e compartilhamento de significados como resultado do trabalho de formação;

EMOÇÃO, EXPERIÊNCIA E ENSINO-APRENDIZAGEM: um olhar para o sujeito na educação infantil

, de Daniele Gazzotti, objetiva compreender criticamente o papel do vínculo afetivo estabelecido entre educador e aluno para o processo de ensino-aprendizagem nos âmbitos social e escolar. Partindo de uma perspectiva calcada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico Dialético, esta pesquisa tem como uma de suas preocupações centrais o desenvolvimento e transformação dos indivíduos, acreditando que é na atividade humana (revolucionária) que o homem trans-

forma a si e ao seu contexto. Esta pesquisa adota a metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração, pois acredita que o processo e resultado da pesquisa são indissociáveis e se constroem mutuamente, de forma que o método é organizado como instrumento-e-resultado do próprio estudo. As experiências trocadas entre educador e alunos em sala de aula possibilitam evidenciar que o processo de ensino-aprendizagem (da socialização e dos conteúdos) se amplia conforme o laço afetivo com o educador se intensifica. Tendo como uma de suas preocupações centrais o desenvolvimento e a transformação dos sujeitos por meio de estudos psicossociais da relação professor/aluno, esta pesquisa se insere na linha Psicologia Escolar e Educacional.

A Parte III – PESQUISA-AÇÃO, é composta por cinco textos, focalizando investigação na ação por meio do processo sistemático de reflexão, inclui:

PESQUISA-AÇÃO CRÍTICA: origem e desenvolvimento do campo teórico-prático, Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina e Hilda Maria Martins Bandeira discutem as potencialidades da pesquisa-ação crítica, focalizando sua origem e desenvolvimento, contextualizando as principais contribuições desse tipo de investigação para o processo de construção de conhecimentos, assim como apresentam os princípios da pesquisa-ação crítica e colaborativa, destacando-a como prática que, na sua dimensão política, propicia a mudança de realidades sociais e finalizam com sugestões para o desenvolvimento dessa investigação na educação;

COLABORAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: a necessidade de transformação dos contextos educacionais, de Leandro Capella e Maria Cecília Camargo Magalhães, trata-se do projeto de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem “A Formação do Professor de um Curso de Inglês para Professores

da Rede Pública: reflexão sobre o contexto para ensino-aprendizagem”, realizado sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Camargo Magalhães. O objetivo específico foi analisar os dados produzidos para investigar quais bases teóricas de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira permearam o planejamento e a organização da aula; examinar como se deu a organização da linguagem e a organização de contextos que apoiaram as relações voltadas ao desenvolvimento linguístico dos alunos durante a aula; e analisar criticamente e propor sugestões de transformação em ambos, planejamento e organização da aula. A pesquisa se amparou na Teoria da Atividade, bem como nas pesquisas desenvolvidas no GP LACE (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar). A metodologia foi a Pesquisa-ação. Os resultados apontaram para uma visão estruturalista de linguagem e comportamentalista de ensino-aprendizagem encrustada nos modos de agir e pensar do pesquisador-professor. Com base nessas compreensões, procurou-se tecer críticas e propor sugestões de transformação nas relações estabelecidas para o replanejamento e a reorganização da aula em foco, visando a criação de contextos de colaboração coletiva entre todos os participantes. Como adição às sugestões de transformação pensadas originalmente, faz-se mais uma proposição, enfocando o modo pelo qual a Instituição visualiza o curso de formação de professores;

PESQUISA COLABORATIVA: do isolamento docente a partilha entre pares, de Fábio Bernardo Bastos e José Henrique, faz análise do desenvolvimento de uma proposta de formação continuada colaborativa, considerando a natureza das interações interpessoais e sua repercussão em ações pedagógicas inovadoras desenvolvidas por professores de educação física. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo. A amostra foi composta por 51 professores de Educação Física

SME-RJ. O modelo de formação foi desenvolvido mediante a pesquisa-ação, valorizando os professores como investigadores e produtores de alternativas pedagógicas. Foram realizados nove seminários, com periodicidade mensal, sendo o último destinado à apresentação de projetos de intervenção pedagógica tematizados no uso de Tecnologias nas aulas de educação física. A análise evidenciou o valor da formação colaborativa, sendo observados processos interpsicológicos na concepção de inovações e mudanças na prática pedagógica. Embora se tenha verificado uma valorização do processo de formação pelos professores, bem como aspectos positivos nos resultados das atividades propostas, constatou-se dificuldade da grande maioria na concretização dos projetos de intervenção e na sua conceitualização teórica, resultante da dificuldade dos professores adotarem rotinas de leituras, estudos de artigos, textos propostos durante a formação continuada;

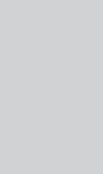
A PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA: discutindo processos, analisando as primeiras impressões, de Antonina Mendes Feitosa e José Augusto Mendes Sobrinho, é parte integrante da pesquisa de doutoramento em educação PPGEd/UFPI, focaliza a “prática e a organização do ensino em Ciências Naturais mediando a apropriação de conceitos científicos, cujo objetivo é analisar as primeiras impressões sobre os termos lógica, prática e organização do ensino no Ensino de Ciências Naturais. Os autores consideram o seguinte questionamento: de que forma a pesquisa-ação pode concorrer no processo de formação, reflexão e reconstrução de conceitos construídos em contextos sociais, históricos e culturais? Considera-se o pressuposto de que a pesquisa-ação cria possibilidades de desenvolver no processo de formação e reflexão-ação coletiva o desenvolvimento das funções psíquicas, favorecendo a conscientização, reconstrução de conceitos

e o empoderamento. A pesquisa foi desenvolvida com cinco professoras de escolas públicas municipais de Teresina, que trabalham com o ensino de Ciências Naturais. Os resultados apontam que nenhuma das partícipe formulou o que poderia ser considerado de pensamento conceptual. Sobre o termo lógica mantiveram distanciamento do que é considerado essencial e necessário para o enunciado expressar o pensamento em nível conceptual. Quanto aos termos prática e organização do ensino, mantiveram aproximação com autores que discutem as significações enunciadas, entretanto, apresentam indícios que caracteriza o pensamento em nível perceptivo descritivo, considerando que, em seus relatos, predominam as ações de diferenciar por meio da exemplificação, privilegiando a experiência imediata. Essa compreensão e a própria forma como é elaborado e significado o pensamento conceptual é fruto dos processos formativos, das condições objetivas e das relações. Que, de certa forma, refletem interesses políticos, econômicos e sociais que permeiam os modelos educativos;

PESQUISA-AÇÃO: possibilidade formativa no contexto da matemática com professores dos anos iniciais, de Valdirene Gomes de Sousa, tem como foco a discussão sobre a pesquisa-ação em seu teor formativo a partir da pesquisa desenvolvida com um grupo de cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola filantrópica situada em Teresina-PI. O estudo envolveu o conceito de número na perspectiva davydoviana como possibilidade de desenvolvimento da prática docente em Matemática nessa etapa da escolaridade. Para tanto, especificamente, neste texto, objetivamos apresentar como se deu o desenvolvimento, do grupo e da pesquisadora, e do processo formativo, com base na pesquisa-ação, dos pressupostos davydovianos para o conceito de número. Argumenta em favor de que essa prática de pesquisa configura-se

como condição favorável à apropriação do objeto pelas interlocutoras. O referencial teórico-metodológico subsidia o estudo da pesquisa-ação formativa, dentre outros, Franco (2012), Ibiapina (2004, 2011) e Pimenta (2005), foram autores citados. Nesse âmbito, evidencia que as interlocutoras, inseridas em contexto formativo, expressam necessidades docentes antes veladas sobre a atividade de ensinar Matemática e, por extensão, movimento que revela indícios de transformação da e sobre a prática docente.

Os organizadores



INTRODUÇÃO

DIÁLOGO SOBRE ATIVIDADE INTELLECTUAL E MATERIAL NA COLABORAÇÃO: a que provém este livro?

Hilda Maria Martins Bandeira

O pensamento é uma forma específica de atividade do homem, é uma atividade intelectual, teórica. Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels dividem a produção em material e intelectual. Esta última consiste no pensamento dos homens, na produção de ideias: “A produção de ideias, conceitos e consciência está originariamente entrelaçada, em termos imediatos, na atividade material e na comunicação material entre os homens,

na linguagem da vida real. A formação de conceitos, o pensamento, a comunicação intelectual entre os homens são, aqui, mais um produto imediato da relação entre os homens [...] o pensamento nada mais é senão a consciência do ser; seja como for, o mundo objetivo é o conteúdo do pensamento”. (KOPNIN, 1978, p. 128).

A epígrafe escolhida para principiar esse diálogo evidencia que pensar é atividade necessária do ser humano e está intrinsecamente relacionada com a produção material e com a linguagem desenvolvida em determinado contexto sócio-histórico. Destarte, o desenvolvimento do pensamento está relacionado com a elaboração de teorias e conceitos perspectivando novas qualidades. Isso deve-se ao fato de que enquanto atividade intelectual humana, o pensamento é processo com fim deliberado, que têm significado objetivo e é decorrente das necessidades práticas.

Nesse processo, perspectivando determinados fins, procuramos compreender o problema da relação da essência do pensamento com a realidade do trabalho de pesquisa que se efetiva na constatação material dos resultados do pensamento, explicitando sua operacionalização. Por conseguinte, “[...] o ideal existe na realidade apenas como um contrário do material [...]” (KOPNIN, 1978, p.131).

Na produção do conhecimento compartilhado neste livro, ideal e material constituem momento de interação prática do pesquisador com seu objeto de investigação, no qual a unidade do pensamento com o objeto consiste em que, no conteúdo do pensamento, estão representadas as propriedades e conexões universais, particulares e singulares da investigação, visto que o pensamento em si não se realiza. Ao conceber o ideal e o ma-

terial como unidade de contrários na pesquisa, admitimos que, o ideal está entrelaçado com o material, mas não constitui o material. O resultado disso é que ideal e material nos trabalhos de pesquisa em foco se encontram em estado de interdependência, relacionados e ligados uns aos outros e em determinadas circunstâncias, ideal e material passa um pelo outro e transformam-se em seus contrários, haja vista que, particularmente, na perspectiva materialista dialética, eles podem refletir a vida existente.

Nessa direção, este livro dedica-se às manifestações da abordagem qualitativa: pesquisa colaborativa, pesquisa crítica de colaboração e pesquisa-ação. Colocando em evidência o conteúdo e a forma da colaboração, focalizamos os trabalhos de pesquisa desenvolvidos a partir do engajamento nos Grupos de Pesquisas: Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural-Formar na instituição Universidade Federal do Piauí-UFPI, Linguagem em Atividades no Contexto Escolar LACE/PUC na Pontifícia Universidade Católica e Formação e Educação Matemática-Formem, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS.

Partimos do pressuposto que a atividade intelectual e material constitui diálogo produzido a partir das enunciações que temos com o pensamento elaborado, que às vezes vai ao encontro, outras vezes vai de encontro com as ideias e matérias defendidas. Isso remete a pluralidade de classificação da pesquisa e dos traços metodológicos que ora as aproximam, ora as distanciam. Não é intenção fazer discussão acerca das aproximações e distanciamentos das três manifestações da abordagem qualitativa (colaborativa, pesquisa crítica de colaboração e pesquisa-ação). Assim, é relevante destacar que os textos, neste exemplar, têm em comum a prática da colaboração.

Desse modo, no estágio do conhecimento superior, rela-

ções, ligações e concatenações estão fundamentadas no desenvolvimento das fontes e forças motrizes, ou seja, na lei da unidade e luta de contrários, conforme ressalta Afanasiev (1968, p. 109):

[...] objetos e fenômenos são uma unidade de contrários. [...] O desenvolvimento de objetos e fenômenos mais diversos da humanidade é prova de que os extremos contrários não podem coexistir pacificamente num mesmo objeto: o caráter contraditório das tendências opostas, que se excluem mutuamente, provoca, por necessidade, a luta entre eles.

Nesse processo, os contrários dos objetos de investigação tem caráter material e intelectual, haja vista que na vivência do ser humano, objetos ou coisas sempre revelam tendências opostas. Por conseguinte, a existência da pesquisa-ação pressupõe as condições para manifestação de pesquisas que considerasse o desenvolvimento para além da mudança, assim como a pesquisa colaborativa, a pesquisa crítica de colaboração têm produzido novas qualidades que em determinadas circunstâncias, provocará por necessidade, a luta por novas qualificações, conforme reitera o mencionado autor (p. 109): “o velho e o novo, o que nasce e o que morre nos objetos, não poderiam deixar de entrar em contradição.”

No dizer de Bakhtin (2011), o pensamento tem potencialidade de manifestação na sua existência social, haja vista que atividade humana é inesgotável, por conseguinte, existem várias formas de exposição científicas. Nesse texto, consideramos os diferentes tipos de enunciados elaborados pelos pesquisadores, conforme suas necessidades e orientações específicas. Nessa direção, ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gêneros que indicam a variedade do discurso em qualquer área de investigação conduz ao formalismo e a abstração, distorce

a historicidade da investigação, enfraquece o vínculo entre a língua e a vida.

No trabalho de pesquisa há uma necessidade de comunicar, haja vista que por um lado, o conhecimento manifesta traços e nexos da realidade que se desenvolvem continuamente. Por outro lado, o conhecimento contém qualidades de um saber que se eterniza, ou seja, o conhecimento do ser humano é relativo e absoluto.

Nesse processo, **“PESQUISA COLABORATIVA: multirreferenciais e práticas convergentes”** procura dialogar com temáticas que privilegiam a materialidade do conhecimento que advém do contexto sócio-histórico das necessidades existenciais, filosóficas e psicológicas do ser humano.

Em sentido lato, colaborar significa pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar. A ênfase na unidade pesquisa-formação com a mediação da reflexão crítica, cujo questionamento central é a via do confronto, constitui princípio básico da investigação colaborativa.

Partindo do pressuposto de que a opção pela investigação colaborativa pressupõe intrínseca relação entre pesquisa e formação, Ferreira e Ibiapina (2011, p. 122) explicitam:

A pesquisa colaborativa propõe abordagem em que os objetivos da pesquisa e da formação se encontram imbricados, exigindo a inter-relação entre os atores do processo, distinguindo-se de outras modalidades pelo caráter de participação, colaboração e reflexão crítica que lhe é inerente. [...] Nessa perspectiva, o foco da Pesquisa Colaborativa é a vida real do professorado, bem como do processo educativo e as relações estabelecidas pelos professores e pesquisadores como sujeitos da história que constroem no desenvolvimento da atividade docente, tornando-os mais conscientes do

contexto no qual estão inseridos, alicerçados por visão e compreensão crítica das suas atuações. [...] pesquisar, na proposta colaborativa, implica refletir sobre o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-los e transformá-los.

O movimento colaborativo constitui processo que envolve pensar-agir, agir-refletir dos agentes participantes em forma de espiral, cujo fato crucial são as necessidades existenciais e que, por meio das mediações da reflexão crítica, conflitos são gerados e em decorrência, necessidades externas e internas se confrontam e, nesse embate de forças convergentes e divergentes, possibilidades são geradas para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto de professores quanto de pesquisadores.

A pesquisa crítica de colaboração compõe proposta que também privilegia a própria pesquisa como traço formativo e que concebe a linguagem como qualidade fundamental nesse processo, pela função que exerce na reflexão crítica em oposição à mera reprodução do conhecimento.

Para Magalhães (2011, p.15), a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) é:

opção teórico-metodológica que possibilita aos pesquisadores a construção de contextos de negociação (colaborativos), em projetos de formação contínua, com foco na compreensão e na transformação de sentidos e significados que dão forma às escolhas diárias.

O processo de pesquisa crítica enfatizado pela autora realça um estilo questionador de pensar e agir, bem como o de criar contextos para que os agentes participantes organizem a linguagem de caráter intencional e reflexivo para compreender criticamente suas ações e, em decorrência possibilitar o desenvolvimento dos mesmos.

Em se tratando da pesquisa-ação, esta constitui forma interativa que visa compreender as relações construídas com o objeto, processo e em decorrência buscar solucionar problemas decorrentes da prática social, por conseguinte, nessa modalidade de pesquisa, o foco está na interpretação da realidade e no agir para buscar mudança.

Para Barbier (2004, p. 42-43) a pesquisa-ação constitui “[...] meio de favorecer mudanças intencionais decididas pelo pesquisador. O pesquisador intervém quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como a estratégia”. O autor explicita que a mudança não é imposta do exterior, decorre do trabalho de pesquisa, na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos e suas ações em situação de investigação, ou seja, a ação parece prioritária nessa modalidade de pesquisa. Ao indagar o que é pesquisa-ação, Dick (2003, p. 9) expressa:

[...] é um trabalho científico que possui dois objetivos: a ação e a pesquisa. Ação para produzir mudanças em alguma comunidade, organização ou programa. Pesquisa para aumentar o entendimento por parte do pesquisador ou cliente, ou ambos (e comumente alguma comunidade mais abrangente).

As afirmações de Dick é um fato, ação e mudança constituem termos centrais para essa forma de pesquisa. O autor reitera que os benefícios focalizados meramente na ação traz uma definição simples e adiciona outras condições ao ciclo da pesquisa-ação, por exemplo, a intenção de planejar antes de agir, e posteriormente, revisar ou criticar. Assim, constituem razões que explicitam a pesquisa-ação: a espiral cíclica, traço relevante para o planejamento sistemático que se antecipa a própria ação, a revisão para tecer o exame crítico, a fim de que

possa perspectivar o resultado.

Há várias condições sócias e históricas sob as quais a abordagem qualitativa se manifesta, neste exemplar, por meio das pesquisas: colaborativa, crítica de colaboração e pesquisa-ação, nesse caso, também, há várias razões pelas escolhas teórica-metodológicas de pesquisa, insistir nisso parece ser desnecessário, em face da riqueza e variedades de gêneros disponíveis e de suas formas científicas para o atendimento das distintas tipologias de necessidades sócio-históricas (BANDEIRA, 2014).

Nesses termos, a Pesquisa Colaborativa tem como princípio explicitar a unidade pesquisa-formação que, em processo de compartilhamento e negociação, dizeres e fazeres são colocados sob análise por meio da reflexão crítica, perspectivando a transformação. Interpretamos que a pesquisa crítica de colaboração tem como qualidade constitutiva do processo formativo, o entendimento da linguagem da reflexão crítica intencionando o desenvolvimento. Concernente à pesquisa-ação, os termos ação e mudança são considerados eixos centrais para intervenção com foco no resultado. Por conseguinte, a força básica que dirige o desenvolvimento dessas investigações é a prática social, o pensamento com sua lógica interna e que por meio das mediações com as necessidades existências, conforme particularidades de cada modalidade de pesquisa, partem do conhecimento anterior consolidado, nesse caso, possibilidades são criadas para gerar novas qualidades.

Retomamos a epígrafe inicial focalizada por Kopnin (1978), realçando que a atividade material e intelectual produzida e comunicada nesta obra constitui o movimento do pensamento em relação aos objetos, processos e coisas refletidas e refratadas no sentido bakhtiniano (2011) para produção do conhecimento pleno e objetivo da realidade sócio-histórica.

Referências

AFANASIEV, V. **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins fontes, 2011.

BANDEIRA, H. M.M. **Necessidades Formativas de professores iniciante na produção da práxis: realidade e possibilidades**. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2014.

BARBIER, R. **Pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2004.

DICK, B. Como conduzir e relatar a pesquisa-ação. In: RICHARDSON, R. J. (Org.). **Pesquisa-ação: princípios e métodos**. João Pessoa: UFP, 2003, p.9-42.

FERREIRA, M.S.; IBIAPINA. I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO. S. S. (Org). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p.119-140.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO. S. S. (Org). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p.13-39.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

**PESQUISA
COLABORATIVA**

P

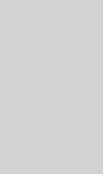
A

R

T

E

1



REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS PESQUISAS COLABORATIVAS: gênese e expansão

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Nas últimas décadas do século passado (século XX), as pesquisas que investigam os docentes e sua formação intensificaram-se, passando a retratar o comportamento do professor em ação. Os trabalhos realizados no período em tela privilegiaram o falar sobre os professores e suas práticas, realçando o perfil do professor eficiente e as especificidades de suas práticas. Dentre as pesquisas que privilegiaram esta perspectiva, destacamos aquelas que optaram pelos referenciais teórico-metodológicos ancorados na teoria comportamental, experimental e funcional, de base norte-americana, que dominou o cenário educacional nas décadas de 1960 a 1980 (PERÉZ GÓMEZ, 2001).

Reconhecemos a importância das pesquisas desenvolvidas na mencionada perspectiva para a compreensão da formação docente e para o processo de escolarização, porém, de acordo com Peréz Gómez (2001, p. 62), na década de 1980, surgem novos referenciais que superam esse paradigma de pesquisa, privilegiando a construção de conhecimentos por meio de processos que investigam na ação e com os professores, em vez de se falar sobre eles. Dessa maneira, a ênfase das pesquisas passa a ser na natureza socialmente construída da realidade e nos processos de cooperação construídos entre participantes de investigações.

Nessa perspectiva, surgem pesquisas em que os dados são gerados cooperativamente e a construção de conhecimentos é realizada a partir da participação ativa dos integrantes em prol de transformações na realidade. Dentre as investigações que superam a mera descrição e se voltam para a transformação da realidade social, Kemmis (1986) destaca aquelas de cunho reflexivo e colaborativo, porque, na visão dele, essas investigações proporcionam, no âmbito da pesquisa social e humana, a oportunidade de os participantes se transformarem em colaboradores do processo de construção de conhecimentos, ao tempo em que também promovem espaços de formação e de desenvolvimento profissional para, ambos, pesquisadores e docentes.

O autor em evidência aponta que, no contexto educacional, a pesquisa colaborativa surge como modalidade de trabalho crítico caracterizado por tentar compreender, interpretar e solucionar os problemas enfrentados pelos professores, proporcionando informações que permitem a transformação da cultura docente, pois as investigações construídas com base nesta perspectiva aliam a produção de conhecimentos à autor-reflexão, criando condições para o desenvolvimento profissio-

nal dos agentes sociais.

Assim, no desenvolvimento da pesquisa, os pesquisadores e os professores estabelecem uma rede de negociações que objetiva a mudança das práticas docentes. Esse processo investigativo favorece, sobremaneira, tanto a produção de conhecimentos quanto a formação e o desenvolvimento profissional. Para Desgagné (2001), esse tipo de investigação está baseado na ideia de coprodução de saberes entre pesquisadores e docentes. O que necessariamente requer discutir o que é colaboração e distinguir as diferentes perspectivas de pesquisa que utilizam essa categoria como condição para a produção de saberes científicos.

Para o referido pesquisador, durante muito tempo, nas pesquisas sociais e humanas houve a predominância da concepção de que a produção de saberes dos pesquisadores e dos docentes deveriam se restringir aos contextos de suas atuações. Assim, anunciava a existência de um fosso em que, de um lado, ficava a produção dos pesquisadores oriunda do mundo acadêmico e da pesquisa científica; e, do outro lado, os saberes advindos do mundo da prática educativa, cuja produção de conhecimentos ficava restrita e limitada a explicação da prática pela própria prática. O mencionado fosso impede a comunicação entre esses mundos, entre esses agentes e as suas produções, bem como a expansão dos significados e sentidos produzidos na academia e na escola.

A pesquisa colaborativa inicia, no final da década de 1990, a construção de um campo de saberes que elimina o mencionado fosso e rompe com a concepção de que pesquisadores e docentes e as suas produções, necessariamente, restrinjam-se a produzir saberes que circulem apenas nos seus próprios mundos, não concorrendo para que haja a comunicação interconectada entre eles. Dessa forma surge a proposição de que,

colaborativamente, pesquisadores e docentes podem se aliar no processo de construção de saberes, proporcionando a interconexão entre esses mundos.

Investigar, portanto, na perspectiva colaborativa de construção de saberes, significa implicação de agentes, tais como: investigadores, professores, pais, administradores e estudantes em projetos comuns de produção de conhecimentos que desenvolvam espaços-tempo de reflexão crítica e de compreensão das ações e das teorias educativas em prol de uma educação mais justa e igualitária.

Nesse processo não significa que cada um dos partícipes tenha a mesma função na tomada de decisões durante todas as etapas ou fases da pesquisa. A negociação das funções ocorre dependendo das necessidades dos agentes e da investigação, o que ocorre mediante a comunicação e a produção de uma rede de colaboração entre os envolvidos, de forma que possam conciliar o mundo da pesquisa e o mundo da prática educativa escolar ou não escolar, por meio da pesquisa.

Nesta comunicação, portanto, objetivamos demonstrar a gênese e o desenvolvimento do campo teórico-metodológico da pesquisa colaborativa, enfatizando os princípios e os procedimentos que orientam a organização destas investigações, bem como situamos as opções epistemológicas de condução das pesquisas colaborativas que orientamos.

Para o intento, organizamos o artigo em quatro partes, esta primeira parte introduz as ideias desenvolvidas ao longo do texto e apresenta a organização do texto; a segunda parte traz à tona os conflitos inerentes à constituição do campo de desenvolvimento das pesquisas colaborativas, identificando três correntes e suas diferentes concepções de colaboração; na terceira, apresentamos a perspectiva que defendemos, exemplificando o conteúdo e a forma de organização da pesquisa

colaborativa que utilizamos nas nossas produções e orientações na Pós-Graduação em Educação, há quase duas décadas e, na última parte, discutimos o devir da pesquisa colaborativa.

Os campos da pesquisa colaborativa: gênese e desenvolvimento

A utilização da expressão pesquisa colaborativa é recente e não há consenso na definição exata da origem dessa classificação, no entanto, identificamos pelo menos três correntes que podem definir a gênese das concepções que originaram esse tipo de pesquisa.

A primeira corrente aponta que a origem das pesquisas colaborativas está nas proposições de Corey (1953a, 1953b) de construção de conhecimento científico cooperativo entre professores e investigadores, complementada pela metodologia de pesquisa de Lewin¹ (1946) que, inspirado nas obras de Corey², criou uma série de conceitos, definições e procedimentos que originaram a investigação-ação colaborativa (JACULLO-NOTO, 1984).

A segunda corrente aproxima-se das práticas defendidas pela etnometodologia, pela perspectiva de pesquisa do ator em rede e das comunidades de prática, proposições que se aproximam da definição de colaboração de Clark e outros (1996), e a terceira concepção defende que a gênese da pesquisa co-

¹ Psicólogo social que primeiramente utilizou a expressão Pesquisa-ação, no ano de 1946. O referido pesquisador defendeu um novo modelo de fazer pesquisa, em que a investigação e a ação não se separam, pois toda pesquisa é considerada uma investigação na ação.

² Professor da Universidade de Columbia (EUA) que levou as ideias de Lewin para o campo da educação e se converteu no seu principal defensor, juntamente com Shumsky (1956), ele é considerado o pioneiro da investigação-ação na área educacional.

laborativa está nos princípios orientadores da pesquisa crítica, conforme propõe Desgagné (2001).

Para a primeira perspectiva, a investigação colaborativa surge como uma alternativa teórico-metodológica de desenvolvimento da pesquisa-ação. Os trabalhos de Ward e Tikunoff (1982), Smulyan (1984), Lieberman (1986), Jacullo-Noto (1984), Oja (1984) e Oja e Pine (1983), Carr e Kemmis (1986, 1988), Kemmis (1993) e Kemmis e McTaggart (1988), Arnal, Del Ricón e Latorre (1992) são exemplos de investigações desenvolvidas de pesquisa-ação crítica e colaborativa, que também pode ser chamada de cooperativa.

Kemmis (1993) defende que a colaboração instaurada na pesquisa-ação significa tomada de decisões democráticas e ação comum entre participantes, bem como a comunicação entre os investigadores e os agentes sociais no sentido de chegarem a um acordo quanto às suas compreensões, os princípios e os objetivos da formação constituída no processo investigativo. Na perspectiva mencionada, é considerada atividade cultural em que as ações pessoais e as interpessoais se entrecruzam para a construção mediada de conhecimentos, habilidades e atitudes entre pesquisadores e agentes sociais no contexto da pesquisa-ação.

Colaborar com e no processo de pesquisar não é condição unânime para os pesquisadores que trabalham com a pesquisa-ação, portanto, Kemmis e Wilkinson (2002, p. 45) destacam que, “[...] nem todos os teóricos da pesquisa-ação enfatizam esse tipo de investigação enquanto processo colaborativo; alguns defendem que a pesquisa-ação é com frequência processo solitário de reflexão sistemática”. Nesse caso, compreendemos que, frequentemente, a pesquisa-ação é desenvolvida por meio de ciclos de reflexividade que são organizados com o objetivo de promover a reflexão com ou sem a colaboração de mais de um

participe, porém, quando a pesquisa-ação é organizada com a intencionalidade colaborativa, mesmo que a reflexão seja solitária, geralmente é classificada como pesquisa-ação colaborativa ou investigação-ação colaborativa.

Kemmis (1986) defende que a pesquisa-ação pode ser classificada como colaborativa, emancipatória e crítica. Para Bartomé (1986, p. 54), classifica-se a pesquisa-ação como colaborativa quando ocorre um processo de indagação e teorização das práticas profissionais de educadores, cujo objetivo primordial é emancipar os participantes das condições de opressão. Nesse caso, é, considerada, portanto, como modalidade de investigação-ação que capacita a comunidade a melhorar o que faz, a partir da compreensão de suas práticas e da organização de condições para que ocorra mudança de pensamentos e de ações que promovam a emancipação de todos os envolvidos na investigação.

Com algumas aproximações, mas também com diferenças fundamentais, a segunda corrente defende que a colaboração ocorre por meio da participação dos envolvidos desde a elaboração do problema de pesquisa até a produção da escrita final do relatório. Esta perspectiva valoriza as produções coletivas e defende que a pesquisa deve ser construída e os seus resultados analisados e apresentados igualmente por professores e investigadores. Fiorentini (2006) faz a defesa de que para a pesquisa ser classificada como colaborativa, é necessária a co-produção de conhecimento desde a constituição da problemática à socialização dos resultados, o que supõe a possibilidade de que este movimento ocorra apenas entre pesquisadores.

Outros representantes da segunda corrente, por exemplo, Clark e outros (1996), defendem o desenvolvimento da pesquisa colaborativa por meio do diálogo entre parceiros e cuja ênfase processual está na voz participativa de todos com igual

peso e valor.

Os autores ao definirem colaboração compreendendo-a como diálogo, segundo John-Steiner, Weber e Minnis (1998), ignoram a existência do trabalho compartilhado e da complementaridade de habilidades, esforço e papéis, que ocorrem nas inter-relações colaborativas. Nesta perspectiva também há a rejeição de teorização sobre a colaboração, isto é, os pesquisadores se distanciam de qualquer aproximação teórica com os significados de colaboração e justificam que a natureza do estudo realizado em colaboração não requer explicações teóricas, vez que estas explicações anulariam a especificidade da experiência colaborativa desenvolvida pelos coautores. Portanto, defendem que não é possível teorizar e generalizar sobre os resultados alcançados em colaboração.

Desgagné (1997, 2001), porém, é um dos pesquisadores que defende que quando a pesquisa é classificada como colaborativa, ela perde os vínculos com a epistemologia da pesquisa ação. O que, segundo o pesquisador, torna este tipo de pesquisa mais próximo dos princípios que orientam as pesquisas críticas.

Nessa perspectiva, quando os pesquisadores, além de organizarem possibilidades de reflexão crítica, preocupam-se também com a sistematização de relações colaborativas, a investigação é classificada, para o autor, apenas como pesquisa colaborativa. Essa compreensão é também defendida por Ferreira (2002) e Ibiapina (2008). Na concepção de Magalhães (2006), Magalhães e Fidalgo (2007), Liberali e Magalhães (2009), a denominação mais adequada é a de pesquisa crítica de colaboração.

Classificamos as duas denominações: pesquisa colaborativa e pesquisa crítica de colaboração na terceira concepção, cuja origem da discussão teórica e metodológica se encontra nas pesquisas críticas. Na literatura encontramos a referência

a esta abordagem na Escola de Frankfurt que, conforme Kincheloe e McLaren (2006, p. 282), são originárias das ideias de Horkheimer e Adorno, quando estes voltaram para Alemanha e reabriram o Instituto de Pesquisa Social, em 1953, conforme exposto a seguir:

Frustrados com as formas de dominação que surgiram a partir de uma cultura pós-iluminista estimulada pelo capitalismo, esses estudiosos viram na teoria crítica um método de libertar temporariamente o trabalho acadêmico dessas formas de poder. Impressionados pela preocupação dialética da teoria crítica com a construção social da experiência, passaram a enxergar suas disciplinas como manifestações dos discursos e das relações de poder dos contextos sociais e históricos que a produziram. O “discurso da possibilidade” implícito dentro da natureza construída da experiência social sugeria a esses estudiosos que uma reconstrução das ciências sociais poderia acabar levando a uma nova ordem mais igualitária e democrática.

Com base na defesa de reconstrução das pesquisas e nos princípios da igualdade e da democracia, os pesquisadores defendem que a “[...] pesquisa crítica tem por foco os aspectos produtivos do poder – sua habilidade de capacitar, de estabelecer uma democracia crítica, de engajar pessoas marginalizadas no processo de repensar seu papel sociopolítico”. (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 285), o que necessariamente significa que ao pesquisar:

[...] empregamos com cautela o termo *emancipação* porque, como ressaltam muitos críticos, ninguém nunca está completamente emancipado do contexto sociopolítico que o produziu. Além disso, muitos já questionaram a arrogância que pode acompanhar os esforços no sentido de emancipar ‘os outros’. (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 283-284).

A característica em destaque é o que essencialmente distingue a condução de pesquisas colaborativas que adotam a perspectiva crítica daquelas que adotam os princípios da pesquisa-ação emancipatória, uma vez que estas consideram a possibilidade de emancipação dos envolvidos e aquela a de empoderamento proveniente do processo de reflexão crítica, que oportuniza o repensar da função sociopolítica dos partícipes no contexto da pesquisa educacional.

Na concepção de Desgagné (1997, 2001), as características da pesquisa crítica são as que mais se aproximam das investigações que se organizam colaborativamente, uma vez que os pesquisadores defendem ação investigativa em que pesquisadores e docentes trabalham criticamente na planificação, na produção dos dados e na análise de práticas educativas.

Na visão do autor (2001), a colaboração no desenvolvimento das pesquisas passa por três movimentos: o movimento de coproblematização, o de coorganização e o de coprodução da investigação. O autor em tela defende que não necessariamente os docentes precisam se envolver colaborativamente nos três movimentos citados da mesma forma e com a mesma intensidade. Assim, destaca o movimento de coprodução de saberes como aquele responsável pela negociação das decisões, dos procedimentos e das atribuições de cada participante no decorrer da investigação, levando-se em conta tanto os interesses da comunidade científica quanto os dos professores e da escola.

Nesse sentido, no âmbito da discussão do autor francês, a pesquisa em educação pode ser classificada como colaborativa quando há interação entre pesquisador e docentes, que conjuntamente produzem conhecimentos sobre as práticas educativas orientadas pela reflexão crítica.

Nesse processo, os pesquisadores negociam sentidos com os docentes por meio de espirais de reflexão crítica e produ-

zem interpretações acerca das práticas educativas ao trazerem à tona questionamentos advindos de determinada problemática proposta pelo pesquisador, que também representa projeto teórico e prático de compreensão de um grupo de docentes. O cruzamento das interpretações produzidas no âmbito da investigação representa o campo de colaboração criado na pesquisa conjuntamente por pesquisadores e professores. Assim, na pesquisa colaborativa, a compreensão de professores sobre o seu trabalho é susceptível de influenciar as compreensões dos pesquisadores no decorrer do desenvolvimento da investigação sobre as práticas e as concepções do ato de educar-formar.

Considerando o exposto, os adeptos desta perspectiva de desenvolvimento de pesquisas colaborativas defendem que os procedimentos selecionados para dar conta da complexidade de colaborar, necessariamente precisam se orientar pelos princípios da reflexão crítica, são exemplos: Smyth (1993) e Magalhães (2006), entre outros.

A orientação reflexiva proposta pela e na pesquisa requer o esclarecimento sobre qual a compreensão de reflexão que fundamenta o processo colaborativo. Nesse caso, a reflexão é considerada como processo de base material responsável pela recordação e pelo exame da realidade com o objetivo de transformá-la. Como movimento do pensamento, é atividade que auxilia na formação da consciência e da autoconsciência, conferindo aos partícipes da investigação potenciais para pensar, fazer opções, agir e transformar a realidade (IBIAPINA, 2008).

A reflexão é, portanto, atividade mental, o olhar para dentro de nós mesmos, em que questionamos pensamentos, crenças, a teoria formal e a experiência concreta; e é atividade material, o olhar volitivo para a realidade, o olhar para as práticas reais, em que identificamos as contradições e sobre elas refletimos e refratamos tanto os significados, interpsicologica-

mente produzidos, quanto os sentidos, intrapsicologicamente formados.

Nesse caso, compreendemos que, diferentemente dos princípios que orientam os ciclos de reflexão propostos pela pesquisa-ação, em que a maioria dos pesquisadores admite ser possível refletir sozinho; os princípios da pesquisa colaborativa orientam que os processos reflexivos são necessariamente colaborativos, isto é, para ocorrerem é essencial e necessário ter outros como parceiros (díade ou pequenos grupos), que colaboram no processo reflexivo com questionamentos críticos que tornam possível transpor em palavras as práticas e as teorias, tornando os parceiros conscientes das suas ações e das teorias que orientam o agir docente, bem como das possibilidades de transformá-lo. Nesse caso, com base no exposto, que a reflexão precisa ser organizada necessariamente para ocorrer entre mais de um partícipe.

Destacamos essa característica como essencial, pois ter o outro como parceiro torna possível a análise das práticas educativas por meio de significações que expressam experiências e teorias, tornando-nos mais conscientes das contradições, dos mecanismos de aprisionamento das nossas ações e da falta de vigor das teorias, bem como das possibilidades de transformar o pensar e o agir. É no movimento reflexivo-colaborativo que a atividade docente vem à tona com o potencial de análise, interpretação e transformação das realidades educativas.

A colaboração, portanto, que ocorre em contexto de pesquisa acadêmica, é produzida por intermédio de interações questionadoras sobre as práticas educativas que os docentes desenvolvem, tendo o pesquisador o potencial de escolher, em comum acordo com os docentes, os procedimentos de confronto e de reelaboração destas práticas no decorrer da organização formal da investigação.

As múltiplas competências de cada um dos partícipes se conectam no desenvolvimento da pesquisa, por exemplo, os docentes carregam o potencial de análise das práticas educativas e o pesquisador possui o potencial de escolha dos procedimentos da pesquisa, bem como da organização formal da investigação. A interação entre os potenciais mencionados representa a qualidade da colaboração, quando menores as relações de opressão e de poder existentes entre os partícipes da pesquisa, maior o potencial colaborativo e, conseqüentemente, maiores as condições para que a reflexividade crítica se efetive.

Assim, na perspectiva mencionada, os conhecimentos e as práticas gerados nas pesquisas não são de autoria exclusiva dos docentes universitários (pesquisadores), tampouco dos práticos (docentes). Ou seja, o saber produzido não é estritamente acadêmico, tampouco estritamente prático.

Dessa forma, convocar os docentes para participarem de projetos de pesquisa que almejam a produção conjunta de análises-síntese de determinado objeto de conhecimento é, também, fazê-los vivenciar processos de formação sobre a prática educativa que eles consideram como problemática. Dito de outra maneira, a organização de contextos de pesquisa colaborativa proporciona condições para que os docentes reflitam e questionem as práticas educativas que desenvolvem e cria situações que trazem à tona contradições de um agir que os preocupa e que eles querem modificar e/ou transformar.

As considerações iniciais a respeito do campo epistemológico da Pesquisa Colaborativa nos encaminharam para a discussão sobre a perspectiva que defendemos quando denominamos nossas investigações de Pesquisas Colaborativas. Nesse sentido, quando solicitamos a colaboração de docentes, para investigar práticas educativas, escolhemos dispositivos que possam atuar em dois campos: o da pesquisa acadêmica propriamente dita e

o da formação de professores.

O processo de pesquisa é, portanto, organizado a partir do interesse inicial do pesquisador, que possui um projeto de investigação sobre determinados aspectos da prática educativa. Encontrar parceiros que também possuem necessidades de compreender e de transformar a prática é um dos primeiros desafios colaborativos, isto é, encontrar parceiros que tenham os mesmos interesses investigativos do pesquisador, transformando a intenção inicial de pesquisa em objetivo comum de investigação, significa possibilidade para produzir saberes de forma colaborativa.

É necessário esclarecer que o objetivo comum é produzido a partir das relações de partilha, da negociação de sentidos e de significados produzidos no processo de reflexão crítica. O que ocorre a partir da opção volitiva dos docentes para participar da investigação. Inicialmente, os interesses dos professores correspondem a necessidade de formação contínua e o interesse do pesquisador é o de responder a sua questão de investigação, entretanto no desenvolvimento da investigação se estabelece a conexão entre os interesses e as necessidades de ambos, o que produz objetivos comuns de refletir sobre as práticas, com apoio de compreensões teóricas e de produzir conhecimentos que criem condições de mudança e/ou de transformação social.

Nesse caso, a produção de saberes privilegia o campo da formação, haja vista que o processo de pesquisa prevê que os docentes reflitam sobre as práticas educativas e também sobre o campo da pesquisa, posto que também atende as exigências de produção de conhecimentos científicos.

Desse modo, a pesquisa colaborativa reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a construção de conhecimentos acadêmicos e científicos e a formação contínua de professores.

Pesquisa Colaborativa: definindo caminhos e perspectivando as práticas de colaboração

Compreendemos que o desenvolvimento da colaboração em pesquisas envolve empreendimento complexo, cujo um dos requisitos prévios é os agentes participantes da pesquisa aprendam a colaborar.

Nesse sentido, é essencial responder as seguintes questões: o que é colaborar? O que implica? Qual é o seu custo? Quais são seus riscos? Quais são seus benefícios? Essas questões devem ser respondidas para que os partícipes compreendam que a colaboração não é ação natural, é atividade complexa, que pode ser aprendida quando os pares, deliberadamente, organizam espaços-tempo que propiciem esse aprendizado.

Conforme Celani (2003, p. 27), esse processo é “um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso”. Assim, quando se pretende trabalhar colaborativamente é necessário sistematizar situações em que os participantes de determinada pesquisa aprendam a colaborar. Magalhães (2006) ressalta que a colaboração pressupõe que todos os agentes tenham voz e vez para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos dos outros parceiros. Nos trabalhos colaborativos, os partícipes se colocam como aprendizes, apreendendo com as experiências, os conhecimentos, as reflexões, objetivos e organização cognitiva e afetiva do outro.

A autora (2006) em tela ressalta que colaborar em qualquer contexto, seja de pesquisa, formação contínua, ou na sala de aula, significa agir no sentido de possibilitar aos participantes tornarem seus processos mentais claros, explicitando-os ao grupo e, dessa maneira, criando possibilidades de questionamen-

tos, expansão e realocação do que foi posto em negociação. Esse processo implica em questionamentos que gerem conflitos propiciadores de oportunidades de compreensão crítica por parte dos envolvidos sobre o que está sendo discutido.

Celani (2003, p. 27) é outra autora que também defende que a colaboração supõe “igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados, valor e conceitos que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias [...]”

Com base nas autoras citadas, na nossa tese de doutoramento desenvolvemos a seguinte compreensão: no âmbito da educação, a pesquisa colaborativa é atividade interativa de coprodução de saberes, de formação contínua e de desenvolvimento profissional realizada conjuntamente por pesquisadores e professores de forma crítica e reflexiva (IBIAPINA, 2008).

Nesse sentido, nas pesquisas colaborativas que orientamos, ressignificamos a postulação de Vigotski (2001) sobre mediação³, para o contexto das investigações realizadas na área de educação. Nesse caso, os pesquisadores enquanto pares mais experientes no desenvolvimento dos moldes cânones de produção de pesquisas acadêmicas orientam os docentes no processo de reflexão crítica, para que, gradativamente, possam se tornar capazes de, nas inter-relações colaborativas, negociar sentidos e compartilhar significados relacionados com as práticas educativas que desenvolvem, bem como de identificar, questionarem e discutirem as contradições existentes nos atos educativos. Enquanto que os docentes, como pares

³ O conceito de mediação está sendo compreendido como as relações transformativas decorrentes da intermediação, em determinado processo, de um instrumento psicológico, que possui o objetivo de modificar determinada relação que, antes dele, seria desenvolvida de forma direta e que a partir da sua intervenção para a ser desenvolvida mediada por ele.

mais experientes no desenvolvimento de práticas educativas, compartilham as necessidades de formação, relacionando teoria-prática. O processo colaborativo, portanto, ocorre por via dupla: pesquisadores e docentes colaboram no processo de pesquisa e formação que se torna reflexivo, crítico, interpretativo e explicativo das práticas educativas com a finalidade de sua reelaboração.

Nesse sentido, consideramos que a colaboração é atividade de partilha que pode promover desenvolvimento mútuo para os colaboradores de determinada pesquisa na medida em que a mediação cria possibilidades para o questionamento crítico, porém, consideramos que nesse processo não há garantia definitiva que as discussões gerem desenvolvimento. A colaboração tem o potencial de fazer avançar as compreensões das práticas educativas, desde que ações formativas críticas sejam organizadas com a intencionalidade de, ao partir das necessidades formativas dos partícipes, contradições venham à tona para que sejam partilhadas e questionadas e, conseqüentemente, transformadas.

Nesse movimento interativo, os partícipes negociam sentidos, compartilham significados, questionam ideias fossilizadas, concordam ou discordam dos pontos de vistas expostos pelos companheiros, fazendo uso de descrições, informações e confrontos justificados que desencadeiam a reelaboração das práticas e a compreensão da unidade teoria-prática.

Na mencionada perspectiva, colaboração não significa cooperação, Hall e Wallace (1993) destacam que a cooperação consiste na etapa de trabalho coletivo que ainda não pode ser considerada, efetivamente, como colaborativa, pois parte do grupo envolvido nessa atividade não tem poder de decisão sobre as ações realizadas em conjunto e nessa atividade predominam relações hierárquicas de poder.

Boavida e Ponte (2002) distinguem cooperação de colaboração ao afirmarem que apesar dos termos terem o mesmo prefixo *co*, que significa ação em conjunto, eles se diferenciam pelo fato de que a cooperação é uma palavra derivada do verbo latino *operare* (operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema), enquanto que a palavra colaboração é derivada de *labore* (trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim). Nesse caso, na cooperação uns ajudam os outros (co-operam) e na colaboração, os partícipes trabalham conjuntamente (co-laboram).

Pesquisadores como Celani (2003) afirmam que colaboração não significa apenas participação, significa oportunidade igual de negociação de responsabilidades, processo em que todos os partícipes têm voz e vez no desenvolvimento da pesquisa. A perspectiva que utilizamos tem como base que o processo de colaboração é gerado por meio de relações mais igualitárias e democráticas voltadas para o desenvolvimento de novos conhecimentos, de novas compreensões e também para a produção de motivos que criem as condições de transformação das práticas docentes, bem como das ações desenvolvidas na própria pesquisa.

Na compreensão exposta, oportunidade igual de negociação não exclui o conflito, ao contrário, criamos possibilidades de enfrentamento das divergências e gerimos coletivamente os não consensos, discutindo crítica e criativamente sobre as possibilidades interpretativas existentes, relacionando teoria-prática. Nessa perspectiva, o conflito se transforma em uma ferramenta de crítica, porque dá vida à colaboração. Segundo Carbonell (2002, p. 38), o conflito faz com que:

Apareçam as divergências; que se esclareçam posições opostas ou complementares; que se aprofundem e avancem nas dificuldades e possibilidades; que se evitem tam-

bêm os consensos falsos e prematuros que não satisfazem a ninguém e que não fazem senão gerar maiores dúvidas e mal-entendidos, além de ocultar ou apagar o conflito.

Assim, nas pesquisas colaborativas desenvolvidas no nosso Grupo de Pesquisa, reconhecemos que os conflitos são inerentes às interações humanas e fazem parte do movimento complexo que envolve a interação com outros humanos, o essencial, então, é enfrentar os desafios de compreender as relações de poder que regulam as ações humanas e, se não as eliminar, pelo menos precisamos diminuir as hierarquizações. Consideramos que esse tipo de formulação auxilia os participantes a se tornarem críticos e a entenderem “o mundo da dominação e da opressão à medida que trabalham na elaboração de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária”. (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 287).

Conforme defendemos, na pesquisa há constante negociação de sentidos e o reconhecimento das possibilidades, mas também dos limites de atuação de cada um dos participantes na interação que se organiza para ser colaborativa, porém, o idealizado pode não se materializar no processo de pesquisar. Na partilha, as relações de poder e de hierarquização precisam ser reconhecidas, discutidas, compreendidas e transformadas, para que o idealizado se transforme em práticas reais de colaboração.

Destacamos que a pesquisa colaborativa que desenvolvemos é desencadeada a partir da negociação de necessidades formativas dirigidas para a também negociação de sentidos e para o compartilhamento de significados, o que envolve escolhas compartilhadas de formação contínua, entendimento mútuo da relação teoria-prática e a produção de objetivos comuns compatíveis com a perspectiva filosófica delineada ao longo do desenvolvimento dos processos reflexivos.

Consideramos, portanto, que os participantes, mesmo tendo objetivos de longo prazo, relativos as possibilidades de formação contínua, próprios dos projetos individuais que os levaram a aderir ao processo investigativo e colaborativo, produzem, ao longo da pesquisa, objetivos de médio e de curto prazo que estão inter-relacionados ao projeto inicial do pesquisador. Esses objetivos são compartilhados e se transformam em objetivo comum que une os pesquisadores e os docentes no processo de negociação de sentidos e de compartilhamento de significados.

Na perspectiva de Vigotski (2001), os sentidos são a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência dos parceiros, portanto, são fluidos e dinâmicos. Por essa razão, no contexto da pesquisa, os sentidos precisam ser negociados, vez que a sua instabilidade é marcada pela singularidade que expressa a internalização dos significados. Por sua vez, os significados são compartilhados porque são produções relativamente estáveis que permitem a comunicação e a interação entre os partícipes. Nesse caso, a pesquisa é organizada com a finalidade de criar condições para que compreensões mais estáveis (os significados) se relacionem com as mais instáveis (os sentidos), visando à produção de compreensões responsivas ativas.

A negociação de sentidos e o compartilhamento de significados são necessários para que as zonas de convergências e de divergências dos pensamentos e das ações possam ser questionadas e as compreensões dos parceiros possam ser ampliadas. No caso são instauradas possibilidades de crítica por meio de questionamentos que trazem à tona contradições e fazem com que os conflitos sejam partilhados e as perspectivas dogmáticas e/ou cristalizadas advindas dos significados historicamente produzidos sejam transformadas.

O processo em evidência é organizado para que os participantes analisem as condições reais em que desenvolvem as suas práticas, explicitando as necessidades formativas, compreendendo-as e reelaborando-as no decorrer do movimento colaborativo, o que gera nova produção de objetivos que diluem as relações hierárquicas acadêmicas existentes nas pesquisas canônicas. Nesse caso são criadas as condições para que crenças, valores, teorias e práticas possam ser questionados e transformados.

As relações colaborativas necessitam também do aprendizado de atitudes tais como: confiança mútua, respeito às divergências teórico-práticas e responsividade, que supõe, conforme Bakhtin (2000, p. 320), considerar que:

Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera dela uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta.

Nesse sentido, a compreensão responsiva neutraliza os relacionamentos hierárquicos e desenvolve a alteridade. Para Bakhtin (2000), a alteridade requer o reconhecimento da existência do outro e a responsividade de desejar colaborar como o outro, reconhecendo o valor da perspectiva apresentada pelo parceiro para a produção de compreensões responsivas e, mesmo quando existem divergências, os questionamentos precisam provocar reflexões críticas.

Destacamos que a unanimidade não é uma característica positiva em uma ação colaborativa. Na verdade, os questionamentos e as divergências produzem situações críticas que podem gerar conflitos cognitivos e afetivos e a exposição dos

parceiros no movimento da pesquisa. Assim, é fundamental que essa possibilidade seja considerada e discutida, para que resulte em colaboração próspera, conforme defendem Jonh-Steiner, Weber e Minnis (1998).

Considerando esta possibilidade, citamos princípios orientadores da colaboração próspera e da parceria responsiva ativa, que serão expostos a seguir:

A colaboração depende das competências individuais que os parceiros possuem em relação à problemática que vai ser investigada, entretanto, não esperamos que as competências de todos os partícipes sejam iguais; ao contrário, é importante que as competências se complementem e que cada participante possa aprender com as produções cognitivas e afetivas dos companheiros. O que consideramos importante é que cada partícipe tenha claramente definida qual vai ser a sua função na pesquisa e como as suas competências podem contribuir para o êxito da relação colaborativa.

Considerando o exposto, recomendamos que no movimento de colaboração sejam antecipadas e definidas claramente as funções e as responsabilidades de cada um no processo investigativo e formativo. O que requer interdependência entre as funções e entre os partícipes. É notório, pois, que a negociação de responsabilidades ocorra desde o início até a finalização das pesquisas colaborativas.

Destacamos outro princípio essencial: a interdependência entre os partícipes, pois eles precisam uns dos outros e cada um traz para o processo investigativo valores e conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento dos outros parceiros. Dessa forma, a interdependência desenvolve um sentido de responsividade ativa em relação ao coletivo, o que contribui para a concretização dos objetivos comuns e para que os saberes produzidos no âmbito da pesquisa estejam fundamentados em

práticas reais e em teorias formais, o que cria condições para a compreensão da unidade teoria-prática e para a diminuição do fosso entre o mundo acadêmico e o mundo da escola.

Como a ação colaborativa é interpessoal admitimos que a ausência, de qualquer um de seus integrantes pode, momentaneamente, ser minimizada com a contribuição dos demais. Assim, ocasionalmente, quando algum dos participantes da pesquisa precisar se ausentar, a investigação-formação permanece com as mesmas condições de execução, e a ausência do integrante é diluída no pronunciamento dos demais participantes. Nesse caso, é necessário que o participante ausente seja informado sobre as reflexões que ocorreram durante a sua ausência, podendo reintegrar-se sem problemas nos trabalhos de outra sessão da pesquisa.

Nessa direção, recorremos a Vigotski (2001) para enfatizar a importância que o conhecimento socialmente compartilhado tem para a aprendizagem das práticas docentes em contexto de pesquisa colaborativa. As interações colaborativas promovem a produção de conhecimentos e de práticas compartilhadas, bem como para a expansão intersubjetiva e intrasubjetiva dos partícipes, formando uma densa teia de relações que promovem o desenvolvimento profissional de docentes e pesquisadores, bem como a expansão do campo discursivo da pesquisa colaborativa.

O dever da pesquisa colaborativa: desafios motivadores

Na perspectiva que defendemos, a colaboração supõe além da interdependência, responsabilidade e comprometimento, ação coletiva e conjunta acrescida da coesão, participação e cooperação, disciplina e empenho na coprodução de sabe-

res, na reelaboração de conceitos e de práticas docentes e na transformação do saber científico, bem como na reelaboração das relações mantidas entre a universidade e a escola, entre as práticas de pesquisa e as práticas formativas, o que implica considerar as necessidades sociais e educativas dos docentes e dos contextos de suas atuações quando são projetados objetos de investigação e de formação por parte dos agentes educativos.

Dessa maneira, compreendemos que quanto maior e mais intensa é a colaboração maiores serão as condições de coprodução de conhecimentos e de práticas e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional de docentes e pesquisadores, pois as interações colaborativas afetam, influenciam e reelaboram não somente conhecimentos práticos e teóricos, mas também a nossa condição de pensar e agir de forma crítica e criativa.

Para não finalizar, destacamos que são muitos os desafios que enfrentamos quando trabalhamos na perspectiva mencionada e para os que se aventuram a desenvolver pesquisas colaborativas, elencamos alguns destes desafios:

- Educar para viver com os outros, mantendo relações de cooperação, colaboração, solidariedade e responsividade;
- Deslocar o valor supremo dos indivíduos (do eu) ao valor do outro (alteridade);
- Reconhecer que o eu é dependente de outros eus e depende do nós (somos seres de relações);
- Negar a competição como motor da superação humana, negar que o ser humano somente avança quando o outro é sobrepujado;
- Desenvolver o pensamento e o agir crítico e criativo.

Muito mais poderíamos ainda sugerir, mas precisamos concluir este texto, porém, não pretendemos concluir a discussão.

Referências

ARNAL, J.; DEL RINCÓN; LATORRE, A. **Investigación educativa: fundamentos y metodologías**. Barcelona: Editorial Labor, 1992, p. 258-263.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 290-358.

BARTOMÉ, M. La investigación cooperativa. **Revista Educar**, n. 10, 1986, p. 51-78.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI. **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002, p. 43-55.

CARR, W; KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research**, Falmer, London, 1986.

_____. **Teoría crítica de la enseñanza; la investigación acción en la formación del profesorado**. Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1988.

CARBONEL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: _____. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CLARK, C.; MOSS, P. A.; GOERING, S.; HENER, R. J.; LA-

MAR, B.; LEONARD, D.; ROT RUSSELL, M.; TEMPLIN, M.; WASCHA, K. Collaboration as Teachers and researchers engaged in conversation and professional. **American Educational Research Journal**, n. 33, 1996, p. 193-231.

COREY, S. **Action Research to improve school practices**, Teachers College Press, New York, 1953a.

COREY, S. **Curriculum Development through Action Research**. Education Leadership, 7 (1946), 148. Action Research to Improve School Practices. Nueva York, Teacher College, Columbia University, 1953b.

DESGAGNÉ, S. Lê concept de recherche collaborative. l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiennes enseignants. **Reveu des Sciences de L'éducation**, n. 23, v. 2, p. 371-393, 1997.

DESGAGNÉ, Serge et. all. L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. **Revue des sciences de l'éducation** Montreal, <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000305ar.html> Acesso em:16 abr 2005.

FERREIRA, M. S. Pesquisa e processos de formação. **Livro do XII Colóquio secção portuguesa da AFIRSE**. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2002.

FIorentini, D. Produção de saberes docentes a partir da reflexão, da colaboração e da pesquisa sobre a própria prática. In: IBIAPINA, I. M^a. L. de M.; CARVALHO, M^a. V. C. (Org.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativos**.

Teresina: EDUFPI, 2006, p. 127-143.

HALL, V.; WALLANCE, M. Collaboration as a subversive activity: a professional response to externally imposed competition between schools? **School Organisation**, n. 13, v. 2, 1993, p. 101-117.

IBIAPINA, I. M^a L. de M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

JACULLO-NOTO. Interactive Research and Development: Partneres in Craft, **Teachers College Record**, n. 86, v. 1, 1984, p. 208-222.

JOHN-STEINER, Vera; WEBER, Robert J. MINNIS, Michele. The Challenge of studying collaboration. **American Educational Research Journal**, Winter, 1998, v. 35, n. 4, p. 773-783.

KEMMIS, Stephen. Approaches to Staff Development. In: WINDEEN, M. F; ANDREWS, I. **Staff development for school improvement**. USA: Philadelphia: Imago Publishing. 1986.

_____. **Action research and social movement**: a challenge for policy research. Education Policy Analysis Archives, n.1, V. 1, jan., 1993, p. 1-8. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>. Acesso em: 29 de setembro 2003.

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Edición Laertes, 1988.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, D. J. E; ZEICHNER, M. K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.67-94.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENSIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-306.

LEWIN, K. Action Research and Minority Problems. **Journal of Social Issues**, n.2, 1946, p. 34-36.

LIBERALI F. C.; MAGALHÃES. C. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. A. (Org.) **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas**. São Paulo: Pontes. 2009.

LIEBERMAN, A. Collaborative research: Working with, not working on. Educational Leadership. In: OJA, S. **Role issues in practical collaborative research in change schools**. Nueva Orleans, AERA, n. 43, 1986, p. 28-33.

MAGALHÃES, M. C. C. A Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: um Percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2006, p. 97-113.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. The Role of Method-

ological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education. In: ALANEN, R.; PÖYHÖNEN, S. (Org.). **Language in Action: Vygotsky and Leontievan Legacy Today**. Newcastle, Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing, 2007, v. 01, p. 329-352.

OJA, S. **Role issues in practical collaborative research in change schools**. Nueva Orleans, AERA, 1984.

OJA, S.; PINE G. A. Two Years Study of Teachers Development. **Relation to collaborative action research in the schools**. Hampshire, University of New Hampshire, 1983.

SHUMSKY, A. Cooperation in action research: a rationale, **Journal of Educational Sociology**, 30, pp. 180-5, 1956.

SMULYAN, L. Action Research on Change in School: A collaborative Project, Montreal, AERA, 1983. **Collaborative Action Research: Historical Trends**, Montreal, AERA, 1984.

SMYTH, J. **Critical discourses on teacher development**. Londres: Cassel, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WARD, B; TIKUNOFF, W. **Collaborative Research**, Washington, Teaching and Learning Program, 1982.

PESQUISA COLABORATIVA: unidade pesquisa-formação

Hilda Maria Martins Bandeira

Não sacia fome quem
lambe pão pintado
(filósofo e teólogo
Agostinho)

Este texto foi produzido para atender necessidade da mesa redonda realizada na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) com docentes e discentes do curso de Pedagogia, em 7 de outubro de 2015. O propósito é discutir a relação com a pesquisa em Educação, particularmente, com a pesquisa colaborativa. Partimos do entendimento de que a pesquisa colaborativa constitui unidade pesquisa-formação, cujo fundamento é o Materialismo Histórico Dialético. A partir da ênfase na pesquisa como unidade pesquisa-formação, procurou-se destacar a função da pesquisa colaborativa no contexto educacional.

Abordar a unidade pesquisa-formação nos convoca a

pensar nos três estágios da dialética, realçados por Burlatski (1987): dialética das relações, dialética do movimento e dialética do desenvolvimento. Por conseguinte, leis e categorias do Materialismo Histórico Dialético são fontes e forças da organicidade dessas conexões, que, de modo especial, é desvelada na lei da unidade e luta dos contrários. De modo particular, conhecer esta lei é fundamental para explicitação da unidade pesquisa-formação.

Objetos, fenômenos, e processos constituem unidade de contrários na existência sócio-histórica do ser humano. Nesse caso, pesquisa e formação manifestada na prática docente, na prática pedagógica e na prática educativa (BANDEIRA; IBIA-PINA, 2014) não coexistem harmoniosamente, pois o traço contraditório dos nexos, das relações opostas provocam, por necessidade, a luta entre ambas. Nessa relação gerada por conflitos está a característica básica da unidade que se desestabiliza continuamente e se estabiliza temporariamente entre o velho e o novo.

Ao realçar a contradição, a luta de contrários como fonte e força motriz do desenvolvimento da pesquisa-formação, não descaracterizamos sua unidade, conforme expressa Afanasiev (1968, p. 109): “[...] a unidade de contrários é uma condição indispensável da luta, pois a luta sobrevém unicamente onde existem as tendências opostas num mesmo objeto ou fenômeno”. Nesse caso, entendemos por unidade, a conexão orgânica de objetos, fenômenos e processos que se negam e se exigem mutuamente.

A exigência de formação teórico-metodológica do pesquisador mediada por uma orientação filosófica é a premissa básica deste trabalho. Nesse sentido, está implicada a opção teórico-prática de trabalhar a perspectiva de que o ser humano é capaz de interpretar e de transformar sua realidade. Destarte,

na pesquisa colaborativa, diagnosticamos necessidades sócio-históricas, filosóficas, psicológicas, entre outras, e criamos as condições para manifestações dos conflitos, das contradições e, por meio da colaboração e da reflexão crítica, privilegiando a zona de confronto, nas quais crenças e concepções são desestabilizadas. Em decorrência, possibilidades são geradas na reelaboração do pensamento-ação.

Nesses termos, a produção deste texto partiu das seguintes questões: o que é pesquisa científica? Qual a relação fundamental e determinante produzida com a pesquisa colaborativa? Intencionamos refletir sobre as questões elaboradas em dois momentos: no primeiro, resgato a história existente e presumida do encontro com a pesquisa, bem como a perspectiva de colaboração; e, no segundo, anuncio o traço fundamental e determinante na relação colaborativa.

Pesquisa e materialidade colaborativa

O texto, seja escrito ou oral, para Bakhtin (2011, p. 307) é a realidade do pensamento e das vivências, da qual provêm os nexos e os traços produzidos com o tema em discussão, pesquisa colaborativa, conforme focaliza o autor: “onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento”.

A pesquisa científica é uma necessidade humana e surgiu das relações produzidas com a natureza e o contexto sócio-histórico na intenção de encontrar respostas aos problemas elaborados. Ao se apoiar na experiência e na vivência com a pesquisa, Vieira Pinto (1979) chama a atenção, particularmente, do pesquisador e, em especial, das novas gerações, para que se engajem na meditação com possibilidades filosóficas. Nesse sentido, o autor coloca sob análise o problema epistemológico, humano e social da pesquisa científica.

As reflexões teórica e filosófica sobre o próprio trabalho e sobre a condição existencial contribuem sobremaneira para que o ser humano, além de compreender a si próprio, possa questionar e interpretar a realidade emergente. Nesse sentido, Vieira Pinto (1979, p. 38) focaliza três modalidades do processo gnosiológico: dos reflexos primordiais, do saber e da ciência. A presença do conhecimento é a característica comum a essas três modalidades. Todavia, o atributo básico do pensamento científico resume-se: “[...] saber que sabe, porque sabe e como sabe”. O autor é enfático ao destacar a exigência de formação teórica do pesquisador, notadamente, dos ingressantes que pretendem dedicar parte de sua existência ao trabalho científico, conforme expressa:

Uma filosofia da pesquisa científica, que incorporará naturalmente toda a reflexão sobre a metodologia da investigação, a lógica do raciocínio científico e a sociologia da ciência, é o pressuposto indispensável à formação da consciência do trabalhador, [...] tão indispensável quanto os conhecimentos particulares técnicos de que deve estar mantido para empreender sua atividade. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 4).

Nas condições atuais em que a função do conhecimento na vida social avulta intensamente, o campo educacional não poderia se eximir da investigação científica inserida amplamente na prática social. De modo particular, a investigação colaborativa privilegia a unidade pesquisa-formação, cujo traço mediador é a reflexão crítica que, partindo das necessidades existenciais dos participantes, cria as condições para trazer à tona as contradições, desencadeando conflitos, preocupações, dificuldades e, em decorrência, possibilidades são geradas no movimento interdependente de pesquisa-formação, conforme ressaltam Marx e Engels (2002, p. 26): “[...] não é a consciên-

cia que determina a vida, é a vida que determina a consciência”. Nessa direção, colaboração é engajamento intencional do pensar-agir, buscando compreensão ativa das necessidades dos participantes.

Todo texto tem autoria, cujos enunciados estão alicerçados na compreensão do estilo e do discurso do autor e de sua raiz sócio-histórica, haja vista que compreender na perspectiva bakhtiniana é cotejar com outros textos e pensar no contexto existente e presumido, ou seja, é o que Bakhtin (2011, p.401) reitera como estágios do desenvolvimento dialógico da compreensão: o ponto de partida - um dado texto, o movimento retrospectivo - contextos do passado, movimento prospectivo - antecipação (e início) do futuro contexto.” Nesse sentido, em colaboração, a dialética nasce do diálogo para retornar ao diálogo no estágio superior ao desencadeado inicialmente.

Desde o processo de submissão ao doutorado, aproximamo-nos da pesquisa colaborativa; tentamos fazer algumas acomodações, como, por exemplo, a escrita do diário em colaboração, para estar em consonância com a linha de pensamento e com a ação de orientação, que se inseria, particularmente, na metodologia narrativa. No entanto, a pesquisa-ação desenvolvida na época do mestrado preponderou para brotar a colaboração. Retomamos Bakhtin (2011): o texto é a expressão daquilo que nossa consciência reflete, e que, ao se tornar objeto de cognição, também refrata. Há intrínseca relação com os enunciados existentes e presumidos, ou seja, conexões emergem e tudo faz sentido para o que agora estamos vivendo.

O potencial da pesquisa-ação com vistas à resolução de problemas advindos da prática social contribui para entender a atuação do professor. Barbier (2004), ao situar seus trabalhos no âmbito da pesquisa-ação, desde os anos 1970, declara ter sido por meio da ação que chegou à conclusão de que essa

modalidade de pesquisa descortinava outra visão das ciências humanas e da sociedade, objetivando a implementação de uma ação no contexto real da prática docente.

A expansão da pesquisa-ação na Educação criou as condições para que a referida pesquisa se tornasse crítica e com traços colaborativos. A abordagem teórica de pesquisa-ação, proposta por Barbier (2004) e Morin (2004), demonstra um paradigma de pesquisa interativo, fundamentado na existência do ser, com visão integral e perspectiva holística. Embora se apresente, inicialmente, como modalidade da pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa vem adquirindo notoriedade no campo, como por exemplo, os trabalhos de Ibiapina (2008), de Magalhães (2004, 2011), de Liberali (2010), de Ibiapina e Ferreira (2007) que apresentam avanços na produção do conhecimento em processo de colaboração.

Na sua pesquisa de doutorado, Ibiapina (2004, p. 37) esclarece que “[...] a investigação colaborativa surge como uma alternativa de desenvolvimento da investigação-ação no campo educacional”. Naquele contexto, a produção acadêmica revelava-se incipiente para que essa abordagem apresentasse o *status* epistemológico que tem atualmente. No entanto, a autora expressa as possibilidades dessa modalidade de pesquisa na Educação. Compreendemos que essa modalidade de pesquisa se coaduna com os princípios do nosso trabalho (BANDEIRA, 2014), por conseguinte, favorece o envolvimento entre os partícipes da pesquisa em atividades comuns, contribuindo com o desenvolvimento docente e o contexto acadêmico e escolar.

O trabalho em colaboração constitui abordagem relacional em constante movimento de ida e volta entre teoria e prática, ou seja, como agimos, pensamos e que possibilidades o contexto colaborativo potencializa por meio da reflexão crítica na explicitação da unidade teoria-prática. Entendemos que, se

a contradição, a luta de contrários é a fonte central do desenvolvimento da matéria e da consciência do ser humano, em decorrência, não nos contrapomos de modo radical aos termos “entre teoria e prática”, visto que, ao admitirmos que no movimento exista repouso relativo dos objetos, dos processos e dos fenômenos, conseqüentemente, a relação estabelecida pode intercalar o referido movimento.

Nesse processo, o pesquisador, no contexto da pesquisa em Educação, é aquele que pratica ato de compreensão e que é parte integrante do diálogo, particularmente, no caso da pesquisa colaborativa. Ao considerar que a compreensão é dialógica, no processo de colaboração essa relação é tanto exterior quanto interior, no qual o pesquisador pode assumir a posição de um terceiro, conforme focaliza Bakhtin (2011).

Essa função de terceiro, na abordagem colaborativa, indica uma posição específica, não se refere ao sentido aritmético e literal do algarismo, notadamente no sentido de que os enunciados dos partícipes portam contexto existente e presumido, visto que a instância de compreensão responsiva pode estar situada para além da relação pesquisador e pesquisados.

Nessa composição, o terceiro é o momento constitutivo da totalidade do enunciado e que, numa interpretação plena, pode ser explicitado. Para Marx e Engels (2002), o pensamento torna-se real para o outro ao ser enunciado por meio da palavra. Ocorre que, esse outro, não é unicamente o outro no imediato (destinatário segundo). Na compreensão responsiva, a palavra sempre vai mais longe, ou seja, não se detém ao imediato, assim como o partícipe, na pesquisa colaborativa, não se situa fora do mundo observado e sua observação é parte integrante do objeto, do fenômeno ou coisa observada.

Na abordagem colaborativa, participação e colaboração são palavras que se revestem de significados especiais, inclusive

adicionam sentido para que essa modalidade de pesquisa se diferencie de outras. Cooperar e participar ainda não são colaborar, conforme propõe Ibiapina (2008), pois a colaboração pressupõe negociação de responsabilidades, condições democráticas para que todas as pessoas expressem-se nos momentos da pesquisa. As manifestações dos partícipes envolvidos na pesquisa não acontecem apenas durante o processo de identificação das necessidades, mas também no compartilhamento e na interpretação das teorias a elas implícitas, bem como nos momentos de negociação no decorrer da investigação.

Nesse tipo de pesquisa, pesquisador e participantes tornam-se parceiros do processo de pesquisa. O envolvimento é ativo e consciente; e decisões, ações, interpretações e reflexões realizadas são construídas por meio de discussões coletivas.

Investigar colaborativamente é processo autoformativo e de pesquisa, pois, à medida que refletimos criticamente sobre nossas ações e pensamentos, é possível compreendermos o que fazemos, como o fazemos e por que fazemos em decorrência das manifestações do trabalho docente. Aprendemos, pois, como expressam Clandinin e Connelly (2011, p. 31), “[...] a nos mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social [...]” e a refletir sobre as necessidades formativas nesse movimento simultâneo das interações entre o passado, o presente e o futuro. Movimento que não é deslocamento do circular ao retilíneo. São possibilidades que se desenvolvem ao modo espiralado ascendente e expandido.

No processo de colaboração, buscamos ouvir e compreender o sentido velado, o sentido excedente, as relações tecidas. Colaboração e reflexão que não se contentam apenas em deixar-se surpreender pelo desconhecido que, constantemente, anima a vida. Por conseguinte, por meio da atividade que inclui

reflexão e colaboração, é possível não somente situar os docentes nos seus lugares, mas, especialmente, reconhecê-los em suas idiossincrasias, como portadores de qualidades complexas, dotados de liberdade e de elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas. Trata-se de uma escuta que vê, sente e afeta tanto cognição quanto imaginação¹.

Na verdade, uma investigação na perspectiva colaborativa nos impele ao entendimento de uma aliança para recordar a união entre os participantes, que estão juntos por acreditarem em algo que os une, e porque sentem necessidades da convivência por meio do objetivo que os conecta; porém, não negligenciam o conflito, que é analisado por meio da negociação dos sentidos.

Tal como ocorre na convivência social, a modalidade da pesquisa, ora pensada, também pressupõe: a abertura ao outro, a plasticidade dos conceitos, o saber ouvir, a partilha, a negociação do conflito, e a compreensão. Isso desencadeará o caminho, que pode ser diversificado; e a caminhada sempre compartilhada. Logo, tanto participantes quanto pesquisador se mantêm em desenvolvimento, sendo o progresso de ambos.

Considerações finais

Viver o momento da pesquisa por meio da colaboração implica não se contentar com a mera percepção e representação da realidade. Produzir pesquisa em contexto colaborativo pressupõe identificar necessidades, criar as condições para trazer à tona as contradições por meio da reflexão crítica, haja vista que formação e pesquisa estão intrinsecamente relacionadas, ainda que não se constituam em identidade, pois pesquisa é pesquisa e formação é formação. No movimento absoluto e

¹ Imaginação como base da atividade criadora (VIGOTSKI, 2009).

colaborativo, a contradição, a luta de contrários também gera estado de equilíbrio relativo, isto possibilita que nem pesquisa e nem formação tenham vantagem ostensiva, ou seja, não há sobreposição de uma sobre a outra.

Nessa perspectiva, em alusão à epígrafe do filósofo e teólogo Agostinho, em contexto colaborativo não é oportuno produzir conhecimento na superficialidade, haja vista que, para saciar o conhecimento, é fundamental e determinante considerar sensações, percepções e representações como manifestações externas aparentes e que, ao serem desveladas por meio da colaboração e da reflexão crítica, criam possibilidades de compreensão das manifestações internas essenciais. Em decorrência, a opção filosófica e ética pelo viés colaborativo tem como exigência produzir conhecimento que nos tire da superficialidade, ou seja, explicita a unidade aparência e essência.

Referências

AFANASIEV, V. **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BANDEIRA, H. M.M. **Necessidades Formativas de professores iniciante na produção da práxis: realidade e possibilidades**. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2014.

_____; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. In: **Revista da FAEBA**:

educação e contemporaneidade. Salvador: UNEB, n. 42, v. 23. p.107-117, jul./dez. 2014

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber, 2004.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Moscovo: Progresso, 1987.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

IBIAPINA, M. L. M. **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. 2004. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

_____.; FERREIRA, M. S.; RIBEIRO, M. M. G. **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro, 2007.

_____. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber Livros, 2008.

LIBERALI, F. A. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. São Paulo: Pontes, 2010.

MAGALHÃES, M. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____. (Org.). **A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

_____.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de**

linguagem na formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica:** uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

REVOADA COLABORATIVA: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro

Maria Ozita de Araujo Albuquerque
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Introdução

O presente artigo apresenta análise acerca da utilização da colaboração pelos professores no desenvolvimento de prática pedagógica crítico-reflexiva. Optamos por realizar a pesquisa colaborativa por trabalhar pesquisa e formação. A discussão proposta neste texto é desencadeada pela premissa de que a colaboração é um processo dialógico e dialético, que envolve o copensar sobre o agir e nos possibilita ouvir e compreender o outro. No processo colaborativo, os docentes de uma instituição superior de Parnaíba-PI, partícipes da investigação, tiveram oportunidade de discutir os problemas comuns e de refletirem sobre os mesmos. Nessa linha, a colaboração proporciona a transformação da prática pedagógica porque contribui para a

reelaboração de sentidos e significados cristalizados e para o questionamento de práticas tradicionais.

Assim compreendendo, levantamos a seguinte indagação: Como a colaboração pode ser utilizada pelos professores no desenvolvimento da prática pedagógica crítico-reflexiva? Pesquisadores como Ibiapina (2008), Magalhães (2009), Oliveira; Magalhães (2011), entre outros, veem desenvolvendo pesquisas sobre a prática colaborativa no contexto escolar. Na perspectiva dos autores destacados, a colaboração contribui para prática docente, auxiliando o professor a enfrentar as rotinas e os problemas da escola e a consolidar práticas pedagógicas reflexivas no decorrer da profissionalidade docente.

Os procedimentos utilizados foram a sessão reflexiva e a observação colaborativa, realizada em três fases: pré-observação, observação e pós-observação, que ao serem operacionalizadas colocaram as práticas dos docentes em foco, possibilitando nova leitura da ação pedagógica e da produção de conhecimentos.

Organizamos este artigo em três partes. A primeira parte denominada introdução, apresentamos o objeto de estudo, na segunda trazemos discussão e análise sobre práticas pedagógicas crítico-reflexiva e colaborativa e na terceira parte apresentamos a síntese conclusiva das análises realizadas.

Práticas pedagógicas crítico-reflexiva e colaborativas

No século XXI, pesquisadores como Magalhães (2004) e Ibiapina (2008) têm defendido que os profissionais da educação realizem suas atividades docentes de forma crítico-reflexiva e colaborativa. Nesta perspectiva, toda atividade profissional e pessoal requer a reflexão e a análise do que devemos e do que podemos fazer sozinhos e em colaboração.

Estudos realizados por Ibiapina (2007, 2008), Magalhães (2004, 2011), Ferreira (2009), Ibiapina; Magalhães (2009), entre outros, apontam que a prática colaborativa contribui para que seja desenvolvida atitude crítica e reflexiva sobre a própria prática, pois oportuniza os docentes a relacioná-la com a dos outros, assim como para a formação da consciência crítica dos professores.

A colaboração é uma prática que proporciona o desenvolvimento da docência. Para Oliveira e Magalhães (2011, p. 66), as ações de colaboração:

[...] se constituem práticas sociais que têm como objeto a introdução de transformações quanto a necessidades dos contextos dos participantes e implicam certo grau de conhecimento da realidade que objetivam transformar e das necessidades que querem satisfazer, com a finalidade de empoderar os participantes por meio de uma prática crítica e criativa.

Os autores atentam para o fato de que a colaboração tem como objeto a produção de transformações e a compreensão das necessidades do contexto em que os participantes atuam, o que implica o conhecimento da realidade que objetivam transformar e das necessidades a serem satisfeitas, propiciando uma prática crítica e criativa e o empoderamento dos participantes.

Esse processo cria condições para o enfrentamento das necessidades e dilemas de práticas arraigadas por parte dos professores, que as realizam, desde a formação docente. Por sua vez, a própria escola não possibilita espaço para os professores discutirem sobre os problemas da profissão. Portanto, para que o professor tenha uma prática colaborativa precisa refletir criticamente sobre sua ação, o que requer que seja criativo, ou seja, provoque transformações no fazer docente, a fim de produzir

novas formas de pensar e agir, reelaborando teorias e práticas. Com base nessas colocações, reafirmamos, pois, a necessidade da prática do professor ser apoiada na reflexão crítica e na colaboração.

Ferreira (2014, p. 361), destaca que:

[...] é esse exercício de colaboração crítico reflexivo que autoriza superar os conhecimentos consolidados e elaborar novos conhecimentos coletivos pautados em relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns no sentido de mudanças.

É preciso ficar atento à complexidade implícita nesse contexto, pois o processo colaborativo é permeado por conflitos e tensões geradas pelas divergências de ideias e formas diferentes de agir.

Para mostrar como foi o movimento da compreensão e análise da colaboração como processo que possibilita o desenvolvimento da prática pedagógica crítico-reflexiva, destacamos os episódios 41 e 42 da sessão reflexiva realizada no dia 05 de abril de 2014, na residência da participante Renata. Nos enunciados das professoras, fica evidente o entendimento da complexidade do trabalho colaborativo.

Episódio 48

Regina: – **A gente chegar com ideias para mudar alguma coisa eles não vão aceitar, de jeito nenhum.** Agora quando eu comecei a trabalhar no curso de nutrição, que é um curso novo, com professores muito novos, assim **eles achavam que eu com a minha experiência de trabalho, eu ia ajudar então eles me procuravam, procurei ajudar no que foi possível,** [...] eles ainda hoje dizem o período que eu passei lá eles aprenderam **porque eles não tinham noção nenhuma de pesquisa, de**

TCC¹, então é assim alguns cursos a gente aceita a gente trabalha em colaboração lá eu pude dizer também que eu trabalhei em colaboração nos outros cursos.

Episódio 49

Regina: – [...] Agora falando em outros espaços também, vou só ressaltar, isso que nós falamos aqui eu falei foi na (Nome da instituição), eu sinto isso, eu procuro colaborar, eu acho que é uma das características do meu trabalho é sempre trabalhar em conjunto, ajudar, mas assim **em outros espaços que eu trabalho isso é muito complexo**, a gente tem muita competitividade e **quando a gente tenta trabalhar assim parece que a gente é uma ameaça**, então é muito difícil em outros espaços a gente conseguir mostrar que o trabalho colaborativo produz mais efeito, nos ajuda, alguns acham que a gente quer aparecer, não é bem visto, não é para todo mundo.

Pedrita: – Que entende a proposta.

Regina: – Entende a proposta.

Ozita: – É por isso que a gente viu que **o trabalho colaborativo não é um trabalho harmonioso**.

Regina: – Isso justamente.

Ozita: – Não é fácil.

Regina: – **Tem seus dilemas e seus conflitos**.

Ozita: – Tem seus dilemas e conflitos **porque cada um tem sua ideia cada um tem sua opinião cada um pensa de uma forma**. Agora, **este trabalho colaborativo está em que a gente saia em um consenso, que a gente saiba ouvir o outro, respeite a ideia do outro e até tenha um momento que a gente reconheça que a ideia do outro, o que o outro faz é melhor do a gente pensa e faz**.

Nos episódios em análise, a professora Regina está compreendendo a colaboração como via única, no sentido de que somente ela ensina. Ao enunciar “**A gente chega com ideias para mudar alguma coisa eles não vão aceitar, de jeito**

¹ Trabalho de Conclusão de Curso

nenhum”, nos leva a entender que a partícipe não considera o conflito como fator que caracteriza a colaboração, pois, de acordo com Oliveira e Magalhães (2011, p. 60): a colaboração “[...] se dá a partir de choque de ideais, das tensões estabelecidas pelas contradições, das interações e trocas conflituosas que se organizam a partir de ações conjuntas”. No contexto em discussão, Regina ainda não consegue perceber a contribuição do conflito para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Ao enunciar **“quando eu comecei a trabalhar no curso de nutrição, [...], com professores muito novos, assim eles achavam que eu com a minha experiência de trabalho, eu ia ajudar, então, eles me procuravam, procurei ajudar no que foi possível”**. Regina demonstra a compreensão de que colaborar é passar experiência, e, dessa forma, não contribuiu para que os professores compreendessem que já possuem conhecimentos sobre TCC, até porque já passaram por experiências de produção de TCC, quando estudantes e como orientadores enquanto professores, portanto, a enunciação **“[...] eles não tinham noção nenhuma de pesquisa, de TCC”** desconsidera os conhecimentos prévios que os professores possuem. Dessa forma, consideramos que a professora Regina confunde colaboração com cooperação. De acordo com Ferreira e Ibiapina (2011), a reflexão crítica e a colaboração ocorrem quando recursos são mobilizados para que as contradições e os conflitos impulsionem a aprendizagem e o desenvolvimento mútuo.

Reiteramos a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica realizada em contexto colaborativo no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores, para elucidação dos desafios e busca de caminhos alternativos para o enfrentamento dos conflitos da prática pedagógica. A troca de experiências e o compartilhamento de saberes, certamente

influenciam na forma como os professores desempenham a docência universitária.

Na relação dialógica desenvolvida no processo interativo dos episódios 48 e 49, as partícipes Regina, Pedrita e Ozita compreendem o processo colaborativo, como complexo. A partícipe Regina, em seu enunciado, afirma que gosta de trabalhar em conjunto, de colaborar, mas “**quando a gente tenta trabalhar assim parece que a gente é uma ameaça**”, devido à competitividade. Afirma que “**é muito difícil em outros espaços a gente conseguir mostrar que o trabalho colaborativo produz mais efeito**”, porque os colegas não entendem a proposta de trabalho, fato confirmado pela partícipe Pedrita.

A partícipe Ozita justifica o fato do trabalho colaborativo não ser harmonioso, ao enunciar: “**porque cada um tem sua ideia, cada um tem sua opinião, cada um pensa de uma forma**”. Nesse momento, Ozita desencadeou o conflito, quando fez Regina refletir criticamente sobre a ação dos professores, não como resistência às suas ideias, mas sim como dilemas e conflitos, que contribuem para o desenvolvimento da colaboração, processo que desencadeia a prática pedagógica crítico-reflexiva. Esta, então, concorda com Ozita, afirmando: “**isso justamente**”.

A discussão foi fortalecida, quando Ozita enuncia “**Isto não é fácil**”, contribuindo para que Regina avance na compreensão do que significa colaborar, quando a mesma afirma que, nesse processo, “**cada pessoa tem seus dilemas e seus conflitos**”. Isso significa dizer, com base em Magalhães (2004), que o processo reflexivo-crítico e colaborativo se dá por momentos de tensões, de choques de ideias, contradições, de interações e trocas conflituosas organizadas, por ações conjuntas. Nesse espaço-tempo conflituoso, todos se manifestam e

ampliam as questões de seu interesse, colaborando uns com os outros.

Para ampliar o significado de colaboração da professora Regina, Ozita expande a discussão afirmando que: **“este trabalho colaborativo está em que a gente saia em um consenso, que a gente saiba ouvir o outro, respeite a ideia do outro e até tenha um momento que a gente reconheça que a ideia do outro, o que o outro faz é melhor do a gente pensa e faz”**. Neste contexto, o consenso está sendo compreendido no sentido de que embora no momento das discussões ocorram divergências de opiniões, existe compartilhamento de ideias.

O discurso da partícipe Ozita apresenta indícios da compreensão de que a colaboração envolve o pensar e o agir, em que é oportunizado espaço-tempo aos participantes para fazerem questionamento, ouvir e compreender o outro e solicitar esclarecimento sobre o que está sendo dito. Para Oliveira e Magalhães (2011, p. 73): “[...] o processo de colaboração sem a presença de questionamentos que propiciem que o enunciador clarifique, explicita sua compreensão (sem a réplica), traz o foco para a interação apenas”. A colaboração acontece por meio do compartilhamento de ideias, num processo interativo com réplicas elaboradas, em que o professor possibilita que os alunos se posicionem, acrescentando informações, proporcionando, assim, o seu desenvolvimento.

Nesse movimento, a colaboração é pré-requisito e produto do processo de desenvolvimento profissional dos professores, não podendo ser considerada como um fim em si mesma, porque os professores estão permanentemente em processo de desenvolvimento. Podemos, assim, dizer que a colaboração pode ser compreendida como processo e resultado, porque seu ponto central está no movimento de produção da prática e não

no produto da mesma.

No desenvolvimento profissional das professoras participantes desta pesquisa, a colaboração envolveu o movimento dialético da teoria e prática, existindo negociação de sentidos e significados, com mutualidade e reciprocidade intencionais e objetivo comum de explicitar pensamento e ação, a fim de compreender problemas da prática e desenvolvê-la explicitando a unidade teoria e prática.

Compreendemos que a universidade é espaço de produção colaborativa e crítica, pois possibilita ao professor pensar a ação e o discurso que utiliza, ao desenvolver a prática pedagógica. Com base nessa compreensão, compartilhamos a ideia de Magalhães (2009) de que trabalhar colaborativamente oportuniza a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os membros do grupo.

Nesse processo, a reflexão crítica e a colaboração, se constituem em recursos que contribuem para o desenvolvimento de prática pedagógica crítica e para modificação do fazer docente das partícipes deste estudo, uma vez que auxiliam as professoras a melhor compreenderem os pensamentos e ações que desenvolvem.

Com o objetivo de desenvolver contexto de colaboração, questionamos a professora Fátima sobre que propostas teria para melhorar o processo colaborativo de outras aulas. O enunciado do episódio 51 da pós-observação realizada com a partícipe, no dia 17 de novembro de 2013, permite-nos observar seu entendimento de como a colaboração em contexto colaborativo contribui para a compreensão da unidade teoria-prática. A seguir, apresentamos o episódio em referência:

Episódio 51

Fátima: - Proporcionando aos alunos mais **análises de estudos de caso**, realizando leituras onde eles pudessem **a partir do texto elaborar questionamentos** que **fizessem eles refletirem sobre essa articulação teoria e prática**.

Ozita: - E como seria feito isso?

Fátima: - **Eu gosto muito da leitura coletiva e dos grupos**, porque quando você faz uma leitura muito solitária, você pode ter uma visão muito sua. **É claro que às vezes uma leitura muito minha ela me ajuda a ter mais a concentração, no entanto eu não amplio o meu olhar, porque eu não discuto com o outro, eu não percebo se aquilo que eu tô entendendo é compartilhado com os demais**.

A partícipe defende a proposta de que o professor necessita oportunizar aos alunos **“análise de estudo de casos”**, a **“elaborarem questionamentos a partir de leituras”**, a fim de **“refletirem sobre a articulação teoria e prática”**. De acordo com Vasquez (2007), o conhecimento só existe na prática, sendo o objeto do conhecimento o produto da atividade humana – a prática. Com base neste entendimento, compreendemos que teoria e prática formam uma unidade indissolúvel, dessa forma, não podem ser vistas isoladas. Uma depende da outra e se influenciam mutuamente.

Nesse sentido, fica evidente que a professora Fátima, ao sentir estas necessidades, compreende a prática pedagógica como atividade teórico-prática e a reflexão como uma ação que auxilia a compreensão da unidade teoria-prática. De acordo com Vasquez (2007), na unidade teoria-prática existe um lado real, material e que só por um processo de abstração, artificialmente, podemos dicotimizá-los. Assim, compreendemos que os professores necessitam realizar práticas em que as ações estejam relacionadas às necessidades dos contextos específicos

de ação e voltadas para “[...] a relação teoria e prática na compreensão do que os alunos sabem, como ponto de partida para o que não sabem, mas precisam saber” (MAGALHÃES, 2009, p. 54).

Em busca de refletirmos criticamente sobre o porquê de nossas ações, sobre o agir pedagógico, a professora Ozita continua a criar contexto de colaboração lançando o questionamento para Fátima: **E como seria isso?** A partícipe esclarece que: **Eu gosto muito da leitura coletiva e dos grupos**, porque quando você faz uma leitura muito solitária, você pode ter uma visão muito sua. **É claro que às vezes uma leitura muito minha, ela me ajuda a ter mais a concentração, no entanto eu não amplio o meu olhar, porque eu não discuto com o outro, eu não percebo se aquilo que eu estou entendendo é compartilhado com os demais.**

Fátima justifica o porquê de sua opção pela leitura coletiva e em grupo por compreender que a leitura solitária traz visão individual, embora entenda que a leitura individual é realizada de forma mais concentrada, mas, por outro lado, o olhar do leitor não é ampliado justificando: **porque eu não discuto com o outro, eu não percebo se aquilo que eu tô entendendo é compartilhado com os demais.** Neste contexto, Ozita e Fátima travam uma interação dialógica sobre as ações ocorridas na sala de aula, contribuindo, assim, para que, na prática da professora Fátima não exista rompimento entre teoria e prática, uma vez que o trabalho de questionar Fátima oportunizou a análise crítica da situação que ela vivenciou em sala de aula. Segundo Magalhães e Liberali (2011, p. 308) “[...] o desenvolvimento acontece como um processo conjunto, colaborativo – espaço do nós, diferentes posições precisam ser expressas”.

A reflexão proporcionada pela professora Ozita colaborou para que a professora Fátima elevasse a reflexão para o

nível crítico, tornando sua prática pedagógica compartilhada, o que vai possibilitar que a interação entre professor/aluno aconteça, por meio de réplicas elaboradas.

No processo de colaboração que foi desenvolvido no decorrer da pesquisa, as discussões e as análises das práticas pedagógicas das partícipes demonstram que na prática crítica não existe o rompimento da unidade teoria- prática, a atividade docente tem um caráter questionador, em que é oportunizada análise crítica das situações problemas. A reflexão do professor fica no nível crítico, sendo a prática pedagógica realizada de forma compartilhada, em que na interação professor/aluno ocorre a ampliação do conhecimento. Assim, o foco principal da enunciação do professor está em expor o conhecimento como algo questionável, utilizando voz persuasiva, com perspectiva de mudança.

Síntese conclusiva

Apresentamos síntese da interação colaborativa desenvolvida na investigação realizada com seis professores que atuam na Educação Superior em uma instituição privada da cidade de Parnaíba. Esta síntese não representa uma posição pronta e acabada, mas a história do início de uma nova etapa na vida dos partícipes, deste estudo, que resultarão em outros recomeços de suas vidas pessoal e profissional.

As ideias expressas foram geradas nas interações dialógicas desenvolvidas na observação colaborativa e na sessão reflexiva apoiadas pela videogravação, em que defendemos a proposição de que os professores da Educação Superior em contexto colaborativo, ao se apropriarem da reflexão crítica, explicitam a unidade teoria-prática ao desenvolverem a prática pedagógica.

No estudo, criamos oportunidade para que os professores

se distanciassem de sua prática para, no processo crítico-reflexivo, realizássemos a interação dialógica, a fim de discutir valores, entendimentos, crenças e intenções evidenciadas suas práticas. Nesse processo os professores não foram visto como objeto de estudo, mas como pares integrantes das discussões sobre sua ação pedagógica.

O processo crítico-reflexivo e colaborativo, portanto, contribuiu para que os participantes compreendessem que formar criticamente é possibilitar ao aluno ter consciência crítica da realidade, a reconhecerem a importância da colaboração no desenvolvimento da prática pedagógica, o que implica a necessidade de uma prática pedagógica que busca, de um lado, romper a relação pedagógica autoritária e, de outro, manter uma relação dialógica entre professor e aluno.

O exercício de reflexividade crítica em contexto colaborativo possibilitou condições para que os professores elevassem o nível de consciência sobre a prática pedagógica que desenvolvem, assim como contribuiu para compreenderem como a colaboração pode ser utilizada no desenvolvimento da prática pedagógica crítico-reflexiva. .

O estudo mostrou, também, que os professores não tinham clareza do significado de colaboração, pois ao analisarmos seus enunciados, observamos que confundiam colaboração com cooperação. O contexto crítico colaborativo promoveu condições, por meio de questionamentos e dos conflitos gerados, no âmbito das ações reflexivas, para que as professoras avançassem na compreensão do que significa colaboração, no sentido de que passaram a compreender que colaborar envolve compartilhamento de ideias, negociação, trabalho conjunto, apoio mútuo, a voz do outro para analisar criticamente teorias e práticas, por meio de questionamentos. Já na cooperação as decisões nem sempre resultam de decisões conjuntas do grupo,

pois existe hierarquia entre os participantes.

Assim, o grupo elevou o nível de consciência de que colaborar envolve pensar crítico e reflexões sobre a prática e como nossas ações contribuem para a transformação do grupo. Da mesma forma, as partícipes compreenderam que a colaboração nesse processo formativo, teve a função de promover o questionamento, a análise, a compreensão que se constituem no desenvolvimento da prática pedagógica, assim como, para a reelaboração de sentidos e significados de práticas cristalizadas, a fim de transformá-las.

Referências

FERREIRA, M. S. E por falar em pesquisa colaborativa. In: BALDI, E. M. B; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. **Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal, RN: EDUFRN, 2009. p. 193-208.

FERREIRA, M. S.; IBIAPINA, I. M. L. de M.. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C; FIDALGO, S. S. (Orgs). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 119-140.

FERREIRA, M. S. A abordagem colaborativa: uma articulação entre pesquisa e formação. In: SAMPAIO, M. N; SILVA, R. de F. e. (Orgs.). **Saberes e práticas de docência**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 359-396.

IBIAPINA, I. M. L. de M. A trama: o significado de docência. In: IBIAPINA, I. M. L. de M; RIBEIRO, M. M. G; FERREIRA, M. S. Pesquisa em Educação múltiplos olhares (Orgs.). **Pesquisa**

em Educação: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 29-50;

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber livro, 2008.

IBIAPINA, I. M. de M; MAGALHÃES, M. C. Pesquisa e colaboração: transformando contextos de produção de conhecimento e formação de professores. **Revista interdisciplinar FAP EPISTEME**, Parnaíba, v. 1 nº 1, 2009, p. 09-18.

MAGALHÃES, M. C. C. 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, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação. In: BALDI, E. M.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.) **Epistemologia das ciências em Educação.** Natal: EDUFRN, 2009. p. 45-62.

MAGALHÃES, M. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C. **Questões de método e de linguagem na formação docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-39.

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. da L.

FERREIRA, M.S (Orgs.). **Políticas educacionais e práticas educativas**. Natal, RN: UFRN, 2011. p. 293-319.

OLIVEIRA, W. de; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, M. C.C.; FIDALGO, S. S. (Orgs). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 65-76.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

A COLABORAÇÃO NA COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS

Isolina Costa Damasceno
Mestre em Educação-UFPI

Eu coopero ou colaboro? O início da discussão

Esse artigo foi produzido com a intenção de discutir e apresentar a análise de episódios em que refletimos a compreensão do conceito de colaboração elaborado pelas professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais, participantes da investigação do curso de mestrado em educação realizada nos anos de 2011 e 2012, que teve como questão norteadora “os sentidos e os significados de ensinar Matemática nos anos iniciais refletidos por meio das práticas educativas realizadas pelas professoras”. A pesquisa ocorreu com a colaboração do Núcleo FORMAR, grupo de estudos que reúne semanalmente pesquisadores que desenvolvem projetos objetivando a compreensão e a transformação dos contextos educacionais.

A investigação que realizamos foi conduzida por questionamentos que originaram os seguintes objetivos específicos: (1) identificar os sentidos negociados e os significados compartilhados das práticas educativas das professoras no ensino de Matemática; (2) caracterizar as práticas educativas utilizadas pelas professoras para o ensino de Matemática nos anos iniciais; (3) analisar a relação existente entre as práticas educativas das professoras e os sentidos e os significados atribuídos ao que fazem. Nesse artigo focalizaremos os resultados obtidos durante o segundo encontro colaborativo, organizado para atender a uma necessidade que surgiu no decorrer da investigação: discutir os conceitos de cooperação e colaboração, evidenciados nos discursos das professoras, e utilizados como sinônimos quando as mesmas se referiam a realização do trabalho coletivo na escola. Apresentaremos também as análises da compreensão e expansão desses conceitos durante a investigação em que nos pautamos nos princípios do Materialismo Histórico Dialético, da abordagem Sócio-Histórica (VIGOTSKI, 1998) e da Pesquisa Colaborativa.

A Pesquisa Colaborativa é prática social que possibilita a criação de contextos formativos de pesquisadores e de professores, visa à produção de conhecimentos e a transformação de ações e contextos, em que “[...] o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a tarefa de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor”. (IBIAPINA, 2008, p. 24).

A investigação teve adesão voluntária das professoras dos anos iniciais de uma escola privada de Teresina-PI, que compartilharam o desejo de participar e de dialogar sobre o ensino de Matemática e as práticas realizadas para esse ensino, criando na própria escola ambiente de formação e de produção de co-

nhecimentos.

Para melhor abrangência da proposta do tema realizado neste artigo, apresentamos a seguir a discussão sobre colaboração cuja compreensão do seu conceito encontrou em Fiorentini (2004); Ibiapina (2007,2008,2009); Magalhães (2006,2008), Jonh-Steiner (2000), a fundamentação para realizarmos a discussão sobre colaboração.

A lagarta chama de fim de mundo, o que o mestre chama de borboleta¹

Escolhemos a metáfora da metamorfose da borboleta para iniciar nossa discussão sobre colaboração, pois na sabedoria universal, a borboleta é o símbolo da transformação devido à sua transmutação de lagarta em inseto alado. Diferente do que muitos pensam, essa evolução não ocorre de forma rápida, mas leva em torno de um ano para que a lagarta adquira asas, com desenhos multicores e perfeitos, que se misturam ao colorido das flores, e nos encantam com voos que se assemelham a uma dança. Durante esse tempo, a lagarta vai passando por transformações que lhe permitem sair da condição mais elementar (ovo) até a mais desenvolvida (borboleta), conservando em seu corpo características de lagarta e de borboleta, como mostra a ilustração 1, e que em seus muitos voos transforma jardins.

O trabalho colaborativo também possibilita que ocorram transformações nos sujeitos envolvidos e que podem não se manifestar ou se fazerem visíveis no momento em que o trabalho colaborativo está acontecendo, mas vão surgindo de forma lenta e gradual, semelhante à transformação da lagarta em bor-

¹ Essa metáfora foi o título de uma redação proposta no último ano do ensino médio, quando nos preparávamos para o vestibular (Colégio Objetivo, BSB, 1999).

boleta, até algum tempo após o término da experiência colaborativa e estão relacionadas à forma como o sujeito é afetado.

No trabalho colaborativo é necessário o envolvimento de todos os sujeitos. Envolver o sujeito é afetá-lo, com possibilidades de transformar sua vivência e sua experiência, que, no sentido espinosano, não é resultado de uma comparação intelectual, mas a experiência vivida de uma transição, do aumento ou da diminuição da nossa vitalidade (GLEIZER, 2005).

A opção pela Pesquisa Colaborativa para a investigação que realizamos é justificada pela concepção de que colaboração é um processo que cria possibilidades de transformação por meio da negociação dos sentidos e compartilhamento de significados. Quando optamos em realizar esta investigação utilizando os princípios da Pesquisa Colaborativa, tínhamos em mente a possibilidade de transformação dos significados de ensinar Matemática a partir da metamorfose de cada uma das partícipes envolvidas nesta pesquisa, considerando que em contexto de colaboração todas elas, individual e coletivamente, de acordo com as vivências pessoais, tiveram a possibilidade de deixar a condição de “lagarta” e se transformar em “borboleta”, ou seja, sair de um nível mais elementar e passar para um mais desenvolvido.

A Pesquisa Colaborativa é prática social que possibilita a criação de contextos formativos de pesquisadores e de professores, visa à produção de conhecimentos e a transformação de ações e contextos. Conforme Ibiapina (2008):

[...] o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a tarefa de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na direção que exige que os docentes se transformem em produtores de conhecimentos sobre a teoria e a prática de ensinar. (IBIAPINA, 2008, p. 24).

Acreditando que trabalhar em colaboração é ter a oportunidade de interagir com outros indivíduos, de forma a criar uma compreensão que nenhum deles sozinho conseguiria, pesquisadora e professoras desenvolveram atividades que envolveram emoções, conflitos, contradições, e que criaram possibilidades de culminar em uma transformação, dependendo da criação de um *ideatum* comum mais forte que os *ideatuns* individuais.

Para Scruton (1996, p. 74), com base no pensamento espinosano, “[...] para toda ideia existe um *ideatum* – um objeto concebido sob forma de extensão [...]”. Derrubar um *ideatum* é derrubar as premissas desse *ideatum*, o que no sentido freireano poderíamos chamar de conscientização. O *ideatum* pode ser caracterizado como sendo tudo aquilo que as pessoas pensam e acreditam de uma forma tão forte, que as impedem “de sair do lugar”, por achar que a sua ideia é a única e verdadeira.

Pesquisar em contexto colaborativo criou condições para o desenvolvimento de todas nós partícipes envolvidas, uma vez que nesse tipo de pesquisa conhecimentos são produzidos durante a investigação, quando os sentidos do ensino de Matemática foram negociados, tornando-se o foco de análise de todas as partícipes da investigação. Para Magalhães (2006), nesse processo não implica que todos os participantes tenham a mesma ‘agenda’ ou o mesmo poder institucional ou de saber. Porém, é necessário que haja possibilidades de apresentar e de negociar os sentidos elaborados em suas experiências pessoais e sociais. Para a autora, a Pesquisa Colaborativa:

[...] pressupõe que todos os participantes se tornem pesquisadores de sua própria ação, o que, em geral, significa trabalhar contra representações estabelecidas pela cultura da instituição/escola quanto a ações que, implícita e explicitamente, são mantidas por coordenadores, professores, alunos e pais. (MAGALHÃES, 2006, p. 91).

Nessa perspectiva, usar a colaboração na pesquisa que realizamos com as professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais criou condições para que todas as partícipes refletissem sobre sua própria prática, sobre como e porque estão tomando determinadas decisões, que conhecimentos estão (re) produzindo, e a quem estão servindo, possibilitando apropriação dos próprios saberes e a avaliação do trabalho em relação ao ensino e à aprendizagem de Matemática, por meio dos sentidos e dos significados atribuídos ao ensino de Matemática e a relação com as práticas educativas realizadas nesse ensino.

Segundo Ibiapina (2008), é comum, no contexto da Pesquisa Colaborativa, a percepção de que os professores, em interação com o pesquisador, possam construir teorias sobre suas práticas profissionais, por meio da negociação de crenças e valores e interpretação reflexiva e dialética com os pares, e o que entendem a respeito da investigação proposta pelo pesquisador, é que remete ao projeto de estudo proposto por ele. “O cruzamento dessas compreensões produz a prática colaborativa de pesquisa mantida entre pesquisador e professor” (IBIAPINA, 2008, p. 20), propiciando a convivência dialética entre os diferentes interesses dos partícipes, evidenciada nos conflitos e nas contradições que emergem no processo de colaboração.

É necessária compreender que nem todo trabalho coletivo é colaborativo, como enunciaram em seus discursos, inicialmente, as professoras partícipes desta investigação. Fiorentini (2004), tomando como referência trabalhos de mestrado e de doutorado em Educação Matemática, produzidos na Unicamp, traz para discussão os múltiplos sentidos de trabalho coletivo, dando destaque aos trabalhos cooperativo e colaborativo.

Para o autor, embora as duas denominações possuam significado de ação conjunta, cooperação difere de colaboração, pois enquanto na primeira o grupo executa o trabalho de

acordo com o sistema, não possuindo autonomia nem poder de decisão, na colaboração o trabalho é realizado visando objetivos comuns negociados por todos do grupo, que trabalham em conjunto e se apoiam mutuamente.

Nessa perspectiva, a cooperação consiste em um trabalho coletivo que não chega a ser efetivamente colaborativo, mesmo apresentando ações que se desenvolvem em conjunto e de comum acordo, pois parte do grupo não possui autonomia e poder de decisão sobre elas. Enquanto na cooperação os sujeitos ajudam uns aos outros, executando tarefas cujas finalidades não resultam de negociação compartilhada, com a presença de relações desiguais e hierárquicas, a colaboração acontece destituída dessas relações hierárquicas, por meio da negociação de sentidos e do compartilhamento de significados de todos os sujeitos envolvidos, com a liderança compartilhada e a responsabilidade pela condução das ações.

Em contexto colaborativo, a hierarquização cedeu lugar à liderança compartilhada. A confiança ou o apoio mútuo permitiram que os sentidos individuais viessem à tona e os significados pudessem ser compartilhados, sendo o pensamento e a linguagem os instrumentos utilizados para a formação mútua de ideias, originando evolução criativa, com possibilidades de transformação das situações e dos sujeitos, por meio do diálogo, que possibilitou a reflexão crítica de suas práticas.

O diálogo é este encontro dos homens dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto sua relação eu-tu. [...] Por isso o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir dos sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 78-79).

Para o autor, o diálogo é uma exigência existencial, é o encontro em que o refletir e o agir de seus sujeitos buscam um mundo a ser transformado, não se reduzindo a uma simples trocas de ideias, mas à conquista do mundo para a libertação do homem. É o encontro dos homens para ser mais.

Nessa perspectiva, utilizamos a linguagem como instrumento e resultado, pois sua utilização foi além de um sistema de códigos que apenas transmitia informações, e adquiriu a função de instrumento mediador na relação dialógica e dialética estabelecida nos discursos das professoras, possibilitando a emancipação delas. “Se é dizendo a palavra que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação como homens.” (FREIRE, 1987, p. 78).

Na Pesquisa Colaborativa que realizamos, utilizamos a linguagem como principal ferramenta para a operacionalização de mudanças que viessem ocorrer por meio da reflexão crítica de todos os envolvidos. No processo de reflexão, as escolhas feitas pelos sujeitos foram analisadas criticamente, tendo a linguagem como propiciadora de contextos e instrumento possibilitador da constituição de sujeitos críticos e reflexivos. Para Magalhães (2006), reflexão crítica:

[...] envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para o questionamento das razões que embasam as escolhas feitas e seus sentidos relacionados à transformação das condições sociais das minorias e de participantes em posição de desvantagem e exclusão. (MAGALHÃES, 2006, p. 153).

Ter um conceito claro de reflexão crítica foi fundamental para que a colaboração ocupasse o seu lugar durante a pesquisa, e para que todas as partícipes pudessem atuar nas negociações

com as mesmas possibilidades de participação. De acordo com Ibiapina (2007, p. 42), “[...] refletir significa extrair significados decorrentes das experiências advindas da ação concreta”, e que nesta pesquisa, as colaboradoras, utilizando os conhecimentos científicos no processo de reflexão, transpuseram em palavras sua experiência de ensinar, tornando-se assim, consciente de sua ação, para poder transformá-la. .

Apresentamos a seguir a discussão sobre colaboração e o movimento de negociação de sentidos de colaborar e cooperar, por meio dos discursos das partícipes produzidos no primeiro encontro colaborativo, e as compreensões de cada uma das colaboradoras sobre a participação no trabalho que investiga os sentidos e significados de ensinar Matemática e a relação com as práticas educativas das professoras.

A colaboração em questão: aprendendo com as formigas

O estudo e a discussão sobre colaboração foram realizados no segundo encontro colaborativo, no qual utilizamos para discussão dois textos sobre colaboração (IBIAPINA, 2008), uma atividade de Matemática e cenas do filme *Vida de Inseto*, que justifica o título deste texto, pois a observação e a comparação entre as duas cenas foi fundamental para a compreensão do conceito de colaboração, como também para estabelecer a diferença entre cooperação e colaboração, termos bastante utilizados, como sinônimos, pelas professoras colaboradoras, em seus discursos.

O estudo sobre colaboração também se justifica por possibilitar a compreensão dos termos utilizados no título desta pesquisa, que investiga os sentidos e os significados de ensinar Matemática em contexto colaborativo.

Iniciamos nossa discussão procurando, nos textos lidos, a

compreensão dos sentidos de colaboração, exposta nos episódios abaixo:

Pink²: Colaboração, eu acho que está relacionado ao trabalho em equipe. Você percebe que quando fala em colaborar é trabalhar junto como o outro, naquela mesma linha de pensamento, com aquele mesmo objetivo. Colaborar é ajudar para que aquele objetivo seja alcançado, né? E todos os fins sejam bem feitos. [...] É mais ou menos isso. Eu entendo colaboração o trabalho... Um trabalho em equipe! Quando existe um trabalho em equipe com um objetivo, aquele objetivo com certeza será alcançado.

Arco-Íris: Então, você disse que colaborar é trabalhar em equipe. Vocês compreendem que todo trabalho em equipe é colaborativo?

Pink: Quando estou focada no mesmo objetivo, com certeza!

Amarela: Se tiver envolvimento...

Vermelha: Eu acho que não, pois existe trabalho em equipe que apenas um se envolve e os outros, não. Então não há colaboração!

Arco-Íris: Então, no trabalho em equipe você só realmente colabora se tiver envolvimento com o outro?

Pink: Como eu disse: se tiver focado todos num objetivo só, num objetivo comum... Aí, sim, vai ter êxito.

Os enunciados acima representam a primeira compreensão que as professoras apresentaram sobre colaboração após a leitura dos textos realizada anteriormente a esse encontro. No discurso de Pink, verificamos a crença muito comum de que o trabalho colaborativo ocorre quando um grupo de pessoas, denominado por ela de equipe, trabalham juntos para alcançar

² Utilizamos as denominações Pink, Vermelha, Amarela e Arco Íris para nomear as partícipes da pesquisa

um objetivo, que precisa do envolvimento de todos – opinião assentida por Amarela –, e que é uma característica da colaboração, pois no trabalho colaborativo é necessário o envolvimento de todos os sujeitos. No discurso da partícipe Vermelha, encontramos indício de compreensão de que nem todo trabalho em equipe é colaborativo, apontando apenas a característica do envolvimento, que às vezes não se faz presente quando trabalhamos dessa forma. O enunciado da professora Pink... “como eu disse...”, demonstra a dificuldade em incluir a voz do outro no seu discurso, quando afirma que a compreensão de colaboração estava voltada para o que ela pronunciou inicialmente em seu discurso.

Nesse episódio, verificamos que as leituras dos textos não foram suficientes para que as professoras colaboradoras compreendessem o conceito de colaboração, pois em seus discursos elas apresentaram apenas as características de trabalho em conjunto e envolvimento, e, na voz da professora Pink, estão ausentes as características da contradição e da negociação, quando ela enuncia: “... naquela mesma linha de pensamento...”, caracterizando a colaboração como um trabalho que ocorre sem conflitos e com a concordância e a aceitação de todos os envolvidos.

Interrompemos a discussão e apresentamos a cena nº 1³ do filme “Vida de inseto”, pois ela foi citada por Amarela quando tentou conceituar colaboração em outro momento desse encontro. Após assistirmos a cena do filme, continuamos a discussão para aprofundar a compreensão de colaboração, que continuou apresentando as mesmas características citadas por

³ Para facilitar a utilização do filme nos encontros colaborativos, dividimos em sete episódios, dos quais os episódios nº 1 e nº 4 foram utilizados nesse encontro para exemplificar cooperação e colaboração respectivamente.

elas anteriormente, como podemos verificar nos discursos de Pink e de Amarela, quando se referiam ao momento em que as formigas, diante de um conflito, não conseguiram negociar, e uma voz de autoridade indicou a solução do problema.

Pink: Elas ficam sem saber o que fazer, porque saiu da rotina, saiu do cronograma, saiu do esquema que elas estavam envolvidas. Então teve um problema... Outro problema. Já tinham aquela sequência e surgiu um obstáculo...

Amarela: Elas tinham a mesma linha de pensamento, não tinha nenhum contra o outro. A partir do obstáculo ficaram sem saber resolver, porque todos tinham o mesmo pensamento. Não tinha nenhuma outra pessoa que pudesse ter uma atitude de perceber e pudesse ajudar as formigas, que tivesse outras situações... Que pudesse desviar do caminho e dar continuidade ao trabalho deles. Aí, pra eles, parou nesse exato momento.

Os discursos de Pink e de Amarela ainda mostram que o trabalho em equipe, o envolvimento e os objetivos comuns, eram a compreensão de colaboração que tinham, não avançando para a produção do conceito científico de colaboração. No enunciado da professora Amarela verificamos a presença da alienação, "... porque todos tinham o mesmo pensamento...", característica não presente na colaboração, e a necessidade da presença de um par mais experiente "... não tinha nenhuma outra pessoa que pudesse ter uma atitude de perceber e pudesse ajudar as formigas...", que pudesse colaborar pra promover a reflexão e mediar o conflito, que também não foi observado por ela, quando enunciou que "não tinha nenhum contra o outro", e que é produzido nas contradições e caracteriza o trabalho colaborativo, pois sem ele, não há transformação, que é o singular da colaboração.

Sabemos que os conflitos ocorrem sempre que pessoas

com diferentes níveis de compreensão tentam resolver um problema ou enfrentar um obstáculo, que nenhuma delas sozinha conseguiria fazê-lo. Para vivenciar o conflito, propusemos as colaboradoras, a execução de atividade de Matemática realizada em comum. E após a realização da atividade obtivemos as seguintes enunciações:

Pink: Assim fica fácil! Trabalhar em equipe é bem melhor

Vermelha: É, mas nós tivemos que entrar em acordo.

Amarela: Também depois de tanta discussão!

A partir dos enunciados, podemos fazer uma analogia com os termos utilizados, como: “discussão”, pela partícipe Amarela, que representa a ocorrência de “conflito”; e “entrar em acordo”, pela partícipe Vermelha, que tem o significado de “negociar”, características da colaboração, embora as professoras Pink, Amarela e Vermelha não tivessem conseguido relacioná-las com a leitura que realizaram. Segundo Ibiapina (2008), colaborar constitui-se em tomadas de decisões democráticas entre as pessoas levando à construção de um acordo, em que a colaboração se efetiva a partir da interação entre os pares de diferentes níveis de competência, e que verificamos ter ocorrido durante a resolução da atividade proposta às partícipes.

Em seguida assistimos à cena nº 4 do filme “Vida de inseto fazendo um paralelo com a cena anterior e elaboramos a seguinte discussão:

Amarela: Eu pensava que cooperar e colaborar eram a mesma coisa [...]

Arco-Íris: Então, está ocorrendo colaboração entre as formigas na primeira cena do filme?

Amarela: De acordo com a leitura, não.

Arco-Íris: E por que não?

Pink: Não houve o diálogo, a negociação... elas estão somente trabalhando juntas, com o mesmo foco.

Arco-Íris: Você acha que houve colaboração na atividade que você realizou com a Vermelha?

Pink: Acho que sim, pois nós discutimos sobre os números, defendemos nossos pontos de vista e chegamos a um consenso.

Os discursos das colaboradoras apontam para a expansão dos sentidos de colaboração quando sinalizam a existência da negociação na escolha dos números e o compartilhamento denominado por Pink de “consenso” em relação a melhor forma de posicionar os números para que o resultado correto fosse alcançado, referindo-se a uma atividade realizada pelos seus alunos e descrita por ela em encontro anterior.

Ao estabelecermos a diferença entre as cenas nº1 e nº 4 do filme “Vida de inseto”, relacionando ao material utilizado para leitura sobre colaboração, questionamos a possibilidade da existência do trabalho colaborativo no contexto da escola. O episódio a seguir apresenta no discurso da professora Amarela, uma característica que não faz parte de contextos em que se trabalha em colaboração, e que segundo Amarela, impede que a mesma ocorra entre as professoras da escola.

Arco-Íris: Então, é possível perceber a diferença entre essas duas cenas do filme?

Pink: Na primeira cena não há colaboração, já na segunda há, pois eles negociaram a construção do pássaro e todas trabalharam juntas mesmo desenvolvendo atividades diferentes.

Arco-Íris: Vocês acham que existe colaboração aqui, na escola?

Amarela: Aqui? Acho que aqui só tem cooperação!

Arco-Íris: Por quê?

Amarela: A hierarquia [...] Tem sempre um poder maior...

Arco-Íris: Que poder seria esse?

Diante do silêncio das colaboradoras, questionamos:

Arco-Íris: Será que nós estamos mesmo compreendendo colaboração?

Pink: Pelo menos a diferença entre cooperar e colaborar.

Amarela: Às vezes [...], agora até a gente assistindo o filme a gente vê realmente essa diferença. Vêm situações da gente dentro do filme. Às vezes você quer colaborar com alguém e na verdade você só está cooperando [...]

É usual confundir cooperação e colaboração na realização de trabalhos coletivos. De acordo com Fiorentini (2004), cooperação é uma fase do trabalho colaborativo que ainda não chega a ser colaborativo, pois na cooperação há realização de ações conjuntas e de comum acordo, porém parte do grupo não tem autonomia e poder de decisão sobre elas. Isso ficou evidenciado várias vezes no discurso de Amarela, que afirmava agir em colaboração, mas, por causa da “hierarquia” existente na escola, ela simplesmente cooperava com as colegas para que o trabalho realizado atingisse os objetivos propostos, pois na cooperação uns ajudam aos outros, executando tarefas cuja finalidade não resulta da negociação de todos, e pode ocorrer, como ficou evidenciado no discurso de Amarela: “[...] tem sempre um poder maior [...]”.

Na colaboração, os diversos participantes trabalham conjuntamente estabelecendo relações não hierárquicas, mas liderança compartilhada com relativa igualdade e numa relação

de ajuda mútua, buscando atingir objetivos comuns. Pressupõe negociação cuidadosa, tomada coletiva de decisões, comunicação, diálogo, produção de conhecimentos e corresponsabilidade pela condução das ações.

O contexto em que a colaboração acontece pressupõe relação de confiança entre os participantes, que ocorre por meio do diálogo, conduzindo à compreensão dos significados e dos problemas com que cada um se defronta. A criação desse ambiente requer constante negociação de sentidos e compartilhamentos de significados.

Ao término desse encontro, constatamos que a compreensão de colaboração, elaborada pelas professoras deste estudo, ainda apresenta-se um pouco distante do seu significado e da produção de um conceito científico, mas verificamos também a possibilidade de ocorrer expansão dos sentidos de colaboração durante o percurso desta investigação por meio de sua negociação e do compartilhamento do seu significado.

As contribuições da pesquisa colaborativa: voz de cada partícipe

Encerramos este trabalho que investigou os sentidos e significados de ensinar Matemática e a relação com as práticas educativas das professoras colaboradoras deste estudo, trazendo para discussão as contribuições que a pesquisa colaborativa trouxe para cada uma de nós e de que forma os conhecimentos produzidos durante nossos encontros podem ser úteis em nosso trabalho com a disciplina de Matemática.

Arco-Íris: Durante esse período em estivemos juntas, nessas nossas discussões, nesses encontros, o que vocês acham que pode ter contribuído, interferindo em nosso trabalho?

Pink: A autoavaliação, Arco-Íris. Acho que aumentou nosso nível de se autoavaliar profissionalmente.

Amarela: Eu acho também que essa aproximação nos deu um conhecimento maior sobre as outras. Eu tenho certeza que hoje, de nós três que estamos aqui... Houve uma troca profunda de cada uma, do que a gente faz, como nós estamos trabalhando, sobre o que a gente faz, do que a gente acertou, do que deve ser melhorado.

Vermelha: A gente tá se conhecendo mais... Foi uma experiência bastante gratificante que... foi um momento da gente compartilhar o que a gente aprendeu em parceria. Também foi um momento de rever nossa prática. Um momento de... da gente poder se aprimorar cada vez mais.

Amarela: Bem, eu não vou mentir, mas eu não acreditava muito nesse trabalho. No começo, a gente não vê a proporção que pode chegar essa pesquisa, esse trabalho. Quando a gente iniciou, pelo menos para mim, eu pensei que seria assim, mais uma troca de teorias, de informações que enriquecesse nosso trabalho. No decorrer da carruagem, a gente percebe que você se envolve não apenas teoricamente. Você começa a perceber algo que estava escondido. E nessa troca que houve, pelo menos entre nós três, eu tenho certeza que vamos levar para vida, esse autoconhecimento que tivemos. É o que eu questiono todos os dias: a oportunidade que nós três tivemos juntas, poucas pessoas vão ter. De desenvolver esse projeto contigo, de conhecer esse teu trabalho e chegar até o final com ele. De saber que a gente compartilhou com ele, não só porque a gente te auxiliou, te ajudou, mas assim, o que a gente aprendeu também e que aos poucos nós podemos ir colocando em prática. Não dá pra esquecer, porque o gravador registrou tudo e eu jamais vou esquecer dele. [Risos].

Arco-Íris: Vocês acham que seria bom que toda a escola passasse por uma experiência como essa que nós estamos passando?

Amarela: No início eu pensei que era só teoria. Mas quando você começa a desenvolver, você não é somente o pesquisado. Você vai estar participando ativamente, é você que está desenvolvendo. É diferente. Foi muito bom mesmo. Mas teria sido melhor se tivesse

acontecido com todos aqui na escola.

Pink: Precisa ter isso aqui!

Amarela: Porque assim não teríamos apenas críticas, mas apoio, elogio e você teria mais vontade de fazer as coisas, de enfrentar os desafios. É bom a gente saber que tá acertando, que tem alguém olhando e aprovando nosso trabalho.

Arco-íris: O que vocês acham que foi mais marcante para vocês neste trabalho?

Pink: É muito importante quando a gente vê a possibilidade de entender, entender o que é colaboração e o que é cooperação, não é? Nós vivemos, quando nós tivemos oportunidade de ver a distinção entre ambas, não é? E de ver, também, a questão o trabalho, quando ele é em conjunto, onde todos trabalham em prol de algo, né? Temos nos resultado esperados. E tivemos oportunidade de nos analisarmos como profissionais. Então, pra mim foi muito gratificante também, essa questão dessa abordagem que foi trabalhada por nós, entre colaboração e cooperação, onde colaborar, a gente imaginava que era uma coisa e era outra totalmente diferente. Então, pra mim foi muito importante.

Amarela: Então, assim... foi muito bom, porque são coisas que a gente vai levando pra nossa vida. E acredite: eu aprendi muito, muito, muito, muito e com certeza eu vou enriquecer mais minha aprendizagem que começou aqui, com esse trabalho. E saber que esse trabalho tem, assim, um pouquinho da gente, que a gente também colaborou para que ele acontecesse, para que a gente pudesse compreender realmente como se deve trabalhar Matemática. Também como a Pink colocou, que hoje a diferenciação que gente tem do que é colaboração e cooperação, e eu acho que a gente não vai mais esquecer, vai levar para o resto da vida.

Após cada uma das colaboradoras apresentarem suas considerações sobre a participação no trabalho que realizamos, dialogamos que trabalhar em colaboração, nesta pesquisa, possibilitou que os conhecimentos fossem produzidos em nós e por nós, pois no momento em que estivemos discutindo e compar-

tilhando informações sobre nossas práticas, negociamos nossos sentidos e compartilhamos significados de ensinar Matemática nos anos iniciais. Ao realizarmos pesquisas sobre nossas práticas e analisarmos o trabalho realizado pelas professoras por meio dos vídeos de suas aulas, verificamos a relação das práticas educativas das professoras com os sentidos e significados atribuídos por elas ao ensino que realizam, e que a transformação de suas práticas poderá ocasionar a expansão dos sentidos e dos significados de ensinar Matemática. A reflexão que realizamos criou possibilidades em cada uma das partícipes de passar para um nível mais desenvolvido e de compreender que o processo de reflexão é uma necessidade dentre muitas discutidas neste estudo.

A análise dos enunciados selecionados, que apresentam os sentidos de cada professora colaboradora sobre sua participação e compreensão do trabalho que realizamos, permite-nos, nesse momento, discorrer sobre a singularidade de cada uma das partícipes, evidenciando características que as aproximam e que as distanciam.

Nessa perspectiva, compreendemos que o exercício de refletir criticamente nesta pesquisa possibilitou não somente a reprodução das teorias e das práticas para o ensino de Matemática, mas a elaboração por parte de cada uma das partícipes da sua própria forma de saber e de fazer esse ensino. Ao envolver as professoras na coprodução de conhecimentos, consideramos, simultaneamente, práticas que mobilizam a pesquisa e a formação, além de promover o desenvolvimento pessoal e profissional de todas as colaboradoras deste estudo.

Referências

_____. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Org.).

Pesquisa qualitativa em Educação

Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

IBIAPINA, I. M de M. **Pesquisa Colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros. 2008.

JOHN-STEINER, V; WEBER, R. J. MINNIS, M. The challenge of study collaboration. **American Education Research Journal**, Winter, 1998, v. 35, n. 4, p. 773-783.

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa em linguística aplicada, In: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva. **Pesquisa crítica de colaboração:** um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006. p. 148-157.

COMPREENSÕES DOS INDÍCIOS DE REFLEXÕES DE UM PROFESSOR A PARTIR DA PESQUISA COLABORATIVA POR MEIO DA ESPIRAL REFLEXIVA AMPLIADA

Nickson Moretti Jorge
Patrícia Sandalo Pereira

Este artigo tem por finalidade apresentar um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Reflexões sobre a prática docente de um professor de Matemática a partir da pesquisa colaborativa”, que teve como objetivo compreender o processo reflexivo sobre a prática docente de um professor de Matemática a partir da espiral reflexiva ampliada.

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e estava atrelada ao grupo de pesquisa Formação e Educação Matemática - FORMEM e ao

projeto em rede intitulado “Trabalho colaborativo com professores que ensinam Matemática na Educação Básica em escolas públicas das regiões Nordeste e Centro-Oeste”, vinculado ao Programa Observatório da Educação – OBEDUC, financiado pela CAPES.

O projeto em rede conta com a participação de três Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS – Instituição sede), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL), cujo objetivo é propiciar, por meio de práticas colaborativas, a reflexão desses professores acerca do trabalho didático/pedagógico e desencadear ações educativas voltadas para a sala de aula.

Diante do contexto apresentado, com vista à formação continuada de professores de Matemática, a pesquisa foi desenvolvida por meio da reflexão, com foco na reflexão crítica, a qual está imbuída em relacionar a teoria e a prática, calcada pela autocrítica, em um movimento de reconstrução da prática em busca da autonomia e emancipação. Sendo assim, este artigo tem como objetivo apresentar as compreensões dos indícios de reflexões de um professor de Matemática a partir da pesquisa colaborativa por meio da espiral reflexiva ampliada.

Formação Continuada de Professores e a Reflexão

Com vista à formação continuada do professor de Matemática da Educação Básica, as ações realizadas pelo Núcleo UFMS, motivam os professores a participarem de grupos com foco no trabalho colaborativo. Compreendemos que a formação continuada, é aquela desenvolvida após a graduação, de modo a buscar um aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, desenvolvendo assim novos conhecimentos.

Corroboramos com Richit (2010), quando afirma que a formação continuada deve ser,

[...] baseada na prática reflexiva, considera o professor um sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe atribuir novo significado a sua prática ao longo do seu processo de formação, bem como permite-lhe compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara diariamente no exercício da profissão. (RICHIT, 2010, p. 67).

Em busca dessa formação continuada, que considera o professor ativo perante as suas ações, valorizando seus saberes da prática, possibilitando construir novos significados a sua prática, supomos ser necessário apoiar-se em uma reflexão sobre a prática docente do professor, remetendo-nos a uma formação continuada reflexiva sobre a prática docente.

Imbernón e Cauduro (2013) nos apontam que:

[...] A formação para esse desenvolvimento profissional dos professores se apoiará em uma reflexão dos professores sobre sua prática docente, de maneira que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que os oriente ao desenvolvimento profissional. (IMBERNÓN; CAUDURO, 2013, p. 21).

Acordados com esses autores, quando afirmam que para que os professores possam se desenvolver profissionalmente, devemos levá-los a refletir sobre a sua prática docente por meio da formação continuada, de modo que permita ao professor examinar suas teorias implícitas em sua prática cotidiana, realizando um processo constante de autoavaliação¹. Tendo essa

¹ Autoavaliação que compreendemos como não sendo desenvolvida individualmente, mas por meio do diálogo coletivo, possibilitando ao pro-

formação continuada de criar meios para que os professores reflitam sobre sua prática, ou seja, “torna-se necessário criar oportunidades para os docentes refletirem sobre sua prática e adquirirem subsídios que os levem a reconstruí-la em direção ao sucesso escolar de todos os alunos” (ANDRÉ, 1996, p. 99)

Desse modo, pensar em reflexão de professores sobre a prática, remonta suscitar o que é refletir. Segundo Fernandes (1996), refletir seria fazer retroceder, desviando da primeira direção, espelhar, retratar, repercutir, revelar, exprimir, traduzir, dar a conhecer, pensar maduramente, meditar, entre outros.

Entendemos que a reflexão pretendida para os docentes, pode ser classificada como técnica, prática e crítica, de acordo com Liberali (1999).

Quadro 1 - Diferentes tipos de reflexão

Reflexão Técnica	<ul style="list-style-type: none">- Relacionada ao conhecimento técnico.- Pela necessidade das pessoas em obter o controle sobre o mundo.- Preocupado na eficiência e eficácia para atingir determinados fins.- Fechados a críticas ou mudanças.
Reflexão Prática	<ul style="list-style-type: none">- Referente ao entendimento interpessoal e à interpretação de práticas sociais.- Relacionado aos problemas da ação.- Interesse pelo conhecimento que facilita o entendimento e o alcance do entendimento com outros.

Reflexão Crítica	<ul style="list-style-type: none">- Engloba as duas ênfases anteriores, valorizando os critérios morais.- Localiza as análises das ações pessoais em contexto histórico-social.- Pensada para resolver as contradições da reflexão técnica e prática em direção a uma maior autonomia e emancipação para os praticantes
------------------	---

Fonte: (LIBERALI, 1999, p. 11-15).

Magalhães e Liberali (2004) nos apontam que o processo para a reflexão crítica estaria no desenvolvimento das ações de descrever - informar - confrontar e reconstruir:

A proposta de reflexão abordada em nossos estudos centra-se na discussão de reflexão crítica (Smyth, 1992) que se desenrola a partir de quatro ações (Smyth, 1989, 1992, com base em Freire, 1970): descrever (O que faço?), informar (Qual a fundamentação teórica para minha ação?), confrontar (Como me tornei assim? Quero ser assim? O que significa ser assim?) e reconstruir (Como posso agir de forma diferente?) (MAGALHÃES; LIBERALI, 2004, p. 107).

Visando desenvolver o processo para a reflexão crítica, adotamos como metodologia a pesquisa colaborativa, que apresentamos a seguir.

A Pesquisa Colaborativa

A partir de uma abordagem qualitativa, utilizamos como metodologia, a pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008).

A autora define essa pesquisa como:

[...] uma atividade de co-produção desenvolvida por pesquisadores e professores, com objetivo de transformar uma determinada realidade educativa, levando tempo para ser concretizada, pelas suas ações serem realizadas em ações formativas, buscando a valorização do pensamento do próximo na construção dos diálogos de autonomia e respeito mútuo (IBIAPINA, 2008, p. 31).

A pesquisa colaborativa promove rupturas com as práticas tradicionais de investigação, tendo os professores como participantes desse processo, de modo que esses não são co-pesquisadores, mas sim tomam as decisões e responsabilidades pelas ações que o grupo desenvolve em conjunto, objetivando transformar uma determinada realidade educativa. Esta pesquisa é desenvolvida em processo formativo, em parcerias entre instituições e as relações pessoais em torno de um objetivo em comum, pela construção dos diálogos de autonomia e respeito mútuo por meio de um trabalho colaborativo. Nessa perspectiva, Ibiapina (2008) aponta que:

[...] a colaboração se efetiva a partir da interação entre pares com diferentes níveis de competência, isto é, colaboração significa a ajuda que um par mais experiente no momento de realização de determinada atividade, no caso a pesquisa, é também ação formativa desenvolvida conjuntamente que faz o desenvolvimento pessoal e profissional de professores (IBIAPINA, 2008, p. 34).

Desse modo, o conhecimento construído em grupos com foco no trabalho colaborativo oferece subsídios tanto no âmbito da teoria quanto das práticas emancipatórias.

Como caminhar metodológico, guiados pela espiral reflexiva proposta por Ibiapina (2008), iniciamos o desenvolvimento da pesquisa. A espiral reflexiva perpassa as seguintes etapas: Planejamento, Aplicação da Aula, Entrevista e Sessão Reflexiva.

Em nossa pesquisa, olhamos para o planejamento como um conjunto de movimentos que são estudados em união com outro, de tal forma a encaminhar as ações do grupo.

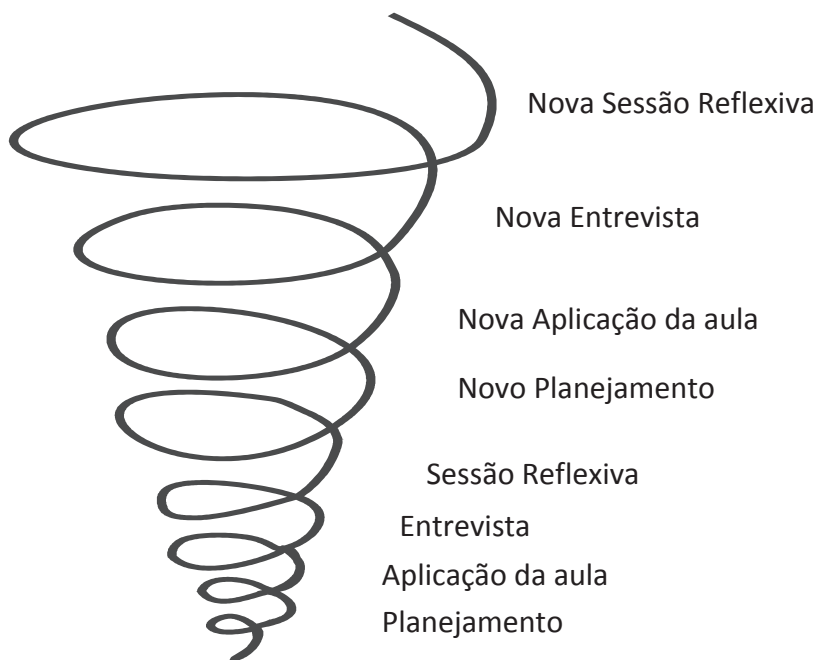
A aplicação da aula foi planejada pelo grupo a partir da necessidade do professor.

Tivemos o cuidado em realizar a entrevista no máximo um dia após a aplicação da aula, ou seja, após a prática desenvolvida em sala de aula, para que não perdêssemos os fatos que ocorreram na aula, de modo que a narrativa do professor fosse a mais fiel aos acontecimentos.

A sessão reflexiva é o momento no qual, vamos dialogando pontos que consideramos relevantes na aplicação da aula. Durante essas reuniões, o grupo trabalhava trazendo apontamentos que pensava ser pertinentes ao tema. Nesse momento, houve a possibilidade da reflexão do professor, visto que ele observa sua ação quando assiste à sua própria aula.

Porém, no decorrer desse caminho, necessitamos de algo que nos permitisse compreender os indícios de reflexão do professor P com mais aprofundamento, por este motivo ampliamos a espiral reflexiva, criando a espiral reflexiva ampliada (JORGE, 2015). Essa nova espiral, agora ampliada, passa a ter as seguintes etapas: Planejamento, Aplicação da Aula, Entrevista, Sessão Reflexiva, Novo Planejamento, Nova Aplicação, Nova Entrevista e Nova Sessão Reflexiva, conforme a figura 1 a seguir.

Figura 1 – Espiral Reflexiva Ampliada



Fonte: Jorge (2015)

Após a sessão reflexiva, sobre o mesmo assunto que já aplicamos a aula, porém agora com outra visão e novas necessidades que os alunos apresentaram, realizamos um novo planejamento de aula.

A nova aplicação aconteceu após o novo planejamento que o grupo desenvolveu. A partir daí, aplicamos novamente a aula, sendo que esta aula realizou-se com ações práticas do professor.

Após a nova aplicação, desenvolvemos uma nova entrevista, da mesma forma que foi realizada a entrevista anterior, porém agora sobre uma nova aplicação e em um novo olhar

sobre a aula desenvolvida, haja vista que compreendemos que a partir da sessão reflexiva pelo diálogo que desenvolvemos, novos olhares sobre a prática docente do professor P se construiu ou se confirmou.

Finalizando, temos a nova sessão reflexiva, que possibilita ao professor se ver durante a sua atuação em sala de aula, a partir do novo planejamento e da nova aplicação e refletir novamente sobre essa nova ação.

A Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida a partir da constituição de um grupo, com foco no trabalho colaborativo, no qual ao olharmos para o projeto OBEDUC - Núcleo UFMS, somos um subgrupo, que foi composto pela orientadora, por um professor da Educação Básica (P), uma aluna da graduação (J) e pelo pesquisador (N).

O sujeito da pesquisa foi o professor (P) e a pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professora Thereza Noronha de Carvalho, em Campo Grande – Mato Grosso do Sul, com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, local onde o professor é concursado.

Desenvolvemos nossos trabalhos no subgrupo em busca de um objetivo em comum, ou seja, possibilitar ao professor P a refletir sobre sua prática docente, subsidiando a estas mudanças em suas práticas. Trabalho este que realizamos por meio do diálogo e pelas negociações das atividades, onde todos tinham voz ativa e eram ouvidos no subgrupo.

O planejamento da aula foi realizado partindo das necessidades do professor P, em busca de planejarmos atividades que seriam aplicadas na escola com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, não estando preocupados em elaborarmos um

plano de aula, mas sim um planejamento que guiasse as ações do professor em sala de aula.

A aplicação da aula se deu de tal forma que o pesquisador N e aluna da graduação J, não realizassem nenhuma incursão durante a aula, apenas observavam e faziam a videogravação. A aplicação do planejamento de aula deu-se de tal forma que não atrapalhasse as atividades escolares e em concordância com o professor da turma que é membro do grupo com foco no trabalho colaborativo.

Após a aplicação da aula realizamos a entrevista, de modo que o professor P narrava à aula aplicada, onde buscávamos compreender os significados que ele atribuía a sua prática.

Ibiapina (2008) nos aponta que “[...] a entrevista individual apresenta diferentes condições que favorecem a produção do discurso e o dialogismo, possibilitando análise mais aprofundada do objetivo em estudo, para a pesquisa” (IBIAPINA, 2008, p. 77).

Em seguida, realizamos a sessão reflexiva, em que utilizamos a ferramenta da videoformação (IBIAPINA; ARAÚJO, 2008), em que assistíamos à aula aplicada, proporcionando ao professor refletir sobre a sua prática docente.

De acordo com Marques (2012), a videoformação propicia ao professor:

[...] desenvolver a consciência de quem são, do que dizem e pensam, pois se apropriam do próprio discurso e passam a compreender as contradições do processo social e, nesse contexto, transformam a si e as ações (MARQUES, 2012, p. 93).

Assim, o professor reflete sobre sua ação prática por meio das ações do grupo. Quando analisa, observa a si mesmo, com o auxílio de outras visões sobre essa sua ação prática, não

apenas sobre o seu olhar, mas de outros olhares dos membros do grupo, propiciando a tomada de consciência da sua ação. Além de pensarmos o professor como um ser social, a reflexão exige deste uma constante incerteza das suas ações de ensino, questionando-se sempre o porquê do que se faz.

Durante a sessão reflexiva, em processo para a reflexão crítica (MAGALHÃES; LIBERALI, 2004), desenvolvemos as ações de descrever - informar - confrontar e reconstruir, guiados pelo roteiro de questões proposto por Ibiapina (2008).

Após o diálogo com o grupo, durante a sessão reflexiva, referente ao mesmo tema que já aplicamos na aula anterior, porém com outro olhar, haja vista que já desenvolvemos reflexões durante a espiral reflexiva surgiram novas necessidades apresentadas pelos alunos.

Sendo assim, vimos a necessidade de realizarmos um novo planejamento, objetivando superar as deficiências deixadas na aula anterior e realizar uma nova aplicação, de forma que ocorresse uma aprendizagem significativa e motivadora aos alunos. O objetivo também desse novo planejamento é buscar a autonomia do professor pelo processo de reflexão.

A partir daí, aplicamos a aula após o novo planejamento, sendo que novamente a aluna da graduação J e o pesquisador N, apenas observaram a aula e fizeram a videogravação.

Após a nova aplicação, desenvolvemos uma nova entrevista, da mesma forma que foi realizada a entrevista anterior, porém agora sobre uma nova aplicação e com um novo olhar sobre a aula desenvolvida. Haja vista, que compreendemos que a partir da sessão reflexiva pelo diálogo que desenvolvemos, novos olhares sobre a prática docente do professor P foram construídos ou confirmados. Dessa forma, o novo planejamento foi realizado a partir da experiência que tivemos no planejamento, na aplicação da aula, na entrevista e na sessão reflexiva. Desen-

volvendo uma nova aplicação e uma nova entrevista, buscamos novamente que este professor se apropriasse das suas ações, por meio da reflexão e no entendimento das mudanças que ocorreram na diferença do planejamento - aplicação e do novo planejamento - nova aplicação.

Ressaltamos que só não realizamos uma nova sessão reflexiva, por falta de disponibilidade de tempo do professor P, haja vista que era final de ano, e com isso, ele necessitava fechar as notas dos alunos, o que impossibilitou um novo encontro.

Análise dos Dados

Apresentamos alguns recortes dos depoimentos do grupo durante a coleta de dados referente à unidade temática - função exponencial, onde pudemos observar a presença nas falas do professor P, da reflexão técnica, prática e crítica, assim como dos processos da reflexão crítica - informar, descrever, confrontar e reconstruir.

O professor P iniciou o conteúdo referente à função exponencial, realizando a introdução durante a aplicação da aula, tendo como ponto de partida a fundamentação teórica e, depois a prática. Ressaltamos que no planejamento, o professor P solicitou ao grupo que fosse primeiro uma introdução teórica e depois a prática com exercícios.

Durante a entrevista, após a aplicação da aula, o professor P faz um relato envolvendo a motivação dos alunos, conforme apresentado no fragmento a seguir.

P: Penso que o problema da turma, é que eles não têm interesse nenhum em estudar. Porque para eles, é muito chato. Quem tem um celular na mão, tem tudo. O que eles precisam é de interatividade total. Não vão querer ficar assistindo a aula e construir no papel, que não tem graça ne-

nhuma. Por esse motivo, nem eles não sabem por que estão na escola. Alguns vêm porque são obrigados. Como minha diretora afirma: Eles vêm para a escola, pois é um ponto de encontro com os amigos e é o local onde os pais não vão brigar.

No relato, o professor P reconhece a falta de motivação dos alunos. Por essa razão, indagamos o professor P sobre as suas práticas, visando motivar os alunos.

P: Tento sempre ser mais divertido, brincar, chamar a atenção, para não ficar muito monótono, porque se ficar monótono, eles não querem mais saber de nada mesmo.

O professor busca motivar os alunos por meio de uma boa relação com eles, não trazendo indícios de atividades diferenciadas. Diante disso, continuamos dialogando referente à motivação dos alunos, durante a sessão reflexiva.

Após o planejamento, a aplicação da aula e a entrevista, com a utilização da videoformação e guiados pelo roteiro de questões proposto por Ibiapina (2008), iniciamos a sessão reflexiva.

No fragmento apresentado a seguir, indagamos o professor P quanto à participação dos alunos, haja vista que na entrevista, ele nos afirmou que motivava os alunos apenas pela boa relação que possuía com eles, não apresentando indícios de realizar atividades diferenciadas.

N: Quais as formas de participação dos alunos durante a aula?

P: Por meio de perguntas, apenas de dúvidas. Não elaboro nada, é só o registro no caderno, teoricamente tudo perfeito. (descrição)

Por meio do fragmento anterior, pudemos observar que o professor P desenvolve a sua prática, sem atividades diferenciadas. Também podemos inferir que os alunos não se motivam apenas pela boa relação existente com o professor, embora essa relação também seja um fato importante.

Durante a sessão reflexiva, pelo diálogo que desenvolvemos no grupo, o próprio professor P percebeu que a sua prática, não foi a mais adequada, conforme fragmento a seguir.

N: Então, o que você fez para motivá-los?

P: Na verdade, eu não fiz praticamente nada. Só tentei ser mais engraçadinho, fiz uma piadinha, chamando a atenção de forma diferente, mas só isso.

N: E na questão de ensino?

P: Nada.

N: Não tentou motivar?

P: Não.

N: A que você atribui essa ação?

P: Despreparo docente mesmo.

N: Em que?

P: Tudo. Toda a formação de professores.

N: Despreparo por falta de conhecimento?

P: Não! Conhecimento de teoria matemática, de teoria de ensino, de teoria sobre como o aluno aprende, de como ele é motivado, porque ele vai querer aprender. Acho que falta muito estudo. (reflexão técnica, informação)

Analisando o fragmento apresentado anteriormente, em que o professor P apresenta indícios de reflexão, podemos identificar que por meio da informação, ele traz uma reflexão técnica, de acordo com Liberali (1999).

Também ao analisarmos o fragmento anterior, podemos inferir que o professor P reconhece as suas dificuldades pelo ato de estar, ou seja, insatisfeito por não contemplar aspectos da prática (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002). Sendo assim, a formação continuada que estamos proporcionando ao professor, tem propiciado a ele, movimentos reflexivos sobre as suas práticas.

O falar é muito importante, pois quando o professor se apropria de sua fala, desenvolve a consciência de quem é, do que diz, do que pensa, conforme nos aponta Marques (2012).

Diante da situação em que o professor não apresentou indícios de realizar atividades diferentes, que levassem os alunos a se motivarem e pelo reconhecimento da sua prática, no novo planejamento em conjunto com o grupo, invertemos a ordem proposta pelo professor P no planejamento. Nesse novo planejamento, iniciamos a aula com uma atividade prática e, em seguida a fundamentação teórica. Utilizamos o material concreto - Torre de Hanói, como atividade prática, onde os movimentos das argolas constituem uma função exponencial.

Após a nova aplicação dessa aula, realizamos uma nova entrevista. Observamos que durante a nova entrevista, o professor P nos relata que os alunos participaram da atividade com maior interesse, conforme podemos observar no fragmento a seguir.

N: Essa aplicação trouxe a participação dos alunos?

P: Sim! Eles participaram mais.

N: O interesse e a vontade de participar foram diferentes?

P: Tinham mais vontade de tentar resolver. O interesse, sim.

N: Quais os pontos positivos, que você poderia apontar diferenciando a primeira e a segunda aplicação?

P: Pontos positivos: a participação, a compreensão, o entendimento, ou seja, conseguiram abstrair o conhecimento mais dessa vez, do que da primeira. A primeira foi aquêm do que necessitaria. A segunda já teve uma grande evolução desses aspectos de interesse, de desenvolvimento de aprendizagem. Inclusive, mesmo não estando no planejamento, eu fiz um roteiro de perguntas. Eu não li as respostas ainda, eu deixei para lermos juntos. Elaborei um roteiro envolvendo tudo o que eles viram de função, o interesse pela aula, o entendimento da função e todos os alunos entregaram. (reflexão crítica)

Podemos observar pelo fragmento anterior, que criamos as condições para que o professor P refletisse, e nesse momento identificamos que ele desenvolveu uma reflexão crítica, de acordo com Liberali (1999). Nesse relato pudemos identificar que o professor P reconhece que ao utilizarmos uma atividade com material manipulável, os alunos se interessaram, até mesmo ocorrendo uma maior aprendizagem, diferente da entrevista anterior em que o professor nos relatou que não houve motivação dos alunos. Dessa forma, no novo planejamento buscamos a motivação dos alunos por meio de uma atividade diferenciada (manipulável), que foi a utilização da Torre de Hanói.

Analisamos o fragmento anterior, contrapondo a fala do professor P na entrevista, em que ele motivava os alunos sendo divertido, brincando, chamando a atenção e não buscando atividades diferenciadas, que levasse os alunos a estudar Matemática. Porém, após as ações de planejamento - aplicação da

aula - entrevista - sessão reflexiva - novo planejamento - nova aplicação, o professor P já relata na nova entrevista, como na fala anterior, a mudança da aplicação da atividade durante a nova aplicação.

Portanto, é esse movimento que buscamos no grupo por meio da espiral reflexiva ampliada, utilizada no desenvolvimento da pesquisa, de modo que o professor P refletisse e reconstruísse a sua prática docente.

Considerações finais

O movimento reflexivo que foi mobilizado no grupo por meio da espiral reflexiva ampliada - o planejamento - a aplicação da aula - a entrevista - a sessão reflexiva - o novo planejamento - a nova aplicação e a nova entrevista - permitiu que o professor P se apropriasse das suas ações, refletindo sobre quais foram os motivos que o levaram a realizar tal aula.

Partimos das necessidades do professor e por meio das negociações realizamos atividades, com a preocupação de motivar os alunos, durante o processo de ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar a transformação da realidade.

Após a aplicação das atividades, por meio das entrevistas e das sessões reflexivas, o professor relatava a aula, por meio de seu olhar sobre a aula aplicada, sendo um momento crucial para as reflexões do grupo e, principalmente, do professor.

A videoformação por meio do roteiro de questões (IBIA-PINA, 2008), possibilitou ao professor repensar suas ideias, levando-o a reflexão de sua prática docente.

O caminhar metodológico desenvolvido por meio da espiral reflexiva ampliada propiciou ao professor P desenvolver reflexões e a reconhecer problemas em sua prática docente, tais como: há não motivação dos alunos, tendo apenas uma

boa relação pessoal com os mesmos. O professor P também reconhece que trabalhar com atividades que motivam os alunos, levam esses a aprender. Desse modo, a ampliação da espiral reflexiva permitiu ao professor P, pelo diálogo desenvolvido e pelas reflexões a querer realizar mudanças em sua prática.

No desenvolvimento do novo planejamento, o grupo reelaborou as atividades, a partir dos problemas relatados pelo professor durante a aplicação da aula. Na nova aplicação da aula, o professor pode analisar se as atividades que reelaboramos foram satisfatórias. E, na nova entrevista, foi possível por meio das falas do professor, perceber indícios de mudanças em sua prática docente, por exemplo, na questão de avaliação. Foi o momento em que ele relata que solicitou aos alunos ao término das atividades, que escrevessem um relatório da aula, visando compreender se houve ou não aprendizagem por parte dos alunos.

A espiral reflexiva ampliada é um caminho no qual se cria oportunidades aos professores refletirem sobre suas práticas, por meio dos significados e novos significados, mediados pela reconstrução da própria prática do professor.

Portanto, pudemos concluir que a pesquisa colaborativa por meio das ações desenvolvidas pela espiral reflexiva ampliada possibilitou ao professor de Matemática refletir sobre sua prática docente.

Referências

ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

FERNANDES. F. et al. **Dicionário Brasileiro Globo**. 42 ed. São Paulo: Globo, 1996.

IMBERNÓN. F; CAUDURO. M. A formação como desenvolvimento profissional dos professores de educação física e as políticas públicas. **Revista de Ciências Humanas**, v.14, n. 23, 2013, p. 17 – 30.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília DF: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M.; ARAUJO. M. P. Videoformação e reflexão crítica: mediando análise da prática docente. JUNIOR, E. L; IBIAPINA, I. M. L. M (orgs.) **Viodeoformação, reflexividade crítica e colaboração**: pesquisa e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

JORGE. N. **Reflexões sobre a prática docente de um professor de Matemática a partir da pesquisa colaborativa**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2015.

LIBERALI. F. C. **O diário com ferramenta para a reflexão crítica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

MAGALHÃES. M. C. C.; LIBERALI. F. C. O interacionismo sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores. **Calidospólio**, vol 2, n. 2, 2004, p. 115 -122.

MARQUES. E. A reflexão crítica na formação e na atividade

do professor. IBIAPINA, I. M. L. M; LIMA, M. G. S. B; CARVALHO, M. V. C (orgs.). **Pesquisa em Educação**: múltiplos referenciais e suas práticas. Teresina, PI: EDUFPI, 2012.

OLIVEIRA, I.; SERRAZINA, L. A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002.

RICHIT, A. **Apropriação do Conhecimento Pedagógico – Tecnológico em Matemática e a Formação Continuada de Professores**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, SP, 2010.

PESQUISA COLABORATIVA: possibilidade de reelaboração das práticas de resolução de problemas matemáticos

Elieide do Nascimento Silva
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Este texto faz parte das discussões de nossa pesquisa de doutorado¹, cuja Tese fundante se constitui em propor que a problematização possibilite o desenvolvimento de práticas criativas na resolução de problemas matemáticos por parte do professor que atua no ensino fundamental. Partimos do entendimento de que a problematização, organizada em contexto discursivo, torna possível que o professor de Matemática reflita

¹ Tese defendida em agosto 2015 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI intitulada “Movimento de colaboração com um professor de matemática: prática educativa problematizadora e sua relação com as práticas criativas” sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

criticamente² acerca de suas práticas e de suas teorias, de forma planejada e deliberada, tornando-se sujeito ativo e consciente do seu pensar e do seu agir.

O interesse pela temática “Práticas criativas na resolução de problemas matemáticos” surge na graduação, enquanto monitora da disciplina Fundamentos de Matemática I, do Curso de Pedagogia. No entanto, somente como aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí é que passamos a pesquisar sobre o tema. No estudo de mestrado que realizamos ficou evidenciado que, para a maioria dos professores investigados, criatividade é um dom, limitando o seu desenvolvimento ao uso de estratégias, à aplicação de jogos e materiais didáticos, apontando limites a respeito da sua compreensão (SILVA, 2002).

Na tentativa de refletir criticamente sobre a temática, retornamos à dissertação de mestrado e, nesse percurso, compreendemos aspectos que posteriormente se tornaram imprescindíveis na produção da Tese fundante de nosso trabalho investigativo de doutoramento. Dentre esses aspectos, que o caminho percorrido, assim como os instrumentos utilizados na produção das compreensões anteriores, apresenta concepção predominantemente positivista, que separa o sujeito do objeto de estudo, restringindo-se apenas a descrever a realidade estudada, limitando o seu desvelamento.

No trabalho de doutoramento desenvolvemos a pesquisa com um professor de matemática do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Parnaíba

² Processo em que os partícipes se tornam sujeitos do processo sócio-histórico, isto é, se conscientizam do próprio pensar e agir, por meio do entendimento das contradições do processo social transformando suas ações e a realidade na qual se encontram inseridos (KEMMIS, 1999).

-PI. A opção por desenvolvermos a pesquisa apenas com um professor de Matemática tem como fundamento as proposições de Vigotski (2000, 2001) que reconhece as propriedades do todo em suas unidades, assim, as práticas de resolução de problemas matemáticos do professor conservam e carregam propriedades inerentes às práticas de outros professores.

Para identificação dos partícipes deste estudo, decidimos conjuntamente, usar codinomes. Assim, para o professor de Matemática do sexto ano do Ensino Fundamental, adotamos o pseudônimo de Phardal, tendo em vista este ser o nome que o professor é carinhosamente chamado. Este é o nome de um inventor nas histórias em quadrinhos que o identifica e o relaciona com o que desenvolve na internet³. Leda foi o pseudônimo que escolhemos, pelo motivo de ser o apelido adotado pelo nosso pai.

Na pesquisa, a apropriação do referencial teórico-metodológico que defende que as relações sociais são determinantes na aprendizagem e no desenvolvimento dos indivíduos e, por conseguinte, influenciam o professor de Matemática no modo de ser, pesquisar e de desenvolver a prática educativa na resolução de problemas matemáticos foi imprescindível para as compreensões, as análises e as sínteses produzidas na Tese (MARX; ENGELS, 2002).

Dessa forma, fundamentados nos princípios do Materialismo Histórico Dialético, da Pesquisa Colaborativa e nos autores como Vigotski (1998), Afanasiev (1968), Vázquez (2007), Freire (2005) e outros, quando nos referimos às práticas educativas do professor, não a entendemos como atividade pronta e acabada, mas como atividade que se encontra em constante

³ Atualmente são mais de 120 vídeos no You Tube, com mais de 298.727 visualizações e ainda, o blog criado por ele: A arte de aprender brincando (professorphardal.blogspot.com).

mudança e desenvolvimento. Portanto, carregam as condições históricas que lhes deram origem, possibilitando-nos entender a dimensão teórica que as fundamentam (FREIRE, 2010).

Destarte, a concepção que o professor é sujeito social e histórico dotado de capacidades para transformar sua realidade e a si mesmo, orientaram-nos para escolher a pesquisa colaborativa, justamente pela possibilidade de os partícipes se desenvolverem mutuamente e transformarem suas práticas e as teorias por meio de questionamentos colocados em negociação durante o desenvolvimento da investigação.

Neste artigo, apresentamos a análise de dados referente à potencialidade das ações da reflexão crítica proporcionam para o desenvolvimento das interações discursivas que promovem a possibilidade de reelaboração da prática de resolução de problemas matemáticos.

Acerca da Pesquisa Colaborativa discutiremos a seguir.

Pesquisa Colaborativa: movimento que possibilita a unidade entre pesquisar e formar

Considerando o objeto de estudo de nossa Tese – práticas criativas na resolução de problemas matemáticos e o Método Materialismo Histórico Dialético, utilizamos a Pesquisa Colaborativa para desenvolver a investigação que originou a Tese de doutoramento, haja vista que, nela, tanto a pesquisadora quanto o professor tomam parte do processo de produção e de desenvolvimento da investigação, tornando-se corresponsáveis pela produção acadêmica.

Essa perspectiva de investigação se distancia dos tipos de pesquisa que têm visão reducionista e individualista no que se refere aos seus objetivos, o seu modo de desenvolvimento e de produção de conhecimento, porque não se limitam apenas a

descrever as práticas do professor, tampouco reduzir o indivíduo a mero objeto de investigação.

Na visão de Ibiapina e Ferreira (2007, p. 31):

[...] o potencial da investigação colaborativa está justamente em dar conta não somente da compreensão da realidade macrossocial, mas, sobretudo, em dar poder aos professores para que eles possam compreender, analisar e produzir conhecimentos que mudem essa realidade, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no contexto escolar.

Diante do pensamento explicitado, na pesquisa, o professor foi considerado produtor de conhecimentos sobre a teoria-prática, capaz de transformar as suas práticas educativas, o que se deu a partir da compreensão da teoria por meio da prática que desenvolve e vice-versa. Ao utilizarmos esse tipo de pesquisa, deixamos de investigar sobre o professor de Matemática, passando a fazer com ele a pesquisa.

Para o intento, foi imprescindível que os partícipes tivessem suas vozes consideradas em igual grau de importância, para que fosse possível articular valores e compartilhar significados mediante as negociações dos sentidos sobre os processos de resolução de problemas matemáticos por nós internalizados.

Na Pesquisa Colaborativa, os dados são produzidos conforme a investigação é realizada e de forma dialógica. O conhecimento é coproduzido a partir da participação ativa dos partícipes. O que não quer dizer que o professor colaborador necessite participar de todas as tarefas formais da pesquisa crítica (DESGAGNÉ, 1997).

Essa perspectiva de investigação nos deu a possibilidade de trabalhar em dois campos, o da pesquisa e o da formação, haja vista que, além da pesquisa em si, promovemos espaços de

formação que favoreceram o desenvolvimento profissional dos partícipes (DESGAGNÉ, 1997).

Na visão de Olson (1997), no trabalho colaborativo, cada sujeito, por meio da interlocução com os outros, aprende mais sobre si mesmo, sobre os outros e sobre a vida em geral. Com base no entendimento exposto, destacamos a dimensão formativa das investigações colaborativas porque, no momento que nos encaminhamos conjuntamente com o professor de Matemática para a produção dos dados, também desenvolvemos o processo crítico de reflexividade referente às práticas de resolução de problemas matemáticos utilizadas na sala de aula.

No decorrer da Pesquisa Colaborativa, constatamos que foram criadas as condições para que os partícipes se tornassem mais conscientes das questões sociais e políticas que envolvem o contexto que se encontram inseridos. O que foi viabilizado por meio das ações reflexivas⁴, fundamentadas em Smyth (1992), Freire (2005), e Liberali (2010), são elas: descrever, informar, confrontar e reconstruir, a qual denominamos na pesquisa de reelaborar, ação que ocorre efetivamente quando há desenvolvimento da consciência crítica em relação à prática desenvolvida e são produzidas condições de transformação na ação e no pensar sobre a ação.

Essas ações fundamentaram o movimento investigativo desenvolvido nesta pesquisa. Desse modo, a observação colaborativa ocorreu por meio das fases: pré-observação, observação e pós-observação (COELHO, 2012) e os procedimentos utilizados nesta investigação, por exemplo, os encontros e as

⁴ Nesta pesquisa, embora cada uma dessas ações reflexivas esteja didaticamente apresentada separadamente, é importante informar acerca da não hierarquização dessas ações, apesar de cada uma delas ter organização discursiva própria relacionada aos objetivos aos quais se propõe, ainda assim, apresentam-se interconectadas formando um todo.

entrevistas, criaram condições de compreendermos quais fundamentações teóricas embasavam as práticas desenvolvidas na resolução de problemas matemáticos, o que nos levou a refletir sobre como chegamos a ser o que somos e como poderíamos agir e pensar de maneira diferente, caso necessário, para transformar as práticas e a nós mesmos.

Dessa forma, por meio dos processos e dos procedimentos propostos pela Pesquisa Colaborativa foram criadas as condições para que refletíssemos sobre as questões que envolvem a organização e o desenvolvimento das práticas de resolução de problemas matemáticos, bem como sobre a teoria que orienta as ações educativas, o que necessitou de discussões que tornaram possível desvelarmos o que fazemos, como fazemos e por que fazemos, perspectivando possibilidade de transformação, ou seja, de que desenvolvêssemos a reflexividade crítica, mediante observação e análise da aula filmada e compreensão do que apoia o pensar e o agir encaminhando-nos para a reelaboração sobre esses processos.

A seguir, apresentamos análises referentes às possibilidades que a reelaboração, ação da reflexividade crítica propicia para a transformação das práticas de resolução de problemas matemáticos.

O movimento compartilhado de práticas de resolução de problemas matemáticos: possibilidades de reelaboração

A análise pretende responder a seguinte questão: Qual a relação das interações discursivas com a reelaboração das práticas de resolução de problemas matemáticos?, bem como apresentar as possibilidades de reelaboração do pensar e do agir discursivo acerca das práticas evidenciadas pelo professor Phardal

durante o processo de pesquisa-formação realizado nas sessões de pós-observação da Pesquisa Colaborativa de doutoramento.

Nessa direção, a partir das ações reflexivas propostas por Liberali (2010), já mencionadas neste artigo, apresentamos o movimento reflexivo que tornou possível reelaborar o modo pensar e agir do professor sobre as práticas de resolução de problemas matemáticos utilizadas na sala de aula e para além da sala de aula.

A seguir, destacamos o Excerto⁵, 24, selecionado da terceira sessão de pós-observação realizada no dia 31 de agosto de 2014. O excerto evidencia a culminância do processo reflexivo sobre a ação desenvolvida na aula.

Excerto 24 – Reflexão sobre a ação

Leda: A cada situação que você desenvolve, **a cada aula, a cada prática que você desenvolve. Você sente a necessidade de refletir sobre aquilo que você fez, no sentido de reorganizar essa prática? Por quê?**

Phardal: **Sim, a cada prática feita a gente percebe que poderia ter feito melhor. Nunca me conformei com uma aula dessa pronta e terminada. [...].**

Leda: E essa reflexão que você faz, ela tem alguma importância na sua prática. **Qual o ponto de partida: são os questionamentos dos alunos, ou é só do seu próprio questionamento?**

Phardal: Eu acho que existe uma junção. Aquilo que a gente percebe na dificuldade do aluno, com aquilo que eu percebo na minha dificuldade também, **eu procuro aliar essas duas coisas e fazer com que esse processo ensino-aprendizagem se torne bem mais prazeroso e mais efetivo.**

⁵ Nesta pesquisa Excertos são entendidos como núcleos de enunciações que apresentam conteúdo temático, estilo próprio e composição organizacional na interação discursiva (BAKHTIN, 2011).

Leda: **Então você considera que é necessário que o professor reflita acerca disso? Será que ele faria isso sozinho?**

Phardal: **É necessário que todos, professores, educadores, coordenadores e diretores deem-se as mãos e parem para refletir durante as reuniões, os momentos pedagógicos para que discutam essa teoria** que é tão importante e que a gente tem observado que tem obtido resultados, certo? [...].

Neste excerto, o objetivo é de observarmos o destaque dado pelo professor à importância de refletir criticamente acerca da prática que realizamos. Quando indagamos: **“A [...] cada aula, a cada prática que você desenvolve. Você sente a necessidade de refletir sobre aquilo que você fez, no sentido de reorganizar essa prática? Por que?”**, o professor responde: **“Sim, a cada prática feita a gente percebe que poderia ter feito melhor. Nunca me conformei com uma aula dessa pronta e terminada.”**. Esse entendimento corrobora com Freire (1996, p. 39), quando diz que: **“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática.”**, embora inicialmente demonstre que realiza a reflexão sobre sua ação como uma exigência da própria prática, sugere o entendimento de que realiza esse processo sozinho sem o olhar de outros, quando aduz: **“[...] eu procuro aliar essas duas coisas e fazer com que esse processo ensino-aprendizagem se torne bem mais prazeroso e mais efetivo.”**

Destacamos, na colocação do professor, a evidência da necessidade de compreensão do processo de ensino-aprendizagem relacionando-o ao desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno (VIGOTSKI, 2007), porém, talvez, a falta de oportunidade de refletir com outros professores a respeito das dificuldades identificadas, faz com que o professor se isole na compreensão do processo mencionado.

Durante as discussões e a problematização, o pensamento do professor se expande, quando ressalta a importância do outro no processo de reflexividade crítica, a partir da questão: **Então você considera que é necessário que o professor reflita acerca disso? Será que ele faria isso sozinho?**, o professor enuncia: “É necessário que todos, **professores, educadores, coordenadores, diretores deem-se as mãos e parem para refletir durante as reuniões, durante os momentos pedagógicos para que discutam essa teoria**, (referindo-se ao estudo desenvolvido durante as sessões de pós-observação acerca da prática problematizadora defendida por Paulo Freire). Nesse caso, compreendemos que o professor demonstra o entendimento que as interações sociais e culturais influenciam no desenvolvimento do pensamento do indivíduo, vez que “O desenvolvimento ocorre sempre no contexto de uma cultura e por meio da comunicação e da troca com os outros” (PONTECORVO, 2005, p. 16).

Dessa forma, depreendemos que as interações discursivas, apresentadas neste excerto, possibilitaram, a partir do confronto e do processo formativo desencadeado durante a pesquisa, que o professor expandisse sua compreensão acerca da função e importância do compartilhamento entre pares e do conhecimento teórico socialmente produzido no entendimento e reorganização das práticas escolares e não escolares.

Prosseguindo com as discussões, evidenciamos a reelaboração discursiva do professor, apresentando excertos que revelam o processo de reflexão rumo à transformação do seu agir. Os excertos foram extraídos da sétima sessão de pós-observação, que ocorreu no dia 26 de outubro de 2014.

Excerto 25 – Reelaboração da aula

Leda: O que você colocaria, o que você acrescentaria naquela aula, **de que forma você agiria para encaminhar de maneira diferente os questionamentos? O que você faria você dizer “eu poderia ter feito isso”? Faltou alguma coisa?**

Phardal: A gente... **Poderíamos ter deixado vários questionamentos por conta dos alunos mesmo, para que fosse uma sessão abertas para os alunos onde ele pudesse fazer as perguntas, as indagações para que encaminhássemos as perguntas dele, pra que ele conseguisse através do próprio conhecimento chegar naquela própria pergunta, [...].**

Phardal: **Acho que uma das maneiras seria em grupos, lançar temas para que eles discutissem** e levassem à tona o tema para que todo o grupo pudesse dar a sua opinião, o professor serviria só como mediador. Todo o processo seria desenvolvido pelos alunos.

Nesse momento, o confrontar da prática com a intenção de promover reflexão crítica possibilitou o seguinte questionamento: “[...] **de que forma você agiria para encaminhar de maneira diferente os questionamentos? O que você faria você dizer “eu poderia ter feito isso”? Faltou alguma coisa?**” Segundo Liberali (2010): no confrontar expressa as visões e ações, fundamentadas teoricamente ou não, que foram absorvidas historicamente em nossas ações. Essa pergunta possibilitou que Phardal apresentasse a reelaboração da prática ao expor: **“Poderíamos ter deixado vários questionamentos por conta dos alunos mesmo, para que fosse uma sessão abertas para os alunos onde ele pudesse fazer as perguntas, as indagações para que encaminhássemos as perguntas dele, para que ele conseguisse através do próprio conhecimento chegar naquela própria**

pergunta”.

O professor, ao esclarecer a nova forma de encaminhamento dos problemas propostos, dando destaque à importância da participação do aluno, por meio de seus próprios questionamentos, evidencia a compreensão que a ação de perguntar possibilita a organização do pensamento, impulsiona a reflexão crítica e a reformulação de modos de resolver os problemas matemáticos, aspectos fundamentais numa prática problematizadora apontada por Freire (2005).

Na visão de Giroux (1997, p. 163): a reflexão crítica sobre a prática implica o professor “tratar os estudantes como agentes críticos, tornar o conhecimento problemático, utilizar o diálogo crítico [...]”, esse pensamento é revelado na discussão, indicando que houve mudanças na forma de pensar no que se refere a organização da aula pois Phardal afirma: **“Acho que uma das maneiras seria em grupos, lançar temas para que eles discutissem [...]”**. A enunciação indica a compreensão de que o questionamento provoca reflexões críticas e auxilia o aluno a avançar na Zona de Desenvolvimento Iminente.

As discussões, portanto, revelam mudanças na visão na prática utilizada pelo professor Phardal, quando explicita a nova forma de resolver os problemas matemáticos, destacando a importância do aluno ativo e a função do outro como mediador da aprendizagem, o que nos leva a depreender que os estudos desenvolvidos nas sessões de pós-observação possibilitaram o esclarecimento da teoria que fundamenta suas práticas (necessidade apresentada pelo professor na primeira sessão de pós-observação).

Em continuidade ao processo reflexivo, a seguir, apresentamos as interações que demonstram perspectivas de mudanças na prática de resolução de problemas matemáticos exemplifica-

das pelo professor Phardal. O excerto foi selecionado da sexta sessão de pós-observação que aconteceu no dia 04 de outubro de 2014.

Excerto 27 – Perspectivas de mudanças na prática

Leda: **Então tendo isso como base houve alguma mudança entre a maneira que pensamos a prática educativa na resolução de problemas matemáticos e o que entendemos hoje, agora após nossas sessões de pós-observação (discussões)?**

Phardal: **Há uma mudança** sim. Estou pensando de maneira diferente, depois que a gente começou a fazer esse estudo percebi que **o aprendizado ele realmente só se torna efetivo quando o aluno avança com seus próprios méritos sem repetir aqueles passos que o professor fazia.**

Leda: **Então, você acredita que da maneira que nós desenvolvemos essas interações, na sala de aula hoje, na escola de hoje, na realidade que nos encontramos é possível o desenvolvimento de uma prática dos porquês, uma prática problematizadora?**

Phardal: **É possível. Apesar de a gente saber que isso não é muito usual, na verdade se a gente for fazer uma pesquisa e aí investigar várias aulas que acontecem isso não é corriqueiro, até na minha própria aula eu fujo disso, né?** (referindo-se a aula filmada) A gente tem que ser realista também, **a gente sabe que a maneira correta é essa, mas, por um motivo e por outro, volta a cair na antiga história da repetição, mecanização, educação bancária como diria Freire.**

No Excerto 27, Phardal evidencia o desenvolvimento proporcionado pelas interações que ocorreram durante as discussões nas sessões de pós-observação, ao explicitar que: **“Há uma mudança [...] o aprendizado ele realmente só se torna efetivo quando o aluno avança com seus próprios**

méritos sem repetir aqueles passos que o professor fazia.” Ao proporcionarmos o confronto por meio do questionamento: **“Então tendo isso como base houve alguma mudança entre a maneira que pensamos a prática educativa na resolução de problemas matemáticos e o que entendemos hoje, agora após nossas sessões de pós-observação (discussões)?”**, o professor faz uso das ideias freireanas, para justificar sua nova forma de pensar, revelando que internalizou os conceitos dessa concepção, ao demonstrar o entendimento de que a prática bancária não proporciona avanço na aprendizagem do aluno.

Ao indagarmos se diante do tipo de interação que ocorre na sala de aula, na escola, de maneira geral, é possível o desenvolvimento de uma prática problematizadora. Phardal afirma: **“É possível. Apesar de a gente saber que isso não é muito usual, na verdade se a gente for fazer uma pesquisa e aí investigar várias aulas que acontecem isso não é corriqueiro [...]”**.

Nesse caso fica evidenciado o conflito, vez que, ao reconhecer que em alguns momentos da aula desenvolve uma prática bancária, reafirma o potencial da prática problematizadora, demonstrando que ela é possível de ser realizada, apesar de não ser uma prática usual no espaço escolar.

O professor, nesse processo reflexivo, reitera que a prática problematizadora é a mais potencializadora do ensino-aprendizado da matemática, demonstrando o salto qualitativo no seu modo de pensar. O que inferimos demonstra também a possibilidade de transformações no seu agir, ao revelar: **“até na minha própria aula eu não fujo disso, né?”**, ao referir-se a algumas situações da aula em que recorreram às práticas bancárias, por exemplo, ao rememorar os conceitos de frações. Na visão de Magalhães (2009): a contradição promove apren-

dizagens, desenvolvimento e transformações no agir docente. Nesse sentido, o professor demonstra que tem consciência do que faz e que, às vezes, recorre aos outros tipos de prática, embora demonstre valorizar mais a prática problematizadora.

A partir da enunciação de Phardal, que se fundamenta na prática problematizadora de Paulo Freire, constatamos que o enunciado discursivo do professor se apresenta em fase de transição das práticas bancárias às práticas problematizadoras. Com base em Liberali (2010), depreendemos que o professor, ao confrontar e reelaborar sua prática evidencia que desenvolve reflexão crítica, vez que examina sua prática, relacionando-as as teorias formais como forma de compreendê-la: **“a gente sabe que a maneira correta é essa, mas por um motivo e por outro, volta a cair na antiga história da repetição, mecanização, educação bancária, como diria Freire.”**. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do professor é acentuado pela demonstração de que as práticas criativas não se desenvolvem no vazio e que mesmo no sistema escolar prevaleça as práticas de memorização e repetição, há necessidade de ir além delas ao ensinar.

Com base nas discussões expostas, depreendemos que o processo de reflexão crítica que ocorreu nas sessões de pós-observação, durante a pesquisa-formação, possibilitou avanço dos partícipes acerca da compreensão das práticas utilizadas na resolução de problemas matemáticos e do potencial que as práticas problematizadoras carregam para o desenvolvimento de práticas criativas.

As interações demonstram que o processo de formação tornou possível que demonstrássemos, questionássemos e tornássemos nossos pontos de vista mais claros diante do que foi posto em discussão, vez que, na pesquisa, compartilhamos e negociamos pontos de vistas e produzimos compreensões so-

bre as ideias que socialmente construímos acerca das práticas realizadas na resolução de problemas, bem como o sentido de nossas ações na produção dessas ideias.

A seguir apresentamos as considerações a respeito do estudo.

Considerações conclusivas

Diante da discussão empreendida, a análise dos excertos evidencia que os partícipes apresentam o entendimento que a reflexão crítica proporciona a compreensão das práticas cristalizadas, bem como das mudanças necessárias para a reelaboração do pensar e do agir do professor.

O artigo revelou o potencial da ação da reelaboração enquanto ação reflexiva-crítica para a transformação das práticas de resolução de problemas matemáticos, da sala de aula, bem como dos contextos e dos indivíduos que deles participam.

Referências

AFANASIEV, V. G. **Fundamentos da filosofia**. Moscovo: Progresso, 1968.

COELHO, G. M. DE S. **EXISTIRMOS** – A que será que se destina? O brincar na Educação Infantil. Teresina: EDUFPI, 2012.

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherché collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Reveu des Sciences de L'Éducation**, n. 23, ano 2, p.37-393, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S.; RIBEIRO, M. M. G. **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Liber Livro, 2007.

KEMMIS, S. La investigación-acción y la política de la política de la reflexión. **Desarrollo profesional del docente**: política, investigación y práctica. Madrid: Akal, 1999.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. vol. 8. Campinas, SP: Pontes, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação. In: BALDI, E. M.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.). **Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal: EDUFRN, p.227-243, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

OLSON, M. Collaboration: na epistemological shift. In: CHRISTIANSEN, H.; GOULET, L. C. **Recreating relationships: Collaboration and educational reform.** New York, NY: State University of New York Press, 1997. p. 13-25.

PONTECORVO, C. **Discutindo se aprende:** interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, E. do N. **Criatividade em professores de Matemática do Ensino Médio de Parnaíba/PI.** 2002. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2002.

SMYTH, J. Developing and Sustaining Critical Reflection. In: **Teacher Education.** Journal of Teacher Education. v. XL. n. 2, p. 2-9, 1992.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

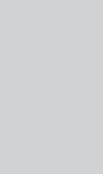
VIGOTSKI, L. S. A crise dos sete anos. Trad. de: VIGOTSKI, L. S. La crisis de lossiete años. **Obras escogidas.** Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libras, 2006. Disponível em: <<http://www.4shared.com/dir/6888143/9afd0073/sharing.htm>>. Acesso em: 27 dez. 2001.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins fontes, 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins fontes, 2007.

_____; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998.



**PESQUISA
CRÍTICA DE
COLABORAÇÃO**

P

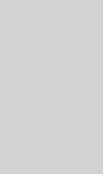
A

R

T

E

2



CONFLITO E NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS, POR MEIO DA REFLEXÃO CRÍTICA

Mona Mohamad Hawi

Este texto tem uma característica que o torna diferente de artigos canônicos no que se refere à sua organização. É um artigo narrativo e, como tal, tem, em seu bojo, a apresentação de um relato de uma situação de conflito, vivenciada pela autora, em um curso de Pós-Graduação¹, realizado em um tempo passado recente².

Ao optar apresentá-lo como uma narrativa, saliento que as questões teórico-metodológicas serão abordadas, no decorrer dos diferentes momentos dos episódios apresentados. Ressalto, dessa maneira, uma abordagem, em forma de episódios narrativos, em que conceitos teóricos, no qual o texto

¹ Por razões éticas, o nome do Programa não será citado.

² O curso foi realizado no ano de 2003. Os dados foram analisados recentemente, com base na teoria proposta.

se embasa, como o de reflexão crítica (Liberali: 2001; Brookfield:1995), linguagem (Bakhtin: 1979/2000, 1930/2002), Lingüística Aplicada (Celani:1992, 2000), (Penicook, 1998), cidadania (Gentili:2001), entre outros, serão contemplados durante a narrativa.

A situação-problema que levou ao surgimento do conflito teve início durante uma aula, em um embate lingüístico oral ocorrido entre esta autora e um participante do curso - protagonistas da história. No entanto, o que caracterizou a situação de tensão foi o envio de e-mails, entre os protagonistas, à lista de discussão do grupo³. Especificamente, uma resposta desta autora a um e-mail enviado pelo outro participante, resposta esta que questionava o uso da lista, foi o instrumento gerador do conflito que, também, foi, para a autora, um instrumento propiciador de auto-reflexão⁴, pois ao proceder à análise do discurso daquele e-mail - resposta, foi possível rever e refletir sobre algumas atitudes e ações.

Visto que nem tudo precisa ser contado, pois a narrativa reside mais na *pertinência das escolhas operadas em função da orientação dada à narração do que na sua exaustividade* (JOSSO, 2004, p. 175), elaborei este artigo por episódios. Assim, o objetivo é relatar uma situação de conflito, a partir dos diferentes episódios seqüenciais apresentados, procurando mostrar o conflito como um instrumento de reflexão e como,

³ Paralelamente às aulas presenciais, que aconteciam semanalmente, tinha sido criada uma lista de discussão na rede, em que os alunos podiam dar continuidade às discussões, trazer novos elementos às discussões ou ainda, introduzir algo novo, relacionado ao contexto e ao conteúdo do curso.

⁴ O conceito de auto-reflexão é entendido conforme kemmis (1987), ao afirmar que refletir criticamente é auto-avaliar-se, colocando-se no contexto de uma ação, na história da situação, participando em uma atividade social e tomando postura diante dos problemas.

através dele e considerando a linguagem, podemos tecer sentidos e significados que resultam em construção de conhecimento e aprendizagem que constitui a pessoa.

Além desta introdução, apresento os seguintes episódios: a formação de uma comunidade de discussão, em seguida, o episódio que chamei de reflexões: a comunidade entra em conflito. O conflito na comunidade é a próxima cena a ser apresentada. Depois, apresento a parte que mostra a comunidade tentando entender o conflito, encerrando o artigo com o episódio que discute a renegociação de sentidos, tecendo aprendizados.

A formação de uma comunidade de discussão

O curso a que me referi, no início deste trabalho, foi oferecido no 1º semestre de 2003 por duas professoras do programa. Ele tinha sido elaborado para abordar dois conceitos que permeariam nossas discussões durante o desenvolvimento das aulas: a ação colaborativa e o pensamento crítico. Subjacentes a esses conceitos, debater-se-iam questões relacionadas à reflexão crítica, à cidadania, ao papel da lingüística e do lingüista aplicado, inserido no contexto educacional e científico, bem como àquelas relacionadas à importância do pensamento crítico, tal como mutualidade, apreciação deliberação, dentre outros.

Nesse curso reuniam-se alunos de doutorado e de mestrado (em torno de 30 alunos). É importante ressaltar que antes das aulas se iniciarem presencialmente, tinha sido gerada, por intermédio de um aluno do curso, uma lista de discussão do grupo, via rede. Assim, ao iniciarmos as aulas, já tínhamos tido contato com os colegas e professoras, pois uma delas, com o intuito de incentivar o grupo a se apresentar, inaugurou a lista, relatando sua história de vida, o que nos motivou a seguir os

seus passos e iniciarmos nossas apresentações, seguindo o gênero estabelecido: uma autobiografia⁵.

Essa explicação se faz necessária, pois foi a partir da troca de e-mails, enviados pela lista de discussão, entre esta autora e um colega do curso, teve início o conflito, seguida de uma reflexão da autora sobre sua própria ação.

O uso inicial da lista foi fundamental para que conhecêssemos os colegas de curso, de tal forma que, ao iniciarmos as aulas, presencialmente, o espaço para formalidades tinha sido substituído por outros laços, como afetividade e respeito, suscitando o seguinte comentário, via rede, de uma das professoras do curso. (O curso era ministrado por duas professoras):

Quando comecei essa lista jamais poderia imaginar que fosse me deparar com tanta gente corajosa e com histórias tão maravilhosas para contar. Toda vez que leio uma mensagem com apresentação, fico mais surpresa e feliz por poder estar participando de um grupo com objetivo de se tornar comunidade.

Na rede discursiva, instaurada em nossas aulas, presenciei, naquele contexto, o início de um trabalho de verdadeira apreciação (BROOKFIELD; PRESKILL, 1999). A partir da contribuição do outro, através de relatos pessoais, seguidos de respostas entusiastas das professoras e/ou dos colegas de cur-

⁵ As autobiografias, segundo Liberali et al. (2003:136-7), podem ser entendidas como gêneros, uma vez que se realizam a partir de formas relativamente estáveis de enunciados concretizados em contextos específicos entre interlocutores característicos e com objetivos determinados. (...) possuem uma organização discursiva relativamente determinada e formas lingüísticas específicas que permitem sua compreensão e seu reconhecimento. (...) podemos entendê-las como instrumentos, no sentido vygotskiano do termo, seriam instrumentos orientados para a organização do comportamento humano e a criação de novas relações com o ambiente.

so, cada novo membro era trazido para o campo central das formas de participação de que fala Lave e Wenger (1998). Estávamos aprendendo com o outro e iniciando a formação de uma comunidade de discussão⁶. Havia um compromisso e um engajamento, perceptíveis para muitos dos colegas e para mim mesma. As histórias deixavam transparecer a relação existente entre a linguagem e o contexto das ações, pois como afirma Freitas (2000, p.154), a comunicação verbal humana não pode ser compreendida fora de sua ligação com uma situação concreta. Naquele contexto, cada qual situava o seu discurso em relação ao discurso do outro, historicamente construído. Como aponta Vygotsky, as relações sociais ocorrentes em um determinado contexto não são construções isoladas de um sujeito individual, mas de um sujeito que se constitui por meio de interações verbais das quais participa.

Nessa direção, o dialogismo, conforme conceituado por Bakhtin, aponta como o agente modifica o seu discurso, graças à participação em interações verbais diversificadas e à apropriação de vozes emanadas de discursos alheios. De acordo com o autor, (2000, p. 378), o sujeito toma a consciência de si, originalmente, através dos outros, pois deles recebe a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terá de si mesmo, ou seja, a alteridade é salientada como base fundante de toda a existência humana.

Prosseguíamos no curso desenredando questões sobre o papel da Lingüística Aplicada (LA) atrelada a questões de cidadania e a relação desta ao pensamento crítico, além da com-

⁶ O conceito de comunidade é entendido, neste artigo, conforme a definição de Lave e Wenger (1998) sobre Comunidade de Prática em que as pessoas, unidas por um empreendimento comum, passam a desenvolver e compartilhar maneiras de fazer coisas, resultando em aprendizado

preensão do conflito como espaço criado para transformações. Essas questões foram amplamente exploradas, em sala de aula, e, continuadas, via rede. Como já aponte, buscávamos construir, a cada aula, uma comunidade de discussão na articulação dos vários conceitos Assim, para o conceito de LA, a definição de Moita Lopes (1996, p. 1) foi fundamental. Segundo ele, a LA pode ser entendida como:

Uma área de investigação interdisciplinar que se centra na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula (cf. AILA Vademecum, 1992, Cavalcanti, 1986; Moita Lopes, 1991, entre outros), ou seja, uma visão que traz implícita a preocupação com problemas de uso da linguagem situados em contextos da práxis humana.

A compreensão da Lingüística Aplicada como área do conhecimento, oferece contribuições a outras áreas, sendo, dessa forma, caracterizada pela interdisciplinaridade. O que se busca é, pois, a sua intersecção com diversas áreas do saber. Nessa parte do curso, a discussão girou em torno da LA em nossos contextos profissionais e científicos, ressaltando que toda ação humana se dá na e pela linguagem e, por essa razão, ela se torna o eixo articulador e o instrumento de interação entre os agentes participantes (Hawi et al., 2003, manuscrito não publicado).

Também, nas ações de linguagem, os agentes participantes são levados a recorrer, além dos procedimentos lingüísticos, a procedimentos pragmáticos. O recurso a estes últimos significa ultrapassar uma mera interpretação semântica, no nível da oração, para buscar a conexão entre o enunciado e o contexto em que ele aparece. Essa visão exige do outro uma análise do contexto para a compreensão de uma atitude diferente de mero

receptor de mensagem, ou seja, é necessário agir responsivamente e recorrer aos meios de que dispõe para participar do processo lingüístico-discursivo.

Estava em foco a necessidade de uma percepção que o lingüista aplicado tem na linguagem seu principal objeto de investigação, podendo desencadear ações cidadãs, porque a LA tem, como afirma Celani (1992, p. 21), caráter fundamentalmente humanista e que:

[...] não existe nenhuma atividade humana em que o lingüista aplicado não tenha um papel a desempenhar, e ainda: por estar diretamente empenhado na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem, os lingüistas aplicados estão envolvidos em trabalhos que têm uma dimensão essencialmente dinâmica.

Dessa forma, a linguagem, por mediar a ação humana, é central no trabalho do lingüista aplicado, cabendo a este último, e a nós, portanto, examinar os recursos lingüísticos-discursivos utilizados pelos agentes, problematizando definições, colocações e relatos, em resumo, discutindo e transformando a ação humana na e pela linguagem.

Outros conceitos se revelaram importantes como o de cidadania como processo construtivo (GENTILI, 2001, p. 75) que leva em conta a idéia, amplamente divulgada, da garantia do exercício dos direitos político, civil e social. Essa concepção salienta a criação de espaços de negociação para a reflexão de sentidos, mesmo que conflitantes.

Na discussão desses conceitos, colegas e professoras colocaram-se, expuseram situações e vivências difíceis, em que a busca de uma resposta deixava-nos, muitas vezes, incomodados, pois as questões colocadas não eram aceitas por muitos de nós, principalmente quando as questões vividas nos tocavam di-

retamente. Esses embates discursivos fizeram surgir várias crises no grupo, porém fundamentais para nossa compreensão sobre essas questões e sobre nós mesmos. A delicadeza dos assuntos propiciou espaço para a compreensão de atitudes e posturas, respeito e, principalmente, a consideração pelo outro.

Percebia, através das discussões na rede, que alguns membros de nossa comunidade, que raramente colocavam suas discussões, estavam, aos poucos, participando dos debates, com posicionamentos que levavam a reflexões transformadoras.

É nessa direção que Brookfield e Preskill (1995) afirmam que conceitos como mutualidade, humildade, apreciação e autonomia precisam ser relevados e considerados em uma situação de interação, pois, a forma como as interações se realizam, pode inibir ou propiciar o envolvimento dos participantes. Esses foram conceitos importantes para a compreensão das ações naquele grupo, em que alguns tinham menor participação do que outros, imperceptíveis para muitos, mas que emergiam, ao se evidenciar um conflito. As vozes mais tímidas da sala começaram a aparecer, com posicionamentos que nos fizeram repensar muitas atitudes.

Considerando a afirmação acima, pode-se dizer que a posição do sim ou do não, do certo ou do errado, do isto ou aquilo, foi abandonada com base na concepção de que a atitude cidadã depende da compreensão que se tem de uma dada situação e das escolhas realizadas. Assumir essas escolhas, conscientemente, com a compreensão do risco que qualquer escolha possa trazer, foi, ao meu ver, o primeiro passo para entendermos o processo de aceitação, de compreensão quanto às escolhas e atitudes dos outros. A deliberação, como aponta Brookfield e Preskill (1995), se fez presente em muitas ocasiões, pois além do espaço democrático para discussões, as vozes surgidas eram também valorizadas, já que buscávamos analisar de que forma

essas vozes nos auxiliavam em busca de uma proposta de reconstrução de nossas posições. Nesse sentido, retomo um trecho de Gentili (2001, p. 76) quanto à formação da cidadania:

A formação de cidadãos e cidadãs é, ao mesmo tempo, um desafio ético e político. No desafio ético de formação cidadã, se põe em jogo o caráter constitutivamente político da ação educativa. Assim, pensar na educação da cidadania significa pensar valores, normas e direitos (não apenas legais, senão também morais) que configuram a práxis cidadã e que, indissolivelmente, devem constituir a práxis educativa.

Conflitos: a comunidade entra em crise

No decorrer do curso, o grupo passou por diversas crises e questionamentos, pois muitos assuntos, além de serem amplamente discutidos, levavam-nos a rever nossas histórias e a refletir sobre nossas ações e, talvez, por esse motivo, sentíamos o grupo cada vez mais unido.

As discussões sobre cidadania foram as mais conflitantes e, no entanto, saímos desses embates modificados e fortalecidos, como apontado no trecho abaixo:

O que penso e as formas como ajo entram em choque com tantas outras possibilidades de direito e de desejo que me levam a um conflito (ZPD) entre o que penso e o que o mundo pensa. Desse conflito, busco com os pares uma nova possibilidade que se traduz no meu processo de aprender e desenvolver. (Participante, 2003, em discussão na rede, com base em Schneuwly).

No entanto, o conflito, foco deste trabalho, ainda estava por acontecer e, como já apontei, esteve relacionado com esta autora e com um colega do curso e provocou uma ressignifica-

ção de parte de minha trajetória de vida, de tal forma que, ao repassar mentalmente cada momento vivido no curso, procurei relacioná-lo a outros momentos, em outros contextos e novos sentidos e atitudes emergiram.

Perret-Clermont (apud SCHAFFER, 1992/2002, p. 320) salienta que o mecanismo responsável pela mudança deve ser encontrado no conflito de centramentos que o sujeito experimenta durante a interação. Dessa forma, a crítica colocada na rede por um colega, levou-me a questionar as minhas ações e conceitos como: tolerância, humildade, deliberação, mutualidade.

Como lidava com todos esses conceitos ao agir? Como o outro me enxergava? Até que ponto tolerava o outro e aceitava suas diferenças? Como vinha sendo minha participação/colaboração com os colegas do curso? Esses foram alguns dos questionamentos que me levaram a enxergar, no conflito, um instrumento de reflexão crítica.

O conflito na comunidade: como tudo começou...

Em uma das aulas presenciais, estávamos reunidos em pequenos grupos para a discussão de conceitos relacionados ao conteúdo da semana. Uma das professoras decidiu distribuir a tarefa da aula seguinte, repassando alguns textos que seriam discutidos, em duplas. Ela indicou os pares e tínhamos que providenciar, para a aula seguinte, uma discussão elaborada em parceria e que, depois de pronta, seria enviada para a rede. Cada par, então, ficou responsável por apresentar suas discussões, considerando os textos distribuídos, usando, entretanto, o mesmo critério de apresentação na rede: uma discussão conjunta, a priori, seguida de uma apresentação dos argumentos.

Feita essa orientação, retomamos as discussões daquele

momento e durante um questionamento de um pequeno grupo, esse colega, meu par, levantou a questão da relevância do uso da lista de discussão, uma vez que muitas questões que fugiam ao teor do curso eram colocadas na lista. Isso gerava excesso de e-mails e alguns não tinham tempo para leituras não relacionadas diretamente ao curso.

Alguns colegas, dentre eles, esta autora, se posicionaram contrários a essa opinião, dizendo que a participação era espontânea. Esse colega levantou uma polêmica, ao dizer que alguns e-mails eram direcionados para determinados alunos e por esta razão, a participação ficava restrita a um pequeno grupo e os demais se sentiam excluídos, inclusive ele.

Essa opinião não foi compartilhada por todos que ali estavam presentes, mas como o horário da aula já tinha sido encerrado, a discussão ficou em aberto. Nesse mesmo dia, esse colega, reafirmando seu posicionamento, enviou para a lista de discussão sua opinião sobre o uso da lista, dizendo que:

parece que somente algumas pessoas prestam atenção no que está sendo discutido, principalmente quando as colocações advêm de participantes mais importantes do grupo [...]

Esse comentário provocou uma tensão inicial, pois alguns alunos e outros integrantes convidados⁷, cuja participação era apenas digital, entenderam que essas críticas foram encaminhadas para eles. E assim a tensão e a intriga, citadas por Bronckat (1997/1999) estavam instauradas. A fase de complicação e de ações ainda não estava terminada, pois diante das réplicas enviadas por aqueles que se sentiram criticados, esse colega enviou um outro e-mail no qual tentava justificar seu posicionamento:

⁷ Algumas pessoas da comunidade acadêmica foram convidadas, pelas professoras, a participarem das discussões, em rede. Duas dessas pessoas convidadas reagiram àquelas críticas.

a minha colocação não teve de maneira alguma a intenção de provocar esse mal estar e fazer com que pessoas outsiders [...] saiam da lista...

No entanto, suas justificativas tiveram um efeito contrário, isto é, serviram apenas para acentuar o mal entendido. Cabe aqui lembrar de Bakhtin (2002:14), ao afirmar que:

[...] a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios, e, em qualquer momento de sua existência, é de natureza múltipla, pois nela, na palavra, coexistem contradições sócio-ideológicas.

Na tentativa de justificar sua colocação, enviou, sem consultar-me previamente - seu par na tarefa, para a rede -, suas discussões com o objetivo de justificar sua atitude: explicar os motivos que o levaram a criticar o uso da lista⁸, como demonstrado no trecho abaixo:

[...] estou enviando a tarefa sem o aval da Mona,. Sorry Mona, envio minhas colocações, pois eu não quero ocasionar problemas pessoais [...]

Esse foi o momento que provocou o auge do conflito, pois o meu parceiro não respeitará o acordo e o compromisso que havíamos firmado. A problematização estava instaurada

Como já salientado, a comunicação verbal implica conflitos e relações diversas, como dominação, resistência, adaptação, dependendo das diferenças de contextos e registros enunciadas pelas diversidades em que estão embasadas. Na enuncia-

⁸ A pessoa envolvida no conflito explicou-me, posteriormente, em um momento de reflexão conjunta, as razões que a levaram a essa antecipação.

ção do agente, sua ideologia está constantemente impregnada pelas estruturas sociais e, como aponta Bakhtin (2002:15) para cada modificação da ideologia encadeia-se uma modificação da língua. Ainda, segundo Bakhtin, a enunciação é a unidade de base da língua e é de natureza social, portanto, ideológica, não existindo fora de um contexto social. No contexto em que estávamos situados, os movimentos narrativos podem ser estruturados da seguinte forma:

Fase inicial: exposição do problema: a crítica ao uso da lista dos alunos

Fase de complicação: apresentação da perturbação: desentendimento discursivo, gerando a tensão, ou a intriga.

Fase de ações: acontecimentos desencadeados pela perturbação; crítica dos alunos e demais participantes; justificativa do aluno envolvido; outra justificativa; envio da tarefa – auge da tensão ou do conflito.

Esses movimentos narrativos foram acompanhados por todos os colegas do curso e pelos convidados participantes da lista, todavia, o que provocou a problematização, gerando o conflito, foi o último passo, pois o colega antecipou-se ao que fora tratado e acordado, enviando a tarefa sem qualquer comunicação prévia de sua parte ao par na tarefa, quebrando o combinado. Isso fez com que, ao ler sua justificativa na rede, sentisse, principalmente, o desrespeito a um acordo verbal oral firmado.

Enviei, imediatamente, uma resposta, via rede, também aberta ao grupo, apresentando o meu posicionamento frente à essa atitude. No entanto, o que provocou em mim os diversos questionamentos e a crise⁹ foi sua resposta, questionando a falta

⁹ Por razões éticas, não apresento o conteúdo das respostas da pessoa envolvida no conflito. Faço comentários de minhas respostas nos pontos pertinentes à compreensão de minha postura reflexiva.

de humildade no e-mail que eu enviara ao sentir-me desrespeitada. Um fator central, nesse contexto, foi o silêncio do grupo.

Passei a questionar o curso, as discussões surgidas e a formação de uma comunidade de discussão, pois no instante mais polêmico do curso, as vozes que surgiam nos embates discursivos silenciaram. Senti, contudo, a necessidade de levar adiante os meus questionamentos, já que meu aprendizado de mundo não me permitia compreender a quebra de um acordo. Isso levou-me a reler a minha história. Havia escrito que não tinha por hábito criar expectativas em relação ao outro, no entanto, era exatamente o que estava acontecendo. O grupo era importante e criei várias expectativas que não foram correspondidas.

Houve uma quebra de acordo, e essa questão me marcou, porque o que é importante para mim, não o foi para muitos. Neste ponto, relembro Vygotsky (1987) quando afirma que aprendemos com o outro e com o outro nos transformamos: que lição eu poderia tirar desse conflito? Mudar o meu discurso?

Era necessário rever algumas atitudes, a partir do questionamento de vários pressupostos. Havia um fato evidente: após o envio de meu e-mail resposta, a rede se calou e o conflito estava instaurado. Era preciso olhar para ele, analisando-o criticamente, a fim de que houvesse uma possibilidade de compreensão do conflito e de transformação da situação.

Transformação: a comunidade tenta entender o conflito

Retomei o e-mail enviado pela lista, ao colega, e procurei rever o meu discurso a fim de compreender, linguisticamente, o motivo que provocou aquela situação. Após refletir sobre os momentos que levaram ao conflito, propus ao colega um momento de reflexão conjunta, em sala de aula, uma vez que o conflito fora iniciado por ele, continuado por mim, mas poderia

ser encerrado por nós dois, desde que pudéssemos vivenciar o momento conjuntamente.

Foi necessário, na releitura de meu e-mail, destacar os trechos que julguei serem os mais polêmicos, de tal forma a provocar as atitudes descritas:

...os grupos fariam ou usariam as mesmas estratégias por nós dois definidas e combinadas: uma discussão fora da rede, antes, para definir o que seria colocado e depois passar para o grupão para discussão e posicionamento. **A tarefa em si:** (síntese) Definição dos termos/ significados: discussão da contribuição para o processo reflexivo e apresentação de contra argumentos seguidos de argumentos...

... O que está sendo pra você o Curso “Ação Colaborativa”? Como você está entendendo este curso? O que estão sendo as nossas discussões, presencial e em rede? Levanto essas questões, pois não consigo deixar de enxergar aí um grande paradoxo...

A leitura dos trechos acima fez com que eu pudesse perceber que a linguagem tem uma característica fundamental, dentre tantas outras: sua não-transparência. Com isso, pensei em como os participantes do curso e, em especial, esse meu colega poderiam ter entendido minha mensagem. Aliado a isso houve um excesso de perguntas que coloquei para reflexão sobre o episódio. Como afirma Paulo Freire (1970), ninguém pensa o mundo sozinho, o ato de pensar pressupõe uma co-participação. Creio que ao questioná-lo, tentei criar um diálogo, mas não houve essa compreensão da parte dele.

...Quem são esses participantes importantes do grupo? Será que suas justificativas são só para eles? E os “não importantes” (aspas minhas) Pois se você fala dos mais importantes é porque você pressupôs que existam os não importantes...

... Isso é preocupante! Pois que espaço ficou para essa participação dos não importantes? (implicitamente, este foi o rótulo que vc deu, ao classificar o grupo em mais e menos =não). Como essas vozes irão aparecer?...

Ao rever o trecho acima, percebi que a questão da diferença em um processo colaborativo deve ser levada em consideração, principalmente quando se trata de interação face a face. Minha re-leitura levou-me a entender o silêncio dos demais participantes do curso.

[...] Isso é preocupante! Pois que espaço ficou para essa participação dos não importantes? (implicitamente, este foi o rótulo que vc deu, ao classificar o grupo em mais e menos =não). Como essas vozes irão aparecer? ...]

Nesse trecho, procurei me colocar no lugar do outro, daquele que tinha menor envolvimento e participação no grupo. Se alguns já se envolviam pouco, após o envio de meu e-mail, a participação dessas pessoas poderia ser mais inexpressiva. Tornou-se claro, como já apontavam Bakhtin (2000) e Vygotsky (1984), que não há um processo definitivo que possa dizer quem nós somos. Talvez essa tivesse sido uma reação de defesa do colega, o que não indica quem ele é. O que é “ser”? Acredito que a angústia, o incômodo, a ameaça fez com que agisse da forma como agiu. Quando usei um outro critério de análise, (como o de rever o meu próprio discurso), diferentes parâmetros de avaliação e percepção tiveram lugar. Retomei a fala do outro:

[...] Vejo também outro paradoxo na sua ação, pois ao mesmo tempo em que você fala de espaço democrático, você fechou este espaço, ao se antecipar, não discutir, não ter *aval da Mona* (outra colocação sua). **Sorry Mona, mas eu não quero ocasionar problemas pessoais** [...]

E percebi, nesse trecho acima, a angústia da pessoa por receio de ter sido mal interpretada (... mas eu não quero ocasionar problemas pessoais...) e me perguntei se, em seu lugar, eu também não teria a mesma reação: justificar-me. Creio que o colega teve a preocupação de justificar-se perante todos os participantes da lista, e tratou de discutir seu posicionamento comigo, talvez por considerar nossa maior aproximação, já que, supostamente, estávamos no mesmo nível de relação de poder.

Re-negociando sentidos/ re-organizando a comunidade: o processo de aprendizagem e reflexão

Ao fazer uma auto-reflexão, com base no conflito suscitado, procurei rever minhas ações, não apenas no contexto do curso, mas em outros nos quais vivo e atuo. Lembrei-me de algumas discussões teóricas feitas em sala de aula, especificamente, de três conceitos relevantes para este momento, pois contribuem à tecitura dos sentidos que nos levam ao aprendizado contínuo.

O conceito de deliberação foi significativo, pois procurei criar um espaço democrático para a discussão, análise e reflexão sobre o ocorrido, recriando novos sentidos. Assim, ao reler o e-mail e fazer a minha própria análise, creio ter exercido a deliberação, já que compreendi, após uma auto-reflexão e uma reflexão com o colega, em sala de aula, a quanto a tolerância e a diferença são importantes num processo colaborativo. Percebi que, se quero que ouçam a minha voz, devo tolerar, ouvir a voz do outro, respeitando as diferenças.

O conceito de mutualidade é de difícil assimilação. No grupo, creio ter havido muitos momentos de mutualidade, mas no caso deste conflito, a mutualidade só aconteceu após sua análise, pois o colega, ao se sentir ofendido e ao dizer que não

havia tido, de minha parte, a humildade, fez com que eu olhasse novamente para todas as minhas ações. Reconsiderei muitos aspectos e percebi que poderia fazer do conflito um momento de crescimento e de construção. Desejei o crescimento do grupo a partir de meu próprio crescimento e do crescimento do colega.

A humildade revelou ser um conceito crucial no processo conflituoso, isto é, admitir que temos muito que aprender com o outro. Precisei perceber as minhas incoerências entre o meu fazer e o meu dizer para ter tido a oportunidade de aprendizado nesse processo. A partir de um conflito, pude refletir, compreender e tomar atitudes que me levaram a enxergar os outros e a mim mesma de outra forma.

Percebo, hoje, que muitos dos sentidos que embasam minha ação são aprendizados e apropriações de outras culturas. A voz silenciosa e o olhar que fala são traços acumulados nessa minha constituição sócio-histórica. Por esta razão, no lugar da voz, prefiro o olhar para observar atitudes, posturas, comprometimento, responsabilidade, emoções, afetividade, profissionalismo, ética e respeito. Exerci a deliberação (BROOKFIELD; PRESKILL, 1995) para repensar sobre o que havia acontecido, rever meus propósitos e buscar uma solução. Usei de humildade, para rever minha postura e procurar transformar aquele momento em algo construtivo, para mim e para o grupo.

A admissão de que temos o que aprender com os outros, de que nossas experiências são limitadas, permitiu-me ter uma compreensão melhor do grupo e a entender determinadas posturas. Acreditava naquele grupo e poderia transformar uma situação de desconforto em um momento de crescimento e mudança. Assim, exerci a mutualidade, ao considerar o outro e o grupo. No entanto, precisei do outro, para reconstruir uma situação. Nesse sentido, o meu par foi meu melhor amigo e

maior aliado.

Hoje, percebo, passado já um tempo, desde que fizemos aquele curso, no ano de 2003, o quanto ele foi importante para o meu processo de reflexão e para o grupo, pois acredito que todos que ali estavam saíram transformados, de alguma forma.

Segundo Magalhães (2009) a TASCH enfoca o que os participantes além de todas as questões teóricas propostas, a forma com que o curso caminhou, levou a criar uma comunidade de discussão. No entanto, é necessário que essas propostas não terminem quando se termina um curso. É possível pensar em pesquisas que levem em conta novas propostas, como a criação e formação de uma comunidade de discussão na sala de aula, ou ainda, a tematização do conceito de cidadania e quem sabe, propondo novas pesquisas com foco nessas questões.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN. M. (1979/2000). *Estética da Criação Verbal*. Trad. M.E.G. Pereira. São Paulo. Martins Fontes.

BAKHTIN, M. (Volochinov) (1930/2002). *Marxismo e filosofia da linguagem*. SP. Hucitec.

BRONCKART, Jean-Paul. (1997) . *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, Trad. Anna Rachel Machado, 1999.

BROOKFIELD S. D. & PRESKILL S (1995) *Discussion in a Democratic Society*. In. Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classrooms. Jossey Bass Publishers. San Francisco.

CELANI, M. A. A. (1992) Afinal, o que é Linguística Aplicada?

In: M. S. De Paschoal & M. A. A. Celani (orgs.) *Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo: EDUC/PUC-SP. Pp 15 23.

____ & PASCHOAL, M. S. Z. (1992). *Linguística aplicada. Da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo. EDUC/PUC-SP.

CELANI, M. A. A (2000) Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil In: *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade questões e perspectivas*. Mercado das Letras.

DANIELS, H. 1996 (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

____ (2001/2003). *Vygotsky e a Pedagogia*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e terra.

FREITAS, M. T. de A (2000) *Vygotsky & Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto*. Ática, São Paulo.

FUGA,V.P.(2003) *Eu não sabia...um estudo sobre a tomada consciência...* Dissertação de Mestrado Inédita. PUC-SP.

GENTILI, P. (2001) Educação e Cidadania: A formação Ética como Desafio Político. In: *Educar na Esperança em tempos de Desencanto Vozes*. Petrópolis.

HAWI, et al. (2003) A Linguística Aplicada e a formação do Professor em serviço: uma perspectiva colaborativa. Manuscrito

não publicado

JOSSO, M-C (2004). *Experiências de vida e formação*. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo. Cortez.

LAVE, Jean & WENGER, Etienne (s/data) *Situated Learning. Legitimate peripheral Participation*. Cambridge University Press. Cambridge.

LIBERALI, et al. (2003). Autobiografia, diário e sessão reflexiva; atividades na formação crítico- reflexiva de professores. In. Bárbara, L. & Ramos R.C. (2003). Organizadoras. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: S.P.: Mercado de Letras.

MAGALHÃES, M.C.C. 1994 (b). Teoria crítica e desenvolvimento de professor. XLI Seminários do Grupo de Estudos Lingüísticos do estado de São Paulo. *Anais...*, vol. 1, p. 66-73.

MELLO, S.A (2004) *A Escola de Vigotsky. Introdução à Psicologia da Educação Seis Abordagens*. (Org.) Carrara, K. Avercamp editora.

MOITA LOPES, L. P. (1996) Contextos Institucionais em Lingüística Aplicada: novos rumos. In: *Intercâmbio*. Vol.5 (3-14).

PENNYCOOK, A. (1998) *A Lingüística Aplicada Dos Anos 90: em defesa de uma Abordagem Crítica*. In: I. Signorini & M. Cavalcanti (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.

Pp. 23-47

ROSSETTI -FERREIRA, M.C., AMORIM, K.de S., SILVA,A ,P. S.da, CARVALHO, M.A (2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

SCHAFFER, H.R. (1992) Episódios de Envolvimento conjunto como contexto para o desenvolvimento.In. DANIELS, H. 2001/2003. *Vygotsky e a Pedagogia*. Edições Loyola. Tradução Milton Camargo Mota.

VYGOTSKY, L (1934/1984). *A formação social da mente*. São Paulo, Editora Martins Fontes.

PADRÕES DE COLABORAÇÃO NAS RELAÇÕES ENTRE ALUNOS E PROFESSORA EM SALA DE AULA NA DISCUSSÃO SOBRE O GÊNERO “NOTÍCIA”

Juliana Ormastroni de Carvalho Santos
Maria Cecília Camargo Magalhães

Este capítulo tem como objetivo apresentar alguns resultados de uma investigação realizada no Programa de Pós-Graduação da PUC-São Paulo como parte de uma pesquisa de Doutorado¹. O recorte da pesquisa foi feito a partir das interações entre alunos e professores e visa demonstrar como as relações colaborativas criam contextos para a transformação de modos de agir de todos os participantes e, conseqüentemente,

¹ A pesquisa pode ser consultada na íntegra na tese *O artigo de opinião na atividade social “Produzir um jornal: o ensino-aprendizagem de capacidades de linguagem a partir de uma abordagem colaborativa* (Santos, 2015).

da sala de aula.

Inicialmente, será apresentado um panorama da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), como base não somente de compreensão dos processos de ensino-aprendizagem da produção escrita, mas também de contextualização cultural e histórica, desse processo e dos sujeitos que o constituem à medida que são constituídos por ele. Assim, este texto está organizado para discutir a TASHC e sua relação com a organização teórico-metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), os conceitos de colaboração (Magalhães, 2009, 2010) e padrões de colaboração (Ninin, 2013) enquanto categorias de análise e interpretação, o contexto da pesquisa e a análise de um excerto à luz das categorias de análise e de interpretação enfocadas. Finalizamos o texto com considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida.

Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a PCCol

Este estudo baseou-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), para a condução de uma pesquisa intervencionista, que se organiza para a produção de relações colaborativas e transformadoras, numa visão que engloba a relação entre sujeitos, sua historicidade e o contexto criado pelos participantes. A TASHC, teoria do desenvolvimento humano à luz da visão do materialismo histórico-dialético, parte da premissa de que o desenvolvimento se organiza na e entre as relações que se estabelecem com o outro, uma vez que “*o caminho do objeto até a criança [neste caso, os participantes] e desta até o objeto passa através de outra pessoa*”, e considera o papel das “*ligações entre a história individual e a história social*” (VYGOTSKY, 1934/2003, p.40) sobre o processo de desenvolvimento.

Nesse quadro, a TASHC reconhece as funções psíquicas além de processo cognitivo e individual de cada participante, bem como o coletivo, o que possibilita um olhar para o processo de ensino-aprendizagem do ponto de vista da educação. Além disso, essa perspectiva teórica possibilita considerar as questões dialéticas oriundas da historicidade do contexto, dos sujeitos, dos instrumentos, dos signos e das relações criadas em atividade.

Vygotsky (1934/2003) elaborou a discussão do conceito de Atividade a partir do conceito de mediação, que salienta a relação mediada entre os seres humanos e o ambiente pelo uso de instrumentos /artefatos culturais. O pesquisador russo retoma as concepções de Marx e Engels (1845-1846/2007) sobre o uso de instrumentos como meio de transformar a natureza e ser transformado por ela, conforme a necessidade humana e, assim, dominá-la. Para ele, o uso de instrumentos implica na transição para a atividade mediada, fator que altera as operações psicológicas e amplia o rol de atividades em que novas funções psicológicas podem operar. Vygotsky propõe a expressão *função psicológica superior* para expressar a combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. Por isso, instrumento e signo têm papel fundamental para a internalização das funções mentais superiores. Instrumentos e signos caracterizam-se por sua função mediadora, são usados como meios auxiliares para a solução de um problema e afetam o comportamento humano.

De acordo com Vygotsky (1934/2003), os signos estão organizados em sistemas simbólicos, dos quais a linguagem é o mais importante, uma vez que “*a transmissão racional e intencional da experiência e do pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana*” (VYGOTSKY, 1934/2008, p.7). É por meio da linguagem que os

sujeitos organizam, transmitem e apropriam-se das experiências individuais e coletivas. Ainda, segundo ele, a operação da atividade mediada começa a ocorrer como um processo externo para uma organização interna em que o desenvolvimento não se dá em forma de apropriação direta e circular, mas em um processo espiral de reorganização e de produção compartilhada do novo.

O conceito de mediação é fundamental para o entendimento da psicologia sócio-histórico-cultural como discutida por Vygotsky, para quem nosso contato com o mundo social ou físico não é direto, mas mediado. A abordagem vygotskyana salienta a ação mediada em contextos sócio-históricos, culturais e políticos e busca a análise da vida cotidiana, pressupõe que a mente é coconstruída com outras pessoas na atividade mediada e que os indivíduos são seres ativos de seu desenvolvimento. Para isso, a organização da linguagem é central como instrumento psicológico por meio de perguntas e intervenções dos participantes, neste caso de alunos e professoras.

Em consonância ao aporte teórico da TASHC e à proposta de desenvolvimento a partir do envolvimento de professores e alunos na busca participativa de transformação do contexto, a PCCol (MAGALHÃES, 2007; 2009; 2010; 2011) é um quadro teórico-metodológico importante, uma vez que entende as transformações escolares por meio da criação de instrumentos que permitem aos sujeitos das instituições de ensino olharem e compreenderem os sentidos e significados das próprias ações, bem como as de outros, e relacioná-las ao seu contexto histórico-cultural e político. Nesse contexto, o conhecimento é construído por meio de esforços colaborativos, em atividades cujos objetivos são compartilhados em ambientes histórico, cultural e politicamente constituídos, como aponta Salomon *apud* Daniels (2003, p. xx) “*entre indivíduos, ferramentas e artefa-*

tos fornecidos pela cultura” .

A PCCol enfoca uma base teórico-metodológica que se opõe à reprodução e à transmissão linear do conhecimento, permite a observação do cotidiano escolar e o contato direto com os participantes, que, por meio de ações conjuntas, podem intervir uns nos discursos dos outros, procurando criar contextos de aprendizagem e desenvolvimento a todos. A escolha por tal metodologia de pesquisa justifica-se por possibilitar uma prática de intervenção formativa (MAGALHÃES, 2010). Como esclarece Magalhães (2011, p.17), *“a organização da pesquisa, o curso e o formato das intervenções [...] são negociados entre os participantes e construídos ao longo do desenvolvimento da pesquisa”*.

Na pesquisa, cujo foco está na produção colaborativa, todos os participantes são colaboradores numa atividade coletiva, conforme suas possibilidades e finalidades. O objetivo é criar contextos de intervenção e transformá-los para que os envolvidos aprendam por meio da participação conjunta, em que podem expressar as ideias e discordâncias, propor discussões, avaliar, questionar e refletir sobre teorias que embasam suas práticas e papéis.

Outra razão para a escolha da pesquisa crítico-colaborativa como opção metodológica é a possibilidade de negociação que esta oferece, *“com base no diálogo que objetiva esclarecer e despertar a consciência de cada um para compreender as questões sócio-histórico-culturais que os/as rodeiam”* (OLIVEIRA e MAGALHÃES, 2011, p.72). Em outras palavras, entende-se que a discussão sobre as necessidades dos participantes, a construção através da negociação de interesses e pontos de vista dos mesmos e a busca de entendimento de tais escolhas ou opções, possibilitam a criação de ZPD para a elaboração de novos sentidos. Discussão correspondente é feita por Ninin

(2011, p.99) quando afirma que a colaboração pressupõe negociação cuidadosa e tomadas de decisões conjuntas pautadas em comunicação aberta e honesta.

Faz-se relevante aqui o conceito de colaboração crítica, dado o seu papel na constituição das relações do objeto em foco. Essa ação caracteriza-se pela intencionalidade em falar e ouvir, o interesse e respeito às colocações do grupo, o aprofundamento de discussões e a possibilidade de pontuar contradições. Ainda conforme Ninin (op.cit.), a colaboração envolve o questionamento com base em argumentos concretos; além da produção, avaliação e reorganização de práticas que possibilitem questionamentos de sentidos. Trata-se de um processo que inclui a negociação, requer dos sujeitos escutarem uns aos outros, retomarem falas para concordarem ou discordarem, partilharem pensamentos, acrescentarem novos temas ou aprofundarem a discussão.

O termo “*crítico*” explica-se pelo fato de que o processo colaborativo implica o olhar dos sujeitos para si e para o outro e traz consigo a contradição das relações dialéticas, numa postura questionadora em que o conflito tem lugar privilegiado para promover o compartilhamento de significados. Portanto, colaborar envolve contradições que geram situações problemáticas fundamentais para a reflexão sobre os problemas em foco, o que propicia a expansão da atividade.

O conceito de criticidade implica um olhar sobre si próprio e sobre a *práxis*, que sabemos não é individual, ao contrário disso, acontece em um tempo e espaço sociais e envolve os diferentes participantes. Assim, colaboração e criticidade implicam também um modo de agir específico, que foge do acaso e da espontaneidade, e prevê uma agência intencional e relacional (EDWARDS, 2007) entre os participantes, isto é, um modo de agir em que o sujeito trabalha com o outro para expandir o

objeto que compartilham, incluindo ações de reciprocidade e o fortalecimento mútuo de competências para o agir coletivo da comunidade.

De acordo Moran e John-Steiner (2003), a ação colaborativa também necessita ser criativa, isto é levar ao desenvolvimento dos sujeitos que, ao interagirem, aprendem e ensinam com as próprias ações e as de parceiros. Esse processo implica em que os participantes assumam riscos, o que desenvolve a responsabilização, a confiança e a interdependência entre eles, além de favorecer a criação das zonas de desenvolvimento proximal mútuas, uma vez que, em esforços colaborativos, aprende-se um com o outro, ensina-se o que se sabe, numa apropriação mútua. Segundo Moram e John-Steiner, o próprio esforço para trabalhar em conjunto é um ato criativo.

O conceito de criatividade, para Vygotsky (1930/1999) é social porque se desenvolve em processos de interação num contexto histórico-cultural e encontra-se em qualquer situação em que o homem imagine, combine, modifique e crie algo novo, não necessariamente se revelando em uma obra grandiosa ou genial. A criatividade implica em produzir significados oriundos de uma atividade real vivenciada e que sofre uma ação transformacional.

A colaboração também é objeto de estudo de Ninin (2013) que, amparada por Vygotsky (1934/2003) e Magalhães (2011), pesquisa a colaboração por meio da prática de perguntas, que criem possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento aos participantes. Para Ninin (2013, p.64), 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 contexto.*

Conforme essa pesquisadora, a colaboração demanda

confiança entre os sujeitos para que possam externalizar suas contribuições com a certeza de que serão consideradas, e dependerá de o tópico em questão ser relevante a todos os envolvidos, de modo que os guie a agirem de forma a construírem espaços de negociação. Ninin (2013) apresenta seis princípios norteadores para o desenvolvimento da colaboração:

- responsividade – cada integrante assume as diferentes visões que explicita para o grupo, movendo-se em direção a uma resposta (ação ou reflexão);

- deliberação – cada participante oferece argumentos e contra-argumentos para as questões discutidas, apoiando-se em evidências e mantendo suas posições até que encontre razões para mudar de opinião;

- alteridade – cada participante desenvolve a capacidade de se colocar no lugar do outro;

- humildade e cuidado – cada integrante deixa de se preocupar com posicionamentos pessoais e volte-se aos interesses do grupo;

- mutualidade – refere-se ao reconhecimento da necessidade de que haja participação de todo o grupo;

- interdependência – refere-se ao envolvimento entre os participantes, dependentes do pensar uns dos outros, por meio das diferentes vozes presentes nas práticas sociais das quais participam.

A seguir está a descrição do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida.

Contexto de Pesquisa

A pesquisa em questão foi desenvolvida em 2013 numa escola pública municipal do interior do estado de São Paulo com alunos do Ensino Fundamental II. Participaram, uma pro-

fessora pesquisadora (Juliana) que na época ocupava o cargo de vice-diretora da escola, (chamada aqui de professora pesquisadora-PP), a professora-titular (PT) de uma classe de 7º ano, composta por 20 alunos. A pesquisa de campo constitui uma atividade social² intitulada “*Produzir um jornal*”, cujos componentes estão descritos a seguir:

- a) Instrumentos: os jornais de circulação local e nacional empregados nas atividades de leitura e os gêneros do discurso: notícia, resenha, carta de reclamação, artigo de opinião, editorial e anúncio publicitário.
- b) Sujeitos: alunos dos 7^{os} anos do Ensino Fundamental, professora titular (PT) e professora pesquisadora (PP).
- c) Objeto: a organização da linguagem na produção de um jornal local.
- d) Comunidade: alunos, pais, professores, coordenadores, diretor, funcionários da escola.
- e) Regras: ouvir um ao outro, elaborar perguntas, respeitar e considerar a fala do outro, negociar pontos de vista, colaborar com os colegas.
- f) Divisão de trabalho:
 - Professor: seleciona material, prepara situações de aprendizagem, oferece ferramentas aos alunos, faz intervenções, revisa os textos com os alunos, seleciona

² A proposta de desenvolvimento de atividade social no contexto escolar é proveniente da TASHC e de estudos e pesquisas de questões teórico-metodológicas sobre ensino-aprendizagem discutidas, inicialmente, por Liberali (2008, 2009) e, mais tarde, por Liberali, Mateus e Damianovic (2012), Magalhães (2011) e outros. Essas pesquisadoras propõem a atividade social como base para o ensino. Apoiam-se nos conceitos vygotskyano da atividade humana como meio para satisfação de uma necessidade (motivo) no alcance de um objeto, em um sistema de atividade dinâmico, mediado por artefatos culturais, inserido em um contexto (comunidade) e orientado por regras e divisão de trabalho.

materiais.

- Alunos: realizam as tarefas propostas, participam das atividades propostas por meio de discussões e produção de textos. Produzem o jornal: pesquisam fatos e notícias relacionadas ao contexto em que vivem, seja no bairro ou na escola, que poderão se transformar em uma questão polêmica de relevância social; assumem os papéis de jornalistas, articulistas, editores e revisores dos próprios textos e dos colegas.

Na atividade social “*Produzir um jornal*”, foram publicados os gêneros artigo de opinião, notícia, carta de reclamação e resenha. Tal atividade implicou em leituras de gêneros diversos, discussões, trabalhos em grupo, escolha de pautas para o jornal, tarefas de interpretação oral ou escrita, de produção e revisão de texto, pesquisas sobre fatos ocorridos, entrevistas às pessoas envolvidas e publicação dos textos escritos pelos alunos. Os leitores do jornal, além dos alunos, foram as demais pessoas que convivem na escola, como professores, alunos de outras turmas, coordenadores, diretores e demais funcionários, pais, comunidade escolar e patrocinadores. Os dados foram produzidos durante as aulas semanais de Leitura pelo período de aproximadamente 18 meses. Apresentamos, a seguir, as bases das categorias que apoiaram a análise e interpretação dos resultados

Olhando para a materialidade linguística: Análise e interpretação

Discutimos, a seguir as categorias que apoiaram a análise e interpretação dos resultados com foco em tipos de perguntas e padrões de colaboração. Essas categorias apoiaram a análise de turnos com base nas perguntas abertas ou fechadas para

compreensão do movimento colaborativo. Isto é, na interação, perguntas e pedidos ocorrem de modo a acrescentar ou modificar algo na discussão (BROOKFIELD e PRESKILL, 2005; MAGALHÃES, 2007; SMYTH, 1992). De acordo com Ninin (2013), as perguntas podem ou não convidar à participação e à postura ativa em sala de aula, podem, muitas vezes, soarem como ordens. Dessa forma, como apontamos, podem ser um convite à ação e propiciar uma relação responsiva ativa de todos ou efetivarem-se como uma ordem que determinará a participação apenas dos que se sentem seguros em respondê-las.

Conforme já mencionado, Ninin (2013) apresentou princípios norteadores para o desenvolvimento da colaboração e elaborou um quadro no qual explicita o papel do sujeito e as regras de participação, conforme cada princípio:

Quadro 1: Categorias para análise de padrões de colaboração, papéis e regras.

Padrão	Papel do sujeito	Regras de participação
Responsividade	Comprometer-se com a própria participação do outro em direção ao ato de responder, seja por meio de ação ou de reflexão. Perguntar ou responder implicam considerar a resposta ou a pergunta do outro como artefato mediacional para seu próprio desenvolvimento, implica em envolver-se com a resposta do outro.	Explicitar pontos de vista em busca de articulação com os demais.

Deliberação	<p>Buscar, por iniciativa própria, consensos com base em argumentos. Perguntar implica em saber o porquê de uma dada pergunta feita ao outro (ato consciente), implica na intenção de envolver-se na interação, no jogo pergunta-resposta.</p>	<p>Explicitar argumentos com clareza, fundamentar pontos de vista.</p>
Alteridade	<p>Considerar seu ponto de vista na relação com o ponto de vista do outro. Perguntar implica conhecer o outro nessa perspectiva, o que se pergunta nunca é o outro não tem como responder. A resposta esperada/solicitada não pode ser pré-estabelecida por quem pergunta.</p>	<p>Articular-se discursivamente nos momentos de interação, distanciando-se de posicionamentos pessoais para compreender os outros.</p>
Humildade e cuidado	<p>Abandonar posicionamentos pessoais em prol de interesses coletivos. Perguntar implica considerar-se parte de um grupo e, portanto, considerar conhecimentos e necessidades do grupo.</p>	<p>Acolher e colocar em discussão posicionamentos divergentes.</p>
Mutualidade	<p>Garantir espaços de pronunciamento e participação. Perguntar implica considerar toda e qualquer resposta como meio para impulsionar o pensar. Nessa perspectiva, não há “resposta errada”.</p>	<p>Considerar toda e qualquer participação como legítima.</p>
Interdependência	<p>Considerar o caráter essencialmente dialógico e polifônico dos processos interacionais. Perguntar implica considerar seu próprio conhecimento inacabado ou suscetível a mudanças em decorrência das diversas vozes que entrecruzam o discurso dos interlocutores respondentes</p>	<p>Garantir a presença do entrecruzamento das diferentes vozes discursivas nas interações.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Ninin (2013, p.67-8).

Explicitadas as categorias de análise, passaremos à discussão sobre as interações a partir de um excerto referente à uma das interações entre alunos, PP e PT na pesquisa.

Interações entre os Participantes da Pesquisa

O excerto a seguir fora extraído da aula 14, do dia 3 de outubro de 2013. Nessa aula, as alunas, Jenifer, Eli e Lara, ficaram encarregadas de explicar e conduzir uma tarefa de revisão de uma das notícias produzida por um dos grupos. No mesmo dia, anteriormente à gravação transcrita, como professora auxiliar, PP substituiu um professor da turma, que havia faltado, e aproveitou o momento para reunir-se com essas três alunas e apresentar-lhes a tarefa que iriam conduzir com a classe. As alunas combinaram que Eli e Jenifer conduziriam as discussões, enquanto Lara digitaria as alterações sugeridas pela turma na notícia.

Já no início da aula, os alunos sentaram-se em grupos. Colocaram-se em pé, à frente da sala, as duas professoras (Juliana-PP e a professora da turma), Jenifer e Eli. Lara sentou-se à frente, do lado direito, para digitar as alterações no texto, que era projetado na lousa para que todos acompanhassem a revisão. O objetivo da atividade apresentada pelas alunas era revisar uma notícia.

Excerto 1: 03 de outubro de 2013

PP 1: então, pessoal, a Jenifer e as meninas vão conduzir a nossa revisão de texto, vamos lá meninas. **(Exórdio, distribuição de voz)**

[Alunos entregam textos para os grupos]

PP 7: Explica, meninas, o que eles vão fazer agora. **(ordem/**

pedido)

Jenifer 1: vocês vão ler esse texto, vão elaborar e vão ver o que tá faltando, o que vocês quer que tira, o que vocês quer que coloca... **(pergunta declarativa)**

Eli 2: assim, se quiser acrescentar no texto, grifar algo no texto, tipo assim, grifar uma data, se quiser acrescentar... **(complementação de pergunta declarativa)**

PP 8: daí vocês escrevem aí no texto e vocês vão... falar e sugerir pra elas. **(complementação de pergunta declarativa)**
(...)

[alunos começam a trabalhar em grupos, Jenifer e Eli passam pelos grupos]

Jenifer 4: alguém tem dúvida?

Lara 5: professora Eli, sem ser os alunos, **como** que chama? **(pergunta epistêmica)**

Sara 1: é, tem os alunos, os educandos e **como** que chama o outro? **(pergunta epistêmica)**

[Eli faz expressão de que não sabe, Jenifer passa pelas mesas, alunos a chamam].

PP 2: discentes. **(oferece suporte para a resposta que ELI revela visualmente não saber)**

[Passam-se 4 minutos, Jenifer retoma a atividade]
(...)

Jenifer 8: vamos lá, o grupo do Adriano, uma pergunta(+)(+)(+). **Como** podemos melhorar esse texto? **(pergunta aberta, epistêmica)**

Naiara 1: ao invés de começar com “alunos”, começar com “os alunos” (sugestão de acréscimo de elementos)
(...)

PP 18: (...) Você tem mais alguma [sugestão], Naiara? (não pede suporte, **pedido de mais sugestões**)

Naiara 3: “participando do spelling be”, daí , entre aspas, so-

letrando em inglês. **(sugestão de acréscimo de elementos)**

PP 19: ótimo (modalização apreciativa, sem pedido de suporte), explicar o que é... não é entre aspas, né, gente, **qual é** o sinal de pontuação que eu vou usar aí? **(réplica complexa com informação suplementar, dimensão epistêmica)**

Alice 1: com... entre parênteses!

PP 20: isso, parênteses, que servem para dar uma explicação. **(concordância com acréscimo sem pedido de suporte)**

(...) [Daniela levanta a mão]

Jenifer 9: pode falar, Daniela. **(distribuição de voz)**

Daniela 1: No “5 de agosto” pode pôr também de 2013 **(sugestão de acréscimo de elemento novo de forma modalizada)**

(...)

PP22: (...) vocês acham que 2013 é importante colocar? **(pergunta controversa com pedido de concordância)**

Jenifer 10: é, porque depois vai ler alguém e vai falar, “mas que dia”? **(apresentação de ponto de vista com suporte).**

PP 23: então, põe aí 5 de agosto de 2013, o que mais o grupo tem pra falar? **(pedido de sugestões)**

Naiara 4: não sei se é uma boa ideia, mas eu tava pensando em colocar horas. **(ponto de vista de forma modalizada)**

PP 24: tá, a gente pode pôr em que horas isso aconteceu (...) Eu não posso mais conduzir a atividade suas. Tenho que deixar elas. [saio da frente e do lado das condutoras da atividade]

Jenifer 11: tem mais alguma, Naiara? **(pedido de mais sugestões)**

[aluna nega com a cabeça]

(...)

Caio 2: sabe onde tá ‘coordenado pela professora Soraia’, nós colocamos, é:: professora de inglês, Soraia. **(acréscimo)**

de novos elementos)

PP27: ótimo (modalização apreciativa)

[...]

Jenifer 14: tem mais alguma, Caio? (...) (**pedido de mais sugestões, distribuição de voz**)

Caio 3: daí nós colocamos... “os alunos apresentaram no pátio da escola” nós colocamos “os alunos apresentaram no pátio da escola para que todos assistissem” (**acréscimo de novos elementos**)

[Alunos aguardam Lara digitar].

(...)

Jenifer 16: algum grupo tem mais alguma sugestão? (**pedido de mais sugestões**)

Joana 1: como incentivo para que os alunos melhorassem e praticassem o inglês. (**acréscimo de novos elementos**)

[alunos continuam a dar sugestões e Lara digita, professora-pesquisadora comunica que precisa sair da sala para atender a uma tarefa da direção, alunos ficam sob responsabilidade somente da professora-titula]

PT 1: olha, vamos lá para a sugestão da Karina.

Karina 1: lá onde tem, é:: “As finalistas foram: Naiara, Karina, Gabriela, Gabriele e Maria Beatriz que (+) passou por problemas de saúde e não pôde participar da final, mas foi considerada/gaguejou) e recebeu premiação.” (**acréscimo de novos elementos**)

Sara 2: ...isso, ao invés de a gente pôr uma das finalistas, a gente pode trocar isso por:

Karina: foi considerada, vírgula, e [recebeu premiação (Sara e Karina falam juntas)] (**sugestão de acréscimo de novos elementos**)

[Lara digita]

(...)

Sara 2: professora, eu acho. Professoras, eu acho legal a gente pôr ...a série delas, tipo, a Naiara, é da nossa série. (**sugestão de acréscimo de novos elementos de forma modalizada**)

Karina 3: a Karina do 7º A, Gabriela... (**acréscimo de novos elementos**)

Jenifer 5: Karina do 8º B (complementação)

Sara 3: é, a gente pode pôr isso (**concordância sem expansão e sem pedido de suporte**)

PT 8: tá, então lara, como é que a gente vai fazer, vamos por partes.

Na análise dos padrões de colaboração propostos por Ninin (2013), verifica-se o desenvolvimento da mutualidade, da humildade e cuidado, da interdependência e da deliberação. A mutualidade é garantida pelo espaço de pronunciamento assegurado para que todos os envolvidos possam pronunciar-se, como expressam os turnos não só da PP (**PP 18:** (...) *Você tem mais alguma [sugestão], Naiara?*, **PP 23:** (...) *o que mais o grupo tem pra falar?*), como também dos alunos (**Jenifer 11:** *tem mais alguma, Naiara?*, **Jenifer 14:** *tem mais alguma, Caio?*, **Jenifer 16:** *algum grupo tem mais alguma sugestão?*). As perguntas revelam a importância dada à participação de todos, reforçadas pela avaliação positiva presente nas modalizações apreciativas de **PP 19 e 27** (*ótimo*) ou pela concordância de **PP 20:** *isso* (...).

Essa preocupação em criar possibilidades para que os alunos participem, decidam e sejam protagonistas também é observável na reflexão em voz alta (**PP 24:** (...) *Eu não posso mais conduzir a atividade suas. Tenho que deixar elas.*),

enunciado que indica a tomada de consciência e representa um modo de agir e pensar como proposto por Magalhães (2011), no qual a organização da linguagem, de forma intencional e reflexiva, volta-se à análise e compreensão das próprias ações e, propiciando desenvolvimento.

Percebe-se o padrão de humildade e cuidado com o outro, à medida que posicionamentos pessoais são preteridos, naquele momento em que muitos alunos poderiam colocar seus pontos de vista contrários à tarefa proposta, mas, em vez disso, apresentam sugestões sobre como completar as capacidades discursivas da notícia revisada e voltam-se para a construção de algo de interesse comum. Isso é observável nas sugestões de **Naiara 1**: *ao invés de começar com “alunos”, começar com “os alunos”* e **Naiara 3**: *“participando do spelling be”, daí, entre aspas, soletrando em inglês. (sugestão de acréscimo de elementos).*

A modalização presente em **Daniela 1** (*No “5 de agosto” pode pôr também de 2013*) pode ser compreendida como uma atitude da aluna na defesa do que sugere sem imposição, mas também como um convite à participação, abre espaço à expansão dialógica, no turno que desencadeia uma pergunta que, embora fechada, traz um verbo indicador de opinião (KOCH, 2010), revelando interesse pelo ponto de vista da sala e requerendo discordância ou concordância: **PP 22**: (...) *vocês acham que 2013 é importante colocar?* É perceptível que a argumentação atua de forma a favorecer o estabelecimento de relações colaborativas, em que múltiplos pontos de vista promovem uma compreensão compartilhada (MATEUS, 2013).

O turno de **Jenifer 10** (*é, porque depois alguém vai ler e vai falar, “mas que dia”?*) (apresentação de ponto de vista com suporte) revela o desenvolvimento da responsividade, como sugerido por Ninin (2013), a concordância da aluna com

a pergunta de **PP 22** também oferece sustentação ao seu ponto de vista, mostrando que a pergunta atuou como artefato mediacional para desenvolvimento da aluna.

A deliberação também é visível nessa interação, como na fundamentação do ponto de vista, uma das características desse padrão de colaboração (NININ, 2013), observado em Jenifer 10 (*é, porque depois alguém vai ler e vai falar, “mas que dia”?*). Outros exemplos que contribuíram para a construção da deliberação estão presentes no excerto: um deles acontece no turno PP 19, quando PP oferece sustentação à sugestão de **Naiara 3** sobre especificar o significado do termo “*spelling be*” (PP 19: (...) para “*explicar o que é...*”). Em PP 20, PP apresenta sustentação para o uso dos parênteses (*servem para dar uma explicação*) e Joana 1, na complementação da notícia revisada, acrescenta uma justificativa para que o “*Spelling be*” acontecesse na escola: “*como incentivo para que os alunos melhorassem e praticassem o inglês*”.

Observa-se, também, a interdependência entre os participantes: os alunos estão envolvidos uns com os outros, compartilham de um mesmo objeto e oferecem e recebem suporte ao/do outro, por exemplo ao acrescentarem novos elementos a um texto coletivo e garantem, assim, o desenvolvimento e a pertinência (PONTECORVO, 2005) durante a interação. Os turnos entre Naiara 1 e Naiara 4 comprovam a presença de mutualidade, cuidado e interdependência por meio do acréscimo elementos, pedidos de sugestão e apresentação de pontos de vista pelos alunos.

A confiança nos colegas e professores revela-se como um elemento fundamental nos papéis das alunas como professoras e das professoras ao criarem esse contexto e nas relações colaborativas que possibilitam a colocação de vários alunos, criando-se um contexto interacional que favorece o estabelecimento

de ZPD. Isso permite aos participantes aumentarem seu repertório de expressão cognitiva e emocional e envolverem-se em uma nova atividade em que a aprendizagem ocorre por meio das ações dos sujeitos e de seus parceiros. Importante ressaltar que a confiança reforça os padrões de mutualidade, humildade e cuidado e interdependência (NININ, 2013).

Considerações finais

É possível observar que os padrões de colaboração acima discutidos foram desenvolvidos. Ao comparar as interações observadas no excerto às do início da pesquisa, verificam-se transformação e avanço nas relações que, nos momentos iniciais sinalizavam, por parte dos alunos, receio de serem punidos ou a falta de confiança para se posicionarem e, no excerto apresentado, revelam um novo modo de agir em que riscos são enfrentados.

O trecho analisado revela que os alunos exercem um papel antes ocupado somente pelas professoras: assumem o protagonismo na sala de aula ao conduzirem as tarefas por meio de perguntas que promovem o avanço da atividade. Nesse novo quadro, as professoras não se excluem, mas estão atentas às necessidades dos alunos e agem conforme elas surgem com o intuito de que sejam superadas e de que promovam a expansão. Um exemplo disso pode ser observado nas intervenções da PP e de PT, seja dando suporte a Eli quando lhe é perguntado algo que desconhece (turno Sara 1 a PP2) ou quando as alunas precisam de auxílio para organizar os turnos (PT1).

Nesse sentido, é possível afirmar que a atuação colaborativo-crítica entre professores e alunos promoveu o desenvolvimento de ambos, uma vez que aprenderam novas formas de agir e de se relacionar.

Os avanços também podem ser considerados na confiança entre os participantes, o que, com base em Moran e Jonh-Steiner (2003), favoreceu a postura de correr riscos, como podemos observar, nessa interação, são assumidos pelos alunos: eles apresentam suas sugestões, assumem o risco delas não serem aceitas ou serem ridicularizadas para chegarem a um consenso sobre a nova organização do texto. Revelam, em geral, um posicionamento de ouvir atentamente um ao outro, com uma atenção especial e com um propósito comum, criando, assim, ZPD para si e para os outros. Em suma, as interações possibilitaram que acontecessem transformações de papéis, regras e modos de agir e favoreceram um movimento colaborativo entre os participantes.

Referências bibliográficas

BROOKFIELD, S.D.; PRESKILL, S. **Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classrooms.** Jossey-Bass, 2005.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia.** São Paulo: Loyola, 2003.

EDWARDS, A. Relational Agency in Professional. Practice: A CHAT Analysis. In: **Actio: An International Journal of Human Activity Theory.** The Center for Human Activity Theory, Kansai University, No. 1, 2007, p.1-17.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais.** Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira.** São Paulo: Richmond , 2009.

_____. MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. **A Teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola:** recriando realidades sociais. Campinas, SP: Pontes, 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. de. Formação Contínua de Professores: Sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. *In:* FIDALGO, S.S.; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração:** um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007, p.97-113.

_____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. *In:* SCHETINI, R.H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. **Vygotski:** uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

_____. 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, 2010, p. 20-40.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas 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.** Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.13-40.

MAGALHÃES, M.C.C.; OLIVEIRA, W. de. A colaboração crí-

tica como uma categoria de análise de atividade docente. *In*: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011a. p.65-76.

MARX, K.; ENGELS, F. (1845-46) **A ideologia Alemã**. Trad. Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MORAN, S.; JOHN-STEINER, V. Creativity in the making. *In*: SAWYER, R.K. *et.al.* **Creativity and development**. Oxford: University Press, 2003. p.61-90.

NININ, M.O.G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço de expansão dialógica**. Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre os modos de perguntar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador de aprendizagem. *In*: PONTECORVO, C.; AJELLO, A.M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende**. Interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.65-88.

SCHETTINI, R.H. A contribuição de Vygotski para a Teoria da Atividade Sócio-Histórico- Cultural. *In*: SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. **Vygotski: uma revisita no século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p.219-32.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, 1992, p.267-300.

VYGOTSKY, L.S. (1934) **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. (1934) **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1934) **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Atividade de formação de professores e as transformações iniciais do trabalho com leitura por meio da pesquisa crítica de colaboração - PCcol

Maurício Canuto

Este capítulo tem como objetivo discutir a condução de um projeto de formação de professores, organizado como atividade, cujo conteúdo foi a discussão das práticas de leitura em uma Escola Estadual de Tempo Integral (EETI), localizada na região noroeste de São Paulo. Ele se preocupa com a construção de instrumentos para a ação do professor no que se refere aos processos diários da sala de aula. Surgiu a partir da necessidade premente da escola em foco quanto ao desenvolvimento de alunos leitores e escritores, revelada pelos resultados de avaliações estaduais como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP).

Magalhães (2010a) aponta que uma questão central para

revertermos o quadro negativo de leitura e escrita nas escolas, principalmente da rede pública, revelado por várias avaliações, está nos contextos de formação de professores organizados pelo estabelecimento de relações dialéticas entre todos os participantes, com base nos contextos específicos das escolas. Para Magalhães, o foco da formação deve recair sobre a compreensão das necessidades específicas dos alunos e na organização da linguagem nas relações da sala de aula, na divisão de tarefas, focalizando as várias ações presentes nesse espaço.

Magalhães (2011a, p. 14), discutindo Stetsenko (2008), afirma que a baixa qualidade da escola pública não é recente e está relacionada a:

uma complexa rede de questões sócio-histórico-culturais e políticas, que vão desde a formação profissional até políticas públicas, fundamentadas em uma compreensão reducionista e individualista quanto a metas e propósitos para agir, conhecer e produzir conhecimento.

Assim, os sérios problemas com formação de alunos leitores trouxeram, também, a questão da formação de professores no contexto escolar para a compreensão crítica e transformação das práticas de leitura em uso na escola.

A pesquisa que resulta neste capítulo (Canuto, 2012) apoia-se numa abordagem em que a relação entre colaboração e criticidade na organização teórico-metodológica da pesquisa, prevê a intervenção como fundamental na transformação da realidade.

A importância desse tipo de abordagem, como salienta Magalhães (2010a, 2011a, b) é a possibilidade de criação de ZPD (*Zone of Proximal Development*)¹, que, nesta pesquisa,

¹ Utilizo a sigla ZPD, a partir do seu uso em Inglês: *Zone of Proximal Development*.

é entendida como um espaço de ação criativa no contexto escolar, para compreensão e transformação, por parte de todos os envolvidos, dos sentidos atribuídos aos conceitos trabalhados na construção do objeto, mediado pelas regras e divisão de trabalhos nas práticas de sala de aula, possibilitando que aluno e professor assumam novos papéis.

Atividade de formação de professores pelo prisma da teoria da atividade sócio-histórico-cultural

As discussões aqui apresentadas estão inseridas no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), conforme discussão de Vygotsky (1930/2008, 1934/2008), Leontiev (1977, 1978, 1983, 2004) e Engeström (1987, 1999a, 1999b, 1999c). Discutimos a formação profissional para o trabalho com leitura e escrita como atividade, no contexto escolar de diferentes áreas do conhecimento. Enfocamos centralmente o papel da historicidade do sujeito bem como do social e cultural para compreensão da atividade humana na interação dialética do sujeito com o mundo mediada pela linguagem, considerada constitutiva dos indivíduos. Segundo MAGALHÃES (2009) a TASHC enfoca o que os participantes fazem de fato, os objetos que motivam sua atividade, as ferramentas que eles usam, a comunidade da qual eles fazem parte, as regras que regem suas ações, e a divisão de trabalho que eles utilizam na atividade.

Leontiev (1977) discute a atividade como um processo coletivo, historicamente situado, composto por ações orientadas para um objeto e operações, dirigidas pelos objetos a serem alcançados, que por sua vez são condicionadas pelas condições materiais e pelos instrumentos disponíveis. Com o exemplo da atividade de caça, ele acrescenta outros elementos à atividade,

como a comunidade, a divisão do trabalho e as regras. A comunidade é formada por sujeitos que compartilham o mesmo objeto. As regras e a divisão do trabalho são consideradas novas formas de mediação. Leóntiev esclarece que a ação é planejada antes da sua execução, enquanto as operações podem ser executadas sem um planejamento prévio. Para ele, “*a principal coisa que distingue uma atividade de outra está na diferença de seus objetos. É o objeto da atividade que o dota de certa orientação*”. Na terminologia adotada por ele, “*o objeto da atividade é o seu motivo, que pode ser tanto material como ideal*” (Leóntiev 1977, pág 2, tradução livre). O que pressupõe contextos colaborativos em que todos os participantes trabalhem para a expansão do objeto da atividade

Um conceito fundamental no pensamento de Vygotsky é o conceito de ZPD, que surge nos seus estudos sobre o desenvolvimento, Vygotsky, investigou as questões referentes à aprendizagem, afirmando que esta só é útil na medida em que conduz ao desenvolvimento, e neste movimento desperta toda uma série de funções que estão em fase de maturação. Dedicou uma atenção especial ao desenvolvimento dos conceitos na criança, uma vez que a investigação deste processo revela as leis mais profundas do processo de formação dos conceitos em geral. Distingue os conceitos espontâneos, que são adquiridos na experiência cotidiana e espontânea da criança com o seu meio, dos conceitos científicos introduzidos na educação formal. Em suas investigações neste campo, Vygotsky atribui o nível maior de consciência dos conceitos científicos ao fato destes últimos serem produzidos em cooperação sistemática entre o professor e a criança. (Vygotsky 2001, págs 244, 311;204:480 e seguintes). Desta forma e em consequência desta colaboração, o individuo se torna capaz de se envolver em atividade desenvolvimental volitivamente e com consciência, em vez de só espon-

taneamente. É nestes estudos que introduz o conceito de ZPD (zona de desenvolvimento proximal). “*O que hoje a criança faz com auxílio poderá fazer amanhã por conta própria*” (Vygotzky 2004, p. 480). Defende que “*o desenvolvimento decorrente da colaboração (...) é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência.*” (Vygotzky 2001:331). Podemos entender então que a ZPD é também uma forma de mediação

Esse conceito traz implicações para a aprendizagem, não só de crianças como do ser humano de forma geral. O conceito de ZPD foi, e continua sendo, bastante discutido pelos seguidores de Vygotzky, recebendo diferentes interpretações. Segundo Newnam e Holzman (2002), a ZPD pode ser considerada a descoberta mais importante de Vygotzky e também pode ser entendida como uma zona de possibilidades, onde os sentidos dos participantes são colocados em discussão para a construção de novos significados que teriam a possibilidade de transformar estruturas (Newnam e Holzman, 2002:90-91). Os autores ressaltam que a ZPD, para ser coerente com o pensamento dialético marxista de Vygotzky, deve ser encarada como uma unidade revolucionária, pois é na relação com outros que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento. Em uma visão dialética, a atividade, a produção, é inseparável do produto. Neste sentido, Newman e Holzman defendem que a “*revolucionária descoberta monista de Vygotzky do radicalmente sintetizado indivíduo -em – sociedade - na – história- é a expressão sociológica da ZPD*” (1993:90). A ZPD, mais do que um fator no modo como as pessoas aprendem, pode ajudar também a investigar como coletivos de pessoas aprendem.

A Teoria da Atividade enfatiza a mediação semiótica e o uso de instrumentos e artefatos para a aprendizagem. A consciência é algo que emerge desta atividade mediada, sendo co-

-construída e os sujeitos participantes considerados como ativos em seu próprio desenvolvimento (Russel, 2002; Cole 1996, apud Motta 2004).

Engeströn (1999) partindo dos estudos de Leóntiev amplia as representações da teoria da atividade, e defende o estudo dos artefatos como “componentes inseparáveis do funcionamento humano”, mas argumenta que o foco dos estudos da mediação deveria recair em sua relação com os outros componentes do sistema de atividade. Nessa direção, afirma que a atividade divide-se em múltiplas ações e que as metas, inicialmente, podem não ser iguais para todos os participantes. Para Engeströn, *“as metas das ações são reformuladas e revistas à medida que a pessoa age, e em geral, só retrospectivamente explicadas com clareza”* (Engeströn 1999, pág 381, apud Daniels, 2001:122) e também: *“é alcançada pela negociação, pela orquestração, pela luta constante entre as diferentes metas e perspectivas de seus participantes. O objeto e o motivo de uma atividade coletiva são algo como um mosaico em constante evolução, um padrão que nunca está inteiramente acabado”* (Engeströn 1999, apud Daniels, 2001:119, 120).

Daniels argumenta que grande parte do trabalho de Engeströn envolve pesquisa baseada na intervenção desenvolvimental, com uma relação dialética e dialógica com a atividade. Enfoca as contradições na atividade como causativas e as perturbações como indicadoras de potencial de transformação. Neste sentido, as intervenções possibilitam as transformações e inovações no sistema coletivo.

A pesquisa crítica de colaboração como um dever

Este trabalho está, assim, interessado *“não apenas em entender e descrever o mundo da prática, mas em mudá-lo”*

(Kincheloe, 1993/1997, p. 188). Na perspectiva adotada, o trabalho de formação de professores permite que o professor avalie seu trabalho, de forma a entendê-lo “*a partir do confronto entre os objetivos pretendidos face às necessidades dos contextos específicos de ação docente, através de uma reflexão sistemática, de modo que o auxilie em suas descobertas quanto aos interesses a que servem suas ações*” (Magalhães, Liberali, Cavenaghi-Lessa, 2006, p. 19). Essa organização envolve a avaliação da atuação profissional construída em contextos sociais, seja do professor seja do pesquisador.

A Pesquisa Crítica de Colaboração, que organiza metodologicamente esta pesquisa, dá aos participantes um papel ativo na construção do conhecimento no qual ele deixa de ser apenas um objeto de pesquisa (Carmo, 2009, discutindo Magalhães, 2007). A investigação se volta para a criação de lócus em que os formadores e os professores compartilham, por meio da relação teoria-prática, a reflexão sobre seu fazer e suas implicações.

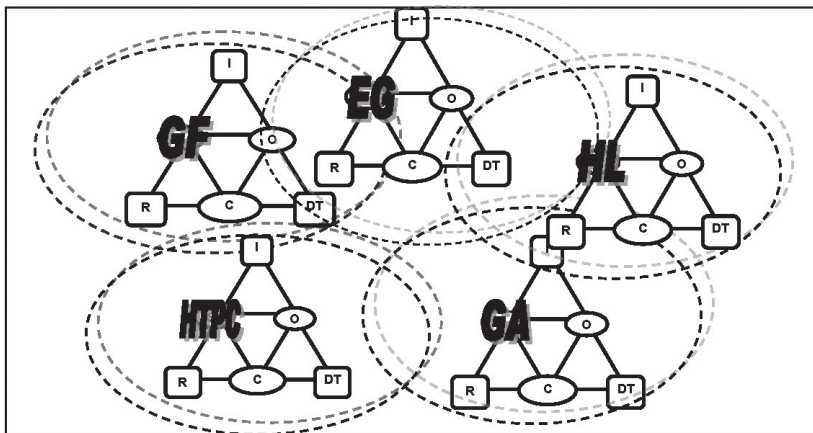
A PCcol, quadro metodológico deste estudo, objetiva, assim, a transformação dos participantes envolvidos (Fidalgo, 2006) no contexto de realização dos dados. E esses participantes, por estarem fundamentados na compreensão da realidade e em suas mudanças, pautam-se na percepção crítica da atuação do sujeito (Magalhães, 1994), ao criarem situações de intervenção, buscando contribuir com as transformações das relações em contextos sociais. As interações entre esses participantes da pesquisa e o envolvimento deles na construção do conhecimento automatizam as mudanças que colaborarão para que o sujeito crie seus próprios conceitos.

Projeto Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas

O foco do projeto LEDA estava na compreensão de como propiciar contextos de formação em que os participantes compartilhem conhecimento sobre como, por meio da leitura e escrita, criam atividades para que os alunos aprendam questões específicas das diferentes disciplinas, de forma a preencher as necessidades de transformação de suas vidas nos contextos escolares e fora deles (Magalhães, 2010b). Tais questões são de grande valor acadêmico para a formação em contexto de trabalho, mas centralmente importantes para a transformação da escola quanto a possibilitar a constituição de alunos leitores e escritores – problema crucial da escola da rede oficial, hoje.

A formação de educadores em contexto de trabalho, compreendida como atividade (Vygotsky; Leontiev), enfoca o processo de negociação de significados que se desenvolvem em vários momentos de uma *Cadeia Criativa* (Liberali, 2006b): reuniões nas escolas de formadores com professores participantes (Grupo de Apoio – GA) para discussões teórico-metodológicas quanto à compreensão de leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento, sua inserção social e a relação com as necessidades a serem trabalhadas; Sessões Reflexivas do GA para compreensão da relação teoria-prática; participação em HTPC, em que o GA discutirá com todos os professores da escola as questões enfocadas nas reuniões e sessões reflexivas; observação de aulas de professores voluntários.

Figura 3: Organização do Sistema de Atividades envolvidas na Formação de Educadores do Projeto LEDA – 2010 (adaptado a partir de Magalhães, 2011a, p. 23).



Compreensão do padrão relacional entre os participantes e das ressignificações dos sentidos e compartilhamento de significados quanto à leitura como instrumento de ensino-aprendizagem - (26/10/2010)

Os excertos selecionados revelam o padrão colaborativo-crítico das relações entre os participantes da escola e da universidade e seu papel nas ressignificações no modo de pensar e agir dos participantes do GA e da EG, em relação ao que vinha sendo construído.

Excerto 10 – oficina dia 26/10/2010

DAN (prof.) – então... eu gostaria assim... que primeiramente vocês **visualizassem todo... han::: a história...** Essa história ela tem duas partes... Tem essa e tem a próxima... **Como eu posso descobrir a matemática numa história em quadrinho?** (...) **O que podemos encontrar aqui... de matemática... NA HISTÓRIA EM QUADRINHO do Chico Bento?** (...)

TODOS – confusã o de vozes

DAN (prof.) – número de personagens.. né a princípio.. Você tem num primeiro momento..(aponta) e depois?... **Isso (aponta) diminui ou aumenta?...** Esses personagens a cada quadrinho... né?... **Quais as relações... Quais as ideias que aparece de matemática aí no texto**

TODOS – (sobreposição de vozes)

C (pesq) – tem uma questão de matemática que é... a fila organiza[as pessoas]... e todo mundo é atendido em menos tempo [a fila está desorganizada]

DAN (prof.) – Quem são os primeiros a serem atendidos?

Por que são os velinhos que são os primeiros a serem atendidos?

C (pesq) – Professor... na () eles não puseram os mais velhos na frente né? Por que eles puseram os mais velhos na frente aqui? Qual a diferença?

DAN (prof.) – Deles colocarem os velhos aqui na frente?

C (pesq) – É

FC (pesq) – Puseram os mais velhos na frente... **Por que sempre põem mais velhos na frente?**

Todos – (sobreposição de vozes)

DAN (prof.) – É ordem do que? Que é isso? Que ordem?

FC (pesq) – É isso que eu quero saber... **Que ordem é essa?**

AC (prof.) – deveria ser ordem de chegada...

Reconhecendo-se os sentidos atribuídos por **DAN** ao papel da leitura e escrita na aula de matemática sua aula revela uma possível expansão do objeto e ressignificação e compartilhamento de sentidos (presença do gênero e uma organização colaborativa entre alunos e professor) na aula de matemática. Pode-se observar uma transformação entre as escolhas feitas por **DAN** em sua aula, quanto à organização da linguagem, do enfoque na leitura e as relações em sua aula. Há uma tentativa de iniciar pela leitura da história em HQ para identificar o conteúdo de matemática. Esse movimento acontece por meio das perguntas feitas pelo professor que levam ‘os alunos’ (par-

ticipantes) a analisarem o HQ, fazerem relações e posteriormente trabalharem com leitura. O sentido atribuído à condução da leitura pode ser relacionado ao uso do advérbio de tempo (**primeiramente**) que remete a que os ‘alunos’ façam primeiro uma leitura geral. Embora haja uma mudança/transformação no modo de agir, o professor não inicia pelo gênero, nem pela situação enunciativa, questão discutida no grupo de formação (onde está o texto, qual sua organização, qual seu objetivo em trabalhar com ele, qual o autor?; Qual seu lugar de circulação ou quem lê?; etc.), questão que será retomada mais à frente pelos formadores na análise da proposta. No entanto, vemos uma nova organização de sala de aula, com a utilização do gênero ‘HQ’ - **NA HISTÓRIA EM QUADRINHO do Chico Bento?** – escolha que permite ao professor direcionar uma pergunta a seus alunos – **O que podemos encontrar aqui... de matemática?** – conduzindo os alunos a fazerem uma leitura com objetivo determinado, relacionando-a com a matemática.

Excerto 11 – oficina dia 26/10/2010

C (pesq) – Você escolheu bem, hein?

DAN (prof.) – tem bastante... e aí... das propostas que eu... que eu trabalho.. eu percebo muito... **PRINCIPALMENTE** na questão da **interpretação**... né que eu falo com eles das dicas né?... quando for o menos... **VOCÊ VAI LER o problema tem certas palavrinhas chaves**... menos.. mais.. distribuir.. e eles assim... muitas vezes.. cai também em provas.. inclusive nós fizemos hoje... a dica do a mais do a menos.. do distribuir na multiplicação... do dividir do compartilhar né?... Então **isso eu trabalho muito com eles a questão da interpretação**... e quanto também eu () os problemas... **EU LEIO E PEÇO PRA ELES ANALISAREM... O que esse problema tá pedindo?**

C (pesq) – **mas** você **não deve** ler... Você tem que **DEIXAR eles lerem**.. porque **quando você lê eles entendem porque você tem uma boa leitura**... a questão da dificuldade.. por isso que **a**

gente não deve ler

AC (prof.) – (...) **acho que tem que propor o problema..** a situação problema **ELES tentarem resolver** e na **hora da correção..** ah bom... **Como que eu faço pra resolver?** Ah bom.. é divisão... **Mas por que é divisão...? O que tá indicando que seja..? Onde fala tal (coisa)...?** aí é legal que eles começam a pensar e o engraçado é que eles começam a falar assim ah então tá errado... na verdade ele calculou certo ele entendeu... ele só não sabe explicar porque ele chegou naquela conclusão.

Na discussão, **C** inicia com um elogio pela escolha do texto, mas também questiona a leitura do problema pelo professor, o que considera como um modo de não possibilitar a familiaridade do aluno com a leitura, questionamento que é complementado pela sugestão de AC. Este excerto revela também, como discutido por Smyth (1992), que a criação de um espaço de transformação no contexto de formação envolve o engajamento dos professores no processo reflexivo, que possibilita reconstrução. A transformação pode, assim, ser conseguida a partir do distanciamento e da reflexão sobre as práticas, sobre seus modos de agir e sobre conceitos discutidos, relacionando teoria e prática.

Esse trecho escolhido revela esse processo reflexivo apropriado por DAN, mas principalmente por AC. DAN ainda parece estar mais preso ao conteúdo da matemática ao trabalhar a leitura, embora já revele uma grande transformação em contraposição a momentos anteriores. Por exemplo, salienta que, ao ler, podemos retomar as pistas deixadas pelo texto, como ao apontar a organização da fila; e, com a compreensão dos alunos na leitura de um enunciado de um problema de matemática – (...) **VOCÊ VAI LER o problema tem certas palavrinhas chaves.. menos.. mais.. distribuir.. (...), existem pistas que ajudam a identificar qual tipo de conta será feita.**

Esta fala revela que o professor de matemática ensina para seus alunos algumas estratégias de leitura que podem ajudá-los na compreensão dos enunciados: – DAN **eu falo com eles das dicas né?... quando for o menos... VOCÊ VAI LER o problema tem certas palavrinhas chaves...(...)**. No entanto, ainda é ele quem lê o enunciado do problema – **eu leio** e peço pra eles analisarem.

Assim, apesar de ter expandido seu modo de agir e de pensar, DAN traz à tona resquícios dos sentidos iniciais discutidos no momento 1 – centralização da leitura nas práticas do professor, o que revela que não houve ressignificação de sentido quanto à leitura a ser realizada pelo professor.

Todavia, a fala de DAN criou uma oportunidade para os formadores colocarem novamente uma questão central do projeto – é preciso que os alunos leiam, conforme a contradição posta pela pesquisadora C – **mas você não deve ler... Você tem que DEIXAR eles lerem.. porque quando você lê eles entendem porque você tem uma boa leitura... a questão da dificuldade.. por isso que a gente não deve ler**, Reconhece-se, aqui, uma colocação autoritária em que a modalização deôntica é repetida várias vezes. Porém, a expansão de AC, à intervenção de C, é fundamental para a recolocação da questão do professor ler para os alunos em lugar de deixá-los ler. De fato, AC recoloca a questão propiciando de forma colaborativo-crítica novos sentidos sobre como trabalhar com essa questão, revelando sua própria transformação. AC parte da fala de C e possibilita o compartilhamento de novos sentidos e a criação de novos significados a serem negociados e apropriados pelo grupo.

O excerto 11 revela, assim, a organização colaborativa com que desenvolvemos nossas discussões: como um participante se coloca na proposta do outro de forma crítica, o que

nos faz repensar e, apoiados na questão do outro, juntos produzimos uma proposta de organização da aula (Liberali e Magalhães, 2009). O comentário de AC – **Como que eu faço pra resolver? Ah bom.. é divisão... Mas por que é divisão...? O que tá indicando que seja..? Onde fala tal (coisa)...?** – evidencia uma questão central do projeto – leitura como instrumento de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas. Isto é, o aluno vai entender que para ele conseguir fazer a questão matemática, vai ser preciso retomar a leitura para localizar pistas que orientem o seu raciocínio, que digam para ele se a conta é de adição, multiplicação ou divisão.

Magalhães (2009, p. 61), com base em Newman e Holzman (2002), que define a ZPD como “*uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora prático-crítica*”, salienta que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de desenvolvimento. O foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são “*pré-requisito*” (instrumento) e “*produto*” (desenvolvimento). Nesse quadro, produto e instrumento, como mostram os pesquisadores, formam uma unidade dialética, a totalidade “*instrumento-e-resultado*”, como se observou nas discussões. C e AC por meio da contração dos modos de agir do professor de matemática criaram uma oportunidade de desenvolvimento a todos os participantes.

Ao analisar as compreensões e os modos de agir de AC, na discussão de sua aula, a pesquisadora FC aponta uma questão fundamental a ser trabalhada com os alunos durante as aulas – a linguagem como ferramenta –, pois esta possibilita construir um espaço de questionamento, concordâncias e discordâncias, consensos e dissensos, e de colaboração crítica. Conforme aparece nos trechos a seguir.

Excerto 12 – oficina dia 26/10/2010

FC (pesq) – e uma coisa que **você falou AC** que eu achei interessante... quando você pergunta pro aluno “por quê?” a primeira reação dele é dizer ah então tá errado... isso foi construído dentro da escola que ao questionar... (fazer) argumentação... significa que tá errado... aí tem que desconstruir isso e construir outra coisa... **que a argumentação faz parte do raciocínio...** então **perguntar por quê... é algo que a gente tem que perguntar sempre por quê...** pra gente mesmo quando a gente tem uma decisão a tomar... e aí aos poucos você vai tirando isso deles

AC (prof.) – ... engraçado que no primeiro ano por mais que a gente cuide pra que isso não aconteça é uma coisa que parece que já vem de casa... então assim.. primeiro questionamento ele já dá uma recuada.. não peraí não precisa recuar né.... arriscar **vamos pensar junto... vamos fazer e tal... pra eles não pegarem porque se viciar nisso**

E (pesq) – mas a gente também... pela minha prática como professora... às vezes **a gente só pergunta quando tá errado e quando tá certo o aluno fala assim... dá a resposta certa... a gente fala isso muito bem... e pro outro que não dá a resposta certa... por que você tá pensando isso?...** e eu acho muitas vezes importante pensar pro que deu a resposta certa por que ele pensou... e isso.. aconteceu outro dia numa aula da gente perceber que... quando era certo... isso parabéns... vocês ouviram o que ele falou? Olha que legal e quando tava errado... mas por quê?... e eles leem rapidamente isso... que só se pergunta quando tá errado

FC (pesq) – e isso é repetido à exaustão quer dizer... dentro de casa já deve ser assim... dentro da escola então é uma coisa que deve ser desconstruída inclusive na gente professor pra modificar a nossa pergunta... pra servir pra todos os casos... pra quem tá correto pra quem não tá correto... explica porque você pensou isso... explica porque você pensou aquilo... de qualquer maneira passar a ser algo que ele vai se acostumar a perguntar... tanto vai perguntar por que sim por que não que vai chegar uma hora que ele mesmo se pergunta... eu acho que as melhores decisões na vida são aquelas que a gente já perguntou por que três vezes...

se não... e isso é uma coisa que acontece pra alguns... tem gente que não pergunta por que nunca... vai fazendo depois deu errado volta pra trás... e de repente é uma coisa pra se pensar... e eu acho que a questão que a escola não trabalha a argumentação e a argumentação... pra ser trabalhada.. precisa de porquês... se não não tem argumentação

C (pesq) – e argumento... eu acho que não... acho tá fora... tem que ser fato concreto... então argumento não é isso... isso é opinião né?... então.. argumentação que que é?... é... o que que você fez? Fiz isso isso isso isso..

FC (pesq) – o que tem na história que fez você pensar isso?

C (pesq) – (...) uma aluna minha de doutorado que é professora de matemática... ela diz que o maior problema do colegial... em matemática... nos cadernos do estado... é quando eles tinham que relatar o que eles tinham feito... que eles não conseguiam relatar os processos... os procedimentos que eles tinham feito pra resolver o problema... então isso é isso que você tá fazendo... tá bom.. vimos isso? Tá bom então que que nós fizemos? Vamos ver?... vamos relatar o procedimento que a gente usou?

AC (pesq) – a gente viu isso quando a gente fez a receita né?... a gente viu tudo... fiz a receita com eles de um doce... e depois o modo de fazer a gente retomou em sala de aula... primeiro os ingredientes depois o modo de fazer... sem muitas coisas escritas... primeiro ano... mas pra já começar com essa questão de relatar

O turno de FC traz à tona novamente o modo de agir de AC, em que são feitas questões para os alunos justificarem seus pontos de vista. Como revelado no excerto 12 – ***e uma coisa que você falou AC que eu achei interessante... quando você pergunta pro aluno “por quê?” a primeira reação dele é dizer ah então tá errado... isso foi construído dentro da escola que ao questionar... (fazer) argumentação... significa que tá errado... aí tem que desconstruir isso e construir outra coisa....***

que a argumentação faz parte do raciocínio... então perguntar por quê...? é algo que a gente tem que perguntar sempre por quê...?(...). Essa forma de organização discursiva possibilitou um movimento de reflexão aos participantes sobre os modos de agir em sala de aula na organização da linguagem reflexiva, como se observa na sua fala: **primeiro questionamento ele já dá uma recuada.. não perai não precisa recuar né.... arriscar, VAMOS PENSAR JUNTO?... vamos fazer e tal... (...).** AC demonstra em suas enunciações que a organização de sua sala de aula já começa a envolver uma ação colaborativa, porque ela se coloca para trabalhar com o aluno – **vamos pensar junto?**

Esse movimento de reflexão impulsionou uma nova discussão entre os participantes, trazendo o contexto usual da comunidade escolar, apontado por AC, como observa a pesquisadora **E** – às vezes a gente só pergunta quando tá errado e quando tá certo o aluno fala assim... dá a resposta certa... a gente fala isso muito bem... e pro outro que não dá a resposta certa... por que você tá pensando isso?(...). As interações em que um se coloca na fala do outro para expandi-la, clarificá-la ou questioná-la trazem para essa relação aspectos da sua constituição como professores e formadores. É muito importante, reconhecer o contexto sócio-histórico-cultural dos participantes para se compreender o porquê das escolhas e dos modos de agir, além de propiciar um compartilhamento de sentidos que são centrais para o processo reflexivo dos participantes. Essa discussão possibilitou a FC retomar mais uma vez uma questão central do projeto – a leitura como instrumento de ensino-aprendizagem. Se o aluno diz “tal coisa”, vamos ler novamente para saber por que ele está fazendo essa leitura? – **o que tem na história que fez você pensar isso?** – questão que proporciona estabelecer um objetivo para a leitura ou sua releitura e a compreensão

de novos modos de agir nas práticas didáticas de sala de aula (Magalhães, 2010).

O novo significado construído – sobre as práticas didáticas de leitura (leitura como instrumento de ensino-aprendizagem) – acaba sendo revelado no relato de uma aula, ocorrido fora daquela oficina, mas em contexto de formação, que serviu como exemplo da expansão do objeto no excerto abaixo:

Excerto 13 – oficina dia 26/10/2010

FC (pesq) – na verdade eu queria apontar uma coisa... **a apresentação... a parte da matemática acho que ficou super legal.** Agora... **a entrada não foi pelo gênero** se não.... **não é porque você tá na matemática que não pode entrar pelo gênero...** você pode do mesmo jeito falar... (...) mas só que eu acho importante falar... **entrar pelo gênero... olha isso aqui... todo mundo conhece?... é do Chico Bento... é personagem... ah::: tá no gibi...** eu não sei como o TI fez mas de qualquer maneira acho que é necessário perguntar quem lê **gibi? Quem conhece o Chico Bento? Que características tem esse personagem ANTES de entrar na história...** não faz mal se ficar repetitivo assim porque pro aluno é algo que vai ficando de forma que toda vez que ele entrar num texto ele já vai lembrar de olhar... se o personagem é conhecido se não é entendeu?(...)

C (pesq) – que é aquilo que eu falei no começo o que a gente quer é tão () que eles vão se apropriar das estratégias, certo? Quando eles forem ler eles vão pensar ah::: que texto é esse? Quem são os personagens? Quem escreveu? Quem é o autor?

FC (pesq) – ele pode não perguntar desse jeito né?... que nem a gente tá perguntando aqui mas ele... ele busca isso no texto antes de começar

MAU (pesq) – **E quando ele se apropriar ele vai fazer essas perguntas...** até a DEB (coordenadora) numa outra reunião que a gente teve agora pela tarde... ela colocou que por exemplo **uma turma tava trabalhando com essas questões () numa aula que não se colocou (incompreensível).** Um aluno pergun-

tou, mas quem foi que/ da onde que é esse texto?... o aluno próprio já foi lá e perguntou...

FC (pesq) – isso é ótimo... é sinal que esse já percebeu que todo texto vem de algum lugar então ele precisa saber de onde ele veio... ele entrou na escola, o texto não é da escola principalmente (...)

AC (prof.) – claro... tem que começar.. O que é isso aí?

E (pesq) – é uma tirinha não é?

AC (prof.) – então... mas eles vão saber o que é tirinha, será? Não é?

FC (pesq) – é um quadrinho

AC (prof.) – é uma história em quadrinho.... na verdade eu acho que eles vão falar ah::: é de gibi... é quadrinho é história em quadrinhos

C (pesq) – aí você pode falar ‘isso chama tirinha’ se ninguém falar

No excerto 13, de 26/10, os formadores continuam expondo a contradição das compreensões e dos modos de agir em evidência para gerar momentos de aprendizagem e desenvolvimento. Após a performance da aula de leitura de DAN, ficou um ponto aberto e que foi retomado no decorrer da discussão por FC – (...) **a parte da matemática acho que ficou super legal. Agora... a entrada NÃO foi pelo gênero** (...). A contradição no modo de agir de DAN possibilita que a todo instante durante a atividade de formação de professores sejam criados momentos de reflexão crítica e o movimento na construção do objeto coletivo.

O compartilhamento de significado sobre novos modos de agir em sala de aula, as regras e a divisão de trabalho como um modo de melhorar a participação dos alunos para melhorar os índices de proficiência em leitura, fica evidente conforme a colocação de C – (...) **eles vão se apropriar das estratégias, certo? Quando eles forem ler eles vão pensar ah::: Que texto é esse? Quem são os personagens? Quem**

escreveu? Quem é o autor?, discussão que permitiu às formadoras **C** e **FC** perceber que não houve a apropriação do gênero na aula de matemática.

O excerto 13 apresenta, também, a expansão do objeto (transformação no modo de agir dos alunos em sala de aula), segundo relato do pesquisador MAU: (...) **uma turma tava trabalhando com essas questões (...) Um aluno perguntou, mas quem foi que/ da onde que é esse texto?... o aluno próprio já foi lá e perguntou...** Como se observa na afirmação de FC: – **isso é ótimo...** é sinal que esse já percebeu que todo texto vem de algum lugar então ele precisa saber de onde ele veio... ele entrou na escola, o texto não é da escola principalmente (...) –, esse modo de agir passa a ser internalizado a partir do momento em que eles (alunos) aprendem a ler e escrever dessa maneira, transformando suas práticas (alunos e professores).

A atividade de formação de professores e a organização pensada durante a constituição do grupo de professores possibilitaram um movimento de transformação de forma refletida para relacionar teoria e prática, isto é, para relacionar modos de enfoque no gênero do discurso com a matéria do currículo, o que revela um *gap* no modo como a proposta foi apropriada por alguns, como se observa na avaliação feita pelos participantes – **eu achei que foi complicado (...) pra encontrar alguma coisa que tá de acordo com a sua matéria (...) achar sua matéria dentro do gênero (...)**. Isto é, muitos professores não entenderam a tarefa pedida com a proposta da aula a ser realizada em duplas. Essa colocação foi muito importante, porque possibilitou esclarecer que a proposta da tarefa não era fazer uma aula que colocasse o foco no gênero como algo separado do enfoque da aula, mas transformar os modos

como a leitura era usualmente trabalhada.

Alguns professores entenderam a proposta, como AC. Isso é revelado pela fala de C, reproduzindo uma fala de AC: ***Deixa-me falar o que a AC tá falando aqui que é muito legal... Ela tá falando que se ela tivesse usado o quadrinho inteiro... ler... Primeiro que eles já sabiam em português e segundo porque eles iam identificar a história como um todo porque eles têm o contexto... o quadrinho sozinho não tem o contexto... perde... na hora que ele põe a história toda ele tem o contexto ele se apoia no contexto ele sabe o que tá escrito lá... (...)***. A recuperação do processo reflexivo de AC possibilita que a pesquisadora **E** faça uma pergunta – **Como é que foi o processo de fazer isso?** – que coloca novamente os participantes em um movimento reflexivo de sua prática de sala de aula com a introdução de uma pergunta iniciada pelo ‘como’, discutido aqui como uma oportunidade do pesquisador de melhor compreensão para posteriormente intervir.

A princípio **AP** descreve como pensou e agiu tendo a leitura como instrumento de ensino-aprendizagem e como essa maneira de pensar a leitura proporciona um trabalho maior na elaboração da tarefa – ***eu achei que foi complicado... na hora de de... ó... cada um tem que fazer de acordo com a sua matéria... pra encontrar alguma coisa que tá de acordo com a sua matéria (...)*** – afirmação que exigiu da pesquisadora FC um pedido de confirmação: ***foi difícil de encontrar?***, fazendo com que a professora reformulasse sua resposta com a utilização do advérbio de negação ‘não’ – ***não difícil de encontrar... o difícil foi achar sua matéria dentro do gênero (...)***. Esse movimento de AP parece revelar, ainda, como é complexo para o professor de En-

sino Fundamental I pensar na leitura como instrumento para ensinar os conteúdos específicos de cada área, o que sugere que para alguns professores a apropriação do objeto, ainda, está em processo de construção. No entanto, a colocação de AP (...) **o difícil foi achar sua matéria dentro do gênero (...)** – possibilitou que a professora de inglês introduzisse uma função do GA dentro da escola – **quando você trabalha no colégio e todo mundo se ajuda, aí acho bem melhor** – ajudar/colaborar com o outro, trazendo resquícios (vozes do LEDA) da organização colaborativa instaurada na formação dos professores e que pode se estender no grupo de professores como GA para trabalhar com todos os professores.

A colaboração tem por objetivo a criação de momentos para discussão e reflexão das práticas dos professores, na *atividade de formação de professores*, desenvolvido no projeto LEDA, no primeiro ano de condução, e foco deste estudo. Como salienta Magalhães (1996/2007, p. 70):

a ideia de colaboração é dada pela igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados atribuídos a teorias de ensino-aprendizagem, em questionar e repensar essas teorias com base na prática bem como entender e questionar os valores que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias.

Excerto 15 – oficina dia 26/10/2010

FC (pesq) – e esse processo de colaboração também, como é/foi? Quais as dúvidas que surgiram? Deu pra solucionar a dúvida?

AP (prof.) – () calma... a gente tá discutindo... e aí ficou mais claro

MAR (prof.) – na verdade eu vi assim... () demanda muito tempo, é bem trabalhoso. Demanda muito tempo então eu acho que esse trabalho é interessante pra ver () Será que também tá tendo essa visão? **A gente até faz atividades diferencia-**

das... daria pra entrar... mas uma constante... é muito trabalhoso... talvez seja porque nós não tenhamos a prática mas nós costumamos aplicar umas coisas que já () nossos alunos... mas pra tornar uma coisa constante... **eu não daria conta de todo dia**

FC (prof.) – na verdade **a ideia é de que as coisas não sejam individuais mesmo... não é por acaso que a gente pede pra trabalhar em dupla em trio porque a ideia é de que as coisas sejam feita colaborativamente porque assim... uma coisa que ela usa, uma outra pode usar () vocês podem formar uma... um... sei lá... um banco de atividades que são úteis praquilo então... desenvolveu uma atividade de matemática que foi usada no terceiro ano... guarda não joga fora**

No excerto acima por meio da pergunta de explicação FC procura engajar os professores-participantes a avaliarem a proposta de formação do GA, fazendo uma reflexão sobre seu modo de agir, visto que nos turnos anteriores percebe-se que houve a apropriação do gênero na condução da aula de matemática, por exemplo. AP revela que há um novo modo de agir, porém eles (professores) estão lidando com as dificuldades, apoiando-se no colega – **a gente tá discutindo... e aí ficou mais claro**. A fala de AP aponta novamente que houve a introdução de uma organização colaborativa entre os participantes.

A professora MAR parece concordar com AP, o que poderia sugerir que algumas coisas foram compartilhadas, outras ressignificadas e algumas permanecem. Como pode se observar na fala de MAR, muitos são mantidos – **na verdade eu vi assim... () demanda muito tempo, é bem trabalhoso (...)** – a professora prepara a aula, seleciona o texto, **lê para o aluno**, etc. A enunciação de MAR revela a manutenção da leitura pelo professor. Na verdade, este dado foi algo difícil de ser transformado – o fazer **pelo** aluno, tanto em relação à lei-

tura como à escrita, neste caso com o professor assumindo o papel de escriba.

Considerações finais

As escolhas metodológicas são centrais para a criação de espaços de produção colaborativa e crítica, e que, neste caso, propiciaram compreensão e transformação das práticas didáticas em sala de aula, durante o primeiro ano de desenvolvimento do projeto na escola. Embora, não se possa dizer que os sentidos e significados atribuídos por todos os participantes foram transformados, os excertos escolhidos da atividade de formação de professores revelam a crescente expansão do objeto na atividade de formação do grupo de professores quanto à compreensão do objeto/problema – leitura como instrumento de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas. Pôde-se confirmar, também, uma transformação na relação entre o objeto e a divisão de trabalho na sala de aula.

Pensar a formação como atividade foi um aprendizado nem sempre fácil. Todavia, o desejo por novos caminhos e a disposição para a transformação, expressos pelos professores revelaram que a formação de professores e dos alunos necessita ser olhada como um dever, como apontou Holzman (1999, apud Magalhães 2011a, p. 20) com base nas discussões de desenvolvimento feitas por Vygotsky, além “do que é”, para enfocar o ‘tornar-se’.

A partir dessas constatações, acredito também que esta pesquisa contribuiu para minha compreensão da complexidade da leitura e dos modos de agir nas diferentes áreas, bem como da necessidade de aprofundar o conhecimento do contexto específico de ação sempre que se pretenda desenvolver um trabalho de formação, ao expor os rumos da PCCol. Organizar

e conduzir uma pesquisa de intervenção tendo como central a criação de um padrão de relação dialética e dialógica é central nas relações entre os participantes da atividade, mas extremamente complexo, pois focaliza as contradições entre sentidos e significados, o que pode ocasionar perturbações e tensões no sistema. Se, por um lado, tais conflitos representam índices de transformação e inovações no sistema de atividade coletiva, também podem, por outro lado, serem destrutivos, se não forem trabalhadas com cuidado.

Este texto focalizou o primeiro ano de condução do projeto; porém posso afirmar que houve avanços significativos. Embora reconhecendo avanços, acredito que a formação de um grupo de professores é um empreendimento que não se esgota em um ano. Exige tempo, intencionalidade e esforço de todos. Saliento, então, que é necessária a formação contínua em local de trabalho e que seja realizada em projetos de longo prazo, como é o caso do projeto LEDA.

Referências

BAKHTIN, M. (Volochinov) (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

CANUTO, M. A formação crítico-colaborativa do formador-pesquisador no subprojeto: leitura e escrita nas diferentes áreas. In: LIBERALI, F. C.; GUERRA, M. G. G.; SCHETTINI, R. H. (Orgs.). **Programa Ação Cidadã**: pesquisa e transform(ação) de comunidades. Fortaleza, CE: Aprender Editora, 2011, v. 1, p. 153-162.

DANIELS, H. (2001) **Vygotsky e a pedagogia**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. (1996) **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

DEWEY, J. (1933) **Como pensamos**. Tradução: Haydée de Camargo Campos. 3ª. ed., v. 2. Atualidades Pedagógicas: 1959.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1996) Gêneros orais e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et cols. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

ENGESTRÖM, Y. **From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work**. Cambridge: Cambridge University Press. 2008.

_____. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n.1, p. 133-156, 2001.

_____. Innovative Learning in work teams: analyzing cycles of Knowledge creation in practices. In ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R.-L. (Eds.) **Perspectives on Activity Theory**. London CUP, 1999a.

_____. **Activity theory and the social construction of knowledge: a story of four umpires**. University of California,

1999b.

_____. (1987) **Learning by Expanding:** an activity-theoretical approach to development research. Helsinki: Orienta-Konsultit. Disponível em <http://lchc.edu/MCA/paper?Engestrom/expanding/ch1.htm>. Acessado em agosto de 2004.

LIBERALI, F. C. 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, 2011a, p. 41-64.

_____. Histórias de um programa de ação cidadã. In: LIBERALI, F. C.; GUERRA, M.; SCHETTINI, R. H. (Orgs.) **Programa Ação Cidadã: Pesquisa e transform(ação) de comunidades**. Fortaleza: Aprender Editora, 2011b, p. 1-44.

_____. O Projeto Múltiplos Mundos: por uma perspectiva ampla do existir. In: LIBERALI, F. C.; GUERRA, M.; SCHETTINI, R. H. (Orgs.) **Programa Ação Cidadã: Pesquisa e transform(ação) de comunidades**. Fortaleza: Aprender Editora, 2011c, p. 285-294.

_____. Projeto educação bilíngue: uma proposta multicultural. In: LIBERALI, F. C.; GUERRA, M.; SCHETTINI, R. H. (Orgs.) **Programa Ação Cidadã: Pesquisa e transform(ação) de comunidades**. Fortaleza: Aprender Editora, 2011d, p. 250-264.

_____. Cadeia Criativa na Educação Infantil: a intencionalidade na produção de objetos compartilhados. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.) **Diálogos de Pesquisas sobre**

Crianças e Infâncias. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010a, v. 1, p. 41-60.

_____. Formação de Professores de Línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.) **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**, v. 4 1ed. Campinas, SP: Pontes, 2010b, p. 71-92.

_____. Creative Chain in the Process of Becoming a Totality / A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 100-124, 2º sem. 2009a.

_____. **Atividade Social nas aulas de língua estrangeira.** 01. ed. São Paulo: Moderna, 2009b.

_____. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. Colaboração, argumentação, cadeia criativa e porque não falar de sonhos, amizades e realizações... In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) **Pesquisa crítica de colaboração:** um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007, p.178-184.

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAWA, L. (Org.). **Ensino/aprendizagem de Línguas:** língua estrangeira. Ijuí, RS: Editora da UNIJUI, 2006a, p. 5-34.

_____. A Leitura em Diferentes Áreas. In: FIDALGO, S. S.;

LIBERALI, F. C. (orgs.). **Ação Cidadã**: por uma formação crítico-Inclusiva. Taboão da Serra, SP: UNIFIER, 2006b.

_____. As Linguagens das Reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **A Formação do Professor como um Profissional Crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a, p. 87-117.

_____. Getting ready to conduct a reflective Session. **The ES-Pecialist**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 23-38, 2004b.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011a, p. 13-40.

_____. Theoretical Methodological Choice in AL Research: critical research of collaboration in teacher education. *Revista INTERFAINC*, v. 1, p. 34-45, 2011b.

_____. Leitura e escrita nas diferentes áreas – LEDA – encontros e desencontros na formação de educadores: relato dos projetos desenvolvidos de 2007 a 2009. In: LIBERALI, F. C.; GUERRA, M.; SCHETTINI, R. H. (Orgs.) **Programa Ação Cidadã**: Pesquisa e transform(ação) de comunidades. Fortaleza: Aprender Editora, 2011c, p. 127-152.

_____. 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. In: ROMERO, T. R. S. (Org.) **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: O olhar crítico-reflexivo**. Campinas, SP: Pontes, 2010b, v. 3, p. 23-36.

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

_____. A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. In: FIDALGO, S.S. SHIMOURA, A. S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente**. São Paulo, 2006, p.48-55.

_____. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____. (org.) **A formação do professor como profissional reflexivo: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

_____. (1998) Por uma Prática Crítica de Formação Continua de Educadores. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007, p. 88-96.

_____. (1996) A Negociação de Sentidos em Formação de Educadores e em Pesquisa. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.) **Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2007, p. 68-82.

_____. (1994) A Etnografia Colaborativa: Pesquisa e Formação Profissional. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2007, p. 56-63.

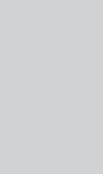
MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. Parábola: São Paulo, 2006, p. 85-107.

_____. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

VYGOTSKY, L. S. (1935) **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. (1934) **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (1934) **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



EMOÇÃO, EXPERIÊNCIA E ENSINO-APRENDIZAGEM: um olhar para o sujeito na educação infantil

Daniele Gazzotti

“Toda pesquisa tem por objetivo explorar alguma esfera da realidade. Um objetivo da análise psicológica do desenvolvimento é descrever as relações internas dos processos intelectuais despertados pelo aprendizado escolar. (...) Portanto, torna-se uma preocupação importante na pesquisa psicológica mostrar como se internalizam o conhecimento externo e as capacidades nas crianças.” (VYGOTSKY:1935/1984:104)

A relação professor-aluno é um tema muito investigado nas pesquisas de Psicologia Escolar que dialogam com os temas da área da Educação. As relações estabelecidas no lócus escolar

ganharam espaço nas pesquisas de ambas as áreas, ressaltando a importância destas interações no processo de escolarização (SOUZA e VIÉGAS, 2012). Partindo de um contexto acadêmico baseado na Linguística Aplicada Crítica – área que transborda os temas da própria linguística e busca conhecimento em outras áreas do conhecimento como sociologia, psicologia, filosofia e etc., para lidar com questões pertinentes a vida humana (LIBERALI, 2006), este artigo visa a investigar a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A ideia desta pesquisa surgiu ao observar, na Educação Infantil, como o envolvimento das crianças com os conteúdos escolares bem como suas maneiras de interagir com os demais sujeitos na sala de aula evoluem à medida que há investindo do educador na esfera afetiva. A partir destas reflexões, realizei uma breve pesquisa piloto afim de averiguar a confiabilidade destas observações e os resultados foram visíveis tanto no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da série em que a pesquisa piloto foi realizada quanto nas interações entre os colegas de classe. Assim, decidi aprofundar o estudo, pesquisando nas literaturas da pedagogia, linguística e psicologia teorias que ajudem a compreender e explicar este processo.

Por conseguinte, esta investigação tem como seu objeto de estudo as relações escolares (relações interpessoais e relações entre sujeitos e conhecimento) na Educação Infantil, em um contexto escolar bilíngue. Corroborando com a compreensão de Vygotsky de que o aprendizado e o desenvolvimento estão diretamente ligados um ao outro, esta pesquisa une aspectos do desenvolvimento social infantil ao seu desenvolvimento escolar e tem como objetivo compreender criticamente o papel do vínculo afetivo estabelecido entre educador e aluno para o processo de ensino-aprendizagem nos âmbitos (i) social e (ii) escolar. O âmbito social se refere a conteúdos de cunho intera-

cional ligados ao desenvolvimento infantil, conforme previsto nos Referenciais Curriculares Nacionais , tais como :

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido,
- expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Quadro: Referenciais Curriculares Nacionais (Referenciais Curriculares Nacionais, 1998: 63).

Ao passo que o âmbito escolar se refere ao ensino-aprendizagem de conteúdos tais como matemática, linguagem, artes visuais, movimento, música e natureza e sociedade, também descritos neste documento oficial (RCNs, 1998a). Para Vygotsky (1934/87):

Os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado¹ de operações que exigem consciência e controle deliberado; o aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Isso se aplica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança. (VYGOTSKY, 1934/87:131)

Dada a importância do aprendizado escolar para o desenvolvimento infantil, esta pesquisa propõe que o papel da escola e, mais especificamente, da mediação realizada pelos professores é oportunizar às crianças vivências que permitam seu desenvolvimento global, operando com atividades que requerem a auto-regulação do comportamento e que exigem consciência e atenção ao mesmo tempo que favorecem o desenvolvimento das funções

¹ É importante ressaltar que em sua obra original, Vygotsky utiliza o termo *obuchenie*, termo russo que se remete a atividades realizadas tanto por aquele que ensina quanto por aquele que aprende, implicando um processo dialógico que promove a transformação mútua tanto do professor quanto do aluno. Desta forma, embora a palavra *aprendizado* apareça em citações retiradas de suas obras traduzidas para o português, deve-se ter em mente que originalmente este termo se aproxima mais do conceito de ensino-aprendizagem.

psicológicas superiores. Por meio de experiências cognitivas e emocionais a escola pode desencadear ainda mais o processo de desenvolvimento psico-social de seus alunos.

Desta forma, a relação professor-aluno é vista como fundamental para colaborar no desenvolvimento psicológico, social e escolar da criança e o vínculo afetivo estabelecido entre os sujeitos é tido como impulsionador deste processo, uma vez que age na esfera emocional.

As principais teorias subjacentes a este artigo são as de Vygotsky (1930-33-34-35/1984/1987) acerca do papel do ambiente/contexto sócio-histórico-cultural no desenvolvimento psicológico infantil, que englobam suas pesquisas sobre *perezhivaniya*² (*experiência/vivência emocional*), internalização de signos e das funções psicológicas superiores e sobre o ensino-aprendizagem, perpassando seus estudos sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A teoria de Bakhtin (1981) também compartilha de preceitos de uma perspectiva sócio-histórico-cultural; sua visão sobre a linguagem e a constituição dialógica do sujeito fez parte das investigações iniciais que compuseram esta pesquisa e também serão expandidas ao longo do estudo.

Nessa direção, esta discussão envolve a investigação do desenvolvimento infantil a partir das relações escolares e das experiências emocionais – ligadas ao laço afetivo entre professor e aluno - vividas neste contexto. Partindo do pressuposto de que os sujeitos se constituem mutuamente na interação com os demais (BAKHTIN, 1981) por meio de suas vivências na sociedade e na cultura (VYGOTSKY, 1934), este artigo se propõe a compreender criticamente o papel do vínculo afetivo estabelecido entre educador e aluno para o processo de ensino-aprendizagem nos âmbitos (i) social e (ii) escolar.

² De origem russa, a palavra *perezhivaniya* (singular), cujo significado será apresentado ao longo do artigo, por vezes poderá aparecer na forma de *perezhivanie* (plural).

As relações, as emoções e o ensino-aprendizagem

Acreditando que o sujeito já nasce em um uma sociedade desenvolvida e organizada a partir de conhecimentos adquiridos, construídos e acumulados historicamente ao longo dos anos da existência humana, este estudo acredita que a constituição dos indivíduos é inseparável de seus contextos sociais, culturais e históricos. É na interação com outros sujeitos que o homem, desde seu primeiro contato social, internaliza os mecanismos de sua cultura, constituindo-se sujeito na sua relação com o os demais sujeitos e com o mundo. De igual forma, esta pesquisa analisará situações cotidianas de um contexto de educação infantil bilíngue em que os sujeitos (crianças de 5 anos) estão se constituindo diariamente por meio da interação e internalizando os mecanismos desta cultura escolar. Para Vygotsky, a mente é criada e produzida através da participação em (e da interiorização de) formas de atividade sócio-histórico-culturais e, portanto, só pode ser compreendida historicamente.

Neste prisma, a história, a sociedade e a cultura exercem papéis de extrema importância para o desenvolvimento psicológico do homem, visto que sua constituição se dá a partir das relações que estabelece com o mundo. Vygotsky ainda pontua que as funções mentais superiores surgem de e se desenvolvem a partir das relações reais entre pessoas (VYGOTSKY, 1978:57). Nesta pesquisa, as relações *reais* dentro do contexto escolar serão investigadas com o intuito de observar se o envolvimento dos alunos com os conteúdos da série e suas formas de socializar com os demais sujeitos do contexto escolar se transformam durante o ano escolar e de que forma estas possíveis transformações se relacionam com o vínculo afetivo estabelecido com o educador.

Considerando a vida-que-se-vive como objeto de estudo da ciência e compreendendo alguns dos fundamentos do

materialismo histórico dialético de Marx (1973), esta investigação se localiza dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY 1933-35/34, LEONTIEV 1977/78, BAKHTIN 1981). Nesta concepção, a sociedade, a história, a cultura e o sujeito só podem ser compreendidos em seus processos reais e ativos de vida não podendo ser isolados de suas condições reais de existência, visto que são frutos delas. De forma similar, se o educador observar e compreender as relações reais da sala de aula, levando em conta o papel da emoção e da individualidade dos sujeitos em seus processos de ensino-aprendizagem, ele poderá, com intencionalidade, promover às crianças vivências significativas que as oportunizem ir além de si mesmas, ultrapassando suas possibilidades imediatas.

Assim, é evidente a grande importância das relações escolares e da mediação realizada pelos professores, que ao intermediar as relações entre sujeitos e o mundo podem abrir caminhos para micro e macro transformações pessoais e sociais.

De fato, reflexões de Vygotsky (1934, 1937) e Bakhtin (1981) mostram que a apreensão do mundo das crianças se dá em suas interações. A escola, ambiente no qual passam grande parte de suas vidas, também se torna um *lôcus* importante para que estas apreensões ocorram. Assim sendo, tanto as experiências quanto as vozes sociais do ambiente escolar, absorvidas e internalizadas pelas crianças por meio das interações, assumem papel fundamental no desenvolvimento psicológico e na formação de suas consciências.

Além desta forte influência do ambiente e das interações na constituição dos sujeitos, Vygotsky ressalta o papel da emoção, ao apresentar o conceito de *perezhivaniia*³, termo russo

³ Em nota de rodapé do artigo *The Problem of Environment* (Vygotsky, 1934), disponível em www.marxists.org, é explicado que o termo russo *perezhivanie* é utilizado para explicar que uma mesma situação

que explica que uma mesma situação pode ser interpretada, compreendida, experienciada ou vivida de diferentes maneiras por crianças diferentes. Este conceito insere a emoção como um componente fundamental do contexto que permite diferentes acepções da realidade. Igualmente importantes, ambiente e emoções colaboram no desenvolvimento psicológico infantil. Nesta pesquisa, será investigado como crianças diferentes vivenciam a mesma situação dentro do contexto escola (seja esta no âmbito *social* ou *escolar*) de acordo com a intensidade do vínculo afetivo estabelecido com o educador, relacionando, assim, a *perezhivaniya* com o vínculo professor-aluno.

O autor (1933-34/2006, p. 383) atribui a *perezhivaniya* papel determinante na compreensão da totalidade pelo sujeito, na apreensão da realidade e de causas que determinam suas características individuais. Em seus textos, considera estas experiências emocionais como uma unidade dinâmica da consciência, a unidade que constitui a base da consciência humana. Para ele, a experiência emocional intensa, carrega em si a junção de características ambientais e subjetivas na formação psicológica dos sujeitos. É a partir dela que se pode estudar o papel e a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico infantil: “Os fatores essenciais que explicam a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico das crianças e no desenvolvimento da personalidade de suas consciências são feitas de suas experiências emocionais.”⁴ (VYGOTSKY, 1934). Experiências

objetiva pode ser interpretada, percebida, experienciada ou vivida por diferentes crianças em maneiras diferentes e que as expressões «experiência emocional» e «interpretação» não são traduções totalmente adequadas para o termo, visto que a primeira abrange apenas o aspecto afetivo de *perezhivanie* e, a segunda, carrega um significado muito racional. O sentido que mais se aproxima da ideia da *perezhivaniya* é o verbo alemão *erleben*, em português, *experiência*, *vivência*.

⁴ Tradução livre do trecho: «the essential factors which explain the

intensas em sala de aula, tais como a resolução de um conflito, o escutar de uma história comovente, uma nova amizade, uma descoberta sobre um tema interessante etc., podem ser marcantes na formação da personalidade e na formação da consciência dos indivíduos.

Toassa (2009) explica que em russo, as vivências não são experiências indiferentes, pois envolvem emoções, sensações e percepções que ligam diretamente o sujeito a sua sócio-história, visto que ele é influenciado por seu contexto. A autora complementa que o conceito de *perezhivanie* se refere tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito (por meio de sua participação nele) quanto a apreensão de seu próprio mundo interno (TOASSA, 2009).

Devido a falta de uma palavra em língua portuguesa que, sozinha, dê conta de unir os conceitos de experiência, vivência e emoção, os termos *perezhivaniya* e *perezhivanie* serão preservados em sua língua original neste estudo ou substituídos pelo termo experiências/vivências emocionais, também com o intuito de se aproximar mais do sentido postulado por Vygotsky.

Assim, as experiências/vivências emocionais que ocorrem na escola são tidas como elementos mediadores da relação interior da criança (sujeito) com momentos da realidade bem como da relação de sua personalidade com o meio. Arnold e Brown (1999) ainda defendem que somente quando os aspectos cognitivos e afetivos são considerados é possível estabelecer bases para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, pode-se entender o desenvolvimento como a união destes dois processos :

influence of environment on the psychological development of children and on the development of their conscious personalities are made up of their emotional experiences [perezhivaniya].» (Vygotsky, 1934)

“Na verdade, levar em conta os aspectos afetivos nas relações educacionais permite atuar em duas frentes: propiciar um melhor ensino-aprendizagem (...) mas também, contribuir significativamente para educar os alunos afetivamente.” (AMARANTE, 2010, p.62)

Além disso, a linguagem também assume papel importante nestas relações, visto que é por meio dela que a criança passa a interagir com os demais sujeitos, nomeando os objetos que fazem parte de seu mundo e aprendendo a manipular os signos para suprir suas necessidades. Considerada um elemento constitutivo dos sujeitos, ao mesmo tempo que medeia a relação entre eles, a linguagem é fundamental para o desenvolvimento psicológico infantil, pois, uma vez interiorizada, permite que a criança desenvolva as funções mentais superiores para as quais a linguagem serve de base (DANIELS, 1996: 9). Logo, o desenvolvimento psicológico infantil também está diretamente ligado às suas experiências linguísticas, ou seja, a criança internaliza os enunciados de seu contexto, apropriando-se deles, que, por sua vez, passam também a fazer parte dela, de sua subjetividade.

Da mesma maneira que as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem primeiramente no nível social e, posteriormente, no nível individual, as relações que a criança vivencia na escola podem passar a fazer parte de suas constituições, em nível individual.

O autor afirma que:

“[...] as formas volitivas superiores do comportamento humano tinham raízes na interação social, na participação do indivíduo em comportamentos sociais que são mediados pela linguagem. É na interação social, no comportamento que é empreendido por mais de um indivíduo, que os signos primeiro funcionam como ferramentas psicológicas no

comportamento. O indivíduo participa da atividade social mediada pela linguagem, pelas ferramentas psicológicas que outros usam para influenciar o comportamento dos outros. [...]” (MINICK, 1996: 37).

Em suma, Vygotsky fala da internalização de signos, de métodos sociais de raciocínio e da linguagem no desenvolvimento psicológico infantil. De forma similar, Bakhtin (1981) traz o conceito da dialogia e aponta para o fato de que os sujeitos constituem-se mutuamente em suas relações com os outros e com o mundo. Para ambos, é na interação com o mundo que a criança se apropria de formas culturais de manipulação de instrumentos, aprende a linguagem e seu uso e, nesta interação com o mundo, torna-se capaz de transformar a si mesma e o seu contexto.

Magalhães e Oliveira (2011), ao analisarem os estudos de Bakhtin/Volochínov (1929/1981) e Vygotsky (1930-33-35/1984, 1934/1987) corroboram esta teoria ao notarem a importância da comunicação e do diálogo para a constituição da consciência humana e da subjetividade. Tais autores frisam a importância da linguagem na constituição da consciência humana e no desenvolvimento psicológico dos sujeitos, compartilhando da premissa de que a socialização e a dialogia assumem papéis cruciais na constituição da subjetividade. Nesta linha, as intervenções realizadas pelo professor nas interações entre as crianças, tanto no âmbito *social* quanto no *escolar*, também fazem parte da construção da subjetividade destes alunos.

Para complementar, Pontecorvo alega que “(...) a inter-relação mais geral entre as dimensões educativo- culturais explica-se na centralidade da relação entre social e individual, no sentido da indispensável mediação social para qualquer construção mental individual”. (PONTECORVO, 2005:17)

Aqui, a autora compreende *mediação* como o processo de interação contexto social e mente, na formação da psiquê do

indivíduo, de forma similar às pesquisas de Vygotsky e Bahktin aqui apresentadas. Além deste sentido de mediação, a *mediação pedagógica* também é compreendida por alguns autores como conjunto de estratégias elaboradas pelo educador buscando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem levando em conta as subjetividades de cada aluno. Gervai, 2007 consideram que a mediação pedagógica:

“[...] demanda do professor abertura para aprender e uma postura reflexiva para rever sua prática, para poder criar e recriar estratégias durante a realização de um curso, com o intuito de atingir objetivos específicos de aprendizagem. E para que isso ocorra é fundamental que o professor tenha clareza sobre os princípios educacionais que norteiam sua ação pedagógica. Como sabemos, para fazer a mediação, o professor necessita ter clareza da sua intencionalidade”. (GERVAI, 2007)

Em ambas as interpretações da palavra *mediação*, ela carrega em si seu sentido principal de intermediar, de usar um elemento mediador para buscar um entendimento entre as partes. De forma parecida, Bakhtin, ao elaborar que a criança absorve vozes de seu contexto na construção de sua subjetividade, posiciona a linguagem como mediadora da relação sujeito-mundo, ou seja, a criança encontra um *entendimento* para si a partir da internalização dos enunciados de seu meio. Esta ideia se relaciona aos conceitos de funções inter-mentais e intra-mentais, investigadas por Vygotsky (1930/1984), que acredita que qualquer função que surge no desenvolvimento cultural da criança aparece primeiro em um nível inter-mental (na relação da criança com os demais sujeitos) e depois em nível intra-mental (dentro da própria mente do indivíduo).

Neste estudo, o conceito de *mediação* é construído de ambos os sentidos; como um conjunto de ações planejadas an-

tecipadamente pelo educador afim de obter um objetivo específico, bem como o momento em que estas ações são colocadas em práticas, na interação com o aluno. Assim, a mediação é tida, então, como instrumento-e-resultado do próprio estudo (VYGOTSKY, 1978:65), no qual pretende-se evidenciar transformações no processo de ensino-aprendizagem e na socialização das crianças a partir de experiências/vivências emocionais no contexto escolar.

Além da linguagem verbal, existem outras *formas culturais de manipulação dos instrumentos*, como gestos, expressões faciais, linguagem corporal, entonação da voz, etc., que compõe o processo de ensino-aprendizagem e que participam da experiência da criança na realidade, em suas vivências sócio-culturais. Os sujeitos explicam seus interesses de maneira relacional. A criança pequena ainda está no processo de ensino-aprendizagem da linguagem, além de estar vivenciando o processo de internalização das funções psicológicas superiores. Logo, para ela, vários recursos ganham importância na comunicação. No momento de produção dos enunciados, por exemplo, os demais sujeitos os interpretam a partir a partir de suas vivências anteriores na sociedade e na cultura, utilizando as ferramentas semióticas a seu dispor. Deste modo, a compreensão de enunciados e, ainda, a aceção da realidade por parte da criança não é somente linguística tampouco somente emocional, mas semiótica; passível da influência de aspectos sociais, relacionais, temporais, físicos, etc. Rojo (2012) entende estas múltiplas formas de compreensão e de representação da realidade como *multimodalidade*.

Seguindo este raciocínio, entendemos que a representação da realidade não é única, mas múltipla. Da mesma forma, a maneira com as quais os sujeitos interagem no contexto da sala de aula, carregando em suas falas e ações, suas experiências

anteriores, também é de natureza multimodal.

Acreditando que é pelas experiências/vivências emocionais possibilitadas pela interação multimodal do sujeito com o mundo e com os outros sujeitos que a criança se constitui, internalizando falas, ações, emoções, sentidos e significados, conclui-se que suas formações psicológicas e o desenvolvimento de suas personalidades estão diretamente relacionadas às vivências experienciadas dentro do contexto sócio-histórico-cultural onde estão inseridas. Seguindo a perspectiva vygotskyana (1934/1937) de que as funções psicológicas superiores apenas se desenvolvem na relação entre pessoas, diferentemente das funções psicológicas inferiores, como a memória, que não depende destas relações, a mediação da relação criança-mundo feita pela linguagem e por outros multimodos é um fator fundamental na construção desta subjetividade.

Com isso, um olhar diferenciado para as interações do contexto escolar fez-se necessário também no momento de produção e análise de dados. Os ações, aspectos discursivos e enunciativos são analisados multimodalmente, o que permite relacionar teoria à prática.

O Método

Dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, que considera os sujeitos capazes de analisar suas realidades, refletir criticamente e transformá-las, esta pesquisa envolve a análise, reflexão e a (busca de possíveis) transformação das realidades nas quais os sujeitos se encontram. No caso deste estudo, visa-se a transformação da interação das crianças com o meio e com o conhecimento, oportunizando que elas ultrapassem suas possibilidades imediatas. Portanto, esta é uma *pesquisa crítica de colaboração* (MAGALHÃES, 2009), que parte de

uma análise reflexiva sobre minha prática como professora de educação infantil bilíngüe. Esta metodologia tem como objetivo intervir e transformar contextos de forma que os sujeitos envolvidos aprendam por meio da participação na pesquisa. Assim, o método da pesquisa atua como instrumento-e-resultado dela.

A pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, 2009) foi escolhida pois trata-se de uma opção metodológica de intervenção em contextos escolares, objetivando transformação e aprimoramento deste contexto, por meio da colaboração.

Posto que a mente humana é um sistema complexo que não pode ser analisado tão objetivamente quanto outros membros do corpo humano, é através das ações, das interações e da linguagem que se pode relatar o grau de desenvolvimento psicológico do indivíduo. Para viabilizar uma análise pertinente ao universo infantil, categorias de natureza *multimodal* foram elencadas para a realização deste estudo, conforme brevemente explicadas a seguir. As Categorias de Análise utilizadas serão as de Norris (2004, 2009) sob uma perspectiva de *análise multimodal interacional*.

A *análise multimodal interacional*, criada por Norris (2004), visa a investigação de interações face a face, ou gravadas em tempo real em vídeo, sem estabelecimento de roteiro prévio e sem propósito de serem veiculadas para outros fins a não ser a análise de um pesquisador.

Neste prisma, uma conversa face a face, um dos tipos de dados produzido no contexto escolar, se configura no que a autora denonina como *macroação*. Esta é co-construída por meio de *microações*, que são aquelas executadas por gestos, fala, expressões faciais e postura corporal, por exemplo. Norris (2004, 2009) também argumenta que deve-se considerar o *nível de atenção* utilizado na construção de uma macroação (conversa face-a-face) nesta metodologia de análise, visto que o nível de atenção destinado a macroação revela e distingue as ações e os modos acionados

durante a interação.

A título de ilustração, apresento brevemente:

- ✓ um tipo de situação problema vivenciado em sala de aula, com uma criança de 4 anos de idade, pertencente a um grupo de 20 alunos;
- ✓ tipos de investimentos na esfera emocional;
- ✓ quais resultados obtidos a partir deste investimento em oposição à ausência *deste tipo* de investimento, conforme quadro a seguir.

Situação-problema	Ações com Intencionalidade por parte da Educadora	Evidências de Transformação no Aluno no Âmbito Escolar	Evidências de Transformação no Aluno no Âmbito Social
<p>Aluno X passou 8 meses do ano levito sem participar das aulas de natação. Com muito incentivo por parte da educadora/pesquisadora, algumas vezes levava o uniforme e assistia as aulas do lado de fora da piscina, sentado ao lado da educadora. Outras vezes, entrava na piscina com os professores de natação, contrariado e insatisfeito.</p>	<p><u>Microações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -sorrisos direcionados a X (ao vê-lo entrar na piscina); -Sinal de 'jóia' com o dedo (ao vê-lo nadar); -Palmas (ao vê-lo realizar uma tarefa difícil na piscina). <p><u>Macroações:</u> conversas em grupo sobre a importância da participação nas aulas.</p>	<p>Aluno X relatou em casa para a mãe com muito orgulho que a professora fez 'jóia' para ele na piscina e que disse que estava orgulhosa dele. Passou a levar o uniforme de natação voluntariamente para a escola e a participar das aulas. A insegurança em participar existia e o incentivo ainda era necessário, mas o desejo e o desempenho foram visivelmente transformados.</p>	<p>Ao participar da aula de natação, aluno X passou também a se sentir mais confiante, o que foi extrapolado também para suas relações interpessoais com os demais colegas. Aos poucos foi vencendo desafios no âmbito social como conseguir expor opiniões, falar em voz alta, discordar, pedir ajuda e outros aprendizados que foram construídos paralelamente à conquista da natação.</p>

Considerações:

- 1.** No caso do Aluno X, a ausência de investimento na esfera emocional não resultou em avanços em relação a sua participação nas aulas de natação.
- 2.** Os investimentos do tipo *macroações*, que envolveram conversas individuais e em grupo, ressaltando a importância de sua participação e os benefícios dela, ou seja, o incentivo e motivação verbal também não foram suficientes para disparar transformações na relação de Aluno X com as aulas de natação.
- 3.** As *microações* foram fundamentais para o processo deste sujeito. Cabe lembrar que as experiências são subjetivas e, embora este artigo demonstre que, em geral, o investimento na esfera emocional ocasiona transformações, *como cada transformação ocorre depende da experiência/vivência emocional de cada sujeito, ou seja, de como a totalidade é compreendida por cada um.*

No ambiente escolar, as multilinguagens que compõe as interações colaboram no estabelecimento do vínculo afetivo entre professor-aluno. Este laço afetivo, conforme apontado acima, pode disparar e transformar a relação deste aluno com o ensino aprendizagem. A *perezhivaniya* vivida pelo aluno X foi intensa o suficiente para mudar todo um hábito de 8 meses de não participar das aulas de natação. Tal vivência teve impacto em sua forma de ver o contexto escola, de ver a si mesmo, de se posicionar e de interagir com ele. As *microações* elegidas pela professora pesquisadora para ocasionar tais mudanças foram de natureza simples, mas foram fruto de um olhar atento da educadora, para compreender seus alunos e poder dar-lhes o tipo de suporte adequado para impulsionar tais transforma-

ções. Constituindo-se mutuamente na relação que estabelece com o mundo e com os demais sujeitos, aluno X passou a agir de forma mais segura, internalizando o signo de confiança, primeiramente apresentado a ele pelo sinal de 'jóia' (*microação*) na relação *intermental* (entre a professora e ele) e, aos poucos, passou a fazer parte de seu próprio sistema psicológico, em nível *intramental*, dentro de sua mente.

Considerações finais

As evidências apontadas demonstram que, de fato, quando há investimento na esfera emocional por parte do educador na relação professor aluno, pode-se observar transformações no processo de ensino-aprendizagem. No dado apresentado, as *micro e macroações* utilizadas na interação professor-aluno com a intencionalidade de fortalecer vínculos afetivos resultaram em avanços no processo de ensino-aprendizagem nos âmbitos *social e escolar* da criança em questão. Ressalta-se novamente a importância de se considerar as peculiaridades de cada indivíduo neste processo. Para atingir os objetivos traçados, cabe a cada educador traçar estratégias de acordo com a necessidade de cada aluno.

Partindo do pressuposto que as experiências/vivências emocionais ocorridas na escola são elementos mediadores da relação interior da criança com a realidade, ao promover situações que envolvam envolvimento emocional, muda-se a aceitação de mundo por parte daquela criança, que passa a ressignificar sua realidade e a conhecer novas possibilidades de interação com ela. Além disso, se as bases do processo de ensino-aprendizagem estão na junção dos aspectos cognitivos e afetivos, encontramos mais uma razão para atuarmos com intencionalidade na afetividade na educação infantil.

Referências

AMARANTE, G.M.F. **Conhecer, Vicenciar e Sonhar: “Pe-rejivanie” no Ensino em Francês Língua Internacional por meio da Atividade Social**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

BRAIT, B. (org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAKHTIN, M./ VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora HUCITEC.1929/1981.

DE CHIARO, S. & LEITÃO, S. (2005). **O Papel Do Professor Na Construção Discursiva Da Argumentação Em Sala De Aula**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 18, 350-357.

DANIELS, H. **Uma Introdução a Vygotsky**. Edições Loyola, São Paulo, 2002.

FARIA, E. M. B. **A linguagem infantil e a capacidade de argumentação**. Letra Viva (UFPB), João Pessoa, v. 5, p. 71-84, 2004.

FARIA, E. M. B. **Argumentação Oral Infantil: Uma Atividade Co-Produtiva**. Conceitos, UFPB, v. 05, n. 08, 2002,

p. 85-89.

GERVAI, S.M.S. **A mediação pedagógica em contextos de aprendizagem online.** Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

HOLZMAN, L. **Schools for Growth: Radical Alternatives to Current Education Models.** Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, New Jersey, 1997.

LEITÃO, S.; BANKS-LEITE, L. **Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens.** In: DEL LEITÃO, S. (2000). **The Potential of Argument in Knowledge Building.**

LEME, M.I.S. (2004) **Resolução de conflitos interpessoais: interação entre cognição e afetividade na cultura.** Psicologia Reflexão e Crítica. v.17 n.3. Porto Alegre.

LEONTIEV, A. N. **Activity and Consciousness. 1977.** Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm> (20/1/2009)

LIBERALI, F. C. (Org.) ; FIDALGO, S. S. (Org.) . **Ação Cidadã: Por Uma Formação Crítico-Inclusiva.** 1. ed. Taubão da Serra, SP: UNIER, 2006.

LIBERALI, F.C. **A Formação crítica do Educador na Perspectiva da Linguística Aplicada.** In: ROTTAVA, L. (org) **Ensino Aprendizagem de Línguas: Língua Estrangeira.** Editora da UNIJUI, 2006.

MAGALHÃES, M.C.C. **Método para Vygotsky: A zona de desenvolvimento como zona de colaboração e crítica de criativa.** In: DAMIANOVIC, M.C. , HAWI, M.M., SCHETTINI, R. & SZUNDY, P. (orgs) **Vygotsky: Uma Revisita no início do século XXI.** São Paulo, Andross, 2009

MINICK, N. (1996). **O Desenvolvimento do Pensamento de Vygotsky. Uma introdução a Thinking and Speech.** In H. Daniels (org) **Uma Introdução a Vygotsky** - Edições Loyola, São Paulo.

MORAN, S.; JONH-STEINER, V. **Creativity in the Making: Vygotsky's Contemporary Contribution to the Dialectic of Development and Creativity.** In: SAWYER, R. K. JOHN-STEINER, V.; MORAN, S.; STERNBERG, R. J.; FELDMAN, D. H.; NAKAMURA, J.; CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity and Development.** New York: Oxford University Press, 2003, p. 61-89.

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: Cientista Revolucionário.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NORRIS, S. (2004). **Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework.** London: Routledge.

PONTECORVO, C; AJELLO, A.M. & ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende. Interação social, conhecimento e escola.** Porto Alegre: Artmed Editora. 2005.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski : investigação para uma pesquisa histórico-cultural.** Tese de Doutorado. São Paulo : USP, 2009.

SOUZA, M.P.R., VIÉGAS, L.S. **As relações entre professores e alunos em sala de aula : algo mudou, muito permaneceu.** In : LIBÂNEO, J.C., ALVES, N. (org) : Temas de Pedagogia : diálogos entre didática e currículo. São Paulo : Cortez, 2012.

VYGOTSKY, L.S. (1934) **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. 1. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. (1933-1935) **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** Martins Fontes, São Paulo, 1998.

VYGOTSKY, L.S. (1934) **The Problem of Age.** Disponível em <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/problem-age.htm> (14/05/2011)

VYGOTSKY, L.S. (1934) **The Problem of Environment.** Disponível em <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm> (21/10/2014)

PESQUISA-AÇÃO

P

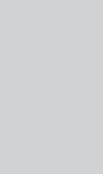
A

R

T

E

3



PESQUISA-AÇÃO CRÍTICA: origem e desenvolvimento do campo teórico-prático

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina¹
Hilda Maria Martins Bandeira

Pesquisa-ação: origem e evolução

Neste texto discutimos as potencialidades da pesquisa-ação crítica com base nas ideias de Kemmis (1993, 1999) e Kenneth Zeichner (1993). O artigo está dividido em três partes. A primeira aborda a origem e desenvolvimento da pesquisa-ação, contextualizando as principais contribuições desse tipo de investigação para o processo de produção de conhecimentos. A segunda apresenta os princípios da pesquisa-ação crítica e colaborativa, destacando-a como prática que, na sua dimensão política, propicia a mudança de realidades sociais. A terceira compartilha sugestões para o desenvolvimento dessa investiga-

¹ Este texto é uma tradução livre realizada por mim.

ção na educação.

Kemmis (1993) afirma que, atualmente, está se renovando o debate sobre o potencial da pesquisa-ação na focalização e resolução dos problemas educacionais, pois essa modalidade de pesquisa é pertinente para atender as preocupações dos professores e de sua profissão, vez que se conecta mais diretamente com as demandas profissionais.

O debate sobre o potencial da pesquisa-ação educacional presume que se resgate também a noção do que significa pesquisar em ação, questão muito debatida na atualidade, bem como já foi há cinquenta ou mais anos de sua história na pesquisa educacional realizada na Europa e na América Latina. Na literatura pertinente ao tema, detectamos a existência de várias tendências que denotam a utilização da pesquisa-ação na educação, cada uma, de uma maneira ou de outra, defende concepção própria para essa modalidade de pesquisa.

Atualmente, na segunda década do século XXI, existe variedade de tradições de pesquisa-ação em educação, cada qual com o seu próprio potencial e limitações e, crescentemente, com sua própria literatura. Essas tradições estão revestidas por distintivos culturais e condicionantes históricos que fizeram com que essa prática de pesquisa se desenvolvesse para um modelo considerado crítico.

Kurt Lewin, normalmente é afirmado com sendo o ‘pai’ da pesquisa-ação, especialmente nos trabalhos na área da psicologia social e da educação. Para a maioria dos pesquisadores, essa é uma atribuição razoável, porém, Altrichter contradiz a paternidade de Lewin, afirmando que quando o pesquisador foi para o EUA, suas ideias já haviam sofrido a influência das de Moreno, o inventor de dinâmica de grupo, do sociodrama e do psicodrama. Para o referido autor, Moreno desenvolveu a perspectiva de pesquisar na ação e defendeu um tipo de ‘ação’ que

se sobrepunha ao ativismo (KEMMIS; MCTAGGART, 1988).

Nas décadas de quarenta e cinquenta, do século passado, nos EUA, começou-se a questionar e entender os elementos da pesquisa-ação, e eles eram (claro que) controversos. A preocupação com o entendimento das variantes da prática pedagógica e do trabalho docente, pela voz do próprio professor, ainda não dirigia a atenção dos pesquisadores desse período, porém já se denota a preocupação em compreender aspectos relacionados ao desempenho docente e a qualidade da sua ação, a partir dos trabalhos de Chein, Cook e Hardindirigia (1948), Corey (1953) e do sociólogo Shumsky (1956, 1958). A pesquisa-ação, neste momento, é entendida como processo investigativo permanente e dinâmico de planejamento-ação-reflexão-ação-novo planejamento.

Corey, na década de 1950, atuou como difusor da pesquisa-ação por toda a América. A expansão dessa prática de investigação se associou as lutas de grupos sociais e à situação sóciopolítica mundial e ao papel dos cientistas na produção do conhecimento, bem como sua utilização social como reforço daqueles que detinham o poder. Este autor se preocupava em justificar a possibilidade de generalização dos resultados obtidos com essa modalidade de pesquisa, argumentando que mesmo as investigações ocorrendo em um contexto determinado, os resultados poderiam se estender para outras situações similares.

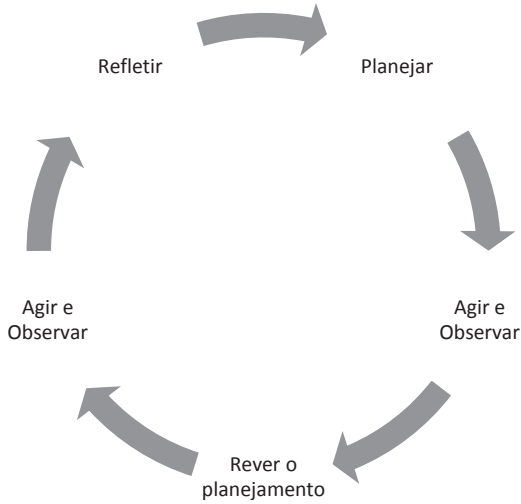
Traçamos breve história da investigação-ação, para entender o contexto das investigações de Lewin (1953). Esse pesquisador considerava que era possível captar as leis gerais da vida dos grupos por meio de planejamento, observação e reflexão sobre os processos de mudança social comunitária. Dessa maneira, usou o termo pesquisa-ação para descrever o processo de investigação que se move por meio da permanente espiral de ação e reflexão.

Nos trabalhos de Lewin (1953), percebemos os primeiros passos para a construção de uma nova concepção de investigação que, sem desprezar a objetividade e a validade do conhecimento, procurava firmar novo *status* para as ciências sociais. Kemmis (1999) destaca que a proposta lewiniana não carrega o componente crítico, pois sua maior preocupação estava em integrar as minorias étnicas dos EUA ao contexto social, sem a preocupação marcante de tentar modificar a situação em que eles se encontravam. É possível concluir que provavelmente suas preocupações e estratégias são retomadas, posteriormente, pelos pesquisadores críticos.

O modelo utilizado por Lewin (1946) inspira, até hoje, diversos pesquisadores que desenvolvem seus trabalhos com base nos princípios da pesquisa-ação, inclusive os que se filiam a perspectiva crítica. Uma das qualidades utilizadas nas pesquisas dessa natureza é a espiral autorreflexiva. Para Lewin (1953, p. 22), a pesquisa-ação deveria ser desenvolvida “[...] numa espiral de fases, cada uma das quais compõem um ciclo de planejamento, ação e averiguação de fatos referentes ao resultado da ação”.

Consideramos que, embora o processo de pesquisa-ação seja inadequadamente descrito em termos de uma seqüência mecânica de passos, geralmente, os autores acreditam que ele envolve a espiral de ciclos autorreflexivos de planejamento para a mudança; ação e observação dos processos e das consequências dessa mudança; reflexão sobre esses processos e suas consequências e, então, replanejamento, e assim sucessivamente, conforme demonstra a figura 1.

Figura 1 – A espiral de ciclos autorreflexivo na pesquisa-ação.



Fonte: Kemmis (1999)

Na realidade, o processo de pesquisa-ação não é tão organizado como na espiral de ciclos autocontidos de planejamento, ação, observação e reflexão. Essas fases sobrepõem-se e os planos iniciais de planejamento rapidamente se tornam obsoletos à luz do aprendizado e da experiência que os pesquisadores e os participantes obtêm no processo de reflexão.

Esse processo, portanto, é fluido, aberto e sensível ao olhar de todos aqueles que participam da pesquisa. O critério para avaliar o sucesso da pesquisa-ação não se trata de os participantes terem ou não seguidos essas fases fielmente, mas se eles têm senso definido e autêntico do desenvolvimento de suas práticas, de seu entendimento acerca de suas próprias ações e das situações em que exercem tais práticas. Entretanto, para a realização da pesquisa-ação considerada como crítica, além de

considerar o ciclo já apresentada, devemos levar em contas cinco exigências, conforme propõe Kemmis (1999):

- Rejeitar as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade;
- Empregar as categorias interpretativas dos docentes e dos demais participantes no decorrer do processo investigativo;
- Encontrar meios de distinguir as ideias e as interpretações deformadas pela ideologia, avaliando o desvio em relação àquelas que não são e perguntar aos participantes como essa distorção pode ser superada;
- Os participantes do processo devem se empenhar para identificar o que, na ordem social existente, bloqueia a mudança e propor interpretações teóricas dessas situações “(theoretical accounts)”, permitindo, assim, que os docentes, e qualquer outro participante, possam tomar-se conscientes das problemáticas sociais e de como contribuir para mudar. Essa atitude ajuda a superar esses bloqueios;
- As propostas de pesquisa-ação devem estar fundamentadas na assunção do fato de que as interpretações teóricas não podem ser separadas da sua relação com a prática e que essa relação está contaminada pela ideologia dominante e que há, assim, necessidade de desvelá-la, desmistificá-la por meio da reflexividade promovida no processo de pesquisa.

Esse processo pode ser classificado como ciência da práxis, pois o objeto da pesquisa é a elaboração dialética que parte da ação, processo de reconstrução do real, considerando-se como movimento que faz com que os participantes se libertem das imposições, dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática da ação. Por essa razão, consideramos a

pesquisa-ação com potencializadora da mudança, pois os seus participantes se responsabilizam pela sua própria ação crítica, autoorganizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção.

Nessa parte do texto, sintetizamos a origem e o desenvolvimento da pesquisa-ação crítica, destacando que a pesquisa-ação realizada a partir da própria prática é considerada potencialmente crítica. Na conclusão deste texto, sugerimos um conjunto de perguntas para a expansão desta inicial como possibilidade para que os praticantes da pesquisa-ação organizem os seus projetos investigativos que têm como base essa modalidade de pesquisa.

A seguir apresentamos os indicativos da pesquisa-ação com propósito crítico.

Pesquisa-ação crítica

A partir de Lewin (1953), a investigação-ação começa a adquirir intencionalidade crítica, via reconhecimento da dimensão política da educação e do papel da investigação educacional nesse processo. Estes dois aspectos - a dimensão política e a intencionalidade crítica - colocam a possibilidade de tornar os professores, em geral, profissionais com mais poder - “empowerment”² para agir no sentido da mudança, tanto de suas práticas mais específicas, quanto da sociedade mais ampla, considerando que essa mudança é mediada pela análise das suas práticas pedagógicas.

A forma de realizar a investigação baseada na perspectiva da pesquisa-ação crítica não consiste em melhorar o debate educativo e depois melhorar a educação. Esses aspectos estão entrelaçados e devem acontecer concomitantemente. Para Lewin

² empoderamento.

(1953), podemos começar fazendo investigações modestas e relevantes, na prática, para o atendimento do próprio contexto, desenvolvendo nossas críticas sobre o processo de escolarização utilizado nas escolas, analisando as relações existentes e as questões sociais e políticas mais gerais. Este é o enfoque da investigação colaborativa de ação emancipatória. É também o enfoque descrito e interpretativo da investigação crítica defendido por Kemmis (1999).

Assim, um dos princípios dessa modalidade de pesquisa é investigar a própria ação educativa, nela intervindo. Dessa forma, tornamos mais claros os elos entre as concepções e a atuação dos professores. Nesse processo, vamos nos tornando mais autoconscientes a respeito das situações em que estamos inseridos, fundamentados por uma visão e uma compreensão crítica do que-fazer educativo. A pesquisa-ação emancipatória coloca os participantes do processo educativo no centro deste conjunto de relações, não simplesmente como objeto de análises, mas sim como sujeitos cognoscentes, ativos, não só como produtos da história educativa, mas também como seus agentes.

Observamos, movimentos em torno da pesquisa-ação, em diversos países. Todos esses movimentos têm em comum a preocupação com a prática e com as formas de intervenção para a sua melhoria. Esses movimentos desencadeiam o processo de reflexão desestabilizadora das práticas de ensino convencionais. Na pesquisa que focaliza a ação, a figura do professor, como parte importante no cenário educativo, passa a adquirir nova conotação, transformando-se em um parceiro da investigação, é um participante do processo de pesquisa na medida em que colabora e intervém durante todo o processo investigativo.

A prática, neste contexto, é alvo de intervenção crítica em que todos os envolvidos tomam parte do processo investigativo.

As tendências de investigação reducionista que seguem o modelo da racionalidade técnica ou que se restringem a descrever/interpretar genericamente a prática pedagógica são substituídas pela pesquisa que transforma o investigar sobre a Educação em investigar para a Educação.

Sendo assim, o professor deixa de ser mero objeto investigativo, compartilhando, juntamente com os pesquisadores, da tarefa de transformar as práticas, a escola e a sociedade. Nessa perspectiva, as pesquisas deixam de investigar para o professor e passam a investigar com o professor. Trabalhando na direção em que se exige que docentes se convertam em investigadores de suas próprias práticas, transformando suas compreensões e seus contextos.

Conforme estamos discutindo, a investigação-ação crítica é uma forma de indagação auto-reflexiva levada a cabo pelos participantes em situações sociais (incluindo as educativas) de modo a melhorar a racionalidade: das próprias práticas sociais ou educativas; da compreensão dessas práticas; das situações nas quais essa prática é realizada.

Nessa perspectiva, a reflexão permeia cada um dos momentos, passando pela planificação, pela ação-intervenção e pela reconstrução da prática. Porém, algumas condições mínimas são necessárias para uma investigação se caracterizar como pesquisa-ação nestes moldes. São três as condições individualmente necessárias e conjuntamente suficientes para tal.

Primeiramente, esse processo deve ser realizado de forma colaborativa por co-participantes durante o processo de pesquisa-ação. Nem todos os teóricos da pesquisa-ação enfatizam esse tipo de investigação enquanto processo colaborativo; alguns defendem que a pesquisa-ação é com frequência processo solitário de autorreflexão sistemática. Admitimos que frequentemente é assim que a mesma ocorre; entretanto, mantemos a

posição de que a pesquisa-ação também pode ser definida em termos colaborativos.

Na pesquisa-ação, entretanto, a colaboração significa a busca pelo consenso - embora os pesquisadores admitam que os conflitos são inerentes ao processo e representam formas de superação do já apreendido - pela tomada de decisões democráticas e ação comum. A comunicação entre os investigadores e os agentes sociais é imprescindível para a elaboração de acordos quanto às suas percepções, princípios, teorias e práticas. Por essa razão, a investigação-ação pode ser considerada como crítica e colaborativa.

A pesquisa-ação crítica oferece oportunidade de criar fóruns em que as pessoas podem reunir-se enquanto co-participantes da luta em prol de mudanças sociais, isto é, das práticas nas quais interagem. Assim, a pesquisa-ação deve voltar-se para as práticas de estudo, reestruturação e reconstrução das ações constituídas na interação social e que para tanto os envolvidos devem estar dispostos a colaborar. Para uma pessoa mudar é necessária a disponibilidade, o compromisso e o envolvimento voluntário daqueles cujas interações constituem a prática dominante, a fim de assegurar a mudança.

A segunda condição diz respeito à inclusão, no projeto de investigação, de ciclos sucessivos de planejamento, ação e observação permeados de reflexão crítica. Os ciclos devem estar incluídos de tal forma no processo investigativo que possibilitem que a avaliação de cada etapa faça uma volta na espiral reflexiva.

A terceira condição está relacionada com o envolvimento de todos os responsáveis pela pesquisa-ação em todos e em cada momento das atividades de pesquisa. Essa condição aponta para a necessidade de realizar a investigação na ação, indo além da ideia do professor como um usuário do saber elaborado

por terceiros; pois, nesse processo, ele próprio é investigador permanente de sua prática. A diferença entre as pesquisas que consideram o professor como usuário e as que o consideram como pesquisador, é que nas primeiras, o investigador tem o papel principal de elaboração do conhecimento, mantendo, nesse caso, com o professor relação estática em que ele é considerado como o sujeito pesquisado, enquanto nas pesquisas críticas, todos são considerados como pesquisadores e pesquisados, não havendo, dessa forma, dicotomias no processo investigativo entre pesquisa e ação, entre teoria e prática, entre sujeito e pesquisador, pois todos são responsáveis pelo processo de investigação científica.

A pesquisa-ação tem como pressuposto que o ser humano é capaz de aprender e se aprimorar continuamente, gerando, assim, mudanças em seu contexto social. Em decorrência, como investigação permanente, considera que o homem está em constante processo de aprendizagem, podendo aprimorar suas relações sociais.

Esta vertente da pesquisa-ação, no entanto, parece não se firmar como dominante ou exclusiva no campo das investigações que adotam esse modelo, pois, para alguns pesquisadores, a investigação-ação é utilizada como mero instrumento de resolução de problemas da prática, sem conseguir constituir corpo teórico radicalmente oposto ao positivismo.

Esta maneira de trabalhar com a investigação-ação, em última instância, descaracteriza-a como modalidade de pesquisa alternativa ao modelo utilizado pelos positivistas. Por outro lado, existe preocupação manifestada por quase todos os que trabalham com a pesquisa-ação, de que ela seja usada como estratégia autorreguladora e autoformativa e, não apenas, como uma forma de conduzir a investigação. Para tanto, é preciso programar pesquisas em que o autoconhecimento reflexivo seja

tido como categoria epistemológica.

Uma crítica que se pode fazer as pesquisas que usam a racionalidade técnica e positivista é a de que elas negam o autoconhecimento e a reflexividade crítica como categorias epistemológicas válidas para a produção do conhecimento teórico. Outra crítica que pode ser feita a esse modelo é procurar excluir todas as formas de teorização social e educacional que partem das questões oriundas da prática como ela é, além do que esses pesquisadores insistem em não admitir que a experiência está sempre condicionada por interpretações filosóficas e uma compreensão histórica que pode ser superada.

A pesquisa-ação tem potencialidades, mas também limites, caso seja pensada no âmbito da racionalidade positivista. Neste sentido, ela pode não ultrapassar o mero ativismo. Se, porém, a investigação-ação for concebida em contexto que considere as determinações históricas e os vieses ideológicos estará se constituindo em atitude de investigação ancorada na racionalidade crítica. Desta forma, poderá concretizar os ideais, já destacados, de colaboração e de formação, liberdade de pensamento e de ação, a partir das leituras que os pares fazem de sua própria realidade e da construção de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança.

A pesquisa-ação planejada e praticada nessa perspectiva pode auxiliar os seres humanos a analisarem e teorizarem sobre a realidade a partir de suas próprias práticas, concepções e valores. Não considerando que essa atitude é a que caracteriza o potencial desse tipo de investigação se estará repetindo o mesmo erro do passado, ao se deixar que outros, as classes dominantes, façam, por nós, as leituras do mundo e as transmitam como verdades.

Reiteramos que na pesquisa-ação os professores e pesquisadores desempenham papel ativo no equacionamento dos

problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função desses problemas e na superação dos mesmos. Fato que exige relações colaborativas entre esses pares.

Outro aspecto que precisa ser destacado é a relação entre a educação e a sociedade. Para mudar a realidade, visando a perspectiva crítica, é preciso ousar, desafiar as concepções dominantes que perpetuam a miséria, a injustiça e a desigualdade. Neste sentido, ação educacional que pretende avançar para além da racionalidade técnica, não pode limitar-se a olhar para a relação educação e sociedade de forma não problemática, como se a escola estivesse aí apenas para transmitir saberes acumulados e formar mão-de-obra qualificada. Faz-se necessário, assim, enxergar tal relação como conflituosa e também como espaço de mudança. Isto significa reconhecer os conflitos existentes na escola como condicionantes sociais que impõem limites às práticas, mas também saber visualizar as possibilidades de transformação inerentes a essa realidade.

No modelo de investigação positivista há uma tentativa em obscurecer essa realidade, com a finalidade de manter relações de classe e poder. Para os pesquisadores que se consideram críticos, pesquisar significa desvelar as relações opressoras de poder, denunciar o autoritarismo e a burocracia das relações calcadas no discurso cientificista, que apregoa soluções meramente técnicas para qualquer problema. Nesse sentido, criticar as situações ideológicas de opressão é apenas uma das tarefas dos pesquisadores, suas ações devem ir além dessa crítica, criando possibilidades para transformar tal situação. Caso não se reconheça essa realidade, a pesquisa perde o seu potencial crítico.

Lembramos, no entanto, que se evite a simplificação e o reducionismo típicos do pós-modernismo. Não pretendemos

afirmar, ou reconhecer, que não existem verdades além daquelas que o indivíduo faz ressurgir no seu discurso e na sua prática, pois seria negar que “grandes teorias” tem potencial explicativo sobre a realidade, seria negar a própria racionalidade humana e, portanto, negar a necessidade que os seres humanos têm de serem educados. Entretanto, mesmo as melhores teorias não são a realidade, apenas tentam representá-las e, quiçá, explicá-la.

O potencial da pesquisa-ação crítica está em dar conta não só da compreensão dessa realidade macrossocial mas, justamente, em dá poder aos indivíduos para compreenderem, analisarem e mudarem essa realidade, desvelando as ideologias existentes nas suas práticas, no seu discurso e nas relações existentes entre esses elementos e o que lhes é dito ou imposto.

Nessa direção, a reflexão crítica colaborativa pode dar conta da miríade de interpretações e significados e das disputas ideológicas que perpassam pelos microcosmos de cada sociedade, fornecendo explicação coerente sobre a realidade concreta de indivíduos e grupos sociais e as possibilidades de superação do macrocosmo.

Consideramos concreta a dificuldade de mudanças educativas nas instituições, mas acreditamos que a investigação-ação crítica também aponta caminhos promissores para superar essas dificuldades. Poderíamos destacar duas dessas dificuldades que precisam ser superadas. A primeira diz respeito à separação entre teoria e prática na educação. É necessário que os professores deixem de se enxergar como meros executores de tarefas - assumindo a ideologia tecnicista - e tomem para si a tarefa de redimensionar suas práticas a partir do olhar intrasubjetivo, o que tem relação com a autorreflexão crítica.

A segunda dificuldade refere-se à concepção de cidadania compartilhada. Esses profissionais, na maioria dos casos,

possuem concepções de que essa partilha é meramente um cumprimento de normas. Não consideramos que essa atitude corresponda ao conceito de cidadania compartilhada, compartilhar significa aprender a dizer a sua palavra, ter abertura para criticar e refletir sobre as ideologias presentes nas diversas instâncias sociais e propor formas de mudar as estruturas rígidas e arcaicas. É, enfim, aprender a colaborar.

Dessa forma, a pesquisa-ação crítica oferece o arcabouço teórico-prático para que ocorram mudanças na educação e nas demais práticas sociais. É preciso, entretanto, que professores, investigadores educacionais e estudantes, além de outras pessoas envolvidas com a educação, reconheçam-se mutuamente como sujeitos e agentes das mudanças desejadas, negociando os significados e sentidos que querem dar a sua vida e às suas práticas.

A reflexão crítica co-partilhada, nos processos de formação docente, tanto inicial quanto continuado, possibilita a ruptura como o pensamento e iniciativas individuais, conduzindo para a construção de um paradigma que priorize o coletivo, em uma dimensão de colaboração e inovação em que a identidade da profissão é evidenciada e reconstruída, em uma dialética permanente.

A relevância da reflexão crítica co-partilhada sobre as práticas está em refutar a oposição entre o conhecimento prático e teórico, especialmente, nos cursos de formação de professores. Essa oposição não é verídica, pois teoria e prática se complementam, não se excluem. O conhecimento prático deve articular-se com o teórico, transformando-se em plausível de experimentação. Precisamos entender que refletir sobre a prática é mudá-la, que o processo investigativo é também político e que a própria posição de pesquisador e/ou pesquisado está sujeita a mudar por meio do processo de ação – que esclarece posi-

ções e ajuda a investigar a prática na própria prática. É preciso entender a prática como exercida por indivíduos que agem no contexto histórico e em meios constituídos por uma vasta rede histórica de interações sociais.

Outra condição é a observância de que a prática possui tanto aspectos objetivos, externamente observáveis, quanto subjetivos, internamente conservados, e que ambos são imprescindíveis de serem explicitados, haja vista que é necessário desvelar como a prática é realimentada, como ela é constituída histórica e socialmente, e como pode ser mudada, assim como as pessoas envolvidas nesse processo de pesquisa.

Essa visão de prática desafia as dicotomias ou os dualismos sobre a relação entre o objetivo e o subjetivo, uma vez que mudando as condições objetivas muda-se o modo pelo qual a situação é interpretada ou entendida, o que, por sua vez, muda a maneira pela qual as pessoas pensam e agem no mundo externo e objetivo, o que significa que o que elas fazem pode ser entendido e interpretado por elas mesmas, não havendo a necessidade de esperar sempre pelo conhecimento construído pelo outro, e que isso ocorre em um processo dinâmico de reflexão e auto-reflexão, que propicia ao humano caráter histórico, dinâmico, fluido e reflexivo.

Naturalmente, os projetos de pesquisa-ação são multifacetados, por essa razão, a equipe colaborativa de investigadores praticantes da pesquisa-ação na perspectiva crítica, necessitam, primeiramente, construir aprendizado significativo sobre os processos e princípios desse tipo de pesquisa. Um conjunto paralelo de perguntas poderia ser desenvolvido para permitir aos participantes desenvolver reflexão sobre os próprios princípios e as próprias características da pesquisa-ação participativa. A construção dessas perguntas fica, como sugestão, para o leitor:

- Como o anteprojeto segue a espiral lewiniana de ciclos

de auto-reflexão (ao menos em termos gerais)?

- Como o projeto almeja melhorias: nas práticas? No entendimento das práticas por parte dos profissionais? Nas situações nas quais as práticas são realizadas?
- Como o projeto almeja o envolvimento: daqueles cuja ação constitui a prática? Daqueles afetados pela prática?
- Como o projeto pode ser descrito enquanto processo social? Como ele deliberadamente explora a relação entre os níveis individual e social?
- Como o projeto pode ser descrito enquanto participativo? Como ele envolve as pessoas no exame de seu conhecimento (entendimento, habilidades e valores) e de suas categorias de interpretação (os modos pelos quais eles interpretam a si mesmos e as suas ações no mundo social e material?).
- Como o projeto pode ser descrito enquanto prático e colaborativo? Como ele envolve as pessoas no exame dos atos que as ligam aos outros na interação social?
- Como o projeto pode ser descrito enquanto crítico? Como ele almeja ajudar as pessoas a recuperarem-se e libertarem-se das limitações de estruturas sociais irracionais, improdutivas, injustas e insatisfatórias as quais limitam seu autodesenvolvimento e sua autodeterminação?
- Como o projeto pode ser descrito enquanto crítico? Como ele procura auxiliar as pessoas a recuperarem-se e a libertarem-se das limitações arraigadas ao meio social por meio do qual eles interagem: sua língua (discurso), seus modos de trabalho e de relações sociais de poder (nos quais experimentam afinidade e a diferença, inclusão e exclusão, etc...)?

- Como o projeto pode ser descrito enquanto dispositivo (reflexivo, dialético)? Como ele objetiva ajudar as pessoas a investigarem a realidade a fim de mudá-la e a mudarem a realidade a fim de investigá-la – em particular por meio da mudança de práticas em um processo social cuidadosamente concebido para ajudá-las a aprender (e teorizar) sobre suas práticas, de seu próprio conhecimento dessas práticas, as estruturas sociais que restringem suas práticas e o meio social no qual suas práticas são expressas e concretizadas?
- Quais aspectos do projeto consideram a prática a partir de uma: perspectiva subjetiva e objetiva, individual e social, assim como reflexiva e dialética?

A pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa crítica, cuja essência é a participação e o processo coletivo de reflexão. Trata-se, pois, de um processo sistemático de aprendizagem, que utiliza a crítica orientada para a ação, de forma que esta se converta em práxis, na qual teoria e prática se ampliam, complementam e se transformam.

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supõe análise e proposta totalizadora que orienta a ação. Não é conhecimento puro, nem individual, é a ação cultural que implica em mudança. O que supõe comunidades críticas de professores, que, por meio da investigação colaborativa, promovam transformação das práticas e dos valores educativos, bem como das estruturas sociais e institucionais.

Em síntese, o processo de reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência e vivência que é carregando de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Além disso, a reflexão expressa orientação para a ação

e se refere às relações historicamente situadas entre o pensamento e a ação; pressupõe relações sociais; expressa e serve interesses particulares de natureza humana, política, cultural e social; reproduz ou transforma ativamente práticas ideológicas; é uma prática que possibilita a reelaboração do pensamento e da ação.

Algumas posições epistemológicas, por exemplo, a teoria de Habermas (1972, 1987) do conhecimento e interesses constitutivos, e a sua teoria da ação comunicativa compreendem estas conexões, enquanto algumas, como o positivismo de velho estilo, com suas ideias sobre neutralidade, não a compreendem. Alguns teóricos que trabalham com a pesquisa-ação compreendem estes pontos, enquanto outros ainda não o fizeram. Para os pesquisadores interessados em mudar a teoria educacional, a política e a prática é necessário optar por um tipo de pesquisa que privilegie o trabalho colaborativo e a reflexão crítica.

Nossa tarefa como investigadores educacionais nos remete a dar passos concretos e explícitos para mudar a teoria, a política e a prática de pesquisa educacional, assim como também participarmos no trabalho de mudar a teoria educacional, a política educacional e a prática educacional. Os desafios desta tarefa não só podem nos envolver no sentido de mudarmos os tipos e a extensão das conexões que nós fazemos com outros teóricos, mas também mudarmos os tipos e extensão de nossas relações com as políticas educacionais, e com os métodos educacionais cujo trabalho constituem a prática social da educação.

Como sugestão para a condução de pesquisas que atendam a essas características, apresentaremos quinze possibilidades de práticas perspectivadas nos estudos de Kemmis (1999), em outras palavras, ressaltamos indicadores para elaborar projeto de pesquisa-ação crítica e colaborativa

1 Se você planeja elaborar projeto de pesquisa-ação, no

qual você mesmo é participante do processo de pesquisa, primeiramente, estude o modelo da pesquisa-ação e aprenda como eles podem ser organizados.

2. Organize levantamento inicial de informações, identificando as pessoas interessadas em participar, negocie com elas, o tempo disponível para as reuniões, cronometrando o tempo disponível para ser dedicado ao trabalho.

3. Fique contente em começar o trabalho com um grupo pequeno. Permita acesso para outros interessados. Convidar outros interessados para participarem quando os tópicos que serão discutidos interessam.

4. Inicie o trabalho oferecendo sugestões simples para que as pessoas possam aprender a colaborar e a pesquisar na ação, por exemplo, proponha análise de como a linguagem é utilizada na condução do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, ou de como são controlados os processos de produção dos conhecimentos dos alunos.

5. Estabeleça um cronograma - um período que dê tempo para as pessoas refletirem e informarem os dados e resultados, em dois ou três ciclos de: planejamento da ação, observação e reflexão da ação.

6. Organize discussões de trabalho colaborativo entre os parceiros da pesquisa.

7. Espere que as pessoas aprendam a colaborar, adquiram a experiência e a vivência da colaboração, tolere os erros.

8. Faça o monitoramento dos dados constantemente, colecionando dados essenciais para dar conta do seu objeto de estudo. No caso de necessidade de complementação de dados, marque reuniões para encontros extras.

9. Planeje sessões de estudo e reflexão por um longo período, oportunizando muitas trocas. Lembre-se que a educação é processo social lento, não é um evento passageiro.

10. Trabalhe para envolver no processo de pesquisa todos os parceiros da pesquisa-ação, dando-lhes responsabilidades, assim eles compartilham responsabilidades no decorrer de todo o processo de pesquisa e não só em partes dele.

11. Lembre que você também é um dos parceiros da pesquisa, por essa razão, talvez você precise conversar com os seus pares trocando com eles também informações sobre o que você faz. Na reflexão crítica o parceiro representa alguém que pode ajudar você a descobrir o que você pensa e também como você faz.

12. Partilhe com o participante os registros, fazendo-os terem contato com o resultado de suas reflexões, para que possam fazer as correções de linguagem. Divulgue os resultados demonstrando o desenvolvimento do grupo e os avanços para o progresso educativo da escola.

13. Escreva no decorrer da elaboração e da operacionalização de seu projeto; escreva no princípio (planejamento); durante o projeto (no processo de coleta de dados e transcrição das reflexões) e ao fim de cada etapa de seu projeto (findado uma fase, o fim do semestre, o fim do ano). Ofereça oportunidades para que os participantes compartilhem e discutam os registros, observando e refletindo sobre os progressos alcançados: refletindo criticamente sobre como nós mudamos nossas práticas; como mudamos as compreensões ou ideias sobre o que essas práticas são, o que estas querem dizer, e as linguagens usadas para descreverem-nas; como essas mudanças afetará a organização, a instituição na qual trabalhamos; como mudamos nossa compreensão de pesquisa-ação, assim como de colaboração.

14. Divulgue os resultados alcançados dentro e fora do grupo de pesquisa. Demonstrando que é possível teorizar, mostrando os limites das práticas adotadas, justificando o trabalho

e mostrando as evidências dos questionamentos gerados, assim como do planejamento de estratégia de reflexão para solucioná-la, analisando o realizado, demonstrando legitimamente a validade do estudo.

15. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa tenha sempre claro, a questão norteadora, os objetivos do trabalho, não deixando que eles sejam esquecidos, por essa razão, relembre-os sempre ao grupo.

Dessa forma, reiteramos que a conexão pesquisa social e ação social não é resolvida apenas mudando o jogo entre os participantes da pesquisa (uniões grandes em vez de burocracias grandes, por exemplo). A ação crítica não será alcançada somente melhorando métodos de pesquisa. É alcançada fazendo pesquisa diferente, freqüentemente, com propósitos, substâncias e metodologias diferentes, com pessoas diferentes, no serviço de interesses diferentes. Fazer escolhas por instrumentos de pesquisa, recursos e estratégias metodológicas que possibilitem o potencial crítico pertinente para tal propósito.

Além do exposto, partimos do ponto vista de que fazer pesquisa em uma perspectiva diferente é trabalhar na perseguição de metas sociais compartilhadas, das quais se possa substituir as ideias que são incoerentes e contraditórios por conceitos sistematizados e com bases sólidas e desprovidas de ideologias do senso comum. O trabalho realizado nessa perspectiva transforma práticas que se mostrem ineficazes, inadequadas ou prejudiciais; superando as formas e miríades de injustiça social e o modo como nossas vidas sociais são ordenadas atualmente. É condição necessária trabalhar mais de perto com e para professores, estudantes, pais e até mesmo com e para os administradores educacionais e políticos que entendem as metas sociais também nestas condições, assim estaremos contribuindo para transmutar a educação e a sociedade.

Referências

KEMMIS, S. Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research. **Education Policy Analysis Archives**, v1, n.1, January 19, 1993

_____. Investigación-acción y la política de la reflexión. In: _____. **Desarrollo profesional del docente**: política, investigación y práctica. Madrid: Akal, 1999.

ALTRICHTER, H; GSTETTBERM P. (forthcoming) Action Research: a Closed Chapter in the history of German Science? In: MCTAGGART, R. **Participatory action research**: contexts and consequences. 1993.

CARR, W; KEMMIS, S. **Becoming critical**: education, knowledge and action research, Falmer, London, 1986.

CHEIN, I; COOD, S. W; HARDING, J. The field of action research, **American Psychologist**, 3, 1948, p. 43-50.

COREY, S. Action research, fundamental research and educational practices. **Teacher's College Record**, 50 (may), 1949, p. 509-514.

_____. **Action Research to improve school practices**, Teachers College Press, New York. 1953.

HABERMAS, J. **Knowledge and human interests**, trans. HEINEMANN, J. V. London, 1972.

_____. **Theory of Communicative Action**, v.2. System and Lifeworld: The Critique of Functionalist reason, trans. MCCAR-

THY, T. Beacon, Boston, 1987.

KEMMIS, Stephen & MCTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Edición Laertes, 1988.

_____. Action Research in Retrospect and Prospect, pp.27-39. In: KEMMIS, S; McTAGGART, R. **The Action Research Reader**, 3 rd edn., Deakin University Press, Geelong, Victoria. 1988.

LEWIN, K. Die lösung sozialer konflikte .Bad Nauheim, 1953.

SHUMSKY, A. Cooperation in action research: a rationale, **Journal of Educational Sociology**, 1956, p. 180-185.

_____. **The Action Research Way of Learning**, Teacher's College Press, New York, 1958.

COLABORAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: a necessidade de transformação dos contextos educacionais

Leandro Capella
Maria Cecília Camargo Magalhães

Este artigo tem por objetivo trazer discussões importantes sobre a teoria vygotskyana e a construção de contextos críticos-colaborativos em sala de aula de ensino-aprendizagem de línguas. As ideias aqui apresentadas resumem o conteúdo da dissertação de mestrado de Capella (2015), desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães. Primeiramente, traçamos um breve panorama sobre o referencial teórico que amparou a realização do estudo. Enfatizamos os conceitos de Atividade e de Teoria da Atividade, como discutida por Vygotsky [1930-1934]; os conceitos vygotskyanos centrais para este artigo e os conceitos de Reflexão Crítica, a partir das

ideias de Freire (1970) e Smyth (1992). A sessão teórica é encerrada com a apresentação das principais correntes filosóficas de linguagem que apoiam os principais métodos, metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Em seguida, são enfocados os parâmetros teóricos-metodológicos da pesquisa ação que permearam a pesquisa e um exemplo da análise dos dados, destacando seis sugestões para replanejamento e reorganização da aula em foco. Nas considerações finais, há a inclusão de uma sétima sugestão pertinente ao curso na Instituição parceira em que pesquisa foi conduzida.

Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural originou-se nos estudos de Vygotsky [1930-1934], que objetivava desenvolver um método de pesquisa em que aprendizagem e desenvolvimento fossem resultado de relações dialéticas entre os participantes na produção de conhecimento em contextos interacionais vários da sociedade em geral e, no caso deste artigo, em contextos escolares, especificamente. O conceito de atividade foi avançado por Leontiev (1977), para enfatizar o processo coletivo de divisão de trabalho, na produção de um objeto apoiado numa necessidade comum entre os sujeitos de uma determinada comunidade.

Retomando a discussão de Vygotsky, Engeström (1987) propõe o modelo representado na Figura 1, para enfocar o processo de produção coletiva do objeto de um sistema de atividade, com ênfase na contínua expansão desse objeto nas relações interacionais entre os participantes da Atividade. O foco está na relação entre ações individuais e a produção colaborativo-crítica de sentidos e significados pelo coletivo. Nota-se que outros fatores, e não somente os artefatos culturais, medeiam

a atividade, atuando diretamente na construção do objeto compartilhado:



Figura 1 - A estrutura de um sistema de atividade humana (ENGESTRÖM, 1987)

Conceitos vygotskyanos centrais

Discutimos a seguir alguns conceitos vygotskyanos destacados por sua centralidade nos contextos de ensino-aprendizagem: Sentido e Significado, Zona de Desenvolvimento Proximal, Mediação e Instrumento, Dupla Estimulação.

Sentido e Significado

Para Vygotsky [1930-1934], o conceito de Significado representa as generalizações formadas socialmente, servindo como meio de relação entre o pensamento e a fala. As construções de significado se dão sócio-historicamente por meio das interações entre os membros das comunidades em questão. Já os Sentidos, são desenvolvidos internamente, decorrentes das interações do indivíduo com o mundo exterior, sendo essas “percepções categorizadas e não isoladas” (VYGOTSKY,

1930/2007, p. 24). Há uma relação dialética entre os sentidos e os significados, pois são construídos sócio-historicamente e se afetam mutuamente.

Os sentidos e significados se relacionam com outro importante conceito da teoria vygotskyana - a internalização. Para explicá-la, Vygotsky (1930) utiliza o exemplo do gesto de apontar. Esse gesto, que em um primeiro momento representa o esforço da criança em alcançar um determinado objeto, é então percebido e interpretado por um adulto como um pedido para que o objeto lhe seja entregue, criando um novo sentido para o gesto. Desta maneira, a criança aprende que, ao apontar para um objeto, esse eventualmente lhe será entregue.

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)

Este é um dos conceitos vygotskyanos mais difundidos que, nas palavras do próprio Vygotsky (1930/2007, p. 97), é definida como:

“a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

Magalhães (2011, p. 35), com base em Holzman, traz um importante avanço ao conceito original de ZPD ao defini-la como “o espaço “entre os que os participantes são” e “o que os participantes estão em processo de tornar-se””. Nota-se que há uma mudança de enfoque, que vai além de uma abordagem apenas cognitivista, colocando o foco no modo pelo qual os indivíduos se constituem na relação com outros nas interações. Outro avanço é proposto por Liberali (2008) ao tratar

de atividades cujos participantes possuem nível semelhante de *expertise*, em que, por meio do suporte mútuo, constroem o conhecimento conjuntamente.

Mediação e Instrumento

A mediação em Vygotsky é um conceito essencial, pois define a relação entre os indivíduos por meio de artefatos culturais. Ninin (2012, p. 55) define mediação como “um processo de intervenção que possibilita uma relação entre sujeito e objeto do conhecimento”, ou seja, o(s) participante(s) de determinada atividade se relaciona(m) entre si na produção do objeto almejado. Essas relações são mediadas por instrumentos ou artefatos culturais e Vygotsky [1930/1934] coloca a linguagem como o mais importante dentre esses instrumentos, pois é nela e por meio dela que se dá a produção de sentidos e significados e, conseqüentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Nessa direção, Newman e Holzman (1993/2002) ao discutirem o conceito de método para Vygotsky, salientam a diferença entre os conceitos de Instrumento-para-resultado e Instrumento-e-resultado. Para esses pesquisadores, uma ferramenta como um martelo utilizado para bater um prego é um instrumento-para-resultado, pois é pensado como um instrumento para atingir um determinado fim. Já uma ferramenta pensada e construída especialmente para a realização de determinada atividade – que resulta em aprendizagem e desenvolvimento – é um instrumento-e-resultado, pois sua construção se dá na atividade como instrumento e resultado das ações mediadas.

Dupla Estimulação

O método da dupla estimulação é, como aponta Vygotsky, fundamental para o desenvolvimento agêntico do indivíduo. Pensado para a resolução de problemas que se encontram além da capacidade momentânea dos sujeitos em foco, revela uma tomada de decisão do indivíduo para além do que foi construído colaborativamente na ZPD. Vygotsky (1930) utiliza o exemplo um nó atado em um dos dedos da mão como mecanismo para ativar uma lembrança, criando novos significados a estímulos previamente neutros. Nesse contexto, a necessidade da lembrança seria o primeiro estímulo, e o nó atado, a introdução de um segundo estímulo construído pelo agente para auxiliar a resolução do problema em foco.

Reflexão Crítica

O conceito de Reflexão Crítica, neste artigo está apoiado nas discussões de Freire (1970). Para o autor, a Reflexão Crítica se origina no conceito marxista de práxis, isto é, na “reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1970, p. 21). No contexto de ensino-aprendizagem, o processo de reflexão crítica, como a vemos, organiza as relações entre todos os participantes, e não somente o professor, ou o aluno nas interações de e sobre a sala de aula, evitando-se o que Freire (1970) define como ensino bancário, em que o conhecimento é meramente transferido do educador para os educandos. Em oposição ao ensino bancário, Freire (1970) propõe o ensino problematizador - o educador, consciente de seu papel social, cria oportunidades para que o conhecimento seja produzido coletivamente, de forma questionadora e colaborativa por alunos e professores.

Com base na teoria de Freire (1970), Smyth (1992), com foco na formação de professores crítico-reflexivos, propõe um autoquestionamento do professor sobre sua ação, organizado por quatro ações não-hierárquicas relacionada a tipos de perguntas: Descrever (O que eu faço?); Informar (O que isto significa?); Confrontar (Como me tornei assim?) e Reconstruir (Como eu poderia agir de modo diferente?). Essa é uma questão central nesta discussão, pois apoiou a análise e interpretação da pesquisa aqui apresentada.

Teorias de linguagem

A pesquisa discutida neste artigo foi amparada em três correntes teóricas de estudos da linguagem. A primeira dela foi o Estruturalismo, originado com base nas discussões das ideias de Saussure (1916/2004). Para a corrente estruturalista, os estudos linguísticos devem se ater à língua - “um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável por isso, à escrita, [...]” (SAUSSURE, 1916/2004, p. 24), em oposição à fala, tratada como uma individualização e subjetividade da língua. Também é importante destacar a dicotomia entre os conceitos de sincronia e diacronia. Em Saussure (1916/2004), os estudos linguísticos enfocam o caráter sincrônico ou estático da língua, em lugar dos fatores socio-históricos que enfocam a língua por meio de um processo diacrônico.

A segunda corrente discutida é o Inatismo, originado a partir das discussões de Chomsky (1959), um crítico ao behaviorismo de Skinner, enfatizando as questões que envolvem cognição e aquisição de linguagem. Em Chomsky (1959), a aquisição da linguagem está apoiada em processos mentais de aprendizagem e ação independente de um estímulo externo, por meio de generalizações gramaticais e sintáticas. É essa

“Gramática Universal” que possibilitaria ao interlocutor compreender de imediato, enunciações as quais ainda não havia sido exposto, anteriormente.

A terceira corrente analisada é a Teoria Enunciativa, pensada a partir dos estudos de Bakhtin e seu círculo (1929/2006, 1979/1997). Conforme explicado em Molon e Vianna (2006), para Bakhtin, diferentemente da visão estruturalista, a língua é um organismo vivo e deve ser estudada como um construto social e histórico, em que as interações verbais entre os falantes afetam o “sistema” da língua, bem como os falantes são, simultaneamente, dialeticamente afetados pela língua.

Principais métodos, metodologias e abordagens do ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Conforme destacado por Adamson (2004), o primeiro método de ensino-aprendizagem de língua estrangeira amplamente adotado foi o *Grammar Translation* (Tradução Gramatical), que privilegiava a língua escrita. A compreensão da língua se dava pela tradução do tópico linguístico, em questão. A competência linguística era buscada pelo caminho inverso, isto é, pela tradução da língua nativa para a língua em estudo por meio da compreensão de seu sistema. O primeiro método desenvolvido em oposição ao *Grammar Translation* foi o *Direct Method* (Método Direto), em que, conforme afirmado por Thornbury (2011, p.186), as aulas se davam por “sequências de perguntas e respostas estendidas, guiadas pelo professor (chamadas de conversas) que criavam contexto a um determinado item linguístico”. Outro importante método ainda amplamente utilizado é o Audiolingualismo. Com base no estruturalismo e no behaviorismo, no método audiolingual, a aprendizagem se dava por meio de repetições (*oral drills*), que criavam estímulos

para respostas pré-determinadas como corretas (DIAS, 2015).

Atualmente, O CLT (Communicative Language Teaching) ou Abordagem Comunicativa é utilizado majoritariamente para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Adamson (2004) e Thornbury (2011) definem o CLT como um termo guarda-chuva, que abriga ideias advindas de diversos métodos, metodologias e abordagens. No CLT, o “fazer sentido” é tão importante quanto o “falar corretamente” e o enfoque está no “quando falar, quando não, assim como, o que falar, com quem, quando, onde e de qual maneira” (THORNBURY, 2011, p. 188). É importante lembrar que a interação enfocada nesta abordagem é linear e a-histórica e seu objetivo está em criar contextos conversacionais.

A pesquisa

A pesquisa se deu em um contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa para professores da disciplina na rede pública e almejava à construção do conhecimento como um produto coletivo por meio da colaboração-crítica entre seus participantes. Para tal, foi escolhida como metodologia de pesquisa, a Pesquisa Ação, definida por Kincheloe (1997, p. 184) como “o exercício prático que estende a habilidade potencial do professor para ver, para ouvir e para agir no interesse de seus alunos”. A pesquisa foi desenvolvida em um projeto de formação de professores organizado pela parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - COGESP e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), juntamente a uma Instituição de ensino de língua inglesa. Por meio desse convênio, um curso é oferecido gratuitamente para professores de inglês da rede pública de ensino com foco no desenvolvimento linguístico, realizado pela e nas dependências da Instituição

parceira. Na PUC-SP, se dá o seguimento do programa, um curso de reflexão e desenvolvimento de práticas pedagógicas.

A pesquisa foi desenvolvida em uma filial da Instituição de ensino de língua inglesa em que o pesquisador-professor atuava como docente. Para a análise, foi escolhida uma aula da turma Módulo 2 (Básico 2), em que o pesquisador era também o professor. A produção dos dados se deu por meio do planejamento da aula em questão e de sua audiogravação. Os participantes da pesquisa foram as quinze alunas-professoras integrantes da turma e o pesquisador-professor.

A aula em análise tinha como objetivo descrever e formular opiniões sobre a sua

cidade e/ou país e os costumes locais por meio de exercícios de compreensão auditiva, prática oral e prática escrita. Os itens linguísticos em foco eram *Modifiers* (*very, quite, really, etc.*) e funções linguísticas relacionadas.

Para facilitar a compreensão das análises, o planejamento da aula foi dividido em 5 etapas: abertura e prática oral, contextualização, prática de compreensão auditiva, apresentação de tópico gramatical e prática gramatical.

Os objetivos da pesquisa foram:

1. Investigar as bases teóricas de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua inglesa que apoiaram o planejamento e a organização da aula em questão;
2. Examinar como se deu a organização da linguagem e a criação de contextos que apoiaram as relações entre pesquisador-professor e alunas-professoras voltadas ao desenvolvimento linguístico das alunas-professoras durante a aula;
3. Refletir, com base nos objetivos 1 e 2, que transformações poderiam ser propostas para a criação de contextos que possibilitassem colaboração e desenvolvimento crítico.

co, para o desenvolvimento linguístico das alunas-professoras.

Esses objetivos foram operacionalizados por meio das seguintes perguntas:

1. Que bases teóricas de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira apoiaram o planejamento e a organização da aula em questão?
2. A aula possibilitou a criação de que tipos de contextos e organizações de linguagem para ensino-aprendizagem da língua inglesa?
3. Com base em 1 e 2, que questões precisariam ser revistas, a fim de criar um ambiente de ensino-aprendizagem em que todos os participantes colaborassem coletivamente para o desenvolvimento linguístico das alunas-professoras?

Para responder a primeira pergunta, foram analisados ambos, plano de aula e transcrição da audiogravação da aula. Para a segunda pergunta, foi analisada a transcrição da aula. As respostas para a terceira pergunta envolveram as sugestões para reorganização do planejamento e da organização da aula, referentes ao Transformar no processo de reflexão crítica pensado por Smyth (1992).

Para interpretar os dados, foram utilizadas os seguintes conceitos: **Reflexão crítica**: compreender os papéis do pesquisador-professor e das alunas-professoras estabelecidos no planejamento e na organização da aula, com base no processo de reflexão crítica – Descrever, Informar, Confrontar, Reconstruir; **Teorias de linguagem**: examinar no planejamento e na aula, evidências das abordagens predominantes na organização da linguagem; **Abordagens e métodos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira** que apoiam o planejamento e a organização da aula pelo pesquisador-professor. Examinar

evidências das abordagens predominantes na organização do planejamento e da aula; **Mediação**: como ocorreu a organização da linguagem nas relações, no planejamento e na organização da aula; **ZPD**: como o planejamento e a organização da aula possibilitaram ou poderiam ter possibilitado práticas/ações que contribuam para a criação de ZPDs.

Com base em Bronckart (2009), Ninin (2012) e Liberali (2013), as categorias de análise dos dados produzidos, por sua vez, procuraram examinar a linguagem da argumentação e as relações colaborativas nas dimensões enunciativa, discursiva e linguística. Elas são listadas a seguir: Objetivos da interação; Conteúdo temático; Modos de articulação discursiva (exórdio, questão controversa, espelhamento etc.); Tipos de pergunta; Mecanismos de composição do discurso (conversacionais, modalização, não-verbais, etc.)

ANÁLISE DOS DADOS

Segue um exemplo de análise correspondente à primeira parte do planejamento e da organização da aula:

Plano de aula

Parte	Objetivos	Ações/Procedimentos	Tipos de interação	Material	Tempo Estimado
1	Abertura e prática oral	<p>1. Mostrar figuras relacionadas ao tema Carnaval e perguntar: “<i>What celebration is this?</i>” (Abertura da aula/pergunta aberta)</p> <p>2. Pedir que discutam as seguintes perguntas, após a resposta dos alunos: - <i>Do you like Carnival? Why (not)?</i> (Pergunta fechada seguida de pedido de esclarecimento) - <i>What do you usually do at Carnival?</i> (Pergunta aberta com pronome) - <i>Are you traveling this Carnival?</i> (Pergunta fechada yes/no) - <i>Do you consider Carnival a good way of promoting tourism in your town? Why (not)?</i> (Pergunta fechada seguida de pedido de esclarecimento)</p> <p>3. Corrigir os erros e coletar exemplos de “bom inglês”. (Mecanismos lexicais que denotam enfoque estrutural)</p>	<p>Professor-alunos</p> <p>Pares</p> <p>Professor-alunos</p>	<p>Lousa Interativa</p> <p>Lousa interativa</p> <p>Lousa interativa</p>	15'

Excerto-exemplo

Professor-pesquisador: Repeat the questions here guys, please! Do you like Carnival? Modalização deôntica- Pede que as alunas repitam
Alunas: Do you like Carnival? Repetem a pergunta - Espelhamento
Professor-pesquisador: What do you usually do at Carnival? Pergunta aberta - Não que as alunas-professoras respondam, mas sim apenas a repitam
Alunas: What do you usually do at Carnival? Repetem a pergunta - Espelhamento
Professor-pesquisador: Are you traveling this Carnival? Pergunta fechada - Não espera que as alunas a respondam, mas apenas a repitam
Alunas: Are you traveling this Carnival? Repetem a pergunta - Espelhamento
Professor-pesquisador: Do you consider Carnival a good way of promoting tourism in your town? Pergunta fechada - Não espera que as alunas a respondam, mas apenas a repitam
Alunas: Do you consider Carnival a good way of promoting tourism in your town?(Não falam ao mesmo tempo) Repetem a pergunta - Espelhamento
Professor-pesquisador: Do you understand these words, “a good way”? Pedido de esclarecimento
Alunas: A good way Espelhamento - Aparentam não compreender
Professor-pesquisador:A good manner Refraseamento/Tentativa de esclarecimento
Silêncio Proferição
Professor-pesquisador: A good manner...a good form Refraseamento/Tentativa de esclarecimento
Alunas: Ahhhhhhhhh Interjeição que denota entendimento

Respondendo as perguntas de pesquisa

As análises demonstraram que o planejamento e a organização da aula aparentaram estar embasados por uma base estruturalista de linguagem e behaviorista de ensino-aprendiza-

gem, amparados no Audiolingualismo dentro do contexto da Abordagem Comunicativa. As marcas linguísticas “corrigir erros” e “coletar exemplos de bom inglês” presentes no planejamento da aula deixam claro as visões do pesquisador-professor ao pensar em sua prática, contrapondo o “quem eu sou” e o “quem eu quero ser”. Na organização da aula, os recorrentes pedidos de repetição por parte do pesquisador-professor denotam uma prática audiolingual em que o enunciar apropriadamente é enfatizado em detrimento ao contexto enunciativo.

Grande parte das práticas e ações possibilitou aprendizagem em “word level”, em seus aspectos semânticos e relacionados à pronúncia. No excerto acima, nota-se que o aprendizado se resume à expressão “a good way” (um bom modo), e esse padrão se repetiu ao longo da aula. Desta maneira, a aprendizagem das alunas-professoras acabou se limitando à dimensão linguística.

Sobre as possibilidades de criação de ZPD, houve algumas oportunidades efetivas, gerando troca de informações e papéis entre as alunas-professoras. No entanto, o pesquisador-professor optou por atuar como “monitor”, interrompendo as discussões das alunas-professoras, para intervenções de cunho linguístico, com as alunas-professoras, copiando seu comportamento e enfocando a estrutura em detrimento ao contexto enunciativo. Em outras oportunidades, houve preocupação excessiva com o cumprimento do planejamento. Mais uma vez, há o confronto do “quem eu sou” com o “quem eu quero ser”, com o pesquisador-professor buscando ser um profissional crítico e criador de contextos colaborativos de ensino-aprendizagem, no entanto, ainda inapto muito devido às suas amarras estruturalistas de visão de linguagem e behaviorista de ensino-aprendizagem.

Com base nas respostas para as perguntas 1 e 2, foram

pensadas seguintes sugestões de transformação no planejamento e na organização da aula em questão:

1. Buscar um ensino problematizador: O planejamento e as ações em aula devem levar em conta as reais necessidades dos sujeitos participantes, dando voz às alunas-professoras para que essas pudessem participar das escolhas curriculares, expondo suas visões sobre o quê e como trabalhar.

2. Estabelecer sentidos e significados que sejam construídos coletivamente: O pesquisador-professor deve adequar as suas escolhas pedagógicas ao nível de proficiência das alunas-professoras para que, assim, elas possam participar mais efetivamente do estabelecimento coletivo dos sentidos e significados, com temática mais próxima às experiências reais das alunas-professoras.

3. Tratar o ensino-aprendizagem da língua e a língua como instrumento-e-resultado: O ensino-aprendizagem da língua inglesa deve ser ao mesmo tempo o instrumento e o resultado da atividade. O conteúdo temático das interações em aula deve visar às reais necessidades das alunas-professoras e a língua em contexto, deve ser ensinada-aprendida com a sua utilização imediata nas práticas e ações propostas.

4. Possibilitar a criação de ZPD: O pesquisador-professor poderia ter guiado o planejamento das práticas e ações desenvolvidas por meio de três perguntas: a) Qual o objetivo específico desta ação/prática? b) Quais instrumentos as alunas-professoras possuem para realizá-la? c) A ação criará uma ZPD, que por sua vez poderá transformar esses instrumentos durante a ação/prática proposta?

5. Planejar e possibilitar que as ações e práticas se deem colaborativamente:

A colaboração é um importante instrumento mediador para a obtenção de um resultado que, individualmente não seria possível. Assim, a organização da linguagem se dá por meio de princípios colaborativos – responsividade; deliberação; alteridade; humildade e cuidado; mutualidade; interdependência (NININ, 2012). O pesquisador-professor pode se valer dessas ideias para a criação de espaços de pronunciamento e de participação.

6. Propor um ensino-aprendizagem sócio-histórico: Na aula analisada, as regras e a divisão do trabalho foram estabelecidas apenas pelo pesquisador-professor. Também, a utilização da linguagem como instrumento cultural mediador foi centrada na figura do professor. A participação das alunas-professoras se manteve passiva, se limitando a apenas entender as regras estabelecidas. É importante dar voz a todos os participantes e tratar o ensino-aprendizagem da língua como um organismo vivo e histórico, diferentemente da visão estruturalista de característica sincrônica e a-histórica.

Para finalizar

Os resultados da pesquisa servem de apoio a todos que estejam interessados em compreender o processo de reflexão crítica, visando a transformação de suas práticas, confrontando e questionando as suas próprias verdades. Também, pode colaborar na introdução da teoria vygotskyana em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, particularmente, buscando a emancipação das formas tradicionais presentes no contexto escolar. Especialmente, encoraja o aprofundamento e a utilização dos conceitos de colaboração crítica, em que todos os participantes possam atuar conscientemente e exercendo di-

ferentes papéis nas práticas de sala de aula. As seis sugestões supracitadas podem ser úteis no processo de transformação do profissional crítico, em especial em relação à contradição entre o “quem eu sou” e “quem eu quero ser”.

Como uma espécie de *post scriptum*, este artigo propõe uma sétima sugestão com relação ao modo em que o curso se dá na Instituição parceira. Os cursos linguísticos oferecidos às turmas do projeto de formação de professores possuem currículo e material didático similares aos utilizados - ou anteriormente utilizados - em seus cursos regulares, seguindo o mesmo modelo e proposta. Nesse contexto, o espaço para a personalização e orientação das aulas a um perfil discente tão singular - turmas formadas para professores da rede pública - fica somente a cargo do docente, que, muitas vezes, não recebe qualquer tipo de instrução ou treinamento para exercer a sua função em um contexto tão específico. Sugere-se então, que a Instituição procure criar parâmetros que direcionem o modelo do curso ao seu público-alvo, por meio de escolha do material didático, planejamento curricular e/ou cursos de formação continuada para os docentes atuantes no projeto, encorajando o ensino-aprendizagem sócio-histórico e crítico-colaborativo, enfocando práticas argumentativas nos âmbitos enunciativos, discursivos e lingüísticos, que remetam à “vida que se vive” e às necessidades reais dos alunos-professores participantes do curso.

Referências

ADAMSON, Bob. ***Fashions in language teaching methodology***. In: DAVIES, Alan e ELDER, Catherine (Orgs.). ***The handbook of applied linguistics***. Blackwell Publishing. UK, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV, V.N.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. 2^a ed. São Paulo: Editora da PUC-SP, 2009.

CAPELLA, Leandro. **A formação do professor de um curso de inglês para professores da rede pública: reflexão crítica sobre o contexto criado para ensino-aprendizagem**. 196f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - LAEL, PUC-SP, São Paulo, 2015.

CHOMSKY, Noam. **A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior**. In: *Language*, 35, No. 1 (1959), 26-58.

DIAS, Camila Teixeira. **Reproduzir e criar: produção oral em aulas de Inglês do Ensino Fundamental I**. Dissertação. 139f. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - LAEL, PUC-SP, São Paulo, 2015.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1970.

KINCHELOE, Joe L.. **A formação do professor como**

compromisso político: Mapeando o pós-moderno. Trad. PELLANZA, Nize M.C.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEONTIEV A. N. **Activity, consciousness, and personality.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais.** Taubaté-SP: Cabral livraria e editora universitária, 2008.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em Contexto Escolar.** Campinas: Pontes Editores, 2013.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas.** In: Schettini, R. [et al]. (orgs.) **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI** (p. 53-78). São Paulo: Andross, 2009.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução das pesquisas de intervenção no contexto escolar.** In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo e FIDALGO, Suely (orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente.** Campinas: Mercado de Letras, 2011

MOLON, Newton D. e VIANNA, Rodolfo. **O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada.** São Paulo: Bakhtiniana, 7 (2): 142-165, Jul./Dez., 2012.

NEWMAN, Fred e HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky - Cien-**

tista revolucionário. Trad. BAGNO, Marcos. São Paulo: Loyola, 1993/2002.

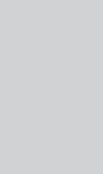
NININ, Maria Otília G.. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar.** São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand De. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Editora Cultrix. Trad. Chelini, Antonio, Paes, J.P., Blikstein, Isidoro. 1995 [1916].

THORNBURY, Scott. **Language teaching methodology.** In: SIMPSON, James (Org.). **The Rotledge handbook of applied linguistics.** UK: Routledge, 2011.

VYGOTSKY, L. S. O Instrumento e o Símbolo no Desenvolvimento das Crianças. 1930. In: COLE, Michael, SCRIBNER, Sylvia [et al] (orgs.) **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes- Selo Martins, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes- Selo Martins, 2008 [1934].



PESQUISA COLABORATIVA – DO ISOLAMENTO DOCENTE A PARTILHA ENTRE PARES

Fabio Bernardo Bastos
José Henrique

A década de 1990, diante dos movimentos de consolidação da democracia, representou um período de grande efervescência no cenário educacional brasileiro permitindo a formação de grupos intelectuais organizados na defesa de questões importantes para a educação, os quais contribuíram para a promulgação de uma série de documentos pelo governo federal que significaram avanços e, de certa forma, expuseram as mazelas da formação docente no país (GATTI, 2008).

O esforço de democratização da escola pública, até então elitista e excludente, trouxe também grande desequilíbrio entre o aumento da oferta das vagas oferecidas à população em idade escolar e a capacidade das escolas em atender de forma satisfatória os “*novos alunos*”. É importante frisar que o movimento criado pela ampliação do número de vagas à população em

idade escolar no Brasil, que outrora não tinha acesso garantido à educação pública, trouxe à tona a deficitária formação inicial de professores (GATTI; NUNES, 2009).

Na busca pela superação do grande desafio atual da educação brasileira, que consiste em assegurar a permanência bem-sucedida dos alunos nas escolas públicas, algumas mudanças podem ser citadas, tais como: as reformas curriculares, a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, os sistemas avaliativos sistematizados em nível municipal, estadual e nacional, a criação do piso nacional de educação e as políticas nacionais de formação continuada docente. Dentre estas, a formação continuada situa-se em um cabedal de políticas públicas, planejadas e propostas pela União e implementadas por Estados e Municípios, segundo sistema de adesões voluntárias (BRASIL, 2005).

As ações formativas de caráter continuado adotadas no Brasil apresentam-se em uma perspectiva clássica, valendo-se da oferta de cursos, palestras, seminários, entre outras modalidades de formação pontuais, breves, com baixo custo para os gestores dos sistemas educacionais e descontextualizadas da prática docente e que acabam por levar o professor a participar do processo formativo apenas de “corpo presente”. Estudos recentes, como os de Davis; Nunes; Almeida; Silva e Souza (2011) e Ferreira (2012) mostram que a utilização de estratégias aligeiradas e pontuais de formação continuada são frequentes e se fundamentam em modelos clássicos que nem sempre atendem às necessidades docentes. O desenvolvimento de propostas de formação continuada que oportunizem aos docentes espaços de reflexão acerca da realidade cotidiana são fundamentais no processo de qualificação de práticas significativas dos professores. Esta pesquisa se legitima a partir do pressuposto de que a formação continuada colaborativa se insere na perspectiva de

uma formação reflexiva, que fomenta a escuta das necessidades cotidianas do professor, permite a livre expressão de seus conhecimentos, seus medos, suas angústias, proporcionando novas aprendizagens através de momentos de reflexão e de trocas colaborativas e emancipatórias.

Assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar o desenvolvimento de um projeto de formação continuada colaborativa de professores de educação física, conduzido na perspectiva da pesquisa-ação, visando descrever o processo de construção coletiva do conhecimento, os efeitos percebidos pelos professores para a sua formação pessoal, bem como os impactos metodológicos no ensino e nas possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Fundamentação Teórica

Formação Continuada

Segundo a etimologia, o termo “formação” provém do latim *formare*, que significa dar o ser e a forma, criar, organizar, estabelecer. A sinonímia descreve o termo como ato ou efeito de formar ou formar-se. Para André (2009), formar significa desenvolver, no sentido mais amplo da palavra. Portanto, o termo formação pressupõe continuidade.

A continuidade da formação docente deve considerar as experiências e trajetórias de vida, construídas e conjugadas no trabalho cotidiano dos professores, desvelando a existência de uma cultura profissional específica do magistério e a importância dos professores na construção de saberes cotidianos.

Segundo Porto (2004, p.16), a formação continuada e a prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, relacionadas ao cotidiano dos professores e das escolas, “intervindo e sendo passível de intervenção, transformando e

transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação”.

Nóvoa (1995) considera que a formação continuada precisa encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. Enfim, construir lógicas de formação que valorizem a troca de experiências de forma horizontal, permitindo que os participantes se vejam como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e como professor experiente.

Segundo Machado (2005), um programa de formação continuada deve ser visto como uma estratégia de longo prazo, exigindo esforços sistemáticos e sustentáveis e a valorização da prática docente como um espaço privilegiado para a formação e reflexão sobre os modos de aprender e de ensinar.

Diante destas afirmações podemos ressaltar a importância do processo de formação continuada como um processo de (re) construção constante e permanente para o cotidiano docente.

Esta pesquisa analisa a formação continuada, segundo a perspectiva colaborativa, em que os professores envolvidos são concebidos como autores e protagonistas da construção e reconstrução de suas práticas docentes cotidianas.

Formação colaborativa

As instituições escolares passam por mudanças acentuadas que precisam de um olhar atento e investigativo. As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais têm reflexo direto no ensino e na formação dos professores. Entretanto os cursos de formação de professores estão baseados em modelos fundamentados na racionalidade técnica, que visam o treina-

mento de habilidades comportamentais e de transmissão.

A ideologia contemporânea coloca o docente como um indivíduo isolado, capaz de se autodeterminar de uma forma independente do contexto social. Segundo Vygotsky (1989), os ambientes formativos de caráter individualizado não oferecem grandes vantagens para a aprendizagem, quando comparados às sessões de trabalho colaborativo. O autor chama de internalização o processo que implica na reconstrução interna de operações externas vinculadas à imitação ou cópia, na qual o sujeito desempenha um papel ativo e pode criar algo novo. As sessões colaborativas potencializam exatamente este processo, uma vez que, a partir de uma proposta de intervenção sobre um caso em particular, adaptações podem ser feitas para intervenções semelhantes ou não.

No Brasil, o trabalho precursor de Gatti (1997) merece destaque ao alertar para a necessidade de investimentos em ações de formação continuada que tenham como foco suprir as necessidades docentes. Para Ibiapina (2008), essas necessidades podem surgir a partir do contexto social que a originou, ou de um conjunto de aspirações formativas individuais expressas pelos professores que possuem o interesse de passar de um nível atual de conhecimento para outro superior.

Em grupos de colaboração, os professores debatem sobre o progresso do processo, refletem criticamente o ensino, partilham uma linguagem para se referirem a conceitos, constroem e reconstroem juntos conhecimentos acerca do ensino, procedendo desta forma à autorregulação da sua aprendizagem e das suas práticas.

A formação em contexto colaborativo necessita do compartilhamento das decisões por todos os envolvidos, que acabam por responsabilizarem-se pela produção conjunta, segundo suas necessidades, possibilidades e interesses. O compartilhamento

de aprendizagens proporcionadas pelas sessões colaborativas são consequências das experiências individuais que cada docente traz da sua história de vida, dos aspectos sociais e culturais dos seus cotidianos.

Para pesquisar colaborativamente, estudiosos e professores precisam se reunir para refletir sobre os conceitos que constituem as práticas adotadas pelos docentes e a teoria da qual deriva a crença na eficácia de tal prática a partir de ciclos reflexivos que auxiliem a análise, o diálogo e a colaboração entre pares com diferentes níveis de competência profissional.

Pesquisa-ação colaborativa

Na perspectiva da proposta de trabalho utilizando a pesquisa-ação colaborativa, os professores buscam melhorar suas ações ao investigar suas próprias práticas, diagnosticando problemas, formulando hipóteses de trabalho, experimentando e avaliando suas hipóteses, elegendo seus materiais, construindo e reconstruindo suas atividades, relacionando conhecimentos diversos, enfim constituem-se em investigadores de suas práticas em aula e em produtores de alternativas pedagógicas aplicáveis em seus cotidianos escolares.

Este trabalho pretendeu uma formação continuada comprometida com o real desenvolvimento profissional dos professores, alicerçada na reflexão na prática e sobre a prática (Nóvoa, 1999). Uma formação que motivasse os professores a envolverem-se desde a concepção, realização e avaliação dos programas até a consolidação de redes de colaboração.

Thiollent (2008, p. 35) percebe a pesquisa-ação como “um tipo de pesquisa social com base empírica” centrada diretamente numa situação ou num problema coletivo, em que pesquisadores e professores estão envolvidos de modo partici-

pativo, assumindo juntos o controle da situação.

Segundo Barbier (2007), essa metodologia encerra uma pesquisa de caráter político, em que há uma ação deliberada de transformação da realidade, revelando como objetivos a produção de conhecimentos relativos a essas transformações. O autor afirma que neste tipo de pesquisa não se trabalha *sobre* os outros, mas sim *com* os outros, obrigando o pesquisador a implicar-se com a estrutura social na qual está inserido pelas necessidades e vontades dos participantes e ao mesmo tempo implica os outros pelos questionamentos apresentados sobre as práticas docentes.

Dentre as principais características da pesquisa-ação podemos destacar a preocupação com o desenvolvimento de metodologias voltadas à realidade prática, cotidiana, visando compreendê-la e transformá-la (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2002).

Segundo Glat e Pletsch (2011, p. 109), uma das características mais marcantes da pesquisa-ação é a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao grupo, além da sua flexibilidade na construção coletiva de soluções para os desafios encontrados.

Com a opção pela pesquisa-ação se pretendeu que, de forma compartilhada, reflexiva, emancipatória e colaborativa, os docentes se implicassem na mudança das suas práticas educativas ao longo do processo de formação continuada.

Segundo Carr e Kemmis (1988), só existe e acontece uma pesquisa-ação quando o projeto é pensado tendo como tema uma prática social, considerada como uma forma de ação estratégica passível de melhoramentos. A efetivação do projeto deve percorrer um espiral de planejamento, ação, observação e reflexão, estando todas estas características implantadas e interrelacionadas de modo sistemático e auto-criticizadas. Nesta

perspectiva, há um conjunto de ações que se sucedem no tempo e evoluem, marcando uma diferença entre o estágio inicial e estágios mais avançados.

Os ciclos espiralados constituem os processos da pesquisa-ação colaborativa e apresentam os seguintes passos: (a) Conscientização - identificação e aceitação dos desafios que envolvem o trabalho docente; (b) Planejamento - novas formas de entendimento são pensadas e elaboradas a partir do processo de teorização das práticas, suscitando a busca de novas propostas curriculares, bem como novas estratégias pedagógicas; (c) Ação - que pode levar os envolvidos a novas formas de ação pedagógica; (d) Registro - registradas posteriormente; (e) Reflexão - que pode encaminhar a um novo pensar sobre o processo, desencadeando um novo planejamento. Os ciclos caracterizam-se ainda por meio de interlocuções entre os diferentes sujeitos envolvidos na formação, durante momentos de planejamento, de reflexões sobre as atividades executadas, ou em momentos de síntese, em que são produzidos textos ou relatórios sobre as experiências vivenciadas (TRIPP, 2005).

É importante que as ações da proposta de pesquisa envolvam os docentes em todos e em cada um dos momentos da atividade, ampliando gradualmente a participação nos encontros, para incluir a outros afetados pelas práticas, e mantendo um controle colaborativo do processo. Santos e Jacobi (2011) argumentam que o professor pode reconstruir sua prática através da pesquisa-ação, ao mesmo tempo em que esta pode contribuir para reconstruir a escola e a realidade socioambiental à sua volta, pelos conhecimentos gerados através da relação entre teoria e prática.

De acordo com Barbier (2007), a realização da pesquisa-ação sugere uma situação de dinâmica social radicalmente diferente daquela da pesquisa tradicional. O processo desenro-

la-se num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores. O autor classifica a pesquisa-ação como libertadora e ratifica que os grupos que se utilizam deste tipo de pesquisa são responsabilizados pela sua própria emancipação.

As práticas colaborativas conduzidas pelo diálogo propiciam a troca de saberes, gerando um potencial emancipatório, na medida em que as ações são conceituais e criticamente orientadas para a mudança e, neste movimento, sobressai o significado das ações coletivas esculpindo mudanças no espírito dos participantes, promovendo mudanças nos professores e, conseqüentemente, nas escolas.

Opções Metodológicas: a pesquisa-ação em contexto colaborativo

A opção pela pesquisa-ação colaborativa se concretizou porque se pretendeu que, de forma partilhada, os docentes se implicassem e compartilhassem experiências visando a transformação das suas práticas educativas. A pesquisa-ação colaborativa foi a metodologia que mais se adequou aos objetivos da investigação proposta, pois pretendeu-se verificar se a formação continuada de docentes em contexto colaborativo contribuiria para a mudança de concepções e práticas e seu contributo para essa formação. Pretendeu-se que os professores, em contexto, planificassem, executassem, observassem e refletissem, em permanente processo de investigação enquanto processo formativo e criativo produtor de conhecimento.

As estratégias de pesquisa perpassam pela utilização do método qualitativo. A pesquisa-ação desenvolvida possui cunho hermenêutico e fenomenológico, uma vez que os dados coletados foram predominantemente descritivos. Nosso foco ao estu-

darmos determinada competência foi o de analisar como ela se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

A amostra foi composta de cinquenta e um professores de Educação Física da rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, lotados em escolas da quarta e décima primeira Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que participaram de forma voluntária de encontros mensais configurados como espaço de formação continuada.

O procedimento para a realização do programa de formação continuada colaborativa constituiu-se a partir de nove encontros mensais realizados pelos professores, denominados de Seminários e realizados entre os meses de março e dezembro de 2013. No primeiro encontro a proposta de formação continuada colaborativa foi apresentada aos professores, que responderam um questionário de percepção das necessidades pedagógicas de professores de educação física (NUNES; HENRIQUE; NAIME, 2010; FERREIRA, 2012), visando o levantamento de necessidades de formação e escolha da temática motivadora da formação continuada colaborativa. No segundo encontro, realizado em março de 2013, os professores elencaram a prioridade pela temática Tecnologia, sugerindo meios tecnológicos que consideravam pertinentes e passíveis de utilização nas aulas de educação física. Nos seminários seguintes a pesquisa-ação norteou o processo formativo, estabelecendo-se a dinâmica que envolveu fundamentação teórica, discussões/debates e sínteses, sempre considerando as necessidades docentes. O último encontro foi reservado para que os professores apresentassem os registros da implementação de projetos de intervenção pedagógica, elaborados a partir do desenvolvimento da formação colaborativa.

Todos os seminários foram gravados em áudio e vídeo

para registrar os debates entre os professores organizados em grupos por meios tecnológicos, bem como as apresentações realizadas pelos grupos em cada um dos seminários, incluindo a apresentação final dos projetos pedagógicos realizados nas escolas. Ao final do processo de formação, foram realizadas entrevistas abertas com grupos de professores, configurados naqueles que: (a) concluíram e apresentaram o projeto pedagógico na culminância da formação; (b) não concluíram a atividade de culminância, mas tiveram frequência igual ou superior a 70% nos seminários de formação; e, (c) não concluíram a atividade de culminância e tiveram frequência inferior a 50% nos seminários de formação, visando apreender as perspectivas dos professores sobre elementos facilitadores e restritivos inerentes ao processo formativo, bem como à efetivação de novas aprendizagens.

O registro em áudio e vídeo de todos os seminários e as entrevistas coletivas foi transcrito para fim de análise de conteúdo (BARDIN, 2013), no sentido de interpretar os sentidos e os significados da prática formativa e pedagógica do professor em situação de colaboração.

Resultados e considerações finais

Os resultados demonstram que houve uma grande valorização por parte dos professores pela socialização de experiências e conhecimentos promovidas nos seminários de formação, possibilitando a construção e reconstrução das práticas cotidianas. As relações tenderam a um processo de horizontalidade entre o pesquisador e os professores participantes, visando alcançar objetivos negociados coletivamente. A grande maioria dos professores demonstrou perceber as fases e desenvolvimento do processo de formação, valorizando o espaço dia-

lógico sobre as práticas vivenciadas cotidianamente na escola e, conseqüentemente, o envolvimento com a formação. Ainda assim, constatamos que alguns professores ficaram à margem do processo colaborativo, sendo identificados três grupos distintos, a saber: (a) Professores que perceberam os seminários como espaço de partilha e novas aprendizagens; (b) Professores que valorizaram o processo, mas defenderam ajustes na metodologia da formação; (c) Professores que, mesmo em menor número, não apresentaram relação de pertencimento ao grupo quer pela frequência irregular aos seminários, quer pela adesão muito recente ao grupo de formação, portanto, carecendo de apropriação da história e cultura de formação desenvolvida no grupo.

Verificou-se que a concepção de uso das tecnologias nas aulas de educação física se constituía em algo distante e de difícil entendimento por parte dos docentes no primeiro momento. Representava grande desafio para alguns professores que confessaram ter dificuldade em pensar e operar pedagogicamente os meios tecnológicos e vislumbrar sua utilização nas aulas de educação física. Entretanto, o compartilhamento de saberes entre os pares durante os seminários despertou um universo de possibilidades de aplicação nas aulas. O discurso dos professores que concluíram todo o processo de formação, inclusive com a apresentação do projeto pedagógico, denotou a atenção em investir os alunos como sujeitos no processo de utilização dos meios tecnológicos e não meros receptores passivos. Por outro lado, os depoimentos dos professores com frequência irregular aos encontros permitiram notar dois perfis diferenciados. O primeiro, composto pelos professores com frequência muito recente às reuniões, os quais por não se apropriarem da constituição histórica do grupo de formação e não estarem plenamente socializados com os pares, demonstraram certa desconfiança

com a forma de encaminhamento do processo de formação, ao entenderem as suas finalidades mais vinculadas a um processo de pesquisa que propriamente de formação continuada para si próprios. O segundo, composto de professores que já frequentavam a formação há mais tempo e demonstravam o sentimento de pertencimento ao grupo, explicitaram declarações que denotaram a valorização do processo de formação, ainda que não o tenham concluído com a apresentação do projeto pedagógico. Este grupo de professores, na entrevista, demonstrou solidariedade aos procedimentos desenvolvidos, justificando, desde as decisões iniciais do grupo, a opção pelo modelo colaborativo de formação. Este resultado ilumina um requisito que parece ser importante para a implementação de ações de formação colaborativa, que diz respeito ao nível de socialização existente entre os membros do grupo, bem como a identificação (identidade) e volição em investir em estratégias de formação que ambicionem novas formas de apreensão e aprendizagem de conhecimentos necessários à melhoria da prática pedagógica e qualificação do desenvolvimento profissional.

O fato dos professores assumirem-se como protagonistas da ação de formação continuada tornaram os seminários estimulantes, na medida em que compartilharam as opções, concepção e definição de ações. Notou-se o envolvimento dos docentes com os problemas suscitados coletiva ou individualmente sobre o “novo”, que se apresentava através de uma temática que não era de domínio da maioria dos professores, mas em que se mostraram empenhados em tentar resolvê-los de forma compartilhada. No entanto, foi considerado como condicionante ao processo de formação o fato dos professores nem sempre investirem nas leituras que precediam aos encontros. Antes de cada sessão de formação, com a devida antecedência, o pesquisador encaminhava textos contendo conceitos relativos ao uso

das tecnologias no ensino visando fundamentar as discussões e proporcionar condições para que o processo colaborativo fosse conceitualizado. A análise dos dados indicou que uma grande parcela dos professores não realizaram as leituras, fazendo crer que muitas discussões se basearam em maior grau no seu conhecimento tácito e empírico, que nas bases científicas apresentadas nos textos de fundamentação. Esta evidência corrobora a literatura quando afirma que os professores se ressentem da dificuldade de criar hábitos de leitura tanto na área de educação física (MUNIZ; RESENDE; SOARES, 1998) quanto em outras áreas disciplinares (RIZZATI, 2008; CHAVES, MEZZOMO; TERRAZZAN, 2001), fato que pode ser explicado em parte por uma cultura oriunda da formação inicial pela carência de exigências desta natureza e, de outra forma, devido à falta de disponibilidade de tempo em função da necessidade do professor assumir muitos postos de trabalho para conseguir uma remuneração digna, além da questão financeira para a aquisição das fontes bibliográficas. Refere-se também ao fato de que o tempo de complementação pedagógica existente na carga horária dos professores já ser insuficiente para o planejamento e outras atividades inerentes ao ensino.

As iniciativas colaborativas surtiram efeito a cada encontro, com os professores sentindo-se cada vez mais apoiados e confiantes, confirmando a importância do outro no processo de ascensão às funções psíquicas superiores difundidas por Vygotsky (1989), utilizando-se da mediação da linguagem, (re) aprendendo e desenvolvendo-se em um modelo dialógico. Este autor evoca o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para exemplificar as possibilidades de aprendizagem a partir do contato com o outro, reforçado pelo que Bakhtin (1986) considera inicialmente de imitação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem por parte dos professores, para depois

adaptá-los às suas necessidades, anseios e realidade. Os professores afirmaram ter tido a oportunidade de ressignificar práticas, perceber novas possibilidades de aplicação dos conteúdos desenvolvidos nas aulas de educação física, bem como motivar os alunos a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem a partir da utilização dos meios tecnológicos.

A experiência de formação continuada colaborativa culminou com a apresentação de projetos tecnológicos planejados coletivamente nos seminários e concretizados por seis professores nas escolas. Os projetos apresentados versaram sobre o uso de games, filmagem/vídeo, fotografia, BLOG/VLOG e internet, aplicados às aulas de educação física. As apresentações dos projetos denotaram ser possível o desenvolvimento de conteúdos inovadores na disciplina e, conseqüentemente, as possibilidades de aprendizagem dos alunos mediados pela utilização de meios tecnológicos nas aulas de educação física. Infelizmente, a greve realizada pelos professores da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro no ano de 2012 se constituiu em um dos motivos que inviabilizou o desenvolvimento e apresentação dos projetos pedagógicos por um quantitativo maior de professores.

Entendemos que as evidências apresentadas, ainda que preliminares na compilação dos resultados desta pesquisa são relevantes para afirmar a importância desta opção formativa para o aprimoramento e inovação das práticas pedagógicas docentes, bem como para o desenvolvimento profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

BAKHTIN, M. M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.

BARBIER, R. *A Pesquisa-ação*. Série Pesquisa V. 3. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Orientações gerais*. Distrito Federal: MEC, 2005.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CHAVES, T.V.; MEZZOMO, J.; TERRAZZAN, E.A. Avaliando práticas didáticas de utilização de textos de divulgação científica como recurso didático em aulas de física no ensino médio. In ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 3, 2001. Atibaia. *Anais...* Atibaia: Abrapec, 2001. p. 1-11.

DAVIS, C. L. M. et al. Formação continuada de professores em

alguns estados e municípios do Brasil. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERREIRA, J. S. *Análise da formação continuada e autoavaliação das necessidades de formação de professores de educação física*. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Coleção Textos. Volume 29. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. 160p

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2011.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos*. Série Pesquisa V. 17. Brasília: Liber Livro, 2008.

MACHADO, M. A. J. A avaliação docente como processo de formação contínua em serviço. 2005. Mestrado em educação: currículo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2005.

MUNIZ, N. L.; RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade? *Artus - Rev. Ed. Fís. Desp.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 11-26, 1998.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

NUNES, W. J.; HENRIQUE, J. S.; NAIME, V. O. Formação Permanente: Necessidades sentidas pelos professores de educação física. *Relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro: UFRRJ. 2010. 54 p.

PORTO, Y. S. *Formação continuada: a prática pedagógica recorrente*. Campinas/SP: Papirus, 2004.

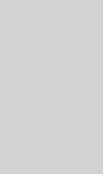
RIZZATTI, M. E. C. Implicações metodológicas do processo de Formação do leitor e do produtor de textos na escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 55-82, jun. 2008.

SANTOS, V. M. N.; JACOBI, P. R. Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.2, p. 263-278, mai./ago. 2011.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-Ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



A PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA: discutindo processos, analisando as primeiras impressões

Antonina Mendes Feitosa Soares
José Augusto de Carvalho M. Sobrinho

Neste texto, apresentamos parte dos dados produzidos na nossa pesquisa de doutoramento em educação PPGEd/UFPI, a qual trata da “prática e a organização do ensino em Ciências Naturais mediando a apropriação de conceitos científicos. Nesse recorte, objetivamos, especificamente, analisar as primeiras impressões sobre os termos lógica, prática e organização do ensino no Ensino de Ciências Naturais. Para tanto, levantamos o seguinte questionamento: de que forma a pesquisa-ação pode concorrer no processo de formação, reflexão e reconstrução de conceitos construídos em contextos sociais, históricos e culturais? Desse modo, partimos do pressuposto de que essa modalidade de pesquisa cria possibilidades de desenvolver no processo

de formação e reflexão-ação coletiva o desenvolvimento das funções psíquicas, favorecendo a conscientização, a reconstrução de conceitos e o empoderamento.

A pesquisa foi desenvolvida com cinco professoras (neste estudo, chamadas de borboletas) que trabalham com o ensino de Ciências Naturais. Teve como campo empírico a Escola Municipal Nossa Senhora da Paz, pertencente à rede pública do município de Teresina – PI.

Assim, enquanto o método orientou a nossa intencionalidade acerca do nosso objeto de estudo. A pesquisa-ação foi o procedimento por meio da qual produzimos nas partícipes, sujeitos da prática, condições de compreendê-las na totalidade de seus condicionantes, por meio de reflexões produzidas de forma coletiva. Com isso, partindo da experiência vivenciada na nossa pesquisa de mestrado (SOARES, 2010), na qual os dados apontaram fragilidades nos processos formativos dos professores que atuam no Ensino de Ciências Naturais, bem como dificuldades no processo de integração dos princípios teóricos estudados com a realidade da prática exercida, optamos por uma pesquisa com possibilidades interventivas, no sentido de dar voz às partícipes, numa perspectiva relacional e em constante movimento entre teoria e prática.

A opção por essa modalidade de pesquisa está ainda ligada a nossa necessidade enquanto pesquisadora em contribuir com a solução das dificuldades reveladas no processo investigativo, superando pesquisas com ênfase somente na constatação, levantamento de dados, reflexões teóricas ou relatos a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, buscamos, por meio da ação, criar as possibilidades para transformação/superação, contribuindo para o enfrentamento dos desafios que permeiam a prática e as ações de ensino no contexto da sala de aula. Destarte, apresentaremos no item a seguir a contribuição desta

modalidade de pesquisa para reflexão-ação e como estratégia formativa.

Uma estratégia de formação

Historicamente, a formação de professores e, em nosso caso, o de Ciências Naturais, tem sido alvo de preocupações e objeto de estudo em diferentes pesquisas, a exemplo das realizadas por Gil-Peréz (1993), Krasilchik (1987), Mendes Sobrinho (2006) e Soares (2010), as quais têm ilustrado que esse é um campo ainda em processo de constituição, povoado por tensões e especificidades. Essa realidade tem sido permeada por discussões complexas que se estendem desde os princípios formativos inerentes à instância formadora, e às finalidades e singularidades próprias do campo de atuação.

Diante dessa realidade, novos desafios são colocados a formação, seja ela inicial ou continuada. Situações formativas que pressupõem a reflexão pessoal e coletiva de forma processual, enquanto instrumento de conscientização progressiva de desenvolvimento profissional. Pois, segundo Freire (1996), o homem como ser histórico, inserido em um permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. Nesse sentido, seria errôneo pressupor o desenvolvimento profissional na docência de forma linear com caráter reprodutivista.

Ressaltamos que certas repetições são necessárias nos estágios de desenvolvimento alcançados, tendo em vista que, como afirma Vázquez (2011), o homem não desenvolve a capacidade criadora a todo momento, mas quando demanda necessidade para tal. A esse respeito, Afanasiev (1961, p. 146) acrescenta que: “[...] sem um grande número de repetições, sem alguns retrocessos, sem a comprovação do que fez, sem certas correções, sem novos procedimentos, sem tensão de forças para a

persuasão dos atrasados e despreparados, não é possível tratar da construção.”

O desafio de enfrentamento das contradições, em romper com velho na busca do novo, funciona como forma motriz, no sentido de superar sistemas de conceitos e práticas construídas ao longo da vida e determinadas historicamente. Nesse sentido, faz-se necessário trocar as lentes, buscar novas trilhas, vislumbrando romper com a predominância positivista no exercício da docência. No entendimento de Bandeira (2014), essa nova perspectiva formativa demanda esforço, na busca de propostas que traduzam na superação dos obstáculos da docência, haja vista que não mudamos por imposição, mas em movimento processual, espiralado e cíclico, envolvendo reflexão e tomada de consciência do pensar e do fazer.

Nesta pesquisa, a superação das limitações se manifesta como possibilidades da práxis, por meio das interações discursivas entre as partícipes, a partir da pesquisa-ação na perspectiva interventiva/formativa. No item a seguir, trataremos do caminho trilhado com o desvelamento da pesquisa-ação.

Trilhando com a pesquisa-ação

Diante das premissas até aqui apresentadas, partimos do princípio de que as práticas só podem ser compreendidas como parte de uma totalidade, num processo de construção partilhada de saberes, que não se modificam longe de seus contextos. Desse modo, para compreensão da realidade em estudo, nesta modalidade de pesquisa, agregamos três técnicas, entre as quais se estabeleceram estruturas individuais, coletivas, participativa e ativa no processo de produção dos dados sendo, portanto, necessária a participação dos sujeitos envolvidos no fenômeno em estudo, ou seja, a sua utilização ocorreu de forma interativa,

entre partícipes e pesquisadora.

Nesta pesquisa, as temáticas se limitaram ao contexto empírico da problemática investigada, partindo da descrição de situações concretas, confrontadas com reflexões teóricas no sentido de atender às necessidades apontadas pelas partícipes. Com isso, concordamos com Thiollent (1992), ao enfatizar que, embora a pesquisa-ação privilegie o lado empírico, contrária à pesquisa positivista tradicional na valorização de critérios lógico-formais e estatísticos, parte sempre do quadro de referências teóricas, sem o qual a pesquisa-ação não faria sentido.

Dado o caráter interativo entre pesquisadora e pesquisados, ressaltamos que o fenômeno investigado não se constituiu em pessoas fora de seus contextos, mas sim na prática e nas ações de ensino exercida por estas, entrelaçadas às situações sociais que permeiam suas relações. Dessa forma, não nos limitamos às ações exercidas pelas partícipes, mas sim em criar situações de conflitos com possibilidades de apropriação de conhecimentos e, por conseguinte, o desenvolvimento do pensamento, elevando o nível de consciência das partícipes envolvidas no fenômeno em estudo.

Para tanto, o desenvolvimento da pesquisa se deu em momentos que não são rigorosamente sequenciais, mas que obedeceu a uma ordem, retomando os dados produzidos em momentos anteriores, propiciando um movimento espiralado com retomadas cíclicas. Sendo assim, o planejamento dos momentos assumiu um caráter flexível, conforme as necessidades da pesquisadora e das partícipes.

Com base nessa lógica, consideramos que a pesquisa-ação se inicia a partir do primeiro contato com o campo empírico, pois essa interação que precede a pesquisa propriamente dita aproximou a pesquisadora do coletivo da escola e em particular das partícipes. Isso veio a facilitar as negociações para realiza-

ção da pesquisa, bem como conhecer o cotidiano do campo empírico.

O primeiro momento de **apresentação e seleção da amostra** se constituiu na visita ao campo empírico, no convite para participação da proposta de estudo e no levantamento dos possíveis partícipes. Nesse momento, a proposta e os objetivos do estudo foram explicitados, a partir dos seguintes questionamentos Por que estamos realizando esta pesquisa? Qual a contribuição dela para o coletivo da escola? Nesse momento, também se deu a apresentação da documentação necessária para participação da pesquisa e a assinatura do termo de compromisso. Estes procedimentos ocorreram de forma individual e aberta a esclarecimentos de possíveis dúvidas.

O **exploratório** constituiu o segundo momento, também de forma individual, com a aplicação do questionário e da entrevista semiestruturada, objetivando conhecer dados pessoais e profissionais necessários a seleção das partícipes, assim como o concreto caótico sobre as temáticas foco deste estudo. Utilizamos, ainda, um roteiro com caráter orientador e não definidor. Por opção das partícipes, os relatos foram gravados e, posteriormente, transcritos.

Nos relatos, foram revelados limitações nos processos formativos, bem como as necessidades para compreender os contextos práticos. Os aspectos revelados inicialmente confirmaram os dados da nossa pesquisa de mestrado (2010), com certa dissonância entre as teorias presentes na prática e as teorias produzidas pelas ciências da educação. Essa questão sempre nos inquietou, pois compartilhamos o pensamento de Franco (2002) de que por muito tempo a Pedagogia desconsiderou a riqueza de sentidos, a abundância de representações, a complexidade das interações presentes nas práticas reais. Aqui entendidas no sentido diverso do pragmatismo, mas como apropria-

ção teórica com finalidades de compreender e especificar as articulações entre teoria e prática.

Foi buscando compreender essas singularidades que nos apropriamos do potencial da pesquisa-ação, descortinando inicialmente por meio de dois primeiros instrumentos aplicados para compreender o sentido das práticas e das ações de ensino cotidianas, objetivando a sistematização/planificação de ações, considerando o contexto real da prática das partícipes. Pois defendemos que as teorias só se transformam em conhecimento pedagógico quando propiciam o desenvolvimento do pensamento e elevam o nível de consciência no exercício da práxis.

Essa possibilidade foi propiciada às partícipes no terceiro momento, formação do **coletivo investigador**, composto pelas cinco partícipes e pela pesquisadora. Partimos do pressuposto de que o diálogo com seus pares proporciona melhor desenvolvimento das partícipes. No coletivo investigador, houve o entrelaçamento entre pesquisadora e partícipes, em que mesmo havendo diferenças de saberes entre os pares, todos apreenderam uns com os outros e com os outros. Como enfatiza Barbier (2004, p. 70), “[...] não há pesquisa-ação sem participação coletiva”. Segundo esse teórico, não há como compreender a mundo afetivo sem estar junto, sem fazer parte, sem ser constituinte nesse processo de conhecimento. Assim, para conhecer os desejos, as intenções e as possibilidades das partícipes, entendemos ser necessário estar junto, implicada enquanto pesquisadora mediando e estabelecendo relações democráticas. Esse processo de acompanhar e de estar junto denominamos de encontros formativos.

Esses encontros aconteceram no próprio ambiente da escola (campo empírico desta pesquisa), uma vez por semana, especificamente todas as quintas-feiras no turno manhã, por um período de dois meses e meio. No primeiro encontro, achamos

pertinente, seguindo orientações do orientador deste estudo, tratar da discussão teórica sobre a pesquisa-ação, da sua realização e da contribuição para formação do coletivo investigador. Neste mesmo do encontro, houve a negociação coletiva das temáticas a serem discutidas, bem como o cronograma de execução. A definição das temáticas teve como ponto de partida os dados coletados com os dois primeiros instrumentos aplicados de forma individual. Desse modo, as partícipes conversavam coletivamente, com intervenções da pesquisadora no sentido de manter o foco na problemática investigada, que a princípio pertencia à pesquisadora, mas aos poucos se tornou comum a todas, formando o coletivo investigador. Ficou combinado também que nos encontros obedeceríamos a seguinte organização:

Momento de acolhida – a pesquisadora iniciava os trabalhos do dia com relatos das partícipes sobre as contribuições na prática real das reflexões feitas no encontro anterior. Em seguida, quando possível, exibia um vídeo que tratava da temática a ser discutida naquele encontro;

Momento teórico – eram lidos e discutidos textos teóricos sobre o tema em estudo. Este momento ocorria de forma entrelaçada com os depoimentos da prática exercida;

Momento da prática – constituía-se em relatos das experiências e das atividades exercidas no cotidiano da sala de aula;

Momento da ação – proporcionava a aplicabilidade prática do campo teórico na perspectiva da práxis. Ressaltamos que cada temática discutida demandava, na maioria das vezes, dois encontros para fechamento das discussões.

Dessa forma, os encontros promoveram a realização de ações num movimento em espiral, favorecendo o efeito recursivo, que, de acordo com Barbier (2004), promove a reflexão permanente sobre a ação, permitindo no coletivo investigador retomar e reformular as ações. A interação constante entre mo-

mentos teóricos, práticos e ação em movimentos espiralados e cíclicos “espirais cíclicas” (Franco, 2005), em constante processo de reflexão sobre a ação de forma coletiva, funcionou como potencializador na tomada de consciência, compreensão e transformação coletiva das dificuldades postas pelas partícipes.

Buscamos, no entrelaçamento desses momentos por meio das ações da reflexão crítica, descrever, informar, confrontar e reconstruir componentes das espirais cíclicas, aproximar as partícipes de suas ações. Essas aproximações aconteceram num trabalho contínuo e coletivo de confrontar as constatações feitas com o referencial teórico. Esses momentos foram profícuos no desvelamento das contradições presentes na prática, nas ações de ensino, bem como na compreensão da influência da lógica formal ou dialética no processo de reconhecimento do fazer cotidiano das partícipes. No item a seguir, trataremos das primeiras impressões reveladas pelas partícipes.

As primeiras impressões

Os seres humanos, em sua trajetória social, histórica e cultural, mediante as condições objetivas, alcançam estágios sempre mais elevados de conhecimento e de desenvolvimento acerca dos objetos e fenômenos da realidade. A esse respeito, Vigotski (2000) e Rubinstein (1977) acrescentam que o que determina o desenvolvimento do conhecimento são as necessidades e os objetivos que os seres humanos têm diante de si, e se estes, os objetivos, estão vinculados aos motivos que permeiam a vida cultural, social, histórica e profissional.

Para Rubinstein (1977), a aprendizagem não ocorre apenas sobre as funções desenvolvidas. Destarte, os elementos necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento formam-se na própria aprendizagem, e, desse modo, aprendizagem e de-

envolvimento determinam-se mutuamente. Do mesmo modo, os níveis mais elaborados de conhecimento surgem e se constituem, apoiando-se naqueles já construídos pelos sujeitos no processo sócio-histórico, ao tempo em que rompe com essa modalidade de conhecimento. Dessa forma, acreditamos que as concepções prévias revelam as lacunas deixadas no processo formativo, refletidas, posteriormente, no modo de pensar e de agir desses profissionais.

Dentre as necessidades mencionadas e que consideramos essencial para o desenvolvimento da docência, destacamos a participação em processos formativos, pois, segundo Ferreira (2003), é possível articular pesquisa e formação. Ressaltamos ainda que, historicamente, os processos de formação foram realizados para dar solução a problemas genéricos, uniformes e padronizados. Esses aspectos têm sido evidenciados nas pesquisas realizadas nos últimos anos, confirmando que os processos de formação continuada não têm produzido resultados satisfatórios no que se refere à ressignificação da prática docente. (SOARES; MENDES SOBRINHO, 2013).

Contrapondo-se a este modelo, Ferreira (2003) adverte que é possível investir em ações formativas que sejam consideradas conceitos importantes para a condução da docência, e que, no entendimento de Ibiapina (2004, p. 180), “[...] a revisão e a reconstrução dos significados construídos podem conduzir a uma reelaboração da prática docente, proporcionando aos professores melhores níveis de desenvolvimento profissional”.

Com base no referido diagnóstico, levamos em consideração que o diagnóstico das fragilidades torna possível definir as ações que possam atender às demandas e expectativas das partícipes (GARCIA, 1999). O primeiro elemento desse processo é o levantamento dos conhecimentos prévios acumulados pelos professores nos seus processos formativos e profissionais. Tais

informações devem ser utilizadas na ação formativa, objetivando promover uma reelaboração conceitual a partir da apropriação de quadros teóricos e analíticos que proporcione condições de acompanhamento e de transformação do conhecimento. Assim, é possível agregar novas qualidades à prática e à organização das atividades de ensino, haja vista que os conhecimentos prévios constituem um todo articulado de informações que irá influenciar de forma marcante na apropriação de novos conhecimentos.

Sobre esta modalidade de conhecimento, Kopnin (1978, p. 209) ressalta que nem todos os conceitos surgem imediatamente das “[...] sensações e percepções, mas também na base de conceitos anteriores”. Nesse entendimento, o novo conceito não se constitui em uma totalidade acrescida quantitativamente, em uma repetição ou multiplicação dos dados e sentidos, mas em desenvolvimento contínuo desses dados, que compreende, por assim dizer, a transformação em nova qualidade. Para Afanasiev (1968), esta nova qualidade caracteriza conceito em algum aspecto, preponderante na formação do caráter.

Nesse processo de desenvolvimento, Kopnin (1978, p. 209) afirma que “[...] o pensamento não estaria relacionado com o ser, não poderia refletir as leis do movimento deste se ele mesmo não se desenvolvesse. O movimento da realidade pode ser representado somente nos conceitos em desenvolvimento.” Assim, os conhecimentos que os sujeitos possuem servem de base para o desenvolvimento do pensamento.

Esse entendimento é também corroborado por Vigotski (2009), quando defende que os conhecimentos espontâneos servem de base para os conhecimentos científicos. Portanto, não se comportam de forma indivisa, mas num processo de complementaridade. Assim, os conceitos estabelecem entre si uma unidade, haja vista que se relacionam e se influenciam

mutuamente. Como afirma Ibiapina (2004), os conhecimentos prévios influenciam o processo de elaboração conceitual propriamente dito, em um movimento em que os conceitos considerados científicos influenciam os espontâneos, dando-lhes uma nova qualidade e, por sua vez, os espontâneos, acrescidos dessa nova qualidade, também afetam as formulações científicas.

Respaldados por este entendimento, as partícipes, por meio do discurso verbalizado, expressaram as primeiras impressões sobre: lógica, prática e organização do ensino. A seguir, apresentamos os enunciados expressos, ao serem questionadas sobre: o que é lógica?

BORBOLETA VERDE: Eu acho que a lógica é o **real, certo e verdadeiro**.

BORBOLETA ROSA: Penso que a lógica é **o que se espera**.

BORBOLETA VERMELHA: Acredito ser aquilo que se espera... **o provável de acontecer**.

BORBOLETA AMARELA: Posso dá um exemplo. O nosso aluno não estuda. Então, a lógica é que no futuro ele não consiga bons resultados, mas, às vezes, o resultado não é esse. Tipo uma aula sensacional, show, a lógica é que o aluno tire também uma nota show e, às vezes, vem uma nota bem ilógica, longe de ser uma nota show. Partindo da lógica, não depende só da aula e sim de outros fatores.

BORBOLETA AZUL: Tem muitos alunos que a gente vê que estuda muito e faz a tarefa. O que era para acontecer na hora da prova? A lógica seria tirar notas boas, mas nem sempre isso acontece.

As borboletas Verde, Rosa e Vermelha se referem ao termo lógica como “o real, certo e verdadeiro, o provável de

acontecer”, denotando um sentido figurado de uma forma específica de raciocinar acertadamente, direcionado ao modelo aristotélico de pensar, arraigado de verdades absolutas e inquestionáveis, predominantes na escolástica por meio do silogismo. Contudo, isso não está claro e compreensível, pois prevalece nos enunciados das Borboletas certa imprecisão em expressar a compreensão do que é lógica. Talvez por se tratar de uma primeira conceptualização, limitem-se ao senso comum, sem estabelecer relações com o estudo do pensamento, assim como com as leis e regras que o controlam, orientando para a correta forma de pensar e desenvolver suas ações. Tampouco, revela a complexidade da lógica com o movimento realizado pelo pensamento e suas relações com a prática e a forma como organizam as ações de ensino.

Para as Borboletas Amarela e Azul, o entendimento do termo “lógica” sinaliza para compreensão do termo não como verdades absolutas e linear, tipo: “aula show nota show”, mas com possibilidades do relativo. Isso pressupõe que outros fatores são determinantes para o resultado esperado e que, por vezes, essa premissa não se confirma. Essa forma de pensar e de interpretar a realidade alinha-se com a dialética aristotélica, entendida como raciocínio sobre o duvidoso, o incerto, a aparência e o possível, opondo-se à demonstração verdadeira, definitiva e inquestionável. Entretanto, essa forma dialética de pensar se limita a opinião no campo da *doxa*, haja vista que não existe relação com o movimento do pensamento.

Conforme Liublinskaia (1979, p. 261), “[...] o pensamento enquanto processo, apoia-se nos conhecimentos que o sujeito possui”. Dentre esses, podemos citar: as representações, os conceitos, os métodos e os processos, pois a historicidade individual influencia a nossa forma de pensar e agir. As relações e significados têm vínculos com essa história que é expressa a

partir do todo caótico verbalizado pelas Borboletas e que se desenvolve a partir da constituição do pensamento expresso na formação dos conceitos.

Nessa mesma direção, Rubinstein (1973, p. 125) enfatiza que o pensamento “[...] reflete o ser nas suas conexões e relações, assim como nas suas múltiplas inferências”. Essa forma de compreender o termo “lógica”, que permeia o pensamento das Borboletas, denota que as inferências feitas se baseiam no senso comum sobre o termo, arraigado de formas cotidianas de significação, opondo-se a compreensão do termo como “[...] análise do pensamento cognitivo, sua estrutura e leis de funcionamento.” (KOPNIN, 1978, p. 68).

Embora os filósofos naturalistas gregos pré-socráticos já manifestassem elementos de análise lógica, foi somente a partir de Aristóteles que se deu a sistematização como ciência do pensamento e método de conhecimento. Por toda idade média, o pensamento aristotélico sobre o termo lógica foi predominando, enfraquecendo na idade moderna, pois a sua forma lógica de entendimento da realidade se baseava numa prática científica bastante limitada.

Diante da necessidade de se operar com o novo método, com vistas à obtenção de um novo conhecimento e formação de novos conceitos, o termo lógica passou a ser compreendido como “[...] formas de evolução do pensamento no sentido da verdade.” (KOPNIN, 1978, p. 69).

Do ponto de vista lógico, o pensamento conceptual elaborado pelas partícipes demonstra formas desordenadas de diferenciar e de compreender um fenômeno sem denotar vínculos com propriedades isoladas, não apresentando atributos que expressem as relações entre o geral, o particular e o singular, que caracterizam um enunciado no estágio da conceituação. Com base nos enunciados das partícipes, podemos afirmar,

portanto, que se trata de um conceito espontâneo, com viés de elementos predominantes do pensamento empírico. O que caracteriza este tipo de conceito é a ausência de consciência do próprio conceito com seus nexos e relações (VIGOTSKI, 2009).

Acreditamos que o conhecimento espontâneo revelado nas expressões: “certo e verdadeiro, o provável de acontecer e a correspondência entre aula show... nota show”, é influenciado pelas experiências e pelos processos formativos vivenciados. Destarte, o pensamento verbalizado se encontra no estágio disperso, uma vez que expressa ações desordenadas ao tratar do termo lógica, sem estabelecer diferenças ou sem identificar propriedades isoladas.

Assim, considerando que a formação de conceitos ocorre de forma diferenciada, de modo que cada um vive suas experiências de forma isolada, ressaltamos o aspecto apontado por Ferreira (2009), de que esse processo se inicia com conceitos que possuem um grau menos abrangente de generalidade, desde as noções difusas a dispersas, com base sensório-perceptível acerca dos fenômenos. Portanto, tomando como base o termo referência, assim como os indicadores analíticos escolhidos como parâmetro de análise. Podemos inferir que os enunciados das partícipes não apresentam atributos que possibilitem compreender o termo “lógica” como movimento do pensamento no sentido da verdade.

A seguir, passaremos a apresentar os enunciados das partícipes quando foram questionadas sobre: o que é prática? Existe alguma teoria que orienta a sua prática?

BORBOLETA AZUL: Prática é **o dia a dia na sala de aula, a nossa vivência**. Tudo que envolve o ensino e a aprendizagem. Eu trabalho o capítulo, mas a forma como se trabalha... deve existir, mas **se siga alguma teoria não**

sei dizer qual.

BORBOLETA VERMELHA: Prática é **a forma como procedo na sala de aula**. O desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Acerca da teoria, **não tenho nenhum autor** que eu possa dizer que eu me espelho. Então, **direciono o meu trabalho para a programação** que tenho que seguir.

BORBOLETA VERDE: **eu acho que prática é o fazer da sala de aula**. Como você vai proceder na sala de aula, como você vai ministrar aquele conteúdo. Quanto à teoria, **não tenho assim bem definida**, mas **procuro seguir de acordo com o entendimento que tenho**.

BORBOLETA AMARELA: **Eu acho que sou tradicional**, mas **procuro me enquadrar** dentro do solicitado pelo sistema que é o **construtivismo**. Quanto à teoria, acho que preciso desse conhecimento, porque faço uma mistura, **não sigo nenhuma**.

BORBOLETA ROSA: Uma prática importante, **mais ligada ao concreto**, à **prática da teoria**. A teoria é o que se estuda nos livros didáticos.

Nos enunciados das Borboletas sobre o que é prática e a relação desta com a teoria, constatamos a predominância de atributos técnicos e objetivos ao se referirem à prática como “o fazer da sala de aula” o “dia a dia vivenciado”. Esse entendimento remete a uma ação que se baseia na transmissão de conhecimentos próprios da racionalidade técnica, típico do modelo tradicional, expresso de forma clara no enunciado da Borboleta Amarela.

Fica evidente que o atributo considerado essencial para conceituar prática e sua relação com a teoria são os métodos e as técnicas ou os procedimentos adotados. Essas significações remetem à visão de que a prática é uma ação subjetiva do indivi-

duo, destinada a satisfazer seus interesses, assumindo o caráter estritamente utilitário, contrapondo-se absolutamente à teoria. Em vez de formulações teóricas, temos o ponto de vista do senso comum, que dita uma prática esvaziada de bases teóricas.

Esses fatores reproduzem uma lógica da aula “transmitida”, “doada” pelo professor, assim como do aluno que busca receber informações prontas e acabadas. Confirmada nos depoimentos das Borboletas Azul e Vermelha. Pois, ao se referirem à prática relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, parece está implícita a ideia de que o professor deve ensinar e o aluno, portanto, deve aprender o que foi ensinado.

As partícipes na sua totalidade não reconhecem a teoria que orienta a prática que exercem e tampouco estabelecem relações entre os termos prática e teoria, quiçá por resquícios dos processos formativos, assim como das condições objetivas enfrentadas no âmbito da profissão e da escola.

Essa forma de compreender e de significar a prática é predominante no pragmatismo. Pois neste, a prática se reduz estritamente ao utilitário, contrapondo-se à teoria, haja vista que esta “[...] se torna desnecessária ou nociva para a própria prática” (VAZQUÉZ, 2011, p. 242). Do ponto de vista do senso comum, é o praticismo, prática sem teoria, ou com o mínimo dela. É o que predomina nos enunciados das partícipes quando relatam sobre a teoria “[...] se sigo alguma teoria não sei dizer qual”, “[...] não sigo nenhuma”. Com esse entendimento, reduzem o prático ao utilitário – técnicas e procedimentos, reduzindo o teórico ao inútil. Nessa perspectiva, “[...] a prioridade absoluta corresponde à prática, e tanto mais corresponderá quanto menos impregnada estiver de ingredientes teóricos.” (VAZQUÉZ, 2011, p. 242).

Esse modelo de prática privilegia atributos que estão na contramão da compreensão de prática como uma ação efetiva

e transformadora da realidade, orientada por pressupostos teóricos abstraídos na consciência. Nesse sentido, caracteriza-se por acentuar o ensino voltado ao desenvolvimento de uma cultura geral, em que o aluno é educado para atingir objetivo pelo próprio esforço. Os conteúdos e procedimentos de ensino não se relacionam com a realidade social dos alunos. Dessa forma, o ensino se volta exclusivamente ao repasse dos conhecimentos (IBIAPINA, 2004).

Historicamente, a contraposição entre teoria e prática remonta ao pensamento grego, em que a teoria é degradada e a prática se comporta como uma mera aplicação, contrapondo-se ao idealismo, no qual a teoria é considerada onipotente em suas relações com a realidade, ao ponto de conceber a si mesma como práxis. Esse modelo de pensar e considerar a realidade chegou ao auge no século XIX com seus defensores William James, Schiller, John Dewey, dentre outros.

Essa concepção tem se mantido aceita e difundida por grande parte da comunidade pedagógica, em particular no ensino de Ciências Naturais. Esse pensamento compactua com as ideias defendidas por Tardif (2002, p. 225) acerca da epistemologia da prática profissional. Segundo ele, essa epistemologia “[...] se constitui do estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Compreende que a formação do professor deve centrar-se na própria prática em detrimento do conhecimento teórico, científico e acadêmico.

Nesse mesmo ponto de vista, Perrenoud (2002) pontua que o professor deve tornar-se um formador que toma como meta pedagógica as necessidades e os problemas encontrados na prática, priorizando o desenvolvimento de competências, em vista de uma aprendizagem entendida como transformação

da pessoa, operada por uma posição do professor-treinador dirigida para autoformação do aluno. Fica evidente que, provavelmente, a compreensão apresentada pelas partícipes em torno da prática e da teoria advêm dos modelos formativos vivenciados nas academias. Isso sinaliza para uma prevalência da empiria e da conseqüente marginalização dos debates teóricos, resultando no recuo da teoria, como diz Moraes (2001) “[...] é a celebração do fim da teoria”, ou seja, movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que tem por base a experiência imediata.

Diante do exposto, podemos dizer, no que se refere ao pensamento conceptual elaborado sobre prática, que este se trata de um conceito espontâneo, permeado por elementos próprios do pensamento empírico. Isso caracteriza a ausência de consciência do próprio conceito de seus nexos com a prática, assim como com um sistema de conceitos, em nosso caso específico, com a lógica, com a organização das ações de ensino e com a apropriação de conceitos científicos. Sendo assim, as partícipes revelam um pensamento perceptivo descritivo, pois realizam por associação os atributos da prática, privilegiando a sensação e a percepção na busca de vínculos factuais que se revelam na experiência imediata.

Assim, conforme os indicadores analíticos, os enunciados apresentam atributos do pensamento conceptual próprios e característicos do estágio perceptivo descritivo, não correspondente com os necessários para significarem a prática como uma ação material, objetiva e transformadora, em conformidade aos interesses sociais numa perspectiva de criação e de desenvolvimento incessante da realidade humana.

Dando continuidade a essa análise, apresentamos a seguir os conhecimentos prévios das partícipes quando foram indagadas sobre a seguinte questão: O que você compreende por

organizar o ensino?

Para compreender os atributos dados pelas partícipes a este questionamento, partimos do ponto de vista de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Carvalho (2012) de que as ações educativas devem ser compreendidas no contexto mais amplo das transformações econômicas, políticas e culturais que caracterizam o mundo contemporâneo, ou seja, para além dos limites da atividade escolar, pois deve ser considerada como fenômeno historicamente construído segundo as necessidades materiais surgidas socialmente.

As capacidades requeridas hoje para a formação de crianças e jovens, explicitadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN no Ensino Fundamental, orientam para uma formação voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da capacidade de analisar, interferir na realidade, participar em decisões político-sociais e estar em constante processo de aprendizado, assim como de encontrar soluções para problemas de diferente natureza. Ao mesmo tempo, há claras orientações para que a escola se empenhe em garantir uma Educação que tenha como objetivo desenvolver nos alunos o espírito da solidariedade, o saber viver juntos, o respeito e tolerância aos diferentes e, sobretudo, possibilite uma formação voltada para a cidadania (GALUCH; SFORNI, 2011).

Embora pareça contraditório formar para competitividade e para solidariedade, a contradição é essencial para o desenvolvimento no capitalismo contemporâneo. Essa nova realidade busca um sujeito instrumentalizado e competitivo para lidar com conflitos, diversidades e com a exclusão que é gerada pela manutenção das relações de produção do mundo globalizado.

Esses encaminhamentos formativos são resquícios das revoluções industriais que tiraram de foco o homem artesão que detinha o conhecimento do todo para o modelo compartimen-

tado do capitalismo (MARX, 2011). Essa mudança, segundo Alves (2006), afeta as capacidades intelectuais do trabalhador, pois seu fazer, antes pensado e refletido, passa a ser mecânico, pois realiza tarefas isoladas e repetitivas. Nesse modelo de produção manufatureira, as tarefas são divididas, levando em consideração habilidades dominantes, o que significa “[...] repetir com perfeição uma mesma operação.” (MARX, 2011, p. 405).

Nesse contexto histórico, surge a necessidade de ensinar tudo a todos, o que reflete no ideário defendido por Comenius em defesa de uma escola pública com nova organização didática, visando à simplificação do trabalho do professor. Um modelo em que se ensina a mesma lição para todos, exige do professor alteração na organização das ações de ensino, dos recursos materiais e espaço físico no sentido de reduzir custos e aumentar quantitativamente o produto, seguindo o modelo manufatureiro. Comenius, em sua proposta, visualiza a organização do ensino como um modelo fabril, bem como o trabalho do professor a partir da utilização de manuais didáticos. No seu entendimento, os professores necessitavam apenas de habilidades que os tornassem capazes de:

Ensinar, mesmo aqueles que a natureza não fez propensos ao ensino, visto que ninguém deverá tirar apenas da própria cabeça o que vai ensinar e como ensinar, mas principalmente instilar e infundir nos jovens uma instrução já reparada, com meios que encontrará prontos, ao seu alcance. (COMENIUS, 2006, p. 94).

O modelo proposto por Comenius dispensa um professor com grande erudição e domínio do conhecimento conceitual, assim como de organização do ensino, uma vez que passou a assumir o papel de reproduzidor de modelos didáticos. A proposta de Comenius influenciou a escola nova e o modelo tecnicista,

ambos ainda vivenciados nos dias atuais.

Assim, podemos compreender a historicidade presente na profissão, a partir dos significados atribuídos à organização do ensino revelados:

BORBOLETA AMARELA – Relacionar, levar para os alunos os **conteúdos no contexto de cada unidade**, de forma a entender a proposta do capítulo.

BORBOLETA VERMELHA - Significa **colocar em ordem**. Então é unir ideias e dividir por etapas, selecionando atividades e ações cada uma em seu devido lugar e tempo.

BORBOLETA AZUL – É planejar de acordo com os objetivos determinados e tentar alcançá-los

BORBOLETA VERDE - Planejar antecipadamente os objetivos que queremos alcançar. A partir desse objetivo, a gente vai selecionar os conteúdos a ser trabalhados e a **melhor metodologia** para alcançar esse objetivo.

É predominante nos enunciados das Borboletas Amarela e Vermelha a valorização de atributos da organização e racionalização, de modalidades técnicas de eficácia e eficiência da ação, bem como das formas de intervenção na sala de aula. Essas concepções limitam o pensamento conceptual de organização do ensino ao atributo burocrático-administrativo, deslocando o seu significado para o campo puramente técnico. Estes atributos alinham-se com o modelo didático proposto por Comenius, predominante no movimento escolanovista, assim como na concepção tecnicista da educação.

Segundo Contreras (2002), a ideia básica do modelo tecnicista é a de que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas, mediante a aplicação de um conhecimento teórico técnico, previamente disponível, que procede de pesquisa científica. É instrumental por que supõe a aplicação

de técnicas e de procedimentos que si justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou os resultados desejados. É o que expressa a Borboleta Vermelha quando relaciona organizar o ensino ao atributo de “relacionar os conteúdos no contexto de cada unidade”. Para a Borboleta Amarela, a relação de organizar o ensino está associada a “colocar em ordem”. Ambas fazem referência ao livro didático e à sequência a ser adotada, de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos.

Essa compreensão de organização do ensino significa assumir, portanto, uma concepção produtiva do ensino, ou seja, um currículo personalizado e estático, com atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos predeterminados, reduzindo “[...] a ação do professor à aplicação de decisões técnicas.” (CONTRERAS, 2002 p.96). Esse pressuposto defende que o conhecimento pedagógico mobilizado pelo professor orienta a prática, proporcionando os meios para reconhecer os problemas e solucioná-los.

Essa forma de pensar a organização do ensino respalda a concepção de prática criticada, dentre outros, por Schön (1995), Marx e Engels (2007) e Vázquez (2011), pautada na racionalidade técnica/pragmática. Organizar o ensino a partir da previsão e da aplicação dos métodos e técnicas, bem como na conquista dos objetivos, remete a busca da eficácia e da eficiência, conforme foi expresso nos enunciados das Borboletas Azul e Verde: “planejar de acordo com os objetivos e tentar alcançá-los”. Nessa perspectiva, não faz parte das ações previstas o questionamento das pretensões do ensino, mas tão somente o seu cumprimento eficaz.

Essa forma de organizar as ações que orientam o ensino diverge do apontado por Vigotski (2000, p. 118), ao afirmar que “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental”. Entretanto, para que isso se efetive,

adverte que é possível a organização de processos de ensino mais eficientes do que outros, no sentido de criar possibilidades do sujeito se relacionar com o objeto de forma ativa, operando com o conteúdo no plano físico e mental, apropriando-se do conceito de forma não contemplativa, divergindo da memorização.

Contudo, acreditamos que as significações dadas pelas partícipes ao pensamento conceptual de organização do ensino remontam os modelos formativos pensados a partir dos contextos políticos, sociais e culturais, atendendo aos interesses hegemônicos predominantes em cada momento histórico. Do ponto de vista lógico, apresentam significações que revelam indícios predominantes nos pressupostos da racionalidade técnica. Com isso, trazem em seus enunciados atributos suficientes para caracterização do pensamento no nível **perceptivo descritivo**, insuficientes para expressar as relações entre o geral, o particular e o singular, próprios da elaboração conceitual. Fazem por associação, a relação entre organizar o ensino e a ação de “colocar em ordenar” e “relacionar”, com vistas a alcançar os objetivos previstos, portanto, insuficientes para explicar o fenômeno em questão.

Dessa forma, por não estabelecerem vínculos com aspectos essenciais, a partir de ideias, de juízo, e de representações que pressupõem um conhecimento preexistente próprio do pensamento no nível conceptual, as partícipes demonstram baixo nível de consciência da estreita relação da organização do ensino como possibilidade de desenvolvimento do pensamento, pois predominam em seus enunciados atributos vinculados à sensação e à percepção, próprios da experiência imediata. Diante do exposto, podemos inferir, portanto, que se trata de um conceito espontâneo, haja vista que não reconhecem a organização do ensino como um processo rigoroso de seleção de

materiais que criem possibilidades para que os alunos diferenciem o primordial do secundário e os elementos essenciais dos causais, fundamentais para a apropriação conceitual.

Nos conhecimentos prévios sobre lógica, prática e organização do ensino, nenhuma das Borboletas formulou o que poderia ser considerado pensamento conceptual. Sobre o termo lógica, mantiveram distanciamento do que é considerado essencial e necessário para um enunciado que expresse o pensamento no nível conceptual. Quanto aos termos prática e organização do ensino, mantiveram aproximação com autores que discutem as significações enunciadas, mas, entretanto, os indícios apresentados caracterizam o pensamento no nível perceptivo descritivo, considerando que, em seus relatos, predominam as ações de diferenciar por meio da exemplificação, privilegiando a experiência imediata.

Fica evidente que as formulações prévias sobre os termos abordados revelam as nossas experiências e aprendizagens. Essa compreensão e a própria forma como elaboramos e significamos o pensamento conceptual é fruto dos processos formativos, das condições objetivas e das relações. Que, de certa forma, refletem interesses políticos, econômicos e sociais que permeiam os modelos educativos. Entendemos que trabalhar com conceitos não é uma tarefa fácil, considerando que, em geral, essa prática não é predominante nos processos formativos, haja vista que estes são arraigados do pragmatismo e de concepções compartimentadas do ensino. Além disso, muitas vezes, de forma inconsciente, esses modelos são reproduzidos nas práticas desenvolvidas, como foi revelado nos enunciados das partícipes.

A realidade descrita é referendada por Vigotski (2009), ao afirmar que até mesmo os adultos estão longe de pensar por conceitos. No seu entendimento, mesmo nesta fase da vida, é

muito frequente o pensamento transcorrer no nível do pensamento por complexos, chegando, às vezes, a descer a níveis mais elementares e primitivos. Na busca de atenuar essa realidade, é necessário aprender a pensar, e esta é a função da escola que deve/precisa criar situações que potencializem o desenvolvimento do pensamento dos educandos.

Destarte, Ferreira (2003, p. 25) adverte que para atingir o estágio de elaboração conceitual, faz-se necessário “[...] que o indivíduo vivencie situações facilitadoras, capazes de criar as possibilidades para atingir estágios cada vez mais elaborados do ato de pensar”. Situações provavelmente não vivenciadas nos processos formativos das Borboletas.

Nesse sentido, foram proporcionados às partícipes esses momentos de tomada de consciência, a partir das discussões teóricas e reflexões sobre a prática, no sentido de criar possibilidades de desenvolvimento do domínio sobre o seu fazer, de forma organizada e consciente, tendo clareza de que os conceitos são construções históricas e que surgem da atividade prática, histórico-social do homem, sendo, portanto, necessárias reestruturações teóricas e metodológicas.

Considerações finais

Apresentamos algumas ponderações/considerações que julgamos pertinentes, a partir dos estudos feitos, para que, assim, possamos responder à questão que fundamentou essa discussão: de que forma a pesquisa-ação pode concorrer no processo de formação, reflexão e reconstrução de conceitos construídos em contextos sociais, históricos e culturais? Partimos do pressuposto de que esta modalidade de pesquisa cria possibilidades de desenvolver, no processo de formação e reflexão-ação coletiva, o desenvolvimento das condições favoráveis

à conscientização, à reconstrução de conceitos e ao empoderamento.

Diante do exposto, defendemos que o movimento espiralado cíclico vivenciado na pesquisa-ação em seus momentos foi fundamental para o desenvolvimento cognitivo das partícipes. O processo cíclico em cada espiral produziu a formação de sínteses prováveis e provisórias, portanto, não estáticas, mas em constante movimento ascendente e expandido. O movimento de ir e voltar, confrontando momentos teóricos e práticos com aprofundamentos, construiu novos olhares no processo de conscientização e de empoderamento.

Essa tomada de consciência da relação da prática com as ações de ensino, possibilitando a apropriação de conceitos científicos de forma coletiva, proporcionou vivenciar, por meio do desenvolvimento das espirais cíclicas, o encontro das partícipes com suas circunstâncias, em que observamos que as partícipes iam transformando seu modo de compreender a realidade. Haja vista que contemplar as vivências e questioná-las coletivamente cria a oportunidade de compreender os condicionantes que entrelaçam a prática real e, a partir daí, possa ter a oportunidade de optar pelo estabelecimento de mudanças ou não, ou seja, optar por novas ações na perspectiva da práxis.

Destarte, enfatizamos que a pesquisa-ação, em seus momentos e ações no processo de reflexão compartilhada, não intencionou criar fórmulas ou receitas prontas para atuação das partícipes, mas buscou abrir caminhos para refletirem e pensarem as soluções para resolver as questões cotidianas, desenvolvendo a consciência, o pensamento e gerando autonomia. Fundamental para o processo de emancipação tanto das partícipes quanto da pesquisadora.

Referências

AFANASIEV, V. **Fundamentos de filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

_____. **Filosofia marxista; compêndio popular**. Rio de Janeiro: Vitória, 1961.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2004. Série Pesquisa em Educação, v.3.

CARVALHO, E. J. G. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, M. S. **Escola e Elaboração do Saber**. Anais do XVI EPENN. Aracajú, 2003, cd-room, 10p

_____. **Buscando caminhos**: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos. Brasília: Liberlivro, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

_____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da educação**. São Paulo: Cortez e Moraes,

1993.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. **Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana.** Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em 01/09/2015.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** por uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Docência universitária:** um romance construído na reflexão dialógica. 2004. 393f. Tese (Doutorado em Educação). Natal. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2004.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

LIUBLINSKAIA, A. A. **Desenvolvimento Psíquico da Criança.** Editorial Notícias. Lisboa Trad. Serafim Ferreira. 1979.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **A educação escolar pública e democrática no contexto atual:** um desafio fundamental. In _____. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.p. 123-137.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Marx, Karl – Grundrisse – **Manuscritos de 1857-1858**. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. A prática pedagógica de professores não-licenciados e suas articulações com a formação continuada. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C; CARVALHO, M. A. de. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 75-86.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, n.1, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artemed, 2002.

SOARES, A. M. F. **Ação docente em ciências naturais**: discutindo a mobilização de saberes experienciais. 2010. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

RUSBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. v. VI, 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

_____. **Princípios de psicologia geral**. v. V. Lisboa: Editio-

rial Estampa, 1973.

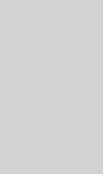
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 14. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – Clacso. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



PESQUISA-AÇÃO: possibilidade formativa no contexto da matemática com professores dos anos iniciais

Valdirene Gomes de Sousa

Este trabalho foi elaborado tendo como base o percurso investigativo desenvolvido na tese intitulada “Realidade e possibilidades da prática docente em Matemática nos anos iniciais: um estudo mediado pelas proposições davydovianas”. Para tanto, contamos com a colaboração de cinco professoras atuantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada em um bairro periférico de Teresina-PI. Especificamente, a pesquisa teve início com o desenvolvimento do conceito de número a partir de uma visão caótica da realidade, ou seja, na perspectiva entendida e ensinada pelas professoras e se estendeu ao estudo desse conceito a partir das proposições de ensino de Davýdov¹, o que possibilitou o retorno a essa realidade im-

¹ Davýdov e colaboradores (MIKULINA, SAVIELIEVI e GORBOV) elabo-

buído da aprendizagem conceitual.

Feitos os comentários, neste artigo objetivamos apresentar como se deu o movimento do processo formativo dos sujeitos envolvidos, amparado pela pesquisa-ação e acrescidos dos pressupostos davydovianos para o conceito de número. É oportuno, segundo Franco (2012), ressaltar que essa proposta investigativa proporciona ao sujeito participante se sentir e se perceber protagonista de processos de transformação e autotransformação. A esse respeito, Ferreira e Ibiapina (2011) ressaltam os efeitos formativos da participação dos interlocutores em pesquisas dessa natureza, por possibilitar o confronto de concepções e práticas educativas, haja vista que são criadas condições objetivas para que teoria e empiria se inter-relacionem. Portanto, constitui-se em potencial para a pesquisa educacional. Nesse sentido, nosso texto busca apontar algumas contribuições à pesquisa formativa em educação, tendo como foco o ensino de Matemática nos anos iniciais, a partir das proposições de ensino davydovianas.

Assim, primeiramente, apresentamos uma síntese dos elementos constitutivos da pesquisa-ação com caráter formativo e as justificativas que nos encaminharam para a escolha dessa proposta de investigação. Focamos, em seguida, nos procedimentos de produção dos dados utilizados ao longo do período de realização do estudo, tendo em vista as contribuições possibilitadas pelo Materialismo Histórico Dialético, enquanto método adotado, e a psicologia histórico-cultural. Essa etapa foi con-

raram e desenvolveram durante mais de vinte e cinco anos, em sala de aula, na Rússia, uma proposta para o ensino de Matemática. Com base no ensino proposto, publicaram livros didáticos, manuais de orientação ao professor referente a cada livro, cadernos do aluno, bem como uma vasta bibliografia na qual apresentam os princípios da Teoria Histórico-Cultural, que fundamentaram a elaboração da proposição de ensino na área em referência. (SOUSA, 2014).

dição necessária para que pudéssemos pesquisar o conceito de número a partir da realidade dos professores, o que fez surgir a necessidade de organização do ensino ao se considerar o referido conceito. Por último, apontamos indícios potencializadores de transformação da atividade de ensinar o conceito em foco.

Por que pesquisar em uma perspectiva formativa?

Assumir a intenção de pesquisar tendo como fundamento epistemológico o Materialismo Histórico Dialético nos encaminhou a buscar, dentre várias modalidades de pesquisa propostas no campo da educação, a pesquisa-ação. Essa escolha se consolidou após aprofundamento de leituras e discussões proporcionadas pela vivência de estudos que tivemos durante o curso de doutorado e, sobretudo, a participação no Grupo de Pesquisa em Educação Matemática na Abordagem Histórico-Cultural (GPEMAHC).

A possibilidade de intervenção que se apresenta como foco nesta modalidade de trabalho investigativo, a partir da perspectiva formativa, nos levou a optar pela pesquisa-ação. Conforme Franco (2012), vários estudos consideram que a pesquisa-ação poderá ser tanto uma alternativa metodológica de pesquisa, quanto uma prática pedagógica por contribuir na apropriação de conhecimentos sobre a prática docente de forma autêntica. Isso permite o esclarecimento de teorias que, muitas vezes, se apresentam de forma implícitas na prática. Com isso, os professores podem se apropriar de teorias educacionais e, por conseguinte, produzir a transformação de suas concepções e, em decorrência, de suas práticas.

Mesmo considerando a existência de divergências a respeito dessa modalidade de pesquisa, a autora supramencionada ressalta o seu potencial. Para isso, considera o mérito de Kurt

Lewin², comumente citado como o criador da expressão pesquisa-ação, ao registrar o termo por volta dos anos 1940, nos Estados Unidos, conseguindo assim “[...] romper com a forma usual de pesquisador individual, propondo investigar com os participantes da pesquisa.” (FRANCO, 2012, p. 181).

Carr e Kemmis (1986) apontam a relevância da pesquisa-ação para a formação do professor. Seu propósito está em realizar uma investigação capaz de proporcionar a esse sujeito atividade autorreflexiva que visa compreender, analisar e transformar sua própria prática. Análise que converge às reflexões empreendidas por Mion e Bastos (2001, p. 32):

Ao pesquisar a prática educacional, fazendo uma reflexão, passamos a ter percepção de como ela ocorre, podendo redirecioná-la. Refletimos sobre a prática, no sentido de julgá-la, e assim, procuramos práticas e atitudes. Agir, ao mesmo tempo que se investiga a prática educacional, é viver e construir a cidadania plena. Ao viver este processo auto-reflexivo, nos conscientizamos das nossas limitações e também de que somos sujeito da ação e que, por isso, tomamos consciência do poder que temos em relação ao rumo que podemos dar às mesmas para transformar essa prática educacional.

A essência que caracteriza a pesquisa-ação, portanto, se constitui na intervenção para a mudança da prática docente, embora possamos constatar os diferentes enfoques que têm se apresentado a essa proposta de pesquisa, com aproximações e, por vezes, distanciamentos do que fora inicialmente sugerido por Lewin.

² Psicólogo social que defendeu um novo modelo de fazer pesquisa, ao ressaltar que a investigação e a ação não se separam, pois conforme defendia toda investigação é antes de tudo uma “investigação-ação”. (IBIAPINA, 2004).

Para que essa modalidade de pesquisa se efetive no movimento proposto pelo estudo e se encaminhe à superação do modelo de ciência positivista, a prática docente precisa ser considerada como prática social. E, como tal, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político em um processo dialético que sintetiza as contradições da realidade social em que se insere. (FRANCO, 2012).

Diante da dialeticidade inerente aos pressupostos da pesquisa-ação (planejamento, reflexão, ação e avaliação), os resultados obtidos em cada etapa têm direcionado a operacionalização das atividades propostas na etapa seguinte, o que depende das circunstâncias apresentadas pela dinâmica do grupo envolvido. Desse modo, a pesquisa-ação, conforme se apresenta, delinea um novo rumo à pesquisa, ao evidenciar a participação mais efetiva dos interlocutores.

Afirmamos que o nosso objetivo com a escolha por essa modalidade de pesquisa é possibilitar a criação de espaços coletivos de aprendizagem e desenvolvimento na formação continuada dos sujeitos envolvidos a partir da produção e compartilhamento de conhecimentos sobre as proposições davydovianas para o ensino do conceito teórico de número. Entretanto, sem esquecermo-nos de relacionar suas vivências anteriores com a disciplina foco deste estudo às necessidades do contexto docente vivido. Destarte, entendemos que à medida que tais relações são refletidas e a proposta de ensino compreendida, se tornam objetos coletivos da atividade. Isso leva-nos a pressupor o entendimento e a necessidade de organizarmos práticas mediadas por instrumentos que propiciam às interlocutoras possibilidades de questionamento de sentidos e compartilhamento de significados desenvolvidos em contexto de formação.

Reafirmamos que esse processo formativo foi desenvolvido com cinco professoras dos anos iniciais de uma escola filantrópica do município de Teresina, durante um período de aproximadamente oito meses, após entrevistas reflexivas que ocorreram individualmente e posteriores encontros coletivos para socialização dessas entrevistas. A condução dos ciclos de estudo visa proporcionar o processo de aprendizagem docente como mediação para análise das relações que possam ser estabelecidas entre a realidade e as possibilidades reveladas como proposta de mudanças qualitativas da prática docente, mediante as necessidades manifestadas sob a condição formativa.

Os procedimentos para produção dos dados

Para o alcance dos objetivos e ser fiel a proposta de análise apresentada, houve a necessidade de superação dos dois extremos da pesquisa que, segundo Gonzalez Rey (2005), são igualmente errôneos: de um lado a presença de um caráter instrumental, portanto, centrado nas respostas oriundas dos instrumentos como unidade fundamental do processo e, por outro lado, no uso exclusivo da comunicação em detrimento de qualquer instrumento.

Para revelar os sentidos de cada pessoa concreta e compartilhar os significados (re) construídos no processo, adotamos a concepção de Gonzalez Rey (2005, p. 42) ao definir instrumento como “[...] toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa.”. Nesse sentido, o autor em referência complementa:

[...] os instrumentos, sempre que sejam compreendidos como formas diferenciadas de expressão das pessoas e que adquirem sentido subjetivo no contexto social da pesquisa, representam uma via legítima para estimular a reflexão e a

construção do sujeito a partir de perspectivas diversas que podem facilitar uma informação mais complexa e comprometida com o que estudamos.

Nesse enfoque, compreendemos o papel dos instrumentos no sentido amplo e dinâmico que permite, aos sujeitos envolvidos, uma participação ativa pelo comprometimento com a realidade que se apresenta e que, possibilitado o confronto com as dificuldades e as necessidades, desafia a todos e impulsiona ao desejo de buscar possibilidades de mudanças qualitativas do fenômeno investigado.

Dessa maneira, optamos por procedimentos que viabilizassem a construção deste estudo a partir da análise dos dados revelados ao longo das etapas anteriormente descritas em relação à proposta davydoviana para o ensino do conceito teórico de número.

O procedimento da entrevista adotado na primeira etapa desta investigação buscou se distanciar, de acordo com Lakatos e Marconi (1996), da forma como, convencionalmente, tem sido considerada, isto é, em um encontro entre duas pessoas em que uma delas tem o intuito de obter informações a respeito de determinado assunto de natureza profissional. Essa atitude se justifica, pois as pesquisas que se fundamentam nos princípios da Teoria Histórico-Cultural buscam evidenciar aspectos do âmbito cultural e social em que os sujeitos envolvidos estão inseridos.

Portanto, o nosso propósito foi favorecer a construção de diálogos entre pesquisadora e pesquisados no aspecto que se aproxima daquilo que Szymanski (2002 p. 12) define como sendo “[...] fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si [...]”. Conforme ressalta:

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. (p. 12).

A autora supramencionada denomina como entrevista reflexiva, porque um dos aspectos que leva em conta é o “[...] de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade.” (p. 15). A utilização desse movimento reflexivo possibilita ao entrevistado colocar-se diante de seu pensamento de forma organizada e, por conseguinte, de discordar ou modificar suas proposições.

O objetivo do uso dessa estratégia foi a extração de dados que favorecessem as relações entre as experiências pessoais com a Matemática e a prática docente que desenvolvem no contexto vivido. Dentre outros aspectos, enfatizamos: tempo de ingresso na instituição, escolha pelo curso de Pedagogia e pela docência como profissão, situações vivenciadas como aluna da educação básica e que marcaram a relação com Matemática, lembranças significativas envolvendo essa disciplina durante a graduação, preocupações profissionais com Matemática no início da docência, avaliação da prática docente atual nessa área do conhecimento. Além disso, alguns elementos que expressam suas concepções sobre o conceito de número e que têm ancorado o fazer docente de cada uma.

Cada entrevista foi gravada e transcrita, o que nos permitiu, posteriormente, marcarmos os encontros coletivos com o grupo para socialização das entrevistas reflexivas. A proposição dessa estratégia fundamentou-se na possibilidade de ampliarmos os relatos obtidos em um movimento reflexivo em que o

entrevistado volta para a questão discutida e, caso necessário, a articula de outra maneira, discordando ou modificando suas proposições durante a entrevista. (SZYMANSKI, 2002). Esse momento se constituiu em uma experiência relevante, pois foram permitidos esclarecimentos de dúvidas, por parte da pesquisadora, acerca das vozes das interlocutoras. Sobretudo, esse momento proporcionou às interlocutoras falas e escutas entre si, o que impactou na “[...] identificação de conflitos, ideias divergentes ou posições antagônicas.” (IBIAPINA, 2004, p. 54).

Nesse aspecto, as entrevistas reflexivas, como a compreendemos, geraram importantes sistemas conversacionais. A título de esclarecimentos, González Rey (2005, p. 49) explica que “[...] as conversações caracterizam todo o processo de pesquisa e podem resultar do desdobramento de outros instrumentos aplicados”. O autor ressalta que esses sistemas expressam a qualidade da relação que define o espaço de pesquisa e, por isso, tem relevante significação para o compromisso do sujeito com os diversos instrumentos usados no processo investigativo.

Utilizamos a conversação como procedimento na produção dos dados por considerarmos a sua relevância para envolver as pessoas em um diálogo interativo, o que contribui para promover a expressão de sentidos que caracterizam os sujeitos individuais.

Além disso, a possibilidade de o pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação contribui para a implicação dos participantes de forma autêntica, gerando uma corresponsabilidade de todos, facilitando a expressão de cada um por meio de suas necessidades e interesses. Cada participante atua nas conversações de forma reflexiva, ouvindo e elaborando hipóteses por intermédio de posições assumidas por ele sobre o tema estudado. (GONZÁLEZ REY, 2005).

Em consonância com o nosso propósito investigativo, a opção pela conversação se deu, também, pela possibilidade que, de acordo com González Rey (2005), oferece para a construção de verdadeiros excertos de informação entre os participantes que ampliam o compromisso pessoal com o tema em questão.

No caso específico deste estudo, a conversação nos possibilitou definir o caráter processual como momento permanente da pesquisa. Assim, como procedimento, ela foi utilizada nas três etapas de desenvolvimento do estudo. Nas duas primeiras etapas, subsidiou os instrumentos utilizados: as entrevistas reflexivas e os ciclos de estudo. Na terceira etapa, se configurou como aspecto principal de desencadeamento das informações necessárias para o alcance dos objetivos propostos. Esclarecemos que esse aspecto não diminui a relevância dos demais procedimentos utilizados na produção dos dados, dentre os quais está o ciclo de estudo.

A adoção do ciclo de estudo, como procedimento de pesquisa e formação docente, teve como objetivo a sistematização de conhecimentos que propiciassem às professoras situações em que elas pudessem apropriar-se de uma proposta de organização do ensino a partir das reflexões sobre as suas ações docentes, de modo a permitir a busca de mudança qualitativa do seu fazer pedagógico.

O ciclo de estudo organizado para esta investigação caracterizou-se como espaço de discussão das proposições de Davydov para o ensino do conceito de número. Teve como finalidade evidenciar a relevância da compreensão dessa proposta, a partir da necessidade de reconstrução de concepções que norteiam o fazer docente como meio de reorganização do ensino de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Como estratégia de formação docente e elemento mediador nesta pesquisa, o primeiro momento de ciclo de estudo da

proposta de ensino de Davydov, contemplou uma etapa fundamental para que pudéssemos dar início ao momento de apresentação e reflexão das tarefas particulares. Além disso, que viessem ter significado na análise do conceito de número em uma perspectiva teórica como possibilidade de contraposição da perspectiva empírica, de natureza hegemônica, comumente presente no contexto da proposta brasileira para o ensino de Matemática.

Iniciamos, então, a operacionalização do ciclo de estudo com as professoras, utilizando os textos selecionados³ para reflexões coletivas. O objetivo foi proporcionar às interlocutoras o acesso e apropriação das proposições davydovianas.

Ressaltamos que a inserção das interlocutoras em atividade de estudo subsidiada pelos pressupostos davydovianos foi essencial no movimento de apreensão de indícios potencializadores de transformação da atividade de ensinar o conceito teórico de número.

Concatenados ao estudo dos textos selecionados, os dados da investigação foram sendo produzidos também a partir do livro didático de Matemática desenvolvido por Davydov e seus colaboradores para o 1º ano do Ensino Fundamental (ДАВЫДОВ, et al. 1997) e do livro de orientação ao professor para utilização do referido livro didático (GORBOV; MIKULINA; SAVIELIEV, 2008). Essa ação foi fundamental, pois as citadas obras compõem a fonte de dados referentes às proposições davydovianas, dentre os quais consistem no sistema de tarefas para o ensino do conceito de número no ano em referência.

³ Os textos estudados foram: Desarrollo psíquico en la escolar pequeño, de Davidov (1985); O ensino do conceito de número: uma leitura com base em Davydov, de Rosa e Damazio (2012) e parte do manual das proposições davydovianas para o professor (referente ao livro didático do 1º ano).

Nessa fase de encaminhamentos da pesquisa, selecionamos as tarefas particulares que representam a totalidade das proposições davydovianas no que se alude ao ensino do conceito matemático referência neste estudo. O esforço empreendido nesse momento foi o de buscar essa totalidade a partir da compreensão da essência de cada tarefa.

Após os estudos de aprofundamento teórico, iniciamos o processo de apresentação das tarefas selecionadas para o grupo de professoras. A intenção foi de que as interlocutoras, ao refletir coletivamente sobre as tarefas sugeridas e, ao tomar como referência a prática vivida na escola, pudessem articular relações entre a docência em Matemática desenvolvida e as possibilidades do estudo para organizar o ensino dessa disciplina e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento do pensamento teórico, compreendido como a função social da escola na perspectiva do ensino desenvolvimental.

Considerações Finais

A pesquisa-ação com caráter formativo, conforme tomamos para o desenvolvimento da pesquisa, expressa o esforço realizado, no sentido de envolver os interlocutores na consolidação das bases de uma organização de ensino em Matemática que promova o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes desde o início do Ensino Fundamental.

A partir dos procedimentos de análises realizados durante a investigação, constatamos que a pesquisa-ação, na perspectiva adotada, sustenta a possibilidade de estudo acerca do conceito proposto e, por extensão, de apropriação do referido conceito pelo grupo envolvido. Buscamos, com isso, o que foi demonstrado ao longo do texto e, também na produção da tese referendada, proporcionar uma análise crítica sobre o

que e como temos ensinado o conceito de número no início do processo de escolarização das crianças dos anos iniciais. Para tanto, reafirmamos que a proposta formativa, possibilitada pela pesquisa-ação, foi imprescindível para incitar os sujeitos envolvidos a desvelar necessidades da prática docente em Matemática vivenciadas e, desse modo, elucidar questionamentos surgidos que direcionaram a apontar possibilidades de transformação dessa prática a partir dos fundamentos propostos por Davydov.

Referências

DAVÍDOV, V. V. Desarrollo psíquico en el escolar pequeño. In: PETROVSKI, A. **Psicología evolutiva y pedagógica**. Trad. Leonor Salinas. Moscú: Progreso, 1985. p. 80-119.

_____. **Matemática, 1ª série**. Livro didático e de exercícios para os estudantes da primeira série. Moscou: MIROS, Argus, 1997.

_____; SLOBÓDCHIKOV, V. I. **La enseñanza que desarrolla em la escuela del desarrollo; en la educación y la enseñanza**: uma mirada al futuro. Moscú: Progreso, 1991. p. 118-144.

_____. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

FERREIRA, M. S.; IBIAPINA, I. M. L. de M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 119-140.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

_____. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. v. I. p. 103-138.

_____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GORBOV, S.F.; MIKULINA, G.G.; SAVIELIEV, O.V. **Ensino de Matemática**. 1 ano: livro do professor do ensino fundamental (Sistema do D.B. Elkonin – V.V. Davidov). 2. ed. redigida, Moscou, Vita- Press, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. 2004. 393f. Tese (Doutorado em Educação). Natal. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

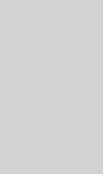
MION, R. A.; BASTOS, F. da P. de. Investigação-ação e a concepção de cidadania ativa. In: MION, R. A.; SAITO, C. H. (Org.). **Investigação-ação**: mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001. p. 30-35.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005. p. 521-539.

ROSA, J. E. da.; DAMAZIO, A. O ensino do conceito de número: uma leitura com base em Davydov. **Revista Iberoamericana de educación matemática**. Junio de 2012, n. 30, p. 81- 100.

SOUSA, V. G. **Realidade e possibilidades da prática docente em Matemática nos anos iniciais**: um estudo mediado pelas proposições davydovianas. 2014. 212f. Tese (Doutorado em Educação). Teresina. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFPI. 2014.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.



SOBRE OS AUTORES

ANTONINA MENDES FEITOSA

Doutoranda em Educação – UFPI, Mestra em Educação – UFPI, Licenciado em Ciências/Biologia– UFPI, Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DMTE/ CCE/ UFPI, Membro do Núcleo de Pesquisa sobre Ensino e Formação de Professores de Ciências (GRUPEC) e do Núcleo de Estudos sobre Formação de Professores na Perspectiva Sócio Histórica – FORMAR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9564426296655155> Teresina - Piauí - Brasil, E-mail: amfeitosa@hotmail.com.

DANIELE GAZZOTTI

Doutoranda em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano – USP – SP, Mestre em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem – PUC-SP, Licenciada em Letras Português e Inglês – Centro Universitário Ibero Americano e em Pedagogia. Professora Polivalente de Educação Infantil Bilíngue na escola Stance Dual School. Membro do LACE - Linguagem em Atividade em Contextos escolares e LIEPPE – Laboratório Interinstitucional

de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0853174392709439> . São Paulo - SP – Brasil.
Email: danigazzotti@hotmail.com

ELIEIDE DO NASCIMENTO SILVA

Doutora em Educação – UFPI, Mestre em Educação – UFPI, Especialista em Ensino-Aprendizagem – UFPI, Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia - UFPI. Professora do Departamento de Educação – UFPI- CMRV. Membro do Grupo de Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural - Formar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4674748672572704>. Parnaíba – Piauí – Brasil.

E-mail: elieidesilvaphb@gmail.com

FABIO BERNARDO BASTOS

Mestre em Educação – UFRRJ, Especialista em Educação Física Escolar – UFRJ, Licenciatura Plena em Educação Física – UFRJ, Bacharel em Educação Física – UFRJ, Pesquisador do GPPEFE/UFRRJ (Grupo de Pesquisas em Pedagogia da Educação Física Escolar e Desportos), Professor da Prefeitura do Rio de Janeiro, Coordenador de Formação Continuada da 11^a CRE/SME/RJ (Coordenadoria Regional de Educação). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4458509966563655>. Rio de Janeiro – RJ – Brasil.

E-mail: fabiobastos@rioeduca.net

FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO

Doutorando em Educação (UFPI), Mestre em Educação (UFPI), Licenciado em História (UESPI), Graduado em Pedagogia (ISE-PRO), Especialista em História das Culturas Afro-Brasileiras (FTC). Professor de História da Rede Privada e Substituto do Curso de História da UFPI. Pesquisador do Núcleo de Estudos e

Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica - NEPSH.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7901115696539402>.
Parnaíba - Piauí- Brasil, E-mail: chiquinhophb@gmail.com

HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA

Doutora em Educação-PPGE/UFPI, Mestre em Educação-PPGE/UFPI, Graduada em Pedagogia, Professora da UFPI, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, pesquisadora do grupo: Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural (FORMAR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8330817418466151>. E-mail: hildabandeira@ufpi.edu.br

ISOLINA COSTA DAMASCENO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1992) , especialização em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001) e Sociopsicomotricidade pelo Núcleo Romain-Thiers S/C Ltda (2003). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2013). Tem experiência em Educação atuando nas áreas de Educação Especial, Libras, Matemática, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6245616754484343>

IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA

Pós-doutora-PUC-SP, Doutora em Educação-UFRN, Mestra em Educação – UFPI, Graduada em Pedagogia-UFPI, Graduada em Ciências Econômicas – UFPI, Professora do PPGE-UFPI. Professora da Graduação em Pedagogia da UFPI. Coordenadora da base de pesquisa FORMAR. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4705191E4>.

Teresina – Piauí – Brasil.

E-mail: ivanaibiapina@ufpi.edu.br

JOSÉ AUGUSTO MENDES SOBRINHO

Doutor em Educação – UFSC, Mestre em Ciência e Tecnologia Nuclear – UFPE, Licenciado em Ciências/ Física – UFPI, Professor do PPGED/ UFPI e do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – CCE/ UFPI, Diretor do Centro de Ciências da Educação – UFPI, Coordenador do Núcleo de Pesquisa sobre Formação de Professores- FORMAÇÃO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7676120264847077>. Teresina - Piauí - Brasil, E-mail: jacms@uol.com.br

JOSÉ HENRIQUE DOS SANTOS

Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, Mestre em Ciência da Motricidade Humana – UCB/RJ, Graduado em Licenciatura em Educação Física – UFRRJ, Professor do PPGEDUC/UFRRJ e do Departamento de Educação Física e Desportos – UFRRJ, Coordenador do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Pedagogia de Educação Física e Esporte – UFRRJ, Presidente da Comissão de Estágio do Curso de Educação Física da UFRRJ, Coordenador do PIBID Educação Física e Esporte da UFRRJ, Líder do Grupo de Pesquisa em Pedagogia de Educação Física e Esporte – GPPEFE/UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3330684865751520>

E-mail: henriquejoe@hotmail.com

JULIANA ORMASTRONI DE CARVALHO SANTOS

Possui graduação em Letras pela Fundação de Ensino Octávio Bastos (2001), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Pínhais e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2006). Atualmente, cursa Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC- SP, já atuou como professora titular de Ensino Fundamental e Médio

- Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e professora titular do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Espírito Santo do Pinhal. É docente do curso de Letras nas Faculdades Integradas Maria Imaculada. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: produção de texto, leitura, formação de professores e educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7818422555920167>

MARIA CECÍLIA CAMARGO MAGALHÃES

Cecília Magalhães é Graduada em Letras Germânicas (Português, Inglês e Alemão) pela Universidade de São Paulo (1970), Licenciada em Português e Inglês pela Universidade de São Paulo (1971), Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1980) e Dra. em Educação pelo College of Education - Virginia Polytechnic Institute and State University (1990) em Currículo e Instrução com foco na leitura e em formação contínua de professores, com base na metodologia colaborativo-crítica. Defendeu tese de DR com um trabalho colaborativo desenvolvido com uma professora de um grupo de reforço em leitura, em uma escola americana. Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Departamento de Linguística e PPG em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira, leitura e escrita no ensino-aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, formação contínua de professores colaborativos e críticos, metodologia de pesquisa Crítica de Colaboração. Em programas de extensão, ministra e coordena cursos sobre formação de educadores, teorias de ensino-aprendizagem e ques-

tões de cidadania. É uma das líderes do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar - LACE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3998447609308194>

MARIA OZITA DE ARAUJO ALBUQUERQUE

Doutora em Educação – UFPI-PI, Mestre em Educação – UFPI-PI, Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, Professora da UESPI-PI / Campus Parnaíba, Faculdade Maurício de Nassau/ Unidade Parnaíba-PI e da Rede Municipal de Ensino de Parnaíba-PI, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7417249756381352>. Parnaíba - Piauí - Brasil, E-mail: ozitaalbuquerque@gmail.com

MAURÍCIO CANUTO

Maurício Canuto é mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, é formado em Letras – português e membro do Grupo de Pesquisa LACE – Linguagem em Atividades no Contexto Escolar. Participa do Projeto DIGIT/MED Brasil - Transformando o ensino-aprendizagem pelas múltiplas mídias e do projeto de extensão LEDA: leitura e escrita na diferentes áreas, com foco na formação contínua de professores colaborativos e críticos, gêneros do discurso, ensino-aprendizagem de leitura e escrita e Multiletramentos. Atualmente é Gestor do Centro Educacional Unificado - CEU na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e professor nos cursos de educação da COGEAE/PUC-SP e do Instituto Singularidades de Ensino Superior.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8446054721087134>

Contact Details: mau.canuto@gmail.com

MONA MOHAMAD HAWI

Mona Mohamad Hawi é professora Dra. (efetiva) da Universidade de São Paulo, no Departamento de Letras Orientais.

DOUTORA em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (2005), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, com foco em Formação de Professores. MESTRADO (1997) em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com foco em Análise do Discurso. Graduada em Letras - Licenciatura (1984), pela UniCEUB - Brasília. Professora de Língua Árabe (Clássica e Moderna) e Elaboração e Produção de textos em Língua Árabe na graduação. Coordenadora de graduação da área do Árabe ; representante na Comissão de Graduação pelo DLO. Professora da Pós Graduação com foco na Formação de Professores de Língua Estrangeira. Possui experiência na área de Linguística Aplicada, com atuação nas seguintes áreas: Formação de Professores, Metodologias de Pesquisa e Análise, Atividade Social de Ensino e Reflexão Crítica, Concepções de Linguagem e de Ensino-Aprendizagem e Educação Bilingue.

E-mail: mmhawi@uol.com.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0405350252914497>

NICKSON MORETTI JORGE

Mestre em Educação Matemática – UFMS, Graduado em Matemática - UFMS, Professor da Rede Estadual de Ensino de São Paulo – Araçatuba – SP, Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Educação Matemática - FORMEM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2501885444430808>. Araçatuba - São Paulo - Brasil, E-mail: nicksonjorge@hotmail.com

PATRÍCIA SANDALO PEREIRA

Doutora e Mestre em Educação Matemática – UNESP – Rio Claro - SP, Graduada em Ciências – Habilitação Plena em Matemática - UFU, Diretora do Instituto de Matemática – INMA e Professora do Curso de Licenciatura em Matemática e do Programa

de Pós-Graduação em Educação Matemática - UFMS, Líder do Grupo de Pesquisa Formação e Educação Matemática - FORMEM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9126213537245312>. Campo Grande – Mato Grosso do Sul - Brasil,
E-mail: patricia.pereira@ufms.br

VALDIRENDE DE SOUSA

Doutora em Educação – UFPI, Mestre em Educação – UFPI, Especialista em Docência do Ensino Superior – FAP, Graduada em Pedagogia – UFPI. Professora do Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes – CCECA/UESPI, Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Histórico-Culturais em Formação de Professores e Práticas Pedagógicas – GEHFOP e Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Matemática na Abordagem Histórico-Cultural – GPEMAHC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8907528003070023>. Teresina – Piauí – Brasil.
E-mail: valdirenevall@hotmail.com

Nosso objetivo ao organizar Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes foi trazer para o diálogo, pesquisas que, com enfoques diversos, discutissem questões relacionadas ao conteúdo e a forma da colaboração nas escolhas teórico-metodológicas com base no Materialismo Histórico Dialético.

A organização desta obra está constituída de três partes. Na primeira, apresentamos os textos decorrentes de investigação no contexto de Pesquisa Colaborativa, particularmente inseridas no contexto do grupo de pesquisa Formar/UFPI e FORMEM/UFMS. Para a segunda, expomos os textos que focalizam a Pesquisa Crítica de Colaboração PCCol, particularmente dos integrantes do grupo Linguagem em Atividades no Contexto Escolar-LACE/PUC e na terceira, focalizamos os textos que enfatizam as possibilidades da Pesquisa-ação com foco na colaboração.

Os organizadores

ISBN 978-85-7463-966-6



9 788574 639666