

ELAINE FERNANDES MATEUS

Atividade de Aprendizagem Colaborativa e
Inovadora de Professores:

*ressignificando as fronteiras dos mundos
universidade-escola*

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo, 2005

RESUMO

Este estudo tem o propósito de investigar uma rede de sistemas de atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores, a fim de contribuir para a compreensão (a) de suas possibilidades de resignificação das fronteiras dos mundos universidade-escola e (b) das relações entre os atos sociais concretos de enunciação engendrados em sua trama ideológica e as transformações em seus elementos constitutivos. Sob esse enfoque, o projeto se constrói nos pressupostos teórico-filosófico-metodológico da pesquisa sócio-histórico-cultural (Vigotski, 1930/1978, 1934/1962, 1978/1998, 1997; Leontiev, 1959, 1978, 1998; Engeström, 1987, 1996/2005, 1999-a, 2001/2005), com ênfase na perspectiva dialógica da linguagem (Volochinov, 1929/2002; Bakhtin, 1981; Nystrand et. al., 1997; Daniel et. al., 2003; Cheyne e Tarulli, 2004). Com base no método expansivo-colaborativo (Bredo e Feinberg, 1982; Cameron et. al., 1992; Magalhães, 1992, 1994-a; 2002; Cole e Knowles, 1993; Pennycook, 1994; McLaren e Giroux, 2000; Engeström, 1987, 1999-a, 2000/2005, 2001/2005), foram analisadas 14 transcrições, selecionadas num total de 52 grupos de estudo dos quais participaram três professoras colaboradoras lotadas na rede pública de ensino básico, uma professora formadora-pesquisadora e quatro professoras novatas, alunas dos últimos anos do curso de Letras Anglo da UEL. Os resultados apontam que na dialética transformação-permanência nas regras de participação e na divisão social do trabalho, foram resignificados os sistemas de atividade de aprendizagem na universidade e na escola, incluindo as maneiras dos sujeitos se perceberem, as relações interpessoais e as noções epistemológicas. O modelo em foco possibilitou a resignificação (a) do objeto da atividade de ensino-aprendizagem – de professoras novatas refletindo sobre inovações técnicas, instrumentos simbólico-materiais e sobre seu desenvolvimento profissional, para sujeitos (re)criando colaborativamente artefatos com os quais pudessem mediar sua aprendizagem, bem como a das crianças na escola; de um conhecimento descontextualizado e fragmentado, para um tipo de conhecimento potencialmente transformador/entrelaçado ao mundo da vida – (b) dos artefatos – de práticas discursivas monologizantes, para práticas discursivas dialogizantes; de perspectivas epistemológicas centradas no conhecimento fixo e estável, para a possibilidade do conhecimento colaborativamente produzido – (c) das relações sociais – de uma relação horizontalizada entre professoras novatas, professoras colaboradoras e formadora para uma relação de produção colaborativa.

ABSTRACT

This research aims at investigating a collaborative learning activity system in its network of relations to other activity systems in order to (a) study its possibilities of reconceptualizing the boundaries between university-school worlds and (b) understand the relationship between discursive practices and the transformation of its constitutive elements. The study is rooted in the cultural-historical activity theory (Vigotski, 1930/1978, 1934/1962, 1978/1998, 1997; Leontiev, 1959, 1978, 1998; Engeström, 1987, 1996/2005, 1999-a, 2001/2005), with an emphasis on the dialogical-ideological perspective of language use (Volochinov, 1929/2002; Bakhtin, 1981; Nystrand et. al., 1997; Daniel et. al., 2004; Cheyne e Tarulli, 2004). Based on an expansive-collaborative method (Bredo e Feinberg, 1982; Cameron et. al., 1992; Magalhães, 1992, 1994-a; 2002; Cole e Knowles, 1993; Pennycook, 1994; McLaren e Giroux, 2000; Engeström, 1987, 1999-a, 2000/2005, 2001/2005), 14 out of 52 study groups integrated by three school teachers, one teacher educator-researcher and four new teachers were analyzed. The results show that within dialectical expansive–non-expansive cycles the learning activity system was transformed, including changes in the ways subjects positioned themselves, conceived of knowledge and in their interpersonal relationships. The collaborative learning activity made possible the reconceptualization of (a) the object of the activity – from new teachers reflecting on techniques, instruments and their own learning processes to subjects collaboratively creating artifacts to remediate childrens´ learning at school; from a decontextualized and fragmented view of knowledge to a kind of potentially transformative knowledge intertwined to their life world – (b) the artifacts – from monological discursive practices to dialogical discursive practices; from traditional epistemological perspective where meaning is fixed to an intersubjective epistemological perspective where knowledge is collaboratively produced, distributed and consumed – (c) the social relations – from a horizontal relationship between new teachers, teacher educator and school teacher to a collaborative production relationship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Natureza do estudo	13
--------------------------	----

CAPÍTULO 1

TASHC: uma introdução teórico-filosófica	26
--	----

1.1 Atividade como práxis mediada	27
---	----

1.2 Teoria psicológica da atividade	32
---	----

1.2.1 Transformação: movimentos verticais <i>versus</i> movimentos horizontais	57
--	----

1.2.2 Produção instrumental <i>versus</i> produção comunicativa	75
---	----

1.2.2.1 <i>Questões de linguagem envolvidas na aprendizagem ...</i>	81
---	----

CAPÍTULO 2

ATACIP: aspectos prático-metodológicos	95
--	----

2.1 Historicidade	97
-------------------------	----

2.1.1 As transformações históricas nas significações da formação docente	99
--	----

2.1.1.1 <i>Profissionalização como racionalidade técnica</i>	103
--	-----

2.1.1.2 <i>Profissionalização como racionalidade prática</i>	114
--	-----

2.1.1.2.1 <i>Profissionalização como racionalidade utilitarista do mercado</i>	121
--	-----

2.1.1.3 <i>Profissionalização como racionalidade emancipatória.....</i>	137
---	-----

2.2 Contradições: a anatomia da atividade de aprendizagem de professores de inglês na UEL.....	148
--	-----

2.3 ATACIP como unidade de análise: um modelo com outras fronteiras ..	159
--	-----

2.4 Multivocalidade	168
---------------------------	-----

2.5 Ciclos expansivos: questões de método de pesquisa	174
---	-----

2.5.1 Metodologia de análise das transformações nos elementos da ATACIP	177
---	-----

CAPÍTULO 3

Às voltas com produção de sentido	183
3.1 A projeção de uma atividade potencialmente expansiva	187
3.1.1 Os sentidos da ATACIP para as professoras colaboradoras	188
3.1.2 Os sentidos da ATACIP para as professoras novatas	204
3.1.3 Os sentidos da ATACIP para a formadora	211
3.2 A duração da dialeticidade	216
3.2.1 A cultura do isolamento	218
3.2.2 A cultura da aplicação do artefato	227
3.2.3 A cultura das práticas monologizantes	237
3.3 As transformações nos elementos da ATACIP	265
3.3.1 Do isolamento à responsabilidade coletiva	267
3.3.2 As potencialidades das práticas dialogizantes	284

CAPÍTULO 4

Reflexões finais	305
Referências bibliográficas	316

Anexos

ÍNDICE DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

TABELAS

TABELA 3.1	Troca de turnos nos grupos de estudo 2-5, 7, 14 e 15	239
TABELA 3.2	Troca de turnos nos grupos de estudo 16, 24-16, 50-52	285

QUADROS

QUADRO 1.1	Categorias de práticas discursivas em reação progressiva ao discurso oficial	93
QUADRO 2.1	Distribuição das tarefas na disciplina PEI em 2002/2003	150
QUADRO 2.2	Tópicos dominantes nos grupos de estudo	179

FIGURAS

FIGURA 1.1	A estrutura das operações com signos	38
FIGURA 1.2	A estrutura da atividade humana	51
FIGURA 1.3	Dois sistemas interativos de atividade como modelo mínimo para a terceira geração da teoria da atividade	53
FIGURA 1.4	Ações de aprendizagem e as contradições correspondentes no ciclo de aprendizagem expansiva	72
FIGURA 2.1	Um modelo de atividade de ensino-aprendizagem técnico-instrumental de professores	112
FIGURA 2.2	Um modelo de atividade de ensino-aprendizagem prático-utilitarista de professores	136
FIGURA 2.3	Um modelo de atividade de ensino-aprendizagem emancipatória de professores	142
FIGURA 2.4	Um modelo de atividade de ensino-aprendizagem emancipatória de professores, segundo o sentido deweyano de reflexão crítica	147
FIGURA 2.5	Contradições no sistema de atividade de ensino-aprendizagem de professores de inglês na UEL, na relação com o sistema de atividade de ensino-aprendizagem na escola de ensino básico	157
FIGURA 2.6	Modelo de atividade híbrida	166
FIGURA 3.1	Objetos de atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores de inglês, na perspectiva de cada grupo envolvido	216



natureza do estudo

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar.
Paulo Freire (p. 70)

Assim Paulo Freire introduz, em 1970, seu clássico ensaio *Pedagogia do Oprimido*, obra que, por sua natureza dialógica e revolucionária, se faz ecoar repetidamente nas linhas deste estudo. Não por ser este um projeto radical empreendido por pessoas radicais, mas antes por sua condição própria de **possibilidade** de reorganização social da atividade de ensino-aprendizagem, de ressignificação de práticas educacionais históricas, de revisão da cultura escolar. E é no processo de descrição e análise de um

contexto inovador de aprendizagem de professores¹ que esta pesquisa busca investigar tais transformações, tendo como critério a superação de contradições pelas professoras envolvidas nessa comunidade de aprendizes².

Na área de formação de professores muito se tem discutido sobre processos de tornar-se professor (Jordell, 2002) e sobre conhecimentos privilegiados nos cursos e programas específicos. Há, deste modo, uma gama de estudos que tratam dos processos de tornar-se professor a partir de conceitos da socialização do professor (i.e., Zeichner e Gore, 1990), do desenvolvimento do professor (i.e., Fuller e Bown, 1975, Knowles e Cole, 1996) e da aprendizagem do professor (i.e., Carter e Doyle, 1996; Feiman-Nemser e Remillard, 1996). Ao mesmo tempo, pesquisadores se concentram na análise dos domínios do conhecimento a serem explorados (Shulman, 1986) bem como de sua natureza individual (Schön, 1987) ou social (Moura, 1996, 2001; Magalhães M.C., 1992, 1994-a, 1994-b, 2001; Liberali, 1994, 1999; Roth e Tobin, 2001; Smagorinsky, et. al., 2003, Asbahr, 2005, dentre outros).

Comum a boa parte desses estudos encontra-se o paradigma da reflexão que, apesar de suas diferentes interpretações e realizações, tem sido adotado como princípio epistemológico/metodológico em muitos cursos e programas de formação de professores, em geral (Zeichner, 1993; Calderhead, 1987; Grimmett e Erickson, 1988; Zeichner e Liston, 1990; Zeichner e Tabachnick, 1991; Smyth, 1992; Calderhead e Gates, 1993) e de professores de línguas estrangeiras, em específico (Richards e Nunan, 1990; Wallace, 1991; Freeman e Richards, 1996; Richards, 1998). Também no Brasil, as pesquisas no campo da Lingüística Aplicada têm sido perpassadas pelo fio da reflexão como instrumento de emancipação docente e de articulação teoria-prática na formação de professores (Liberali, 1996, 1999, 2000, 2002; Liberali e

¹ O referido contexto é precisamente o que denomino Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de Professores (ATACIP) que, neste estudo, equaciona-se ao sentido de formação de professores e de desenvolvimento profissional de professores.

² O termo *comunidade de aprendizes* baseia-se na premissa de que a aprendizagem se dá no processo de participação ativa em atividades socioculturais (Rogoff, 1995). Tal opção marca o distanciamento deste estudo com teorias de aprendizagem baseadas em noções de transmissão de conhecimento do *expert* e de aquisição de conhecimento por novatos.

Zyngier, 2000; Magalhães, A.S., 2001; Magalhães, L.M., 2001; Celani, 2002; Gimenez, 2002, 2003; Magalhães M. C., 2002, 2004; Zyngier e Liberali, 2003; Magalhães e Celani, 2005, dentre outros).

No entanto, se por um lado se tem afirmado a relevância da reflexão crítica, por outro há estudos que apontam as limitações do impacto do trabalho dos formadores sobre as ações pedagógicas dos professores em formação, seja inicial, seja contínua (Lortie, 1975; Freeman, 1992; Mateus, 1999; Gimenez, et. al., 2000, 2002, 2003; Reis, et. al., 2001; Mateus, et. al., 2002; Ortenzi, et. al., 2002-b, 2003; Jordell, 2002, Zeichner, 1993, 2003).

Isso porque, ao que me parece, mesmo empenhados na busca de alternativas que permitam aos professores dar “conta da natureza social do trabalho em sala de aula de língua estrangeira e da função social desse trabalho, na escola brasileira” (Celani, 2002, p. 20), pesquisadores-formadores, de modo geral, têm como objeto de sua atividade de ensino³ o professor em formação envolvido no domínio daquilo que se tem como prática bem sucedida, dependendo do referencial teórico em foco (i.e., construtivismo, abordagem comunicativa, outros). Dito de outra forma, o objeto da formação dos professores se mostra, fundamentalmente, no domínio do método científico do pensamento crítico. Nesse quadro, tanto a escola quanto a sala de aula nas quais as ações pedagógicas acontecem são tomadas como pano de fundo, como elemento opaco que se faz presente, mas que não dá vida à atividade de ensino-aprendizagem na universidade. Ao contrário, o que orienta a atividade é a possibilidade do professor refletir sobre suas ações, com base no conhecimento já produzido na área, ou, como revelou Szundi (2005), apoiada na teoria bakhtiniana, no revozeamento das ideologias historicamente cristalizadas. Os alunos, a comunidade escolar e as questões relacionadas à

³ É preciso deixar claro que ensino-aprendizagem é compreendido, neste estudo, em sentido recíproco, como dois lados de um mesmo processo. Vale lembrar que em russo a palavra *obuchenie* significa tanto ensino como aprendizagem. Há vezes, contudo, em que uso a expressão atividade de ensino, como agora, e há vezes em que falo de atividade de aprendizagem. Isso serve somente para marcar a perspectiva do sujeito da atividade, isto é, se o foco está sobre as ações do professor que geram o desenvolvimento ou se sobre as ações dos alunos.

(re)produção de conhecimento que, por sua vez, deveriam ser o objeto central da reflexão por serem objetos históricos da atividade de aprendizagem escolar, são deixados como que esquecidos nos movimentos de transformação histórica da prática docente.

Tal abordagem tem contribuído para o distanciamento dos mundos da universidade e da escola. De um lado, formadores envolvidos no domínio dos sistemas abstratos e em sua aplicabilidade nos contextos de prática. Do outro, professores envolvidos na esfera da prática cultural da sala de aula (Smagorinsky et. al., 2003).

Como professora-formadora em uma universidade pública no Estado do Paraná (UEL), confrontada por inúmeras contradições decorrentes dessa dissociação entre a atividade de aprendizagem na universidade e a atividade de aprendizagem na escola, vi aí a possibilidade de questionar e de romper os limites dessas mesmas contradições. Com base nos pressupostos teórico-filosófico-metodológicos da pesquisa sócio-histórico-cultural (Vigotski, 1930/1978, 1934/1962, 1978/1998, 1997; Leontiev, 1959, 1978, 1998; Engeström, 1987, 1996/2005, 1999-a, 2001/2005), com ênfase na perspectiva dialógica da linguagem (Volochinov, 1929/2002; Bakhtin, 1981; Nystrand et. al., 1997; Daniel et. al., 2003; Cheyne e Tarulli, 2004), imaginei que transformações na organização da atividade de ensino-aprendizagem de professores em meu contexto de trabalho potencializariam os processos de ressignificação das práticas culturais da universidade e da escola, de transformação das relações dos professores com o contexto ao seu redor e, acima de tudo, de transformação de suas relações com outras pessoas (Freire, 1970, 1994).

Assim sendo, implementei entre junho de 2002 e dezembro de 2003 uma proposta que denominei **atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores** (ATACIP); unidade de análise do presente estudo que busca contribuir para a compreensão da inter-relação entre as práticas sociais e as transformações culturais. Seu foco está nas possibilidades de

aprendizagem e desenvolvimento promovidas pela reorganização de uma rede de sistemas de atividade de aprendizagem⁴ em que uma professora-formadora-pesquisadora, três professoras-colaboradoras e quatro professoras-novatas⁵ interagiram visando a um processo de ressignificação de si e dos demais elementos constitutivos desses sistemas. Como outros pesquisadores, (i.e., Bloomfield, 1997; Manouchehri, 2002; Roth e Tobin, 2002; Teitel, 2003; Smagorinsky et. al., 2003, 2004), imaginei que o desafio do encontro universidade-escola, engendrado no confronto entre o mundo da teoria e o mundo da vida, poderia, potencialmente, ressignificar os espaços sociais, as posições dos sujeitos⁶ e, dialeticamente, a cultura própria da formação de professores.

Dentro dessa orientação geral, este trabalho inscreve-se no projeto *Desenvolvimento em Lingüística Aplicada*⁷ e tem o objetivo geral de **investigar os sistemas de atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores e suas possibilidades de ressignificação das fronteiras universidade-escola**. Decorrente deste, os objetivos específicos encontram-se

⁴ A expressão “sistema de atividade” surge num momento em que, frente a expansão da teoria psicológica da atividade, pesquisadores sentiram a necessidade de incorporar elementos da estrutura e organização social na análise sociogenética da consciência. Assim sendo, embora Vigotski (1978/1998) tivesse formulado uma representação de ação mediada e Leontiev (1959) tivesse explorado a gênese da divisão social do trabalho, foi Engeström (1987) quem elaborou um modelo gráfico incluindo os componentes regras, comunidade e divisão do trabalho, como mostra a seção 1.2. Sistema de atividade refere-se, portanto, ao conjunto desses elementos. Como veremos no capítulo seguinte, uma atividade é composto por uma rede de múltiplos sistemas que se contradizem e se complementam. Assim deve ser entendida a ATACIP.

⁵ Chamo de professoras-colaboradoras aquelas que estão em formação-em-serviço e que, em modelos mais tradicionais, são denominadas professoras-regentes das turmas nas quais os estágios são conduzidos. Da mesma forma, as professoras-novatas são aquelas em formação inicial que têm o estágio como requisito obrigatório em seu currículo de graduação. Nesta proposta de ensino-pesquisa-extensão, havia fortemente o desejo de que as alunas do curso de Letras envolvidas na ATACIP construíssem e projetassem suas identidades de professoras em processo inicial de participação profissional na prática educativa de forma menos assimétrica possível. Razão por que optei pelo substantivo professora adjetivado de novata, ao invés do substantivo alunas modificado por professora.

⁶ Sujeito, neste estudo, não deve ser tomado como um ser passivo, assujeitado, servil, “ser para outro” (Freire, 1970, p.36). Ao contrário, o sujeito é aquele que age sobre a natureza, sobre seu mundo e, ao fazê-lo, transforma-o, transformando-se a si mesmo. É, portanto, o **agente** que, por meio da práxis, re-produz a história, reforça-rompe as barras das estruturas em que se encontra, alarga-cruza fronteiras, oprime-se-liberta-se.

⁷ Grupo constituído por pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo envolvidos no Programa de Qualificação Institucional (PQI), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), coordenado pela Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez.

nas transformações de natureza estrutural e social-individual. O foco é, assim, duplo: tanto interessa analisar os processos de configuração da ATACIP, isto é, **analisar a dinâmica da organização dos elementos dos sistemas de atividade de aprendizagem potencialmente expansiva**, quanto compreender as transformações nas práticas discursivas, ou seja, **investigar a relação entre os atos sociais concretos de enunciação engendrados em sua trama ideológica e as transformações nos sistemas de atividade**.

Para mais claramente orientar a discussão dos dados e a construção da argumentação, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que contradições motivaram a participação das professoras na ATACIP?
2. De que formas estas contradições foram exploradas ao longo do desenvolvimento da ATACIP?
3. Como diferentes práticas discursivas se relacionam aos processos de ressignificação dos elementos da ATACIP e, dialeticamente, transformações dos sujeitos?

No quadro da teoria da atividade sócio-histórico-cultural (TASHC) as contradições nos sistemas são tomadas de forma positiva como fontes de mudança e desenvolvimento. São elas que, quando analisadas, permitem produzir novos objetos que determinam o horizonte das possibilidades de ação das pessoas. Esse objeto tem uma natureza dupla: é objeto do pensamento e, portanto, objeto idealizado, e é objeto da atividade real que predispõe as ações individuais. O reflexo ideal do objeto confere a ele, portanto, não somente a função de motivar a atividade, como também de mediá-la. Por essa razão, conhecer as contradições que motivaram a participação das professoras é fundamental para a análise dos sentidos projetados para a ATACIP e, deste modo, das possibilidades e limitações na transformação da realidade em foco.

No desenvolvimento deste estudo, veremos que contradições latentes têm poucas chances de ressignificar os sistemas de atividade e que as

formas como são exploradas permitem maior ou menor expansão dos elementos que os compõem. É na inter-relação com práticas discursivas mais ou menos dialógicas que as contradições nos elementos da atividade podem ser superadas e que novas significações podem ser produzidas.

Diante disso, é relevante apontar que a filiação ao quadro da TASHC implica alguns compromissos que serão expandidos ao longo do texto, mas que devem ser aqui apontados.

Primeiro, equaciona a atividade de aprendizagem de professores à atividade de trabalho sob uma perspectiva marxista em que a relação entre os indivíduos e a natureza é mediatizada, entre outros artefatos, pela linguagem e orientada para um fim. Duarte (2001, p. 208) explica que, para Marx, o trabalho é “uma atividade que distingue o ser social do ser natural, isto é, define a especificidade do ser humano como um ser histórico, social e cultural”. Assim, trabalho e atividade não são sinônimos, posto que o trabalho é uma parcela da vida humana, mas de um depende-se o outro. Como veremos na seção 1.2, dependendo da orientação disciplinar, é possível referir-se à atividade política, artística, científica, à atividade de trabalho, de aprendizagem, de memória, de percepção e de linguagem, dentre outras. Cada escolha traz suas implicações. Neste estudo, falo de atividade de aprendizagem de professores como o princípio pelo qual os processos de avaliação do contexto de ensino-aprendizagem, de identificação e resolução de contradições situadas nas práticas pedagógicas dos professores, de tomada de posicionamentos enunciativos, de articulação e elaboração do pensamento crítico podem ser explicados. Dito de outra forma, a atividade de ensino-aprendizagem é, portanto, o princípio explanatório do desenvolvimento do professor.

Isso leva ao segundo compromisso; o de assumir a atividade de aprendizagem do professor como parte de uma complexa rede de sistemas de outras tantas atividades que, no processo de sua construção histórica, contribui parcialmente para constituição dos professores, para construção de seus pensamentos e identidades, para ampliação da sua esfera de atuação, para

promoção de espaços e de possibilidades de aprendizagem e participação. Ou seja, a atividade de aprendizagem não é a totalidade da sua atividade humana.

Em decorrência de sua parcialidade, o terceiro compromisso é de filiação a uma abordagem de análise cultural da aprendizagem do professor que se constitui dialeticamente no seio de uma sociedade, em um dado tempo e lugar. Nesse sentido, busca compreender a aprendizagem inter-relacionada às possibilidades instauradas pelo confronto ideológico no campo das práticas sociodiscursivas. Isso implica estudar a práxis, situada histórica e socialmente, em sua heterogeneidade, em sua dialogicidade constitutiva.

Por fim, considera que as dimensões da organização social das práticas educacionais, ao mesmo tempo em que moldam e restringem as práticas discursivas de professores e alunos, são discursivamente constituídas. Nesse conjunto, toma a relação entre discurso e sociedade como histórico-dialética⁸ e busca extrapolar o aspecto individualizante de muitas pesquisas educacionais em que historicamente tem pesado, por um lado, a abstração do professor como ser orientado para satisfação de suas necessidades próprias e, por outro, a noção de aprendizagem como um “processo inteiramente individual que pode ser facilitado ou limitado dependendo de como os indivíduos interagem entre si” (Kaptelinin e Cole, 2004, p. 1)⁹.

Assim sendo, este estudo parte da convicção de que os processos de transformação dos seres humanos se dão nos processos de reorganização dos sistemas das atividades que constituem as circunstâncias concretas de suas vidas e que influenciam sua identidade, seus conhecimentos e seu lugar social nas relações interpessoais (Leontiev, 1998). Nas palavras de Fairclough (1992, p. 128), “os processos sociocognitivos serão ou não inovadores e contribuirão ou não para a mudança discursiva, dependendo da natureza da

⁸ A opção pelo termo histórico-dialético tem o propósito de integrar a perspectiva marxista do materialismo dialético, que relaciona os seres humanos à natureza, com o materialismo histórico, aplicado às estruturas e instituições sociais e que permite relacionar os seres humanos a outros seres humanos (Newman e Holzman, 1933/2002).

⁹ Todas as traduções foram livremente feitas por mim. Por essa razão, é possível encontrar diferenças entre estas e versões publicadas dos mesmos recortes.

prática social". Tomado numa linha inversa, na medida em que diferentes sistemas de relações humanas se configuram, que novas identidades sociais se constituem e que diferentes sistemas ideológicos se confrontam, surge, potencialmente, a possibilidade de processos de transição no desenvolvimento da consciência e de reorganização das práticas sociodiscursivas.

Disso decorre o pressuposto de que as transformações dos sujeitos e da atividade de aprendizagem se dão de forma histórico-dialética, na medida em que novos palcos de conflito e incerteza se colocam e se ressignificam no processo mediado por artefatos materiais e simbólicos. Conforme argumento ao longo deste estudo, isso significa que, no processo de transformação das práticas educacionais, transformam-se também os participantes e vice-versa. Assim, a participação dos professores em um novo contexto de formação colaborativa, conforme proposta de intervenção analisada ao longo desta pesquisa, com todas as alterações nas regras e divisão do trabalho dele decorrentes, se apresenta como possibilidade de ruptura e conseqüente mudança qualitativa no desenvolvimento individual e, dialeticamente, na cultura de formação propriamente dita.

A opção pelo termo transformação não é fortuita. Conforme a discussão do conceito permitirá oportunamente esclarecer, transformação associa-se aos sentidos de movimento, de expansão, de produção de padrões de atividade culturalmente novos (Engeström, 1987, 1996/2005, 1999-a, 1999-b, 2001/2005). O sentido de totalidade é conferido pelo prefixo "trans", cuja origem latina indica o movimento *entre duas ou mais partes* que, por serem contraditórias, tecem o fio que liga o material e o simbólico, o real e o virtual, o abstrato e o concreto. Isto implica em filiar-se a uma leitura da teoria da atividade sócio-histórico-cultural (TASHC) que resgata a unidade original entre trabalho e linguagem, entre atividade produtiva e vida social (Leontiev, 1978; Cole, 1996).

A interface dos domínios social e lingüístico se dá na compreensão da teoria enunciativa bakhtiniana, para quem o material semiótico deve ser

estudado na esfera do discurso dialético-ideológico. Isso porque, esclarece Faraco (2003, p. 64),

as relações semióticas são (...) relações entre índices sociais de valor – que (...) constituem, no conceitual do Círculo de Bakhtin, parte inerente de todo enunciado, entendido este não como unidade de língua, mas como unidade de interação social; não como um complexo de relação entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas.

No universo da criação ideológica de natureza semiótica, os enunciados constituem-se elos na cadeia da comunicação verbal e, como tal, elementos inalienáveis nos processos psicológicos humanos. Considerando o interesse deste estudo em compreender e explicar as relações entre as práticas discursivas e as possibilidades que se apresentam para a consciência das professoras envolvidas no sistema de ATACIP, a linguagem é tomada como principal mediadora desse/nesse complexo sistema. Isso não deve levar a supor que outros artefatos materiais-simbólicos e demais elementos que compõem o sistema de atividade serão negligenciados. Ao contrário: é na totalidade da práxis que se poderá estudar o produto da criação discursivo-ideológica.

A fim de responder as questões deste estudo, foram gravados em áudio 47 dentre 52 grupos de estudo nos quais eram abordados múltiplos temas relativos às questões de prática de estágio. Com base numa análise preliminar destes eventos, foram feitos recortes ao longo dos 18 meses de ATACIP e selecionados cinco grupos de estudo iniciais (GE 2-5 e 7), seis intermediários (GE 14-16 e 24-26) e três finais (GE 50-52).

Para a investigação das contradições que motivaram as professoras a participar da ATACIP, bem como das formas como elas foram exploradas, tomei como referência os grupos de estudo em que a organização dos elementos da atividade e as necessidades coletivas e individuais se manifestavam mais fluentemente (GE 2, 14, 24 e 52). Com base na análise do uso de mecanismos de representação de discursos de outrem (discurso direto,

discurso indireto, alusão a discursos já elaborados, modalização que remete a outro discurso), de dêiticos pessoais, temporais e espaciais, de mecanismos de avaliação dos conteúdos dos enunciados (modalizações) e de operadores argumentativos (conjunções, marcadores de pressuposições, marcadores de negação, etc), analisei a dinâmica da organização e reorganização dos elementos da atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores.

Em seguida, com base em categorias de práticas discursivas mais ou menos monologizantes e mais ou menos dialogizantes (Nystrand et. al., 1997; Cheyne e Tarulli, 2004; Daniel et. al., 2004), procedi à investigação da relação entre as práticas discursivas engendradas nos demais grupos de estudo (GE 3-5, 7, 15, 16, 25, 26, 50 e 51) e os processos de ressignificação dos elementos da ATACIP, incluindo as transformações dos sujeitos.

Este estudo se organiza em 4 capítulos. No primeiro, apresento e discuto o referencial teórico-filosófico aqui adotado. Assim, inicio com uma discussão sobre o sentido de trabalho em Marx, tomando este como a célula germinal da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. Em seguida, trato das transformações sofridas por esta teoria ao longo dos últimos 30 anos, especialmente depois que a mesma ganhou notoriedade entre os pesquisadores ocidentais. Destaco a leitura feita por Engeström como aquela com qual me identifico neste estudo. As razões encontram-se na sua noção de transformação como processos horizontais tanto quanto verticais e na sua reconceitualização de zona de desenvolvimento proximal, cuja metáfora é da aprendizagem expansiva. Ao final do capítulo, abordo uma tensão contemporânea entre os teóricos da atividade no que diz respeito à linguagem como ação ou como atividade. Concluo afirmando que a linguagem, enquanto um dos mais importantes artefatos de mediação da consciência humana, não pode ser tratada como atividade, sob o risco de transformar a teoria da atividade num conjunto eclético de idéias antes que a mesma consiga se estabelecer como uma ciência engendrada na noção de trabalho como práxis.

No capítulo 2, apresento e discuto aspectos prático-metodológicos deste estudo. Para tanto, faço um movimento do geral para o específico partindo da história de eventos que dão forma aos sistemas de atividade de ensino-aprendizagem, passando por contradições no sistema de atividade de ensino-aprendizagem de professores de inglês na UEL em relação ao sistema de atividade de ensino-aprendizagem na escola de ensino básico, para, enfim, focar nas especificidades do modelo de atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores. É nesse momento que descrevo o contexto desta pesquisa, seus participantes, os instrumentos de geração de dados e a metodologia de análise. Argumento, desde já, que toda descrição da ATACIP neste capítulo se dá com base na organização inicialmente idealizada pela formadora-pesquisadora.

É somente no decorrer da análise conduzida no capítulo 3 que se poderá investigar os movimentos da ATACIP, isto é, suas possibilidades de transformação dos elementos que a compõem. Deste modo, ele se organiza em torno das perguntas de pesquisa e discute, inicialmente, as contradições que motivaram as professoras a se envolver num sistema de atividade de aprendizagem desta natureza e, decorrente disso, os sentidos que tinham a ATACIP para as mesmas. Em seguida, discute a força das culturas dominantes com as quais práticas inovadoras se confrontam. Ao final do capítulo, analiso os movimentos de ruptura nos elementos, engendrados no interior de práticas discursivas dialogizantes.

Finalmente, no capítulo 4, retomo as perguntas de pesquisa e ofereço uma síntese que busca responder que razões levaram as professoras a aprender o que e como aprenderam. Para isso, reformulo a análise conduzida no capítulo anterior de forma a estabelecer uma relação entre esses processos de aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico.

A filiação ao quadro da teoria da atividade sócio-histórico-cultural, bem como à teoria da enunciação dialógica, permite submergir a freqüente dicotomia entre teoria e prática, conhecimento concreto e abstrato, ideologia

cotidiana e historicamente cristalizada, numa complexa rede de ações integradas no multi-constituído sistema de atividades da vida humana, entre elas, a de formar-se professor. Por esta razão, acredito que o resultado do presente estudo poderá contribuir para a área, possibilitando um salto qualitativo nas dimensões do continuum na formação docente, ao mesmo tempo em que elabora um novo referencial teórico-metodológico para análise das relações sociais em contexto de formação dos professores.



tashc: uma introdução teórico-filosófica

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na 'inversão da práxis', se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.
Paulo Freire (p. 37)

A teoria da atividade sócio-histórico-cultural é uma teoria da práxis humana. Práxis que, como deixa ver a epígrafe retirada da já mencionada obra *Pedagogia do Oprimido*, produzida por Paulo Freire em 1970, significa transformar o mundo, recriar a sociedade, a história e a cultura, por meio de ações-reflexões de homens e mulheres sobre outros seres humanos e sobre o mundo em que vivem. Nenhuma realidade cria-se a si mesma. Nenhuma realidade transforma-se a si mesma. São os seres humanos que, envolvidos em atividades múltiplas, mediatizadas pelo mundo, transformam-na e, dialeticamente, transformam-se entre si.

Para compreender tal dimensão revolucionária do desenvolvimento humano, proponho um aprofundamento das bases teórico-filosóficas da

atividade em sua interpretação materialista histórico-dialética, partindo da perspectiva político-econômica, segundo Marx, e passando pelo processo de ressignificação da teoria psicológica da sociogênese da consciência, segundo Vigotski, Leontiev e Engeström. Comum a essas tradições de pesquisa está o conceito de mediação como o aspecto constitutivo da atividade humana (Engeström, 1987).

Os movimentos de transformação da teoria psicológica da atividade são discutidos no processo de ressignificação de sua unidade básica de análise. Assim, apresento a perspectiva vigotskiana que, mesmo tendo superado a noção dicotômica de indivíduo/sociedade, manteve sua unidade de análise focada na consciência forjada no/pelo ato instrumental individual (Engeström, 1987). Em seguida, discuto a teoria da atividade na perspectiva de Leontiev, que tem como unidade de análise a consciência forjada na/pela estrutura complexa e conflitante da atividade coletiva (Engeström, 2001/2005). Finalmente, analiso as contribuições de Engeström para quem a principal unidade de análise deve ser um sistema de atividade coletiva, mediada por artefatos e orientada para objeto, analisado em sua rede de relações com outros sistemas multivocais.

Com base neste último modelo teórico, ao final do capítulo, apresento e discuto duas contradições a partir das quais abordo as noções de transformação como produção de padrões de atividade culturalmente novos e de linguagem como um dos artefatos simbólico-materiais que medeia a constituição do ser humano e de sua consciência nos processos sociais dos sistemas de atividade.



1.1 atividade como práxis mediada

A categoria da atividade, embora encontre suas raízes na filosofia clássica alemã de Immanuel Kant (1724-1804) e Georg Hegel (1779-1831), foi elaborada como unidade molar da vida humana por Karl Marx (1818-1883), um pensador de grande influência sobre as ciências e sobre a vida social e econômica da humanidade. Num manuscrito de duas páginas e meia, redigido em 1845 e publicado somente 43 anos depois por Engels, sob o título de *Teses sobre Feuerbach*, Marx lança as bases do que o próprio Engels denominou “o germe genial da nova concepção do mundo” (citado em Labica, 1987/1990, p. 11). Nesse documento, Marx marca sua ruptura com os idealistas por meio da crítica à filosofia pós-hegeliana. Na primeira das 11 teses elaboradas ele argumenta:

a falha principal, até aqui, de todos os materialismos (incluindo o de Feuerbach) é que o objeto, a realidade efetiva, a sensibilidade, só é percebido sob a forma do *objeto ou da intuição*; mas não como *atividade sensivelmente humana*, como *prática*, e não de maneira subjetiva. (Marx, traduzido em Labica, p. 30, destaque no original).

A atividade, tomada pelos idealistas somente como uma forma de contemplação, é oposta à atividade humana, prática, subjetiva, transformadora. Assim, se na filosofia clássica alemã “a cognição era considerada (...) somente como resultado do efeito dos objetos sobre o sujeito cognoscivo, sobre seus órgãos sensoriais” (Leontiev, 1978, p.12), para Marx, “a cognição não existe fora do processo da vida que, em sua natureza própria, é um processo prático, material” (idem, p. 13). Nas palavras de Marx,

a questão de saber se é preciso conceder ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, porém uma questão *prática*. É na prática que o homem deve comprovar a verdade, isto é, a realidade efetiva e a força, o caráter terrestre de seu pensamento. (Marx, traduzido em Labica, p. 31, destaque no original).

A prática marxista não é uma prática que pressupõe o indivíduo passivo, moldado exteriormente por uma sociedade cujas condições forcem-no a se adaptar. Mas uma prática revolucionária, de *autotransformação* em que “as circunstâncias tanto fazem os homens quanto os homens fazem as

circunstâncias” (Marx e Engels, citados em Labica, p. 83). É precisamente a práxis – produção material-intelectual pelos seres humanos de sua existência – que permite diferenciar as características da vida humana, posto que somente os homens “*propositadamente transformam* a realidade natural e social” (Davydov, 1990-a, p. 75, destaque no original).

A ressignificação da atividade como único modo possível de existência humana se deu graças à apropriação do conceito idealista de Noção. No quadro do materialismo histórico-dialético, “as noções humanas”, explica Davydov (1999, p. 40), “consideradas como imagens internas, necessidades e objetivos, apesar das diferenças, podem ser unidas no conceito de um ideal”. Graças à possibilidade de existência **idealizada** dos objetos, idealização essa que toma forma e é adquirida no curso das práticas sociais, é possível ao ser humano antecipar o produto da sua atividade, bem como a produção de novos objetos. Leontiev (1978, p. 50) assim explica:

na atividade acontece a transferência de um objeto em sua forma subjetiva, em uma imagem; também na atividade acontece uma transferência da atividade em seus resultados objetivos, em seus produtos. Tomado deste ponto de vista, a atividade aparece como um processo no qual ocorrem transferências mútuas entre os pólos sujeito-objeto. [citando Marx] Na produção, a personalidade é objetificada; na necessidade das coisas, é subjetificada.

Com isso, Marx postula que a consciência não pode ser explicada por meio de processos que acontecem dentro da cabeça dos indivíduos sob a influência dos estímulos que agem sobre eles. “A **consciência**, desde seu início, é um produto social” (Marx e Engels, citados em Leontiev, 1978, p. 17). Como tal, só pode ser compreendida no conjunto das relações sociais em que os indivíduos circunscrevem-se. No processo do trabalho, as idéias que evocam, regulam e direcionam a atividade do sujeito são objetificadas, ou seja, na forma externa, os produtos são objetos dos reflexos.

Tal processo se dá porque a **linguagem**, artefato¹⁰ e produto das práticas socialmente organizadas, permite a significação dos objetos dessas atividades. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 18),

ao entrar em contato entre si, as pessoas também formulam uma linguagem que serve pra representar os objetos, os meios e os processos do trabalho propriamente dito. Os atos de significação são, em essência, nada mais do que atos de isolar o lado teórico dos objetos, e a aquisição da linguagem pelos indivíduos é a aquisição da significação na forma de percepção.

A linguagem, portanto, ao mesmo tempo em que produzida e utilizada na comunicação de homens e mulheres entre si, forja as consciências daqueles envolvidos em processos de sua (re)produção. Esses fenômenos foram tratados pelo Círculo de Bakhtin¹¹ com base no sentido da função dupla do signo que não somente **reflete** o mundo, ou seja, aponta para uma realidade que lhe é externa ou designa o objeto como uma realidade pronta, mas também o **refrata**, quer dizer, produz efeitos de sentido, múltiplas interpretações, desse mundo com base nas experiências sócio-históricoculturais.

Se, por um lado, o conceito de atividade não é exclusivo da teoria de Marx, por outro, o sentido de atividade prático-crítica teve suas origens em seu método científico histórico de análise da sociedade capitalista. Deste modo, falar de atividade a partir do conjunto de suas teses implica distinguir entre o conceito empirista-idealista de “atividade” para um fim – que Newman e Holzman (1993/2002, p. 55) preferem denominar comportamento – e atividade revolucionária. Isso é fundamental para que se compreenda que nem todas as práticas humanas diárias podem ser consideradas práticas transformadoras, ou práxis. Muitos dos atos, comportamentos e papéis desempenhados pelos seres

¹⁰ O processo de produção-utilização de mediadores é tanto ideal (conceitual) quanto material (instrumental). Deste modo, o conceito de artefato engloba a função mediadora tanto dos signos quanto dos instrumentos e ferramentas. Nas palavras de Vigotski (1978/1998, p. 71), “as distinções entre os instrumentos como um meio de trabalho para dominar a natureza, e a linguagem como um meio de interação social, dissolvem-se no conceito geral de artefatos, ou adaptações artificiais”.

¹¹ Círculo de Bakhtin é uma expressão correntemente utilizada para identificar o conjunto das obras dos filósofos Russos Mikhail Bakhtin, Valentin Volochinov e Pavel Medvedev.

humanos no tempo-espaço de sua vida cotidiana não são atividade no sentido marxista do termo. São, antes, fenômenos sociais cujo produto em nada se vincula ao seu processo de produção. Newman e Holzman (1993/2002, p. 61) explicam:

a qualidade distintivamente humana de nossa espécie é sua capacidade de praticar atividade revolucionária, uma capacidade, como já dissemos, que, infelizmente, só algumas vezes é conscientemente manifestada. Em vez disso, nossa (suposta) atividade ordinária é não revolucionária; de fato, *não é atividade nenhuma*. Na verdade, ou é comportamento socialmente determinado ou o movimento de fenômenos naturais (físicos, químicos); desse modo, nem unicamente nem especificamente humano. O que estamos chamando de atividade humana, em toda a sua infinidade de variações complexas, está sempre mudando o que está mudando, que está mudando o que está mudando... (destaque no original).

No caso deste estudo, a relevância do sentido de atividade como práxis mediada encontra-se precisamente no reconhecimento da natureza revolucionária da atividade humana. Assim, nem todo processo de aprendizagem nas escolas pode ser considerado uma atividade de aprendizagem. Isto porque, na sociedade mercantilista contemporânea, o valor de troca do objeto da atividade de aprendizagem (i.e., o conhecimento socialmente produzido, historicamente acumulado e culturalmente transmitido) sobrepuja seu valor de uso. Em outras palavras, a atividade de (re)produzir¹² conhecimento tem menos a ver com a necessidade humana de conhecer mais e melhor do que com a necessidade de obter lucro, seja no processo de troca em testes e avaliações feitos em nome dos resultados, seja no processo de venda desse conhecimento no mercado de trabalho. O esvaziamento da educação, segundo Duarte (2001), está nesse processo de tornar esta uma atividade valorizada não por seus conteúdos concretos, mas por produzir capacidades abstratas que permitam ao indivíduo adaptar-se ao mundo

¹² Newman e Holzman (1993/2002, p. 61) argumentam que a prática de atividade humana revolucionária raramente se manifesta de forma consciente e que boa parte de nossa atividade ordinária é, antes, “comportamento socialmente determinado”. Ou seja, é reprodução histórica e social e não criação de novas totalidades. Deste modo, o fluxo da existência humana se dá na dialética transformação-permanência, ruptura-continuidade, novo-velho, idealizado-realizado, criação-recriação. A opção pela grafia (re)produzir ou (re)criar pretende marcar esse movimento real da existência humana.

neoliberal. “Fenômenos como esses”, explica Engeström (2005, p. 10), “podem ser chamados globalização ou financialização. Em termos teóricos da atividade, eles significam a emergência de novos tipos de ‘objetos seqüestrados’”. O autor argumenta ainda que um dos desafios da atividade sócio-histórico-cultural encontra-se na redescoberta e expansão do valor de uso desses mesmos objetos.

Para empreender tal tarefa, é essencial o entendimento da teoria psicológica marxista que, tendo sido iniciada por Vigotski na década de 20 do século passado, busca abordar o estudo da consciência humana engendrada na atividade transformadora concreta.



1.2 teoria psicológica da atividade

Partindo, portanto, do conceito marxista de atividade como práxis mediada, é possível discutir a *teoria psicológica da atividade* – célula geradora da/na escola sócio-histórico-cultural da psicologia russa – como disciplina responsável por conceder concretude à compreensão filosófica da atividade humana. Apesar das variadas interpretações e, por vezes, conflitantes versões contemporâneas¹³, a *teoria psicológica da atividade* originou-se num período de intensas transformações sociais com a expansão da Revolução Industrial

¹³ Não há consenso na literatura sobre a gênese da teoria psicológica da atividade. Para alguns (Kozulin, 1996/2002, por exemplo), a psicologia sócio-histórico-cultural e a teoria da atividade são duas linhas de pesquisa contrapostas tendo sido esta fundada por Leontiev e aquela por Vigotski. Para outros (Leontiev, 1978; Davydov, 1990-b; Scribner, 1990/1997; Engeström, 1999-a) – nos quais baseio a afirmação de que a teoria vigotskiana é uma teoria da atividade sócio-histórico-cultural – a teoria da atividade tem origem a partir da década de 20 do século passado com a tradição psicológica soviética de Vigotski, Leontiev e Luria. O próprio Leontiev (p. 11-12) afirma que “somente após o trabalho de L.S.Vygotsky, e um pouco mais tarde, de S.L.Rubinshtein, o significado do marxismo tornou-se mais compreensível. A abordagem histórica para a psicologia humana, uma ciência psicológica concreta da consciência como uma forma superior de reflexo da realidade, e o **estudo da atividade e sua estrutura** foram desenvolvidos” (meu destaque).

para além da Inglaterra e o início da Primeira Grande Guerra (1914-1918). A então União Soviética do início do século XX protagonizava um dos maiores movimentos de massa e despontava como palco de vigorosos debates sobre desenvolvimento humano. O novo Estado Socialista, implantado a partir da Revolução Russa de outubro de 1917, clamava por uma teoria científica em que o ser humano fosse compreendido como entidade social.

Apesar dos ensinamentos marxistas já terem causado, àquela época, uma revolução na política econômica e na teoria do socialismo, a psicologia mantinha-se alheia a tudo isso (Leontiev, 1978). Cole e Scribner (1978) explicam que nas ciências, a psicologia pós-revolucionária mantinha uma disputa entre a escola introspectiva, fundada em 1890 por Wilhelm Wundt (1832-1920), a escola comportamentalista de Ivan Pavlov (1849-1936), e a gestaltista de Wolfgang Kohler (1887-1967). Ainda que nenhuma delas negasse a influência dos fatores sociais¹⁴, as diferentes maneiras de concebê-los geravam confrontações teóricas e impossibilidade de explicar como se formavam e desenvolviam os comportamentos tipicamente humanos.

As teorias naturalistas de Pavlov e Kohler partiam do pressuposto de que a passagem do animal ao humano se dava pela complexificação dos processos de adaptação e sobrevivência ao meio. Com base nessa concepção, teóricos renomados no mundo educacional contemporâneo como Piaget, por exemplo, enfocaram as relações sociais por analogia com o modelo biológico interacionista (Duarte, 2001). Em outras palavras, transferiram para o gênero humano as mesmas relações de interação social que há, digamos, entre os invertebrados e seu ambiente. “Para eles”, argumenta Vigotski (1978/1998, p. 30), “à experiência social cabe somente o papel de prover a criança com

¹⁴ Duarte (2001, p. 109) esclarece que nenhuma abordagem psicológica desconsidera “o fato de que o indivíduo, em suas ações, lida com objetos que são sociais, que têm funções e características criadas pelos seres humanos”. O autor conclui que “uma abordagem psicológica pode ser naturalizante, subjetivista, individualizante e atomizadora, mesmo não deixando de considerar que o indivíduo interage com objetos e com outras pessoas que também utilizam esses objetos em situações culturais”.

esquemas motores; não levam em consideração as mudanças que ocorrem na estrutura interna das operações intelectuais da criança”.

De outro lado, as teses idealistas como as de Wundt negavam as condições materiais da existência humana e “compreendiam a atividade abstratamente e não como uma atividade sensória real do homem” (Leontiev, 1978, p. 45).

Marx já havia argumentado que tais abordagens impossibilitavam a explicação científica do indivíduo como ser dotado de consciência histórica e inibiam o estudo do caráter específico da atividade humana. Uma vez que, do ponto de vista metodológico, todas derivam de um “plano binômio de análise – *ação nos sistemas receptores do sujeito → resposta resultante → fenômeno (subjetivo ou objetivo) evocado pela ação dada*” (Leontiev, 1978, p. 46, destaque no original) – nenhuma delas foi capaz de desenvolver uma psicologia da consciência.

Foi movido pelo desejo de superar essas visões dicotômicas que o psicólogo russo Lev Semyonovitch Vigotski (1896-1934) iniciou suas pesquisas por uma teoria do funcionamento intelectual especificamente humano, com base no materialismo histórico-dialético. Sua busca pela construção de uma psicologia marxista (Leontiev, 1978; Duarte, 2001) centrada num referencial monista dos fenômenos mente-corpo respondia à urgência da então União Soviética por estudos práticos que pudessem colaborar com a reestruturação do primeiro Estado socialista. Seus esforços se concentraram não em estabelecer uma relação direta entre a filosofia marxista e a psicologia, mas em construir uma ciência que estudasse os processos da mente humana como processos sócio-historicamente produzidos pelos seres humanos. Que estudasse, portanto, a cognição como atividade prático-crítica que permite aos indivíduos transformar dialeticamente a natureza, sua visão de mundo e o mundo propriamente dito.

Ao contrapor-se à abordagem naturalista, Vigotski (1978/1998, p. 80) deixa claro que se apóia em Engels para determinar a sua como uma

“abordagem dialética, [que] admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência”. Mais adiante (p. 85) ele declara que a essência da abordagem dialética é o estudo de algo historicamente, ou seja, em movimento; “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético”.

É precisamente na compreensão da natureza material-histórico-dialética da atividade que reside um dos problemas centrais de alguns estudos neo-vigotskianos. Muitos deles equivocam-se ao tomar a materialidade como correspondente à atividade prática e o reflexo ideal da realidade como equivalente à atividade teórica. A atividade prática é antes voltada a um objeto, a um motivo, “ou seja, ela pressupõe a imagem ideal do futuro desejado como seu componente necessário” (Pletnikov, 1990, p.44). Da mesma forma, a atividade teórica é forjada no seio de discussões e de debates criativos, sem os quais ela não se realiza. Assim, como explica Pletnikov (1990, p. 45), é a totalidade da atividade prático-teórica que “liga a transformação da consciência com aquela do mundo externo”.

Assim, falar na natureza estritamente material da atividade não deve levar a supor que a linguagem, por exemplo, seja desconsiderada como produção social. Ao contrário: a linguagem, sendo instrumento-e-resultado da criação humana, é de natureza simbólico-material, isto é, é produzida e utilizada pela/na atividade de homens e mulheres. O material na filosofia marxista não equivale ao sentido reduzido de trabalho físico somente. Como afirma Duarte (2001, p. 164), “a atividade humana é social e, portanto, sempre mediatizada pelas relações sociais e pela linguagem. Por sua vez, a linguagem só pode existir, na concepção de Marx, como um elemento integrante da prática social, produzido e reproduzido no interior dessa prática”. A filosofia da linguagem bakhtiniana, por compreender os produtos da consciência como sociais, históricos e dotados de materialidade semiótica, buscou uma

formulação conceitual de natureza sócio-ideológica para o estudo da significação¹⁵. Razão por que interessa aos propósitos deste estudo.

Vigotski, igualmente, deu ênfase à linguagem como instrumento psicológico de objetivação da realidade, de idealização do objeto, de reflexo do mundo exterior. Como será retomada mais adiante, a linguagem, mesmo não sendo aqui tratada como atividade, é de fundamental relevância para o estudo da atividade de aprendizagem do professor. Sabemos que a atividade humana pressupõe consciência. A consciência do indivíduo é a concepção ideal, subjetiva, de sua existência social concreta (Davydov, 1990-a). O ideal como base da consciência instaura-se na/pela linguagem em sua função “de refletir o mundo exterior” (Vigotski, 1978/1998, p. 38) e de refratar as contradições das experiências históricas concretas (Bakhtin, 1981). Portanto, atividade prática e linguagem são, em essência, indissociáveis. Não sem problemas, Vigotski entende, contudo, que a base de divergência pode existir nas diferentes maneiras como elas orientam a ação humana. Isto é, enquanto a atividade prática é orientada externamente a fim de necessariamente mudar o objeto, a linguagem “constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo”, sendo, desta forma, orientada internamente (Vigotski, 1978/1998, p. 73).

A indissociabilidade teoria-prática, sujeito-objeto, pensamento-ação foi claramente expressa por Leontiev (1978, p. 52) em sua articulação dialética do objeto da atividade do trabalho humano:

o objeto da atividade é duplo: primeiro, em sua existência independente subordinado a si mesmo e transformando a atividade do sujeito. Segundo, como uma imagem do objeto, como um produto de suas propriedades do reflexo psicológico que é realizado como uma atividade do sujeito e não pode existir de outra forma.

¹⁵ O termo *significação* é utilizado neste estudo segundo a teoria leontieviana, isto é, significação se produz na interface dos *significados* relativamente estáveis com os *sentidos* pessoais e dinâmicos. Para Volochinov (1929/2002), contudo, *significação* se opõe a *tema*, sendo que este se refere ao *sentido*, enquanto aquele equivale ao *significado*. Quando não aparece em oposição a *tema*, como em Problemas da poética de Dostoievski, significação na teoria bakhtiniana equivale ao conteúdo da consciência social forjado na relação interna do signo lingüístico (significado) com o signo ideológico (sentido). Neste caso, equivale à significação, conforme aqui utilizada.

Esse é um dos aspectos fundamentais da teoria marxista que buscou fundir em um só conceito – o do trabalho – “o objeto da atividade prática (*Objekt*) e o objeto do pensamento (*Gegenstand*)” (Roth, 2004, p. 3). Como veremos na discussão dos dados, os conflitos gerados por essa natureza dupla do objeto é próprio da atividade como unidade dialética. Isto é, enquanto persiste o conflito entre o objeto da atividade prática e o objeto idealizado da atividade (*Gegenstand*), enquanto o que se faz não corresponde ao que se deseja fazer, a atividade continua seu curso expansivo, até firmar-se como uma nova estrutura social.

Há pesquisadores que buscam aproximar as teses vigotskianas da classificação epistemológica derivada da biologia¹⁶. Isso se dá, por um lado, pelo desconhecimento dos princípios da concepção marxista (Duarte, 2001). Por outro, parece resultar das “ferramentas conceituais/ lingüísticas” disponíveis no contexto histórico-cultural com as quais Vigotski pudesse articular a teoria que planejava (Laird, citado em Daniels, 1996/2002, p. 4). De fato, todos somos prisioneiros do nosso tempo. “As formas como a atividade existe são determinadas pelas formas e meios simbólicos e materiais que resultam do desenvolvimento da produção e que não podem ser percebidas de outra maneira que não na atividade concreta das pessoas” (Leontiev, 1978, p. 51).

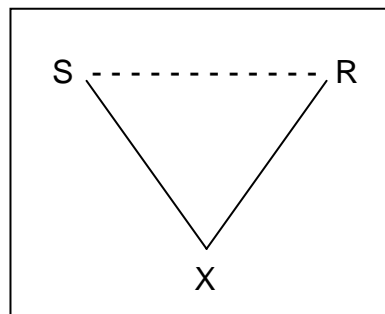
Por outro lado, pelo pouco até aqui exposto, já é clara a inconsistência de tal aproximação. Mesmo adotando a terminologia da abordagem reflexológica, Vigotski foi capaz de redirecionar o objeto da psicologia para a atividade do pensamento/linguagem, deslocando o foco que

¹⁶ Nessa linha encontram-se estudiosos que equacionam a psicologia marxista vigotskiana à psicologia construtivista piagetiana (ver Jordell, 2002). Quando isso ocorre, a psicologia sócio-histórico-cultural é equivocadamente denominada sócio-construtivista ou sócio-interacionista (cf. se vê reproduzido nos Parâmetros Curriculares Nacionais). Duarte (2001) lembra que ambos os termos são “empregados alternadamente por Piaget para se referir a dois aspectos de uma mesma concepção epistemológica” (p. 178). A aproximação forçada entre Piaget e Vigotski não é de menor importância já que tende a favorecer uma perspectiva em que os fundamentos da psicologia marxista são anulados em favor de uma perspectiva naturalizante do desenvolvimento humano. A relativização epistemológica, deliberada ou não, ofusca o caráter essencialmente histórico-cultural do desenvolvimento humano, tão caro ao legado do psicólogo russo. Para uma discussão mais aprofundada sobre os distanciamentos dessas abordagens, consultar Vigotski (1934/1962; 1978/1998), Cole e Wertsch (1996), Duarte (2001; 2003).

antes repousava sobre o comportamento, a personalidade ou os traços individuais para a consciência historicamente forjada. Isso se deu na medida em que ele estabelecia como unidade de análise o ato instrumental caracterizado como “uma unidade de atividade mediada por signos que são usados como ferramentas ou instrumentos para controlar o comportamento” (Minick, 1996/2002, p. 32). Sua convicção era a de que “no caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento” (Vigotski, 1978/1998, p. 53).

Com isso, Vigotski introduziu na psicologia o sentido hegeliano de mediação (X) entre a situação problema (S) e a resposta (R), que ele formulou conforme a figura 1.1.

Figura 1.1 – A estrutura das operações com signos (Vigotski, 1978/1998, p. 53).



Ao se referir ao conceito de mediação, o próprio Vigotski (1978/1998, p. 72) afirma que o mesmo, “muito corretamente, foi investido do mais amplo significado geral por Hegel, que viu nele um aspecto característico da razão humana”. Vigotski continua com uma citação do filósofo para quem

a razão é tão engenhosa quanto poderosa. A sua engenhosidade consiste principalmente em sua atividade mediadora, a qual, fazendo com que os objetos ajam e reajam uns sobre os outros, respeitando sua própria natureza e, assim, sem qualquer interferência no processo, realiza as intenções da razão (Hegel, citado em Vigotski, 1978/1998, p. 72).

Vigotski conclui assegurando que, também para Marx, os artefatos são deliberadamente utilizados pelos seres humanos para atingirem seus objetivos pessoais.

Na complexidade desse elo intermediário reside a genialidade da psicologia vigotskiana. O princípio da mediação na psicologia rompia com o determinismo total das forças externas sobre os indivíduos e suplantava o ser Cartesiano isolado da cultura e da sociedade. “O indivíduo”, completa Engeström (2001/2005, p. 60),

não podia mais ser compreendido sem seus meios culturais; e a sociedade não podia mais ser compreendida sem a agência dos indivíduos que usam e produzem artefatos. Isso significava que os objetos deixavam de ser somente matéria prima para a formação de operações lógicas no sujeito, como eram para Piaget.

As implicações do potencial de controle do ser humano sobre si mesmo e sobre o mundo a sua volta respondia à demanda de seu tempo, assim como a nossa neste estudo, por uma teoria do desenvolvimento humano, em sua totalidade histórico-social. E foi ciente do caráter revolucionário de sua tese que o próprio Vigotski (1978/1998, p. 54) explicitou a característica de ação reversa dos signos afirmando que o engajamento ativo dos indivíduos no estabelecimento desse elo é o que possibilita transformações no gênero humano. Em suas palavras, “na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, *controlar o seu próprio comportamento*” (destaque no original).

O reconhecimento de que os indivíduos produzem-utilizam historicamente elos intermediários entre o estímulo e a resposta transformou a psicologia, conferindo status ao potencial de autodeterminação humana. Embora a unidade estímulo-resposta oferecesse ainda o fundamento para a aprendizagem dos indivíduos, diferenciava-se da aprendizagem animal precisamente pelo fato de que o uso de signos e ferramentas na mediação do

comportamento permitia aos seres humanos realizar transformações no mundo subjetivo, ou no mundo material através dos outros. Vigotski fundava, nesse momento, o conceito da atividade do pensamento/linguagem como princípio explanatório para o desenvolvimento da consciência (Kozulin, 1996/2002), transpondo para a psicologia a análise marxista político-econômica do capitalismo mundial (Newman e Holzman, 1993/2002). Leontiev (1978, p. 12-13) lembra que

a profunda revolução trazida por Marx na teoria da cognição é a idéia de que a prática humana é a base para cognição humana; prática é o processo no curso do desenvolvimento daquele em que os problemas cognitivos emergem, os pensamentos e as percepções humanas se originam e desenvolvem e que, ao mesmo tempo, contém em si critérios da adequação e verdade do conhecimento. Marx diz que o homem deve provar a verdade, atividade e poder da universalidade dos seus pensamentos na prática.

Ao incorporar o princípio filosófico da práxis na ciência psicológica, Vigotski foi capaz de estabelecer as ligações concretas que existem entre a consciência individual e o sujeito como ser social. Por essa razão, o estudo do conhecimento humano passa pelo estudo da organização da atividade criada pelas condições sociais e relações interpessoais delas decorrentes. As bases ontológicas da atividade e do pensamento humano encontram-se sob influência do caráter essencialmente dialético e ativo dos processos de produção e apropriação.

Para entender isso é preciso ter claro que a vida social não oferece somente as condições sobre as quais a atividade se dá, mas é nela que se engendram os motivos e objetivos da atividade humana. Na definição de Marx,

a produção cria os objetos que correspondem a uma dada necessidade; a distribuição os divide de acordo com as leis sociais; a troca parcela ainda mais as partes já divididas de acordo com as necessidades individuais; e, finalmente, no consumo, o produto sai do movimento social e se torna um objeto direto a serviço da necessidade individual e a satisfaz ao ser consumido. Assim, a produção aparece como ponto de partida, o consumo como conclusão, distribuição e troca no meio, que é, contudo, ele mesmo de natureza dupla uma vez que a distribuição é determinada pela sociedade e a troca pelo indivíduo. (Marx, citado em Roth, 2004, p. 4).

Isso mostra que, ao participar da atividade prático-intelectual, o ser humano (re)produz a própria estrutura da comunidade na qual se encontra e da qual é parte. Roth (2004, p.4-5) exemplifica com extrema clareza o que isso pode representar na área educacional:

indivíduos cujos objetivos se alinham com o objeto e cujos meios de produção, relações sociais e padrões de interação (regras, divisão de trabalho) coincidem com a cultura dominante da escola, reproduzem a sociedade burguesa. Da mesma forma, indivíduos (i.e., da classe trabalhadora) cujos objetivos, meios de produção, padrões de interação não coincidem com a cultura dominante e que freqüentemente resistem ao alinhamento, vão mal ou fracassam e se tornam, eles mesmos, membros da classe trabalhadora. Deste modo, eles reproduzem a mesma estrutura que a educação liberal deveria supostamente superar acima de tudo.

Os processos de produção, distribuição e apropriação de artefatos materiais-simbólicos e de objetos concretos-idealizados, constituem a dinâmica própria da historicidade humana (Duarte, 2001). É no processo dialético voltado para a satisfação de suas necessidades que os indivíduos humanizam a si mesmos e geram, cada vez mais, novas necessidades que os levarão a novas objetivações, apropriações e transformações. Como veremos no próximo capítulo, nesse movimento, as significações da formação docente (re)produziram, ao longo dos últimos 40 anos, a história das mutações do mercado globalizado. E sua mais evidente contradição – aquela entre teoria e prática – é senão fundada historicamente na lógica da divisão social do trabalho intelectual e físico a partir da privatização dos meios de produção.

Por reconhecer a dialética sujeito-objeto e a produção como propulsora da mudança, o trabalho empírico de Vigotski se concentrou fundamentalmente no estudo do uso de signos materiais-simbólicos, de modo particular, a linguagem, para explicar como o ser humano, ao (re)criar/se apropriar da cultura, intervém também no mundo e em si mesmo de forma cada vez mais complexa.

Disso depreende-se que não somente a filogênese dos processos psicológicos superiores decorre da apropriação do gênero humano das

objetivações de gerações passadas, mas que também o desenvolvimento ontogênico se dá por meio da inserção dos indivíduos na história social.

De fato, o uso do termo “inserção” traz à discussão a convicção de que a estrutura mediatizada do desenvolvimento humano tem origem social. Em outras palavras, os mecanismos de apropriação não se dão senão por meio de uma relação entre seres humanos. Assim, Leontiev (1959, p. 254) argumenta que “o indivíduo, a criança, não é pura e simplesmente lançada no mundo dos homens, é aí introduzida pelos homens que a rodeiam e guiam este mundo”. Aqui está posta a base filosófica do trabalho colaborativo.

Vigotski é, contudo, criticado por, embora tendo reconhecido que o processo de criação e apropriação da cultura é sempre mediatizado pelas relações concretas entre os seres humanos, ter mantido sua unidade de análise sempre focada no indivíduo (Cole e Engeström, 1993; Engeström, 1996/2005; 1999-a; 2001/2005). Os estudos que conduziu centravam-se fundamentalmente no caráter ontogênico do desenvolvimento humano em cenários experimentais. Para Daniels (2001/2003, p. 114), ainda mais significativo é o fato de seus estudos não terem se concentrado “numa explanação das estruturas sociais que agem, elas mesmas, para organizar e restringir a própria atividade”. Tendo se concentrado na análise das relações imediatas entre os indivíduos, “pouco se deteve na discussão de temas como: luta de classes, ideologia, relações infra-super-estrutura, instituições sociais” (Freitas, M.T., 2002, p. 159).

No entanto, já destaquei que foi a partir dos resultados encontrados sobre o papel da fala no desenvolvimento infantil que o também psicólogo soviético, Alexei Leontiev (1903-1979), pôde desenvolver sua tese sobre o reflexo consciente da realidade e, desta forma, explicar a origem da divisão do trabalho.

Ao avançar nas discussões sobre a distinção entre as ações da criança que fala e as ações de um símio, Vigotski (1978/1998, p. 35) atestou que somente por meio da linguagem os indivíduos são capazes de (1)

introduzir estímulos para além do seu campo visual concreto e (2) objetivar a realidade, ou seja, planejar ações cujo resultado imediato se liga a um resultado final desprendido de suas relações físicas, materiais, temporais, espaciais, mecânicas. “A manipulação direta”, explica Vigotski, “é substituída por um processo psicológico complexo através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização”. Vemos aqui o conceito de Noção – essencial na definição própria do trabalho em Marx, como já dito anteriormente – consubstanciado na teoria psicológica da atividade vigotskiana na medida em que a idealização do objeto, “um processo psicológico complexo”, é tomada, nas palavras de Davydov (1990-a, p. 80)¹⁷, como um “reflexo do mundo externo nas formas socialmente definidas da atividade do homem (por exemplo, nas formas de linguagem)”.

O novo estatuto planejador da fala possibilitou a Leontiev (1959, p. 83) estudar a gênese da divisão técnica do trabalho humano e aprofundar a distinção crucial entre atividade coletiva e ação individual. Para ele, além “da presença de uma ‘hierarquia’ primitiva nas relações entre indivíduos”, é especialmente a capacidade humana de divisão da atividade em fases de preparação e execução que permite ao indivíduo orientar suas ações para objetivos que não coincidem com os motivos de seu trabalho. Ao formular uma distinção conceitual entre atividade e ação, Leontiev foi capaz de estabelecer os conceitos de *necessidade*, *motivo*, *objetivo* e *condições* como componentes da estrutura da atividade.

O exemplo clássico apresentado por Leontiev (1959, 1978) para ilustrar o desenvolvimento filogenético da atividade em ações como fruto da divisão do trabalho é o da atividade primitiva de caça. Ele explica que seu caráter coletivo é determinado primeiramente pela consciência dos envolvidos em seu produto final; produto este que corresponde, a princípio, à necessidade

¹⁷ Para Davydov, esse foi um avanço trazido pelos estudos do filósofo E.V.Ilyenkov e não por Vigotski. A presente citação refere-se, portanto, a investigações sobre a origem e funcionamento do plano ideal da atividade conduzida por aquele filósofo.

de todos os participantes. Neste caso, o motivo da atividade de caça pode ser a necessidade de se alimentar ou de se vestir com a pele do animal.

Disso depreende-se que toda atividade é orientada para um objeto, ou seja, é a transformação de um objeto que motiva a existência de uma atividade. “O objeto de uma atividade é seu verdadeiro motivo” (Leontiev, 1978, p. 62). Da mesma forma que a natureza material da atividade é teórico-prática, o termo objeto não deve ser tomado em sentido objetual, puramente físico, material. De fato, Leontiev (1978, p. 62) argumenta que o motivo é tanto material quanto ideal; “ele pode se dar em percepção ou pode existir somente na imaginação, na mente”.

Ao longo de sua vida, o ser humano envolve-se em tipos de atividade que se diferenciam quanto a sua forma, aos métodos, à intensidade emocional, ao seu tempo e lugar e, fundamentalmente, quanto ao seu objeto. Dependendo da disciplina, essas atividades são classificadas sob diferentes bases. Assim, sociólogos se referem à atividade de trabalho, à atividade política, artística ou científica; psicólogos estudam a atividade do pensamento, da memória, ou as atividades sensoriais; educadores se concentram na atividade de trabalho, de jogo e de aprendizagem; e mais recentemente, lingüistas se dedicam à atividade de trabalho e de linguagem. Para Davydov (1999) essa diversidade é um dos problemas ainda não resolvidos na teoria da atividade que, segundo ele, pode ser superado na medida em que uma abordagem histórico-sociológica, centrada no trabalho e em suas formas históricas de desenvolvimento, formar a base para a classificação.

É importante lembrar que este estudo se interessa pela atividade de aprendizagem, mais especificamente, pela *atividade de aprendizagem de professores* que, equacionada ao que mais comumente se tem chamado de formação de professores ou de desenvolvimento profissional, busca empreender “mudança do fenômeno da realidade social” (Pletnikov, 1990, p. 45). Por ser assim tomada como práxis, a atividade de aprendizagem de

professores permite explicar os processos do desenvolvimento individual/social.

Da mesma forma, retomo o sentido aqui afirmado de linguagem como expressão processual das relações sociais materiais-simbólicas, inexoravelmente ideológicas. Isto para dizer que a linguagem, que “pode existir somente no processo de realização de diferentes formas de atividade pelas pessoas” (Davydov, 1999, p. 47), ainda que essencial à investigação da atividade humana, não é ela mesma uma atividade no sentido até aqui discutido.

Ainda com relação à divisão social do trabalho, Leontiev explica que a necessidade comum orientada para um objeto leva os membros de uma determinada coletividade a ações cujo resultado se caracteriza como um elo no processo da realização final. Esse resultado intermediário deve ser identificado subjetivamente pelos indivíduos, isto é, deve se apresentar conscientemente como o objetivo “que determina o método e o caráter de sua atividade” (Leontiev, 1978, p. 63). Essa representação no indivíduo do caráter coletivo da atividade só é possível graças à existência ideal do objeto para ele (Davydov, 1999).

Atividade se apresenta, portanto, como um sistema coletivo de ações que a realizam, mas que não se reduzem a elas. Dito de outra forma, a atividade não é uma somatória de ações. Conforme explica Leontiev (1978, p. 64) “atividade humana não existe senão na forma de ação ou uma corrente de ações”. A atividade de aprendizagem escolar só existe, portanto, nas ações escolares. Da mesma forma, a ação não pode ser compreendida senão nas condições do trabalho coletivo que as geraram. Fora da atividade humana coletiva a ação “é impossível, é vazia de sentido para o sujeito” (Leontiev, 1959, p. 85).

Em virtude do sentido coletivo da atividade, “é possível falar da *atividade do indivíduo*, mas nunca da *atividade individual*; somente ações são individuais” (Engeström, 1987, p. 54, destaque no original).

Retomando o exemplo da caça, a ação empreendida pelo batedor que assusta o animal em direção àquele que o abaterá não coincide com seu motivo final: o de saciar sua fome. Ao contrário, sua ação, de fato, o distancia, naquele momento, de seu objeto. Mas é precisamente a capacidade humana de refletir a relação que existe entre o resultado intermediário de afugentar o animal, por exemplo, e o resultado final de matá-lo que permite dar sentido às ações de cada indivíduo dentro de uma dada atividade. Nas palavras de Leontiev (1959, p. 87), “a consciência do fim de uma ação de trabalho supõe o reflexo dos objetos para os quais ela se orienta, independentemente da relação que existe entre eles e o sujeito”. Em outras palavras, “ao final do processo de trabalho, o indivíduo obtém o resultado que existia na noção, ou seja, idealmente” (Marx, citado em Davydov, 1999, p. 40).

As ações relacionam-se, deste modo, aos objetivos dos indivíduos envolvidos na atividade. Contudo, além de seu aspecto intencional, Leontiev (1978) esclarece que as ações têm um aspecto operacional, um método para realizá-las que depende não dos objetivos propriamente, mas das condições objetivas da sua realização, isto é, das operações. Para exemplificar as operações automáticas que se formam no processo de “fusão de diferentes ações parciais numa ação única”, Leontiev (1959, p. 110) toma como exemplo o caso de um atirador:

quando ele atinge o alvo, efetua uma ação bem determinada. Como caracteriza esta ação? Em primeiro lugar, evidentemente, pela atividade em que se insere, pelo seu motivo e, portanto, pelo sentido que ela tem para o indivíduo que a efetua. Mas ela caracteriza-se também pelos processos e operações através dos quais se realiza. Um tiro ajustado requer numerosas operações, cada uma respondendo às condições determinadas da ação dada: é necessário assumir uma certa pose, apontar, determinar corretamente a mira, encostar o ombro, reter a respiração e premir corretamente o gatilho. Para o atirador experimentado, estes diferentes processos não são ações diferentes. (...) Na sua consciência há um único fim: atingir o alvo. (...) A coisa é absolutamente diferente naquele que se inicia no tiro. Deve primeiro ter por fim agarrar a espingarda; é nisso que reside a sua ação.

Ao estabelecer os componentes da estrutura da atividade coletiva, Leontiev acabou por expandir o sentido próprio da consciência em Marx para quem “a consciência das pessoas é sua noção subjetiva, ideal da sua existência social real, sua atividade tribal e relações sociais conectadas a essa atividade” (Davydov, 1999, p. 41). Leontiev traduziu para a psicologia o sentido marxista de objetificação e, segundo Davydov (1990-a, p. 78), estudou o objeto

não como sendo algo que existe por si e que somente influencia o sujeito, mas como sendo algo para o qual a ação do sujeito é direcionada, para o qual a ação está de alguma forma relacionada e que se separa dele [do objeto] no curso de sua transformação sob o impacto de uma ação interna ou externa.

Somente o ser dotado de consciência é capaz de empreender uma ação cuja situação simbólico-material não mantém qualquer relação natural com a satisfação de sua necessidade. Somente o gênero humano é capaz de distinguir e dar sentido as suas ações específicas. Não somente isso, mas os estudos de Leontiev permitiram estabelecer um sentido de dupla mediação para a atividade dos seres humanos: a mediação pelo artefato e aquela pela sociedade. “O trabalho”, ele argumenta, “se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas em uma relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade” (Leontiev, 1959, p. 80).

A natureza social da atividade humana e a aceitação de sua existência ideal levam ao sujeito social e singular, ao ser humano coletivo e individual. “O homem, mais do que poder ser um indivíduo particular (e é precisamente essa particularidade que o torna um indivíduo e um ser social individual real), é a totalidade – a totalidade ideal – a existência subjetiva da sociedade imaginada e experienciada por ela mesma” (Marx, citado em Davydov, 1990-a, p. 75).

Vigotski dedicou-se a fundar uma psicologia que estudasse a consciência como construída na interação dos sujeitos com o mundo, dos seres humanos com os objetos de sua existência, mediada por signos, num processo

de internalização-externalização. Leontiev, por sua vez, dedicou-se a expandir as teses vigotskianas originais buscando a compreensão da seqüência de mudanças na atividade principal do desenvolvimento ontogênico. Com isso, ele foi capaz, por um lado, de distinguir conceitualmente a atividade e a ação e, por outro, de estabelecer o princípio das relações do objeto como nuclear para a teoria psicológica da atividade (Davydov, 1990-a). Isso, contudo, não foi suficiente para que a natureza social das ações humanas fosse representada “como eventos em um sistema de atividade coletiva” (Engeström, 1999-a, p. 30).

Para compreender o que isso quer dizer, é preciso resgatar o caráter essencialmente dinâmico da atividade humana. Na filogênese, o desenvolvimento de instrumentos cada vez mais sofisticados e a conseqüente complexificação do trabalho engendraram novas relações produzidas pelo deslocamento dos fins para as condições e dos motivos para os fins de uma ação. Isto porque, como já vimos, o objeto tem uma natureza dupla: ele é objeto e é instrumento de mediação. Deste modo, os resultados num sistema de atividade podem se transformar em ações quando compõem um outro sistema de atividade como meio para sua realização. Da mesma forma, os objetivos se deslocam para os fins quando, já inseridos nas relações de propriedade privada, os indivíduos dissociam o produto de sua atividade de seu conteúdo objetivo.

Nos homens e mulheres primitivas, suas ações mantinham relação com os frutos da produção, ou seja, no quadro da atividade coletiva, o resultado das ações do batedor lhe conferia parte da presa e a satisfação de sua necessidade. Já na consciência inteiramente desenvolvida das sociedades modernas as ações dos indivíduos adquirem motivo próprio e transformam-se em atividades livres das exigências imediatas de sua sobrevivência. Leontiev (1959, p. 130) exemplifica:

na produção capitalista, o operário assalariado procura, ele também, subjetivamente, a satisfação de suas necessidades de alimento, vestuário, habitação, etc., pela sua atividade. Mas o seu produto objetivo é diferente: este pode ser o minério de ouro que extrai, o palácio que constrói.

Isso quer dizer que, para o ser humano contemporâneo, o sentido, isto é, os motivos de sua atividade não correspondem ao seu significado objetivo, ao seu conteúdo. Nisso reside o princípio da contradição que, no campo conceitual-filosófico da linguagem, Bakhtin vai tratar como elemento da dinamicidade intrínseca ao universo da criação dialógica-ideológica.

“O significado”, conforme o próprio Leontiev (1959, p. 100) define, “é aquilo que num dado objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. O significado é fixado na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade”. Deste modo, as representações, conceitos e língua de uma sociedade são sistemas de significado que, ao mesmo tempo em que permitem aos indivíduos se apropriar das experiências de gerações precedentes, limitam seus conhecimentos ao momento sócio-histórico de sua existência.

No entanto, o significado não depende das relações dos indivíduos com ele, ou seja, ele existe como um sistema pronto e acabado do qual o ser humano deve se apropriar. Portanto, o traço da individualidade reside especificamente sobre o que o sistema de significado se torna para os sujeitos; em outras palavras, no seu sentido subjetivo e pessoal. Tal sentido se revela por meio do motivo que orienta a atividade e que “traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (Leontiev, 1959, p. 105).

No exemplo da caça, portanto, o que dá sentido à ação aparentemente irracional do batedor que espanta a caça para longe de si é a relação que este tem com o restante do grupo; uma relação, nesse caso, em que o produto da sua ação satisfaz sua necessidade de saciar a fome. Mas para o ser humano moderno, inserido numa sociedade de classes, o que dá sentido a sua ação de, digamos, bater massa para a construção de um prédio, não é mais o seu produto final, ou seja, o edifício propriamente dito, mas o valor de troca de seu trabalho. A sua necessidade de moradia não se sacia no produto de seu trabalho, mas na venda da sua força de trabalho para o capital. A ruptura entre o

significado do seu trabalho – construir um prédio do qual a sociedade necessita – e o sentido de suas ações – receber um salário que lhe garanta condições de moradia – produz a alienação de sua atividade produtiva.

Para Newman e Holzman (1993/2002), essa “atividade mercantilizada” de produzir para um fim equivale ao sentido de instrumento para resultado, isto é, a comportamento social supostamente independente da mediação histórica e ativa dos seres humanos e, portanto, não atividade no sentido marxista.

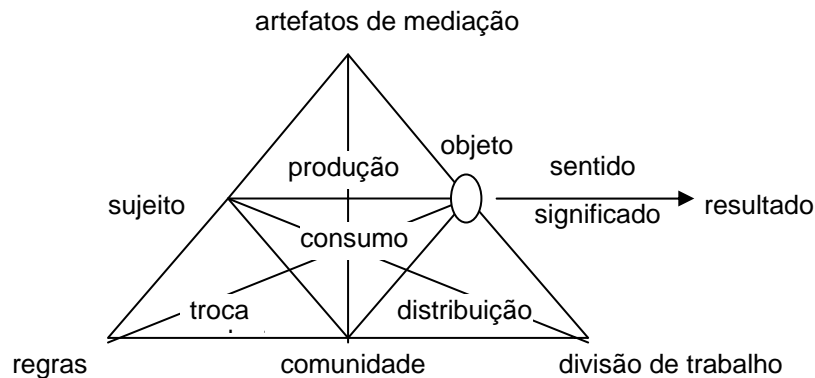
A transformação da ação em atividade, ou o deslocamento do artefato para objeto da atividade, leva à aparente naturalização dos fenômenos sociais. Pensando especificamente nas questões educacionais, um exemplo seria o deslocamento das avaliações como instrumento de busca do nível de desenvolvimento infantil para as avaliações como motivo do processo educativo. A aceitação dessa realidade move grande parte de professores e alunos. Os primeiros orientam suas ações no sentido de assegurarem o domínio exato dos conteúdos presentes nas provas e testes. Os últimos se esforçam por apresentar as respostas esperadas que lhes garantam uma boa nota e, conseqüentemente, a realização do seu objeto: ser promovido para a série seguinte.

Na medida em que as sociedades industriais modernas se complexificavam, outros fatores foram se apresentando como de grande influência para a análise e compreensão dos processos de desenvolvimento humano. Embora Leontiev não tivesse graficamente expandido o modelo vigotskiano de ação medida em um modelo de atividade coletiva, Engeström (1987) formalizou tal complexidade ao incluir não mais somente o indivíduo interagindo com o objeto por meio de artefatos, mas todo o sentido de comunidade, com suas regras e divisão do trabalho, conforme mostra a figura 1.2 (p. 41).

Neste modelo da estrutura da atividade humana, as ações dos sujeitos são representadas no conjunto da atividade coletiva, mediada também pela complexidade da comunidade, com suas regras e divisão do trabalho e

orientada para um objeto caracterizado pela ambivalência, interpretação e produção de sentido (Engeström, 2001/2005).

Figura 1. 2 – A estrutura da atividade humana (Engeström, 1987, p. 78).



Parece fundamental lembrar que a psicologia sócio-histórico-cultural se ocupa do estudo da consciência engendrada no modo de vida humana, na existência de homens e mulheres em contextos de práxis. Isto é, a consciência não existe fora da atividade do sujeito. Esta, por sua vez, é orientada para um objeto marcado por uma relação interna específica que, na argumentação de Leontiev (1959), é a relação entre sentido subjetivo e o significado e que Engeström tão apropriadamente captou no modelo da estrutura da atividade coletiva. Deste modo, o ser humano nem tem sua consciência reduzida às suas experiências pessoais, tampouco aos fenômenos objetivamente históricos. Como explica ainda Leontiev (1959 p. 102):

O homem encontra um sistema de significações¹⁸ pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato

¹⁸ Leontiev utiliza o termo significação tanto para designar o significado histórico das palavras, como nesse excerto, quanto para designar o conteúdo da consciência social assimilado pelo indivíduo. O emprego duplo de significação torna seu texto em *O Desenvolvimento do Psiquismo* denso e ambíguo. Por essa razão, optei pelo termo *significação* para me referir ao conteúdo da consciência social assimilado pelo indivíduo por meio da relação interna dos *significados* relativamente estáveis com os *sentidos* pessoais e dinâmicos.

propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim.

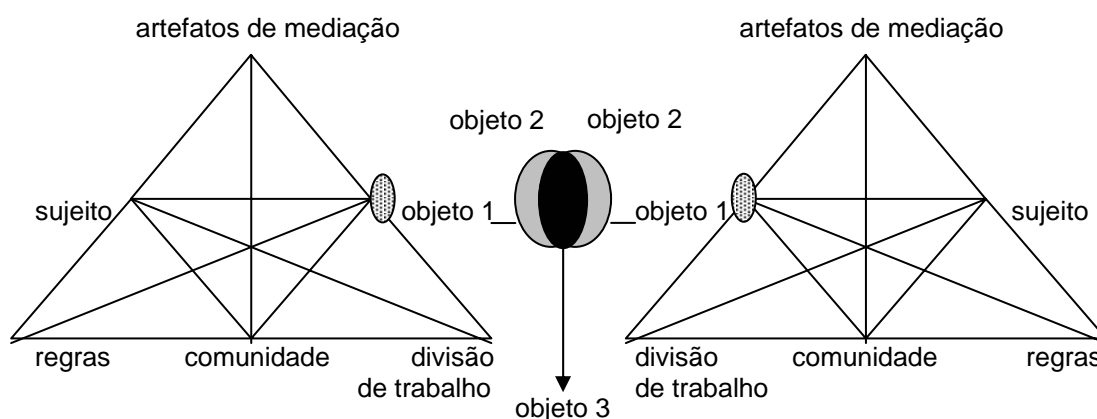
A importância deste quadro de referência está na possibilidade que ele abre para se compreender as relações internas que existem entre os componentes da atividade humana. O foco na ação como “unidade principal da atividade humana” (Leontiev, 1959, p. 85) permite compreender o sentido-motivo que orienta os sujeitos em suas atividades, sem perder de vista a ligação que existe entre esses sentidos pessoais e os processos de transformação das práticas sociais. Deste modo, é possível explicar as formas pelas quais os seres humanos adquirem controle sobre os processos de objetivação e apropriação e, assim, sobre seu futuro. No caso deste estudo, é precisamente este arcabouço teórico que orienta a análise da interface entre os atos sociais concretos de enunciação e a atividade de aprendizagem de professores. É nas interações histórico-culturais em contextos de prática que são instaurados os espaços da consciência socioideológica.

Com a saída do referencial teórico da União Soviética no início dos anos 70 para países Ocidentais e sua conseqüente diversidade na aplicação em pesquisas, os limites do paradigma expandido por Leontiev foram reorientados. As críticas de que os trabalhos de Leontiev não levavam em conta as questões relativas à diversidade cultural foram fundamentais para que a teoria da atividade entrasse em uma nova fase. Embora as contradições da vida humana estivessem presentes em toda estrutura da atividade, não eram concebidas como força propulsora das mudanças e desenvolvimento nessas mesmas atividades. “Quando a teoria da atividade tornou-se internacional”, explica Engeström (1999-a, p. 3), “questões de diversidade e diálogo entre diferentes tradições ou perspectivas tornaram-se sérios desafios”.

Motivado pelas idéias da dialogicidade bakhtiniana e pelas múltiplas perspectivas trazidas pelos participantes em ação, Engeström expandiu ainda

mais a representação, concedendo destaque ao que ele denominou sistemas de atividade interativos. O autor argumenta que nessa ressignificação da teoria da atividade, “o modelo básico é expandido para incluir, no mínimo, dois sistemas de atividade interativos” (Engeström, 2001/2005, p. 62), que ele representa conforme a figura seguinte.

Figura 1.3 – Dois sistemas interativos de atividade como modelo mínimo para a terceira geração da teoria da atividade (Engeström, 2001/2005, p. 63)



O autor assim explica sua representação:

Na figura (...), o objeto move-se de um estado inicial de ‘matéria prima’ não refletida, dada situacionalmente (objeto 1; i.e., um certo paciente entrando no consultório médico) para um objeto coletivamente significativo construído por um sistema de atividade (objeto 2; i.e., o paciente construído como um exemplar de uma categoria de doença biomédica e, assim, como um modelo do objeto geral da doença/saúde) e para um objeto potencialmente compartilhado ou coletivamente construído (objeto 3; i.e., uma compreensão colaborativamente construída da situação de vida do paciente e do plano de tratamento). O objeto da atividade é um alvo móvel, não objetivos de curto prazo reduzíveis à consciência.

A formulação de Engeström busca compreender os processos de transformação social-individual engendrados em complexas redes de sistemas de atividade de natureza conflituosa. São precisamente estes conflitos “a força motivacional de mudança e desenvolvimento” (Engeström, 2001/2005, p. 64). A

relevância concedida às questões de diversidade nos processos de transformação humana faz deste um artefato conceitual relevante para a compreensão de práticas dialógicas, de múltiplas perspectivas e de relações de força e poder que moldam/são moldadas no interior destas mesmas redes. Por essa razão, este estudo se apóia nesta leitura da teoria da atividade sócio-histórico-cultural.

Muitos interpretam a representação da TASHC conforme proposta por Engeström como fundamentalmente estática. Roth (2004) afirma, contudo, que essa é uma crítica equivocada que desconhece, primeiro, sujeito e objeto como unidade dialética e, segundo, a práxis humana como coincidente com a transformação nas condições de vida dos sujeitos. Neste estudo, a representação gráfica da atividade de aprendizagem na universidade e na escola tem o propósito de mais claramente ilustrar a descrição e análise de seus elementos – sujeitos, objetos, artefatos, regras, comunidade e divisão de trabalho – bem como das contradições que impulsionaram as transformações nas partes e no todo das atividades. Assim sendo, deve ser compreendida numa perspectiva multidimensional e multitemporal em que cada traço entre dois pontos é, ele próprio, um artefato tentando representar a mediação e as relações mediadas. Os triângulos não são, portanto, fotos estáticas dos sistemas, mas representações de algumas relações possíveis que têm relevância num determinado momento, para uma determinada discussão.

Pensar o modelo da teoria psicológica da atividade como sistemas múltiplos de atividade implica adotar como unidade de análise essa mesma rede engendrada na produção de um objeto parcialmente compartilhado e em movimento. Não somente isso, mas implica também compreender esses sistemas como constituídos por múltiplas vozes, pontos de vista, tradições e interesses que se transformam qualitativamente em seu processo histórico de superação das contradições. Deste modo, tanto a rede de sistemas de atividade como unidade de análise, quanto a multivocalidade, historicidade,

contradições, e transformação, são princípios que sintetizam o modelo proposto por Engeström (2001/2005).

Todos esses elementos são aprofundados no capítulo seguinte, ou, para me valer de uma expressão de Newman e Holzman (1993/2002), são *ativados prático-criticamente* no diálogo com as questões teórico-metodológicas deste estudo. Isto porque, como será ali também expandido, no arcabouço da teoria materialista histórico-dialética, o método do estudo do desenvolvimento humano não é algo para ser aplicado, mas para ser praticado. Assim sendo, os princípios elaborados por Engeström não somente descrevem uma corrente da TASHC¹⁹, mas também caracterizam os processos de produção de novas formas de prática social.

Como mostra a discussão até aqui apresentada, a TASHC sofreu transformações significativas, ao longo dos últimos anos. Engeström (2001/2005) assevera que desde a década de 70, com a popularização dos trabalhos de Vigotski no ocidente, essa tradição de pesquisa vem sendo recontextualizada em seu processo de aplicação em contextos variados. Num levantamento feito recentemente, Roth (2004) aponta a expansão vivida pela TASHC na última década e chama a atenção para o fato de que todo seu embasamento filosófico é fundamentalmente marxista, “sem o qual a teoria da atividade faz pouco sentido e dá margens à incompreensão, talvez até mesmo a noções conceituais equivocadas” (p. 2). Da mesma forma, Engeström (1999-a, p.20) argumenta que tal expansão não é sem problemas e que “alguns temem que a teoria da atividade se torne uma combinação eclética de idéias antes mesmo que tenha a chance de redefinir seu próprio escopo”.

Com efeito, muitos dos problemas e dicotomias apresentados no livro *Perspectives on Activity Theory*, em 1999, permanecem como tal. Ali, Davydov

¹⁹ Não existe uma teoria da atividade, mas várias. Além dos que entendem ser a teoria da atividade e a psicologia sócio-histórico-cultural duas linhas de pesquisa contrapostas (i.e., Kozulin, 1996/2002), existem aqueles que, mesmo compreendendo a unidade entre ambas, marcam diferentes espaços de pesquisa, incluindo seus estudos numa tradição histórico-cultural (Cole, 1996; Engeström, 1996/2002), sociohistórico (Scribner, 1985; Newman e Holzman, 1993/2002) ou sociocultural (Wertsch, 1991; Rogoff, 1995; Scribner, 1990/1997; Wells e Claxton, 2002; Lantolf e Thorne, no prelo).

aponta, entre outras, as dificuldades de estudar os sujeitos coletivamente, de classificar os diferentes tipos de atividade, de compreender a unidade atividade-linguagem e a relação entre o biológico e o social. Engeström, por sua vez, chama atenção para os conflitos entre processo psíquico *versus* atividade orientada para um objeto, atividade instrumental *versus* atividade comunicativa, ação *versus* atividade.

Sintomaticamente, algumas dessas questões foram recentemente retomadas na lista de discussão composta por pesquisadores de diferentes tradições da teoria da atividade (xmca@weber.ucsd.edu). Dentre elas, “nós sabemos o que é um objeto? Um sujeito? A diferença entre ação e atividade? Isso importa?” (Cole, 4 de setembro de 2005); “como a linguagem pode ser usada e construída em atividades para educação de professores?” (Liberali, 9 de setembro de 2005); “como as pessoas entendem a transição de uma atividade principal para outra? Existem categorias ou métodos que se mostram úteis para algumas atividades principais e menos úteis para outras? As maneiras de dizer se uma análise funciona muda dependendo da atividade principal em estudo? O que dizer sobre as atividades contemporâneas ‘não-principais’?” (Griffin, 10 de setembro de 2005); “o que pode ser ‘levado’ de uma atividade para outra? O que pode ser criado somente na combinação de várias atividades?” (Marjanovic-Shane, 11 de setembro de 2005).

Diante disso, aprofundo a seguir a discussão de dois conflitos vividos pela teoria da atividade em torno dos quais giram questões dorsais deste estudo: movimentos verticais da transformação *versus* movimentos horizontais da transformação; produção instrumental mediada por instrumentos *versus* produção comunicativa mediada por signos. Espero com isso não somente marcar os contornos das opções aqui feitas como também contribuir para um melhor entendimento do quadro de referência da TASHC.

1.2.1 transformação: movimentos verticais versus movimentos horizontais

O ponto fulcral da TASHC reside sobre o conceito de transformação. Por definição, atividade prático-crítica é movimento, é mudança. Já lemos que “*estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético*” (Vigotski, 1978/1998, p. 85, destaque no original). A atividade no sentido aqui empregado é, portanto, uma forma de existência humana que consiste na mudança proposital da realidade objetiva-subjetiva. “Ao realizar uma atividade”, conclui Davydov (1999, p. 39), “os sujeitos também se mudam e desenvolvem”.

Diferentes pesquisadores contemporâneos abordam o conceito de transformação sob diferentes perspectivas. Davydov (1990-a; 1990-b; 1999), por exemplo, concentra-se, fundamentalmente, na natureza da transformação. Lave e Wenger (1991), Rogoff (1995; 2003) e Engeström (1987; 1996/2005; 1999-a; 2001/2005), por sua vez, ocupam-se, especialmente, dos processos de transformação e da metodologia para seu estudo.

Acontece, contudo, que, assim como o conjunto da obra psicológica sócio-histórico-cultural, também o conceito de transformação é plural. De fato, a necessidade de definir esse conceito-chave é, na opinião de Davydov (1999), um dos maiores problemas da teoria da atividade. Voltados a esse trabalho, diferentes pesquisadores se esforçam para apresentar suas próprias versões, a maioria a partir das leituras do conceito vigotskiano de internalização/externalização. Apesar das idiosincrasias, veremos que alguns desses estudiosos, mais especificamente Lave e Wenger, Rogoff e Engeström, buscam expandir o sentido de transformação proposto por Vigotski com base nas metáforas da participação periférica legítima, da apropriação e de ciclos expansivos, respectivamente. Para esses quatro pesquisadores, transformações são movimentos horizontais de participação, de envolvimento ativo, de transposição de fronteiras.

Ao tratar da natureza da transformação, Davydov (1999) esclarece que, se por um lado o conceito de mudança é próprio à definição de atividade, por outro, nem toda mudança é transformação. Para ele, “transformação significa a mudança de um objeto *internamente*, tornando evidente sua essência e alterando-a” (p. 42, meu destaque). Seus argumentos encontram-se na oposição filosófica das definições de “essência” oferecidas pelas correntes da lógica formal e da lógica dialética.

Davydov explica que na lógica formal, a essência do objeto reside sobre suas características comuns e sua transformação, conseqüentemente, se dá pela mudança de tipo ou família na classificação. “Por exemplo, em uma dada situação, a pessoa considera *botas* e identifica suas característica de família com *calçados*. Do ponto de vista da lógica formal, a construção e uso de vários padrões de classificação por uma pessoa, podem ser considerados transformação no objeto, ou *atividade cognitiva*” (p. 42, meu destaque). Nesse caso, o tipo de atividade em questão é aquela voltada à mudança da ordem externa existente dos objetos que permite uma orientação prática da realidade. A transformação é de natureza pragmática e pode ser tomada como análoga ao uso de instrumento para resultado, conforme discutido por Newman e Holzman (1993/2002).

Na lógica dialética, “a essência é a relação inicial genética ou universal de um sistema de objetos que faz nascer suas características individuais e específicas” (p. 42). Ou seja, a essência são as leis que subjazem às aparências. Um povo, uma classe social ou uma comunidade não é a soma de indivíduos, mas a soma das relações entre eles. Numa perspectiva marxista, a essência caracteriza-se, portanto, como a forma universal da vida humana no trabalho, na transformação da natureza externa e sua própria. Davydov (p. 42-43) complementa:

o exemplo mais vivo de uma transformação dialética é o crescimento proposital de um objeto como um sistema complexo. Quando encontramos e selecionamos grãos de aveia de primeira linha, semeamos, criamos condições para seu crescimento e, ao final, temos uma colheita de boa qualidade, esse processo é um exemplo de uma transformação real de alguma parte da natureza pelos humanos, ou de atividade humana proposital.

Nesse caso, a transformação é de natureza não somente intencional, mas também genética, já que, no processo de transformação do objeto, o ser humano cria as condições necessárias para a realização de outros desenvolvimentos.

Isso leva à natureza auto-regulatória da transformação que permite aos seres humanos irem além das determinações do contexto sócio-cultural e “encontrar meios que ultrapassem as possibilidades de uma dada situação” (Davydov, 1990-b, p. 127). Nisso reside o sentido de agência em que o homem emerge como sujeito/agente de seu próprio desenvolvimento, como formulou o próprio Vigotski o conceito de mediação. Nas palavras de Newman e Holzman (1993/2002, p. 61),

como espécie, nós nos distinguimos das demais espécies, tanto quanto sabemos, pelo fato de que nunca somos fundamentalmente mudados, como seres humanos, exceto na medida em que (por nossa atividade revolucionária) mudamos fundamentalmente outras coisas. O que nossa espécie muda são as circunstâncias de nossa existência histórica continuada.

Assim, transformação é autotransformação, é atividade prático-crítica de (re)produção de instrumentos-e-resultados que permite transformar o objeto ao mesmo tempo em que cria as condições necessárias para tornar outras transformações possíveis.

As elaborações de Davydov contribuem para as discussões filosóficas sobre transformação na medida em que apontam a necessidade de determinar com clareza o sentido deste princípio nas pesquisas que adotam o referencial da teoria da atividade, como procuro aqui fazer.

Nesse aspecto, os trabalhos de Lave e Wenger, Rogoff e Engeström encontram especial importância.

Na psicologia sócio-histórico-cultural, os processos de desenvolvimento ou transformação humana são, quase sempre, relacionados ao conceito de interiorização/exteriorização, conforme proposto por Vigotski (1978/1998). É importante destacar que as motivações que levaram esse

pesquisador a relacionar a origem das atividades psíquicas às atividades externas diferem daquelas de seus contemporâneos, como Piaget, por exemplo. Para este, a investigação das operações internas a partir dos atos motores devia-se à impossibilidade de explicar o pensamento diretamente a partir da percepção. As operações internas precisavam, então, ser explicadas a partir de sua origem nas atividades externas com objetos externos que, Piaget acreditava, “continuam a se desenvolver no plano da atividade mental interna de acordo com suas próprias leis lógico-genéticas” Leontiev (1987 p. 58).

Já, para Vigotski, as ações externas e internas são dois aspectos inter-relacionados do mesmo fenômeno; a estrutura instrumental da ação humana incorpora-se no sistema de inter-relacionamento com outras pessoas e só aí pode ser compreendida. Isto porque, conforme dito repetidas vezes, Vigotski estudou a atividade produtiva social que se desenvolve por meio de artefatos, sob as condições de cooperação entre as pessoas e de transmissão entre as gerações. Essa estrutura sócio-histórica de criação e transmissão de meios e métodos só se dá numa forma externa, “numa forma de ação ou na forma de discurso externo” (Leontiev, 1978, p. 59).

Vigotski (1978/1998) empreendeu boa parte de seus esforços na descrição do processo de desenvolvimento humano como fruto das interações sociais que permitem que os signos externos se transformem em processos internos²⁰. A essa “reconstrução interna de uma operação externa” (p. 74) ele dá o nome de internalização e esclarece que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (p. 76). Leontiev (1978, p. 61) vai mais longe

²⁰ Minick (1996/2002), ao discorrer sobre o desenvolvimento do pensamento de Vigotski, identifica três diferentes fases: a primeira entre 1925 e 1930, em que a unidade de análise era a atividade mediada por signos que eram usados para controlar o comportamento; a segunda, em que o uso de signos permitia a formação de uma nova relação entre linguagem e memória; e a terceira a partir de 1932, em que o princípio explanatório do desenvolvimento encontrou-se na função da palavra como mediadora da prática social. No entanto, o autor insiste em deixar claro que, comum a todas essas transformações é “a importância da mediação de processos psicológicos pela linguagem e a natureza sócio-histórica de certos processos psicológicos em seres humanos” (p. 33).

e explica que “o processo de internalização não é a transferência de uma ação externa para ‘planos da consciência’ interna pré-existente; é o processo no qual esse plano interno é formado”.

Com base em estudos sobre o desenvolvimento infantil em contextos experimentais, Vigotski explora três aspectos do processo de internalização. O primeiro consiste na reconstrução interna de uma operação externa. Por exemplo, quando o gesto malsucedido de um bebê que tenta apanhar um objeto ganha o significado de apontar o objeto, a operação de esticar as mãos é reconstruída internamente e aquele significado histórico adquire sentido também para a criança. “Aqui, (...) o bebê é incluído na atividade social comunicativa antes que tenha a capacidade de usar dispositivos comunicativos ou de responder adequadamente a eles” (Minick, 1996/2002, p. 49). O segundo aspecto é o da transformação de um processo interpessoal – por exemplo, em que o movimento malsucedido do bebê leva a mãe a pegar o objeto para ele e, assim, atribuir significado ao seu comportamento – em um processo intrapessoal, quando a criança associa seu movimento com a situação objetiva e compreende esse movimento como um ato de apontar. “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre pessoas (interpsicológica)*, e, depois, *no interior da criança (intrapicológica)*” (Vigotski, 1978/1998, p. 75, destaque no original). Finalmente, o aspecto da temporalidade/periodicidade que dá conta dos “processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado” (p. 75).

A manifestação concreta da relação genética entre os processos de internalização/externalização é expressa no conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD); “a descoberta psicológica-metodológica mais importante de Vigotski (Newman e Holzman (1993/2002, p. 71). Para Vigotski, esses ciclos de desenvolvimento em que os processos interpessoais se transformam em processos intrapessoais não podem ser medidos somente pelo nível de desenvolvimento real da criança, “isto é, o nível de

desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*” (Vigotski, 1978/1998, p. 111, destaque no original). Sua tese é a de que “aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda de outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (idem).

Deste modo, o conceito de ZPD, formulado como “*a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*” (Vigotski, 1978/1998, p. 112, destaque no original), une as várias discussões relacionadas à sociogênese das formas especificamente culturais do pensamento. Ao mesmo tempo, considerando que esse conceito nasceu da crítica aos testes psicológicos de QI e de avaliação estática e individual da atividade intelectual da criança, ele inverteu a lógica de que a aprendizagem decorria do desenvolvimento, ou, como afirmava Piaget, dos estágios de maturação da criança. Assim, enquanto para Piaget o desenvolvimento se explica por aquilo que já está assimilado num dado momento, para Vigotski o desenvolvimento está naquilo que a pessoa ainda não é capaz de fazer sozinha, ou seja, “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem” (Vigotski, 1978/1998, p. 118),

É, contudo, na produção da atividade revolucionária ou “da atividade prático-crítica da vida diária”, como definem Newman e Holzman (1993/2002, p. 101), que a aprendizagem e o desenvolvimento se dão. Assim, portanto, a ZPD não é um lugar e tampouco um instrumento usado para tratar da interação entre indivíduo e sociedade, mas é, ela própria, uma atividade.

Apesar do reconhecimento de que a ZPD constitui um instrumento-e-resultado do curso interno no desenvolvimento, a abordagem genética²¹ utilizada por Vigotski e seu método desenvolvimento-experimental²² se concentraram no estudo da história da linguagem e do pensamento, mais do que no estudo da história da sociedade (Newman e Holzman, 1993/2002).

Assim, para alguns estudiosos, na perspectiva de Vigotski, o desenvolvimento é analisado em sua dinâmica vertical; como se processado do social para o individual, do externo para o interno, do mais experiente para o menos experiente. A formulação de Vigotski, porque interessada na constituição de uma psicologia humana, dava conta desse movimento ascendente das funções elementares para as formas superiores do comportamento (lembrar, comparar, falar, pensar, etc). Da mesma forma, os processos de internalização encontravam-se fundamentalmente relacionados ao conteúdo da cognição (i.e., conhecimento, habilidades), mais do que às suas formas (i.e., criatividade).

Com base em interpretações dessa natureza, pesquisadores passaram a ressignificar o conceito de ZPD de acordo com suas orientações teórico-filosóficas. Deste modo, Rogoff (1995, p. 148) apoiou-se no conceito de apropriação “para se referir aos processos pelos quais indivíduos transformam sua compreensão e responsabilidade nas/pelas atividades através de sua própria participação”. Ela opõe a isso o conceito de internalização que, em sua leitura, implica num processo pelo qual “algo estático cruza uma fronteira do externo para o interno” (idem). A autora complementa afirmando ainda que tradicionalmente a internalização, de acordo com pesquisas na área de aprendizagem, tem implicado numa

²¹ A abordagem genética vigotskiana funda-se no pressuposto de que há duas linhas qualitativamente diferentes para o desenvolvimento psicológico: uma biológica e outra histórico-cultural. Assim, o foco na dimensão histórico-cultural não deve levar a supor que o desenvolvimento humano se faz sem consideração aos aspectos biologicamente dados. No entanto, esses aspectos não são suficientes para estudar os seres humanos que, ao contrário dos animais, desenvolvem-se para além de sua herança biológica.

²² Nas palavras de Vigotski (1978/1998, p. 81), “nosso método pode ser chamado método ‘desenvolvimento-experimental’, no sentido de que provoca ou cria artificialmente um processo de desenvolvimento psicológico.”

separação entre o indivíduo e a sociedade. Mesmo atestando o papel do outro como relevante, os estudos acabam por focar no indivíduo e as influências sociais aparecem para correlacionar as ações dos indivíduos isolados. Rogoff acredita que raros são os trabalhos que focam na unidade dos participantes agindo em atividades históricas.

Em suas críticas encontra-se também uma referência aos pressupostos de tempo implícitos nas interpretações e utilizações do conceito de internalização. Se na perspectiva da apropriação, o passado é sempre presente na ação dos participantes, ela afirma que na perspectiva da interiorização o tempo é fragmentado; o passado é tratado como memórias armazenadas e recuperadas no presente para orientar o futuro.

Considerando “desenvolvimento como transformação na participação das pessoas em atividades sócio-culturais que, por sua vez, transformam-se com o envolvimento dos indivíduos em gerações futuras” (Rogoff, 2003, p. 40), a pesquisadora nega o método de estimulação dupla, conforme formulado por Vigotski, em que a pessoa é exposta a um conhecimento externo, internaliza-o e evidencia-o no processo de externalização²³, em favor de um método cujo foco reside sobre “eventos dinamicamente em transformação, com pessoas participando com outras (onde as contribuições mútuas das pessoas no plano interpsicológico podem ser examinadas, mas não definidas separadamente)” (Rogoff, 1995, p. 152).

²³ Vigotski (1978/1998, p. 98) assim define seu método: “a tarefa com a qual a criança se defronta no contexto experimental está, via de regra, além de sua capacidade do momento, e não pode ser resolvida com as habilidades que ela possui. Nesses casos, um objeto neutro é colocado próximo da criança, e freqüentemente podemos observar como o estímulo neutro é incluído na situação e adquire a função de um signo. Assim, a criança incorpora ativamente esses objetos neutros na tarefa de solucionar o problema. Poderíamos dizer que, quando surgem dificuldades, os estímulos neutros adquirem a função de um signo e a partir desse ponto a estrutura da operação assume um caráter diferente em essência”.

Se, por um lado, as posições de Rogoff podem ser tomadas como equivocadas por alguns pesquisadores²⁴, não me parecem, por outro, que sejam infundadas. No processo de interpretação do conceito de internalização/externalização, alguns pesquisadores o tomaram como fundamento para a criação de contextos sociais nos quais o suporte instrucional deveria servir para a aquisição de novas habilidades e criar condições para o próximo estágio do desenvolvimento (Engeström, 1987). Um exemplo disso é a noção de andaime ou “scaffolding”, cujo postulado básico é o de que “as intervenções tutoriais dos adultos devem ser inversamente relacionadas ao nível de competência da criança – assim, por exemplo, quanto maior a dificuldade da criança em alcançar um objetivo, mais interventivas as direções da mãe devem ser” (Wood, citado em Griffin e Cole, 1984, p. 47). Tal compreensão vai ao encontro da idéia de interiorização conforme criticada por Rogoff, ou seja, uma noção de ZPD restrita à aquisição do conhecimento ou habilidades postas pelos mais experientes. Nessa perspectiva, argumentam Lave e Wenger (1991, p. 48), “o caráter social da aprendizagem consiste basicamente numa pequena ‘aura’ de sociabilidade que fornece insumo para o processo de internalização, visto como aquisição individualista de um dado cultural”.

Também Newman e Holzman (1993/2002) confrontam interpretações do conceito de ZPD que partem de uma leitura restrita de “social” como “entre pessoas” (p. 95). Para eles, tal redução tem levado pesquisadores a estabelecer os aspectos dialógicos entre pares ou díades como unidade de análise do desenvolvimento individual. Por conta disso, perpetua-se a

²⁴ Duarte (2001), por exemplo, critica a tentativa de Rogoff de propor a *apropriação* como uma alternativa para a explicação de como os processos interpessoais se tornam intrapessoais. Para ele, o fato de sua definição se pautar nos princípios da participação ativa de pessoas em contextos de atividade social em nada acrescenta ao conceito de interiorização proposto por Vigotski. Ele explica que “esse conceito sempre significou que a criança é vista no interior de uma prática social; a interiorização não ocorre no vazio, ela sempre pressupõe sujeitos inseridos num contexto sociohistórico” (p. 102). O autor continua ainda afirmando que a noção de participação ativa também é inerente ao conceito vigotskiano. Para ele, interpretar interiorização como um processo mecânico e passivo representa uma distorção do conceito.

“perspectiva essencialmente interacionista (e, portanto, dualista) sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e Vigotski” (p. 95).

É com base nas mesmas críticas que Lave e Wenger (1991) se voltam também para contextos de aprendizagem participativa e exploram o conceito de participação periférica legítima como metáfora para a transformação. Segundo os autores, seus estudos aproximam-se daqueles apoiados na interpretação social da ZPD, cujo interesse reside em estudar “a aprendizagem para além do contexto de estruturação pedagógica, incluindo a estrutura do mundo social na análise e levando em conta, de modo central, a natureza conflituosa da prática social” (p. 49). Para tanto, Lave e Wenger têm como unidade de análise a participação de novatos e veteranos em comunidades de prática. Em sua definição,

a aprendizagem vista como uma atividade situada tem como característica definidora central um processo que chamamos *participação periférica legítima*. Com isso, pretendemos chamar a atenção para o fato de que os aprendizes participam inevitavelmente em comunidades de profissionais e que o domínio do conhecimento e das habilidades exige que os novatos se encaminhem para a plena participação nas práticas socioculturais da comunidade. A ‘participação periférica legítima’ oferece uma maneira de falar sobre as relações entre os novatos e os profissionais e sobre atividades, identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e prática. (Lave e Wenger, 1991, p. 29, destaque no original).

Para explorar o conceito-chave de participação periférica legítima, Lave e Wenger relatam observações de pessoas envolvidas em atividades de aprendizagem cotidianas como parteiras, alfaiates, oficiais, açougueiros e alcoólicos abstêmios que ensinam e aprendem seus ofícios fora do contexto escolarizado. Eles explicam que desejavam “desenvolver uma visão de aprendizagem que se constituísse por si só, reservando a análise da escolarização e de outras formas educacionais específicas para o futuro” (p. 40).

Mesmo não interessados especificamente no contexto escolar, a “teoria de aprendizagem como uma dimensão da prática social”, por eles formulada (Lave e Wenger, 1991, p. 47), traz contribuições relevantes para

estudos das práticas escolares e seus currículos ocultos. A aprendizagem definida como participação em comunidades de prática colabora para a compreensão de que o que os alunos aprendem é a prática escolar propriamente dita; o que nem sempre se equaciona àquilo que se deseja ou àquilo que se mostra no currículo prescrito.

Da mesma forma, Engeström (1987) discute um tipo de aprendizagem em que o resultado é a aquisição de regras e padrões de comportamento característicos do contexto no qual os indivíduos vivem. “Assim, na sala de aula”, ele (2001/2005, p. 66) ilustra, “alunos aprendem o ‘currículo oculto’ do que significa ser aluno: como agradar os/as professores/as, como passar nos exames, como pertencer aos grupos, etc”. Contudo, o autor afirma que esse tipo de aprendizagem não é uma atividade de aprendizagem verdadeira²⁵. Para compreender seus argumentos, é preciso fazer referência ao modo como esse pesquisador se apropria da teoria da hierarquia da aprendizagem, conforme Bateson (citado em Engeström, 1987).

Em *Learning by Expanding*, Engeström examina a classificação batesoniana de três níveis de aprendizagem. Grosso modo, a aprendizagem 1 corresponde ao condicionamento das ações e à aquisição de respostas consideradas corretas. Nesse caso, tanto o objeto/resultado quanto os instrumentos são colocados como prontos ao aprendiz. A aprendizagem se mostra, aqui, na capacidade de reprodução do instrumento sobre o objeto dado. É do que tratam, via de regra, as teorias de aprendizagem conexionista ou, como vimos, behavioristas (i.e., Pavlov, Thorndike, Skinner).

A aprendizagem 2, por outro lado, caracteriza-se pela aquisição do contexto ou da estrutura de alguma forma da aprendizagem 1. Ela é classificada como uma aprendizagem inconsciente do aprender a aprender em que vigora a aquisição de conhecimentos e estratégias relativas a como fazer as coisas nas atividades de aprendizagem e de trabalho.

²⁵ A relação que Engeström estabelece entre a aprendizagem do currículo oculto e a “aprendizagem verdadeira” é análoga à idéia expressa por Newman e Holzman (1993/2002) de que nem toda atividade é revolucionária e de que, na maior parte das vezes, a atividade ordinária é, de fato, um comportamento socialmente determinado.

Se o resultado da aprendizagem 1 são operações mecânicas, o da aprendizagem 2 são os hábitos que poupam o indivíduo de ter que examinar os aspectos abstratos e filosóficos da vida. É nesse nível que, segundo Engeström, encontra-se a aprendizagem do currículo oculto. No texto *Non scolae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar* (1996/2002), Engeström torna mais claro o conceito de aprendizagem 2. O livro didático, como instrumento da atividade de aprendizagem, quando posto no lugar de seu objeto, resulta na aquisição de respostas consideradas certas ou erradas, de acordo com as respostas do próprio professor. Esse tipo de aprendizagem em que os alunos aprendem a participar da atividade participando da atividade – ou seja, aprendem que o resultado esperado da sua aprendizagem é a reprodução das respostas corretas respondendo, por tentativa e erro, corretamente – é reprodutivista. É nesse sentido que ele afirma não ser essa aprendizagem uma atividade verdadeira.

Mas a aprendizagem 2 é também produtiva. Nesse caso, mesmo diante do objeto dado, os indivíduos criam novos instrumentos. Seria como se, por exemplo, diante da resposta considerada errada, o aluno questionasse o livro propriamente e buscasse outras fontes de informação. “O aspecto produtivo”, esclarece Engeström, “não pode ser eliminado da aprendizagem 2, mesmo sendo facilmente subordinado a ponto da invisibilidade”. Isto porque na aprendizagem 2, o objeto é considerado problemático e, como tal, passível de transformações.

Engeström (1987) estabelece uma relação entre esse tipo de aprendizagem e o conceito de reflexão-na-ação, de Schön (1987), no qual o profissional, frente a um dilema, reformula seu experimento com base nas experiências anteriores. Isso, contudo, “é ainda restrito à solução introspectiva, experimental de problemas dados, isolados”. Razão por que, Engeström conclui, “a aprendizagem 2 é essencialmente descontínua, limitada ao nível das ações. A criação de novos instrumentos na aprendizagem 2 é potencialmente expansiva – mas somente potencialmente. A aprendizagem 2 produtiva não implica

automaticamente que o contexto de um dado problema seja quebrado e expandido”. Para que isso se dê, novos sistemas de atividade social devem ser produzidos.

Se por um lado a aprendizagem 2 não é necessariamente uma aprendizagem *stricto sensu*, ela é, por outro, pré-condição necessária para a resolução de contradições. Ela é, portanto, geradora da aprendizagem 3 já que, em seu processo, as contradições se acirram e as ambivalências [*double bind*] ou, nas palavras de Freire (1970), as *situações-limites* se criam. Engeström parte, portanto, do princípio de que a aprendizagem 2 é inerentemente contraditória e de que suas ambivalências, ao intensificarem-se, pressionam os participantes a iniciar a formação de novas alternativas. Ao processo de “formação de uma nova estrutura social sob a base de alguma que a precede” (Engeström, 1999), ele denomina ciclos expansivos.

A metáfora *double bind* foi cunhada por Bateson para se referir às contradições internas na atividade de aprendizagem. Engeström (1987, p. 111) cita a seguinte explicação do termo, segundo Bateson: “se você disser que essa vara é real, eu te bato com ela. Se você disser que essa vara não é real, eu te bato com ela. Se você não disser nada, eu te bato com ela”. No livro *Uma Introdução a Vygotsky*, organizado por Harry Daniels (1996/2002), Marcos Bagno traduz *double bind* como *duplo vínculo* (p. 167). Neste estudo, contudo, opto pelo termo *ambivalência*, primeiro, por manter o sentido de “duplo”, fixado no prefixo *ambi-* e segundo, por acreditar que ele revela mais apropriadamente a idéia de força da contradição no radical *-valência*.

Retomando a discussão dos níveis de aprendizagem, Engeström destaca que a aprendizagem 3 não é um evento corriqueiro e, muitas vezes, é, de fato, perigoso. Nesse processo, “o sujeito se torna consciente e ganha um domínio imaginativo e, assim também, potencialmente prático da totalidade dos sistemas de atividade em termos do passado, do presente e do futuro” (p. 119). O autor conclui que, por conta disso, “as manifestações individuais da aprendizagem 3 são

chamadas ‘crises pessoais’, ‘libertação’, ‘pontos de virada’ ou ‘momentos de revelação’” (p. 119).

Frente a isso, transformação é, para Engeström, colocar-se acima das limitações do contexto para rompê-las. Retomando a ambivalência na situação em que qualquer resposta sobre a vara não inibiria o sujeito de apanhar com ela, a transformação viria da tomada da vara pelo sujeito das mãos de seu opressor. Mais ainda, não é tanto o caráter individual das crises pessoais ou das contribuições tácitas que promove o desenvolvimento, quanto mais seu aspecto coletivo, deliberado, capaz de gerar novos padrões sociais.

Isso quer dizer que a aprendizagem 3 ou, como reconceitualizou o próprio Engeström, a aprendizagem expansiva se dá no processo de confrontação consciente das ambivalências que, postas como dilemas socialmente essenciais, geram ações que fazem emergir formas historicamente novas de atividade. Nesse sentido, Engeström acredita que o conceito de internalização das funções psicológicas superiores culturalmente dadas, conforme proposto na noção de ZPD, não é suficiente para incorporar os processos de criação de artefatos e a produção de novos padrões sociais. Para ele transformação não se reduz à aquisição, assimilação e internalização da cultura, mas inclui, fundamentalmente, a criação do novo, a produção de artefatos²⁶, a invenção de regras.

Embora as formulações de Vigotski tenham contribuído para a compreensão de como a aprendizagem se dá nos indivíduos, de como ela se processa verticalmente, Engeström parte de crítica de que seu referencial não dá conta do caráter coletivo, horizontal das transformações. O que ele busca, portanto, é discutir “se e como as atividades enquanto formações sistêmicas sociais desenvolvem-se e transformam-se constantemente” (1987, p. 174).

²⁶ A produção de artefatos significa a experimentação, o empréstimo de artefatos já existentes para novos usos. Deste modo, quando se diz, por exemplo, que professores, diante da contradição alunos apáticos – alunos cidadãos (i.e., objeto), criaram um projeto transdisciplinar (i.e., instrumento) em que os alunos devem trabalhar em grupos na pesquisa e discussão de um tema de sua escolha, o que se quer dizer é que esses professores se apropriaram de um instrumento de forma nova, criativa. O mesmo serve para a expressão “invenção de regras”.

Numa perspectiva coletivista, ele propõe uma redefinição de ZPD como “a *distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e as novas formas históricas de atividade social que podem ser coletivamente geradas como solução para uma ambivalência potencialmente inserida nas ações diárias*” (destaque no original).

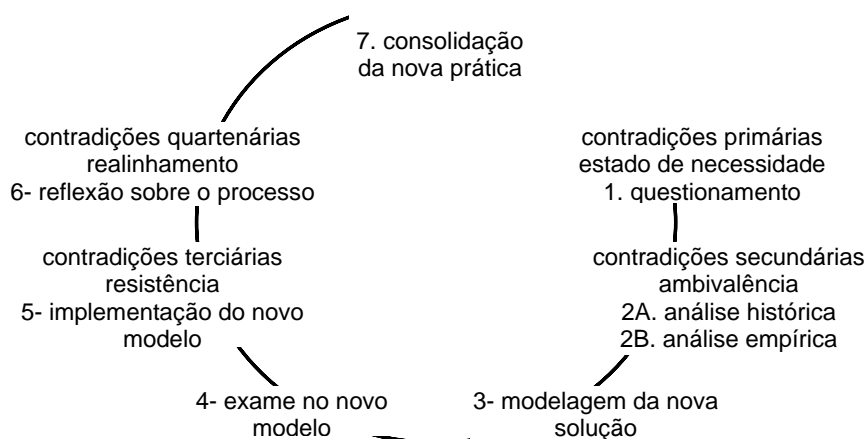
Ao assim ressignificar a ZPD, Engeström amplia a noção de desenvolvimento para além da aquisição individual das práticas sociais existentes e inclui a idéia de aprendizagem como o desenvolvimento de novas formas históricas de atividade. A metáfora do ciclo expansivo é, no nível dos sistemas de atividade coletiva, o que o conceito de ZPD é no nível da aprendizagem individual (Engeström, 1999-a).

É relevante saber ainda que, ao formular o conceito de aprendizagem expansiva como um processo de enfrentamento e resolução de contradições, Engeström elaborou um construto de análise histórica dos sistemas de atividade humana, isto é, um referencial em que os ciclos de (re)produção humana se dão no processo de formação, confrontação e resolução das contradições nas atividades. Não de forma tácita ou individual. Tampouco de maneira pré-determinada ou unidimensional. Mas por meio “da reorquestração das vozes [que formam a atividade], dos diferentes pontos de vista e abordagens dos vários participantes” (1999-a, p. 35). “O reconhecimento da dimensão horizontal”, esclarece Engeström ao reavaliar sua proposta dez anos depois, “chama a atenção para o diálogo como busca discursiva de significado compartilhado em atividades orientadas-para-objetos” (1999-b, p. 5).

Na proposição deste pesquisador, os ciclos expansivos têm início com o questionamento de indivíduos às práticas aceitas em sua comunidade e sua expansão gradual em um movimento coletivo. Contudo, esse questionamento das práticas existentes – invocados pelas situações de ambivalência – bem como sua análise histórica e empírica e a produção de novos artefatos não implicam *ipsu facto* no surgimento de uma nova estrutura da atividade. É, contudo, no processo de criação de um novo objeto que se

inicia o ciclo expansivo. Esse processo implica, certamente, na criação de artefatos, mas não se limita a isso. A formulação de propostas carece de discussões críticas, de rejeições, de reformulações para que sejam implementadas. É nesse processo contínuo e recorrente de resolução de contradições, de “reorquestração das vozes”, que a implementação do novo ganha *momentum* e uma nova estrutura emerge dando início a novas reflexões, sucessivamente, como pode ser lido na figura 1.4.

Figura 1.4 – Ações de aprendizagem e as contradições correspondentes no ciclo de aprendizagem expansiva (Engeström, 2001/2005, p. 84).



O movimento no ciclo de aprendizagem expansiva se dá a partir de quatro tipos diferentes de contradições (Engeström, 1987): as primárias ou internas, que se encontram no interior de cada elemento do sistema de atividade (i.e., quando as regras de participação e envolvimento na atividade de aprendizagem são substituídas pelo cumprimento mecânico de tarefas para notas); as secundárias, que se revelam entre os elementos do sistema de atividade (i.e., quando os textos sugeridos para leitura – artefato – estão aquém da ZPD dos alunos-professores²⁷ – objeto); as terciárias, que existem entre os

²⁷ Uso eventualmente a expressão aluno-professor para me referir a professores em formação inicial em contextos de prática de ensino que não especificamente a ATACIP.

elementos de uma forma dominante de um sistema de atividade e os elementos de uma forma culturalmente mais avançada (i.e., quando materiais didáticos voltados aos ideais de uma aprendizagem crítico-participativa são implementados num sistema de atividade cujo objeto – apropriação do conteúdo gramatical da língua – resiste e os subordina); e, finalmente, as quaternárias que só podem ser compreendidas na análise da rede dos múltiplos sistemas de atividade. Nesse último caso, um exemplo seria a contradição entre o sistema de atividade de aprendizagem de professores que prescreve novas práticas com base numa orientação reflexiva, em que instrumentos como diários e visionamento de aulas são um requisito, e o sistema de atividade dos professores colaboradores que, já sobrecarregado por inúmeras outras tarefas, é isolado da prática de formação.

Com base, portanto, numa releitura das teses vigotskianas, Engeström propõe uma reconceitualização de desenvolvimento: (a) não mais como um processo exclusivamente positivo de ampliação do domínio do sujeitos sobre o meio ou sobre si, mas como um processo também de negação, de destruição, de resistência, de confronto de culturas que se encontram, se chocam e não se reconhecem; (b) não mais como transformação somente individual, mas especialmente como transformação coletiva, um mudar-se a si com os outros; (c) não mais como um movimento exclusivamente vertical entre níveis, em que o mais experiente puxa para cima o menos experiente, mas como um movimento igualmente horizontal entre fronteiras, entre mundos aparentemente incapazes de emulsão, como água e óleo²⁸. Esses princípios foram agrupados numa nova definição elaborada por Engeström em 1996, quando escreveu: “desenvolvimento significa mudar o curso da vida de alguém, incluindo a rejeição destrutiva do velho, juntamente com outras pessoas de importância – e por meio da transposição de fronteiras

²⁸ Acreditava-se até bem recentemente que água e óleo não se misturam. No entanto, uma pesquisa realizada na Austrália em 2003 revelou que, no processo de congelamento e descongelamento sucessivo da matéria, e a conseqüente dissolução do gás existente na água, é possível criar uma emulsão natural entre água e óleo (revista *New Scientist*, fev., 2003) Da mesma forma, o enfrentamento e superação das contradições, torna possível a formação de novas culturas, de novos sistemas de atividade humana.

entre mundos, não somente através da ascensão nas escadas da maturidade e competência” (1996/2005, p. 44).

Assim como Lave e Wenger (1991, p. 49) reconhecem sua filiação ao conceito de ZPD conforme definido por Engeström em 1987, este admite algumas aproximações com a abordagem de participação periférica legítima: ambos podem potencialmente “romper com a encapsulação da aprendizagem escolar de um modo diferente; (...) tem a *atividade* ou *prática conjunta* como unidade de análise (...) e dão insistente ênfase ao papel dos artefatos mediadores na cognição e na aprendizagem humanas” (Engeström, 1996/2002, p. 176). No entanto, Engeström é claro quanto ao seu interesse também nos contextos de prática escolar. Para ele, “a aprendizagem escolar é, obviamente, um sistema de atividade coletivo e relativamente duradouro” (idem, p. 183). Por isso, muitos de seus trabalhos de pesquisa se voltam para as questões específicas da atividade de aprendizagem em contextos escolares. (i.e., Engeström, 1987, 1994, 1996/2002, Engeström, et. al., 2002).

Como vimos até aqui, teóricos da atividade equacionam transformação a metáforas de internalização (Vygotsky, 1997), mudança interna no objeto (Davydov, 1999), expansão (Engeström, 1987, 1999-a, 2001/2005), apropriação (Rogoff, 1995, 2003), participação periférica legítima (Lave e Wenger, 1991). Apesar das idiosincrasias, transformação tem sido usada para referir-se a movimento entre partes de um todo que, por sua natureza contraditória, constitui o fio que une o material e o simbólico, o real e o virtual, o abstrato e o concreto.

Dado o foco e o referencial teórico deste estudo, defino transformação como as mudanças pelas quais os sistemas de atividade, incluindo os indivíduos, passam no processo de (re)conceitualização das práticas sociais em que se encontram, produzindo artefatos e ressignificando objetos ao mesmo tempo em que alterando suas relações com o contexto e com outras pessoas.

Embora o instrumento-e-resultado de ciclos de aprendizagem expansiva tenha trazido a possibilidade de promover-compreender contextos de ensino-aprendizagem numa perspectiva coletiva e transformadora, a teoria da atividade ainda carece de artefatos conceituais com que se possa compreender a linguagem em suas características dialógico-ideológicas. É para isso que se orienta a discussão seguinte.

1.2.2 produção instrumental versus produção comunicativa

Quando mencionei anteriormente (p. 22), que para alguns pesquisadores os trabalhos de Vigotski e de Leontiev se enquadram em duas tradições diferentes, anunciava um conflito gerador de importantes debates entre os que adotam o referencial da psicologia soviética: aquele entre a atividade mediada por signos e a produção mediada por instrumentos. Isto porque, a maioria dos estudiosos que afastam as contribuições desses teóricos o faz com base nas interpretações sobre o papel da linguagem em suas teorias.

Kozulin (1996/2002), por exemplo, critica Leontiev por ter proposto uma “versão revisionista” da TASHC que enfatizava as ações práticas e suprimia o papel dos signos como mediadores da atividade humana. Ele acusa o pesquisador de tomar a atividade em uma função dupla: como princípio explanatório do desenvolvimento e como objeto de estudo científico. Assim como os gestaltistas eram criticados por Vigotski por tentarem explicar a consciência pela consciência, os seguidores de Leontiev são criticados por tentarem explicar a atividade pela atividade. Kozulin conclui que “a teoria de Vigotski considera as funções mentais superiores como o objeto do estudo, os

sistemas semióticos²⁹ como mediadores, e a atividade como princípio explanatório – na teoria de Leontiev, a atividade, ora como atividade, ora como ação, desempenha todos os papéis, desde objeto até princípio explanatório” (p. 136).

Kozulin não está sozinho na interpretação de que a teoria leontieviana suprimiu a mediação semiótica sob o conceito de atividade produtiva. Na mesma linha encontram-se as versões de Batyshchev (1990-a, 1990-b), de Sagatovski (1990) e de Brushilinski (1990); todos pesquisadores russos que, a partir da crítica à atividade orientada para objeto como princípio explanatório, acabam por propor a atividade comunicativa como alternativa para as limitações da TASHC.

Todas essas versões baseiam-se em noções dualistas em que a mediação por instrumentos opõe-se à mediação por signos e as relações sujeito-sujeito opõem-se às relações sujeito-objeto. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 61), são equívocos de base cartesiana-lockeana que operam a partir da “distinção entre, por um lado, o mundo externo, o mundo do espaço ao qual a atividade física externa pertence e, por outro, o mundo do fenômeno interno e dos processos da consciência”. O que se pode notar com base naquilo até aqui discutido é que tal equívoco desconhece que, da mesma forma que para Vigotski linguagem e atividade prática são indissociáveis, também para Leontiev “tanto a mediação por signos quanto as relações sujeito-sujeito tem um papel importante em sua teoria” (Engeström, 1999-a, p.23). Isto porque, apesar das especificidades³⁰, ambos partiram da natureza social da

²⁹ Hasan (mimeo, p. 6) explica que “atos semióticos são atos de significado, e significado pode ser construído por várias modalidades semióticas das quais a linguagem é somente um exemplo. Mas em seu discurso sobre mediação semiótica, Vigotski concedeu bem mais importância à linguagem do que a outras formas de significados, de modo que na totalidade vigotskiana, a frase mediação semiótica se refere à mediação por meio de signos lingüísticos”.

³⁰ É importante reconhecer que Vigotski ocupou-se mais dos processos ontogenéticos, em especial, de que formas o surgimento da linguagem na vida da criança permite a ela elaborar processos qualitativamente novos de abstração, generalização e hipotetização, por exemplo, ao passo que Leontiev dedicou-se, fundamentalmente, ao estudo do surgimento da consciência tipicamente humana e da linguagem como constituinte desta nos processos filogenéticos. Isso levou Vigotski ao estudo do pensamento e dos processos de internalização dos significados e Leontiev ao estudo da consciência e da “interface entre sentido pessoal e significado socialmente fixado” (Kozulin, 1996/2002, p. 133).

consciência e, portanto, da atividade humana mediada pelas relações sociais e pela linguagem. Deste modo, nem Vigotski ignorou a atividade prática ao instituir a linguagem como demiurgo do humano no homem, e tampouco Leontiev rejeitou a linguagem no processo de hominização quando visou à atividade prática como especificidade da psique.

Sabemos que a concepção de social em Vigotski não se reduz ao sentido de interação interpessoal. Ao contrário, todas as atividades humanas – práticas-intelectuais, objetivas-subjetivas, concretas-criativas – são produtos sociais e precisam ser compreendidas em seus processos de desenvolvimento histórico. As primeiras noções sobre a origem da atividade interna a partir da atividade externa surgiram das análises que Vigotski fazia daquilo que era caracteristicamente humano: a atividade produtiva conduzida por meio de instrumentos artificiais historicamente criados e transmitidos. Um de seus exemplos clássicos é o nó que os índios peruanos davam em barbantes para lembrar-se de algo. Apesar da simplicidade do instrumento, essa é uma atividade estritamente humana, “produto das condições específicas do desenvolvimento social” (Vigotski, 1978/1998, p. 52). Ou seja, é uma atividade que se desenvolve somente sob a forma da produção e distribuição de meios e métodos sócio-historicamente formados e transmitidos entre as pessoas sob as condições de trabalho conjunto. Tais processos, por sua vez, se dão na forma de ação ou de comunicação verbal. Em outras palavras, os processos psicológicos internos têm origem nas ações intrapsicológicas, práticas, historicamente acumuladas, culturalmente corporificadas em material semiótico definido, e socialmente transmitidas como resultado do trabalho em sociedade.

Isso quer dizer que, para Vigotski, se as relações sociais são a base do desenvolvimento humano, o processo de internalização mediado por artefatos materiais-simbólicos não exclui a atividade prática, mas, de fato, destaca suas características específicas: a transformação do objeto em sua forma material. As atividades práticas produtivas, estando firmadas na lógica dialética, existem somente no quadro destes mesmos laços sociais; portanto,

ao transformar o objeto, transformam, por sua vez, os indivíduos, seus comportamentos e processos mentais. Ao apontar a relação entre atividade simbólica e atividade prática, Vigotski (1997, p. 62) afirma que “o controle da natureza e o controle do comportamento são mutuamente ligados porque quando o homem transforma a natureza ele transforma-se a si mesmo”.

Assim, a atividade prática é, em sua essência, transformadora e criativa: a relação sujeito-objeto é mediada, ao mesmo tempo, por ações instrumentais que controlam e transformam o objeto em sua forma material e por ações de linguagem que transformam os indivíduos propriamente ditos e as realidades sociais. “Os instrumentos como meios de trabalho, meios de dominar os processos da natureza, e a linguagem como um meio de interação e comunicação social”, diz Vigotski (1997, p. 61), “dissolvem-se no conceito geral de artefatos, ou meios artificiais”.

Vigotski reconhece que, se pela linguagem o homem se diferencia dos animais antropóides, a socialização e elaboração de processos mentais qualitativamente novos não se limita à comunicação intersubjetiva mediatizada pela linguagem, fora da atividade social dos indivíduos. Igualmente, Faraco (2003) lembra que para o Círculo de Bakhtin os produtos da criação ideológica, portanto, os signos, são parte objetiva inalienável da práxis e que, assim sendo, não podem ser estudados desconectados dessa realidade.

Leontiev, por seu turno, não negligenciou a importância da mediação discursiva como elemento da atividade social, já que a categoria de trabalho jamais se restringiu ao sentido de trabalho físico somente. Ao tratar da filogênese da consciência como “constituída por um longo e complexo processo de desenvolvimento do psiquismo humano”, Leontiev (1959, p. 64) apresenta, como um dos elementos primordiais nesse processo, a existência do reflexo psíquico da realidade. Isto é, a capacidade do gênero humano de objetivar suas ações, de ter consciência do seu fim, em relação ao motivo gerador da atividade social. Lembre-se do exemplo da caçada: o objetivo da ação individual do batedor que espanta a caça para longe de si não o conduz,

imediatamente, ao objeto da atividade; apanhar o animal que saciará sua fome ou servirá para aquecê-lo. Essa sua ação só é possível graças à sua capacidade de postergar o objeto no tempo e no espaço.

Já sabemos que tal reflexo não se limita, contudo, a um conjunto de sentimentos ou a uma apreensão metafísica, quase sobrenatural, da realidade, mas a uma forma concreta de representá-la por meio da fabricação e da significação da linguagem. Isto equivale a dizer que a consciência não é autônoma, não é produto de processos internos individuais. Ele escreve:

consciência é *co-conhecimento*, no sentido de que a consciência individual existe apenas na presença da consciência social e da linguagem que é sua essência real. No processo de produção material, as pessoas produzem também linguagem, e isso serve não somente como um meio de informação, mas também como um condutor dos significados socialmente desenvolvidos e nela fixados (Leontiev, 1978, p. 60, destaque no original).

Se Vigotski usou a noção de operações internalizadas e de formação de significados para falar de pensamento, Leontiev elaborou os conceitos de significado e de sentido para estabelecer uma relação entre atividade e consciência. Para ele, da mesma forma que um instrumento não gera uma atividade, mas somente a medeia, a ação reversa do signo não faz desenvolver a consciência. Não é o significado que direciona a atividade, mas é a atividade teórico-prática que direciona a consciência. Como vimos, isso implica dizer que não é o conteúdo objetivo da atividade humana (i.e. construir um prédio) que constitui a consciência, mas sua interface com o conteúdo subjetivo (i.e. o valor de troca de uma dada mão de obra). Para Leontiev (1959), a consciência depende, portanto, do modo de vida de cada indivíduo, num dado tempo e lugar. Modo este “determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações” (p. 95). Isto porque, no campo teórico-filosófico da linguagem, a dinâmica histórica da existência humana leva diferentes grupos, com múltiplas experiências, a ressignificar o mundo com diversas ideologias. Faraco (2003, p. 68) lembra que para Volochinov “classe social e comunidade semiótica não se confundem na

medida em que as diferentes classes sociais se servem da mesma língua, atravessando-a, no entanto, com diferentes (e contraditórios) índices de valor”.

O que as discussões até aqui permitem afirmar é que, apesar de seu papel relevante e decisivo para os indivíduos, a linguagem não pode ser considerada uma atividade e, deste modo, tampouco as análises do desenvolvimento humano podem se concentrar exclusivamente nas práticas discursivas. Primeiro, porque a linguagem “só pode existir como elemento integrante da prática social, produzido e reproduzido no interior dessa prática” (Duarte, 2001, p. 164) e não como equivalente desta mesma prática. A linguagem, portanto, “funciona na (e é função) da interação social” (Holzman, 1996/2002, p. 97). Numa abordagem marxista, a vida e o trabalho pré-existem à linguagem; isto é, a existência social é mais abrangente do que a linguagem.

Isso nos leva a considerar que, assim como a transformação não pode ser tomada somente como um processo horizontal ou como um processo vertical e tampouco como uma simples somatória de ambos, a mediação também não deve ser entendida numa relação de exclusão ou de mera combinação. De fato, Engeström (1996/2005) propõe que as análises das relações sociais e das transformações humanas considerem os movimentos horizontais e verticais, assim como as mediações por artefatos simbólico-materiais e demais elementos constitutivos dos sistemas de atividade, de forma absolutamente conexa e transcendente. Isto porque, ele conclui, “o desenvolvimento emerge como criação ou construção diária do novo em zonas de incerteza repletas de contradições e surpresas e altamente dependentes na re-mediação por artefatos culturais” (p. 47).

Embora Vigotski tivesse enfatizado o papel dos significados no desenvolvimento infantil, e Leontiev tivesse articulado uma posição de sua teoria com relação à linguagem, muitos pesquisadores contemporâneos se dedicam à tarefa de elaborar um modelo de análise do uso da linguagem para

investigação da aprendizagem humana³¹. Esse é um movimento que data a partir do início dos anos 90 (Engeström, 1999-b), e que vem se desenvolvendo com base na perspectiva social e funcional da linguagem.

Considerando o estatuto mediador da linguagem na consciência e a concepção sócio-histórico-cultural da atividade humana, este estudo foi buscar na filosofia da linguagem bakhtiniana o diálogo que ultrapassa uma concepção formal de privilégio das estruturas lingüísticas para apresentar a linguagem em suas relações sociais de poder.

1.2.2.1 questões de linguagem envolvidas na aprendizagem

Embora Marx não tivesse se voltado ao trabalho de elaboração de uma teoria de uso da linguagem, as discussões até aqui devem ter deixado clara sua influência sobre os pensamentos de Vigotski e, como veremos agora, sobre os postulados de Mikhail Bakhtin (1895-1975). A aproximação entre esses dois pesquisadores russos se dá precisamente em virtude da concepção marxista compartilhada de homem como um ser histórico, cuja consciência é engendrada no trabalho, pelas relações intersubjetivas, mediadas pela linguagem. Nas palavras de Marx e Engels, “a linguagem é a consciência real, prática, que existe para outros homens, portanto, existe também para mim mesmo; linguagem, como consciência, nasce somente da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens” (citados em Davydov, 1990-a, p. 80). Linguagem, atividade e consciência são, assim, elementos inalienáveis da/na existência humana.

³¹ Em junho de 2005, um grupo de pesquisadores de diferentes orientações lingüístico-teóricas iniciou um mini-curso online na lista de discussão XMCA. O objetivo era “encorajar o diálogo entre aqueles que trabalham dentro das perspectivas vigotskiana, histórico-cultural e sócio-cultural de aprendizagem humana e aqueles que estão trabalhando no mundo sócio-semiótico da linguagem” (Phil Chappell, mensagem postada em 11 de junho de 2005, xmca@weber.ucsd.edu).

Semelhante a Vigotski, Bakhtin ocupou-se de estudar de que formas o signo – produto social da atividade prático-intelectual – gera e organiza os processos psicológicos humanos (Freitas M.T., mimeo). Se a contribuição de Vigotski está na formulação da ação reversa do signo que, agindo sobre a natureza, transforma dialeticamente a consciência do sujeito, o legado de Bakhtin está na tese de que “não existe signo interno na consciência que não tenha sido engendrado na trama **ideológica** semiótica da sociedade” (Freitas M.T., mimeo, p. 12). A concepção de linguagem bakhtiniana busca, então, na metáfora do **diálogo**, a caracterização do movimento inerente ao universo da criação ideológica (Faraco, 2003).

Holquist, no glossário de *The Dialogic Imagination*, por ele editado em 1981 (p. 429), explica que o sentido de ideologia em Bakhtin não deve ser confundido com significados sociais politicamente orientados. De fato, “ideologia em russo é simplesmente um sistema de idéias”. O pesquisador continua, “mas é [um sistema] semiótico no sentido de que envolve a troca concreta de signos na sociedade e na história. Cada palavra/discurso delata a ideologia de seu falante (...) Portanto, todo falante é um ideólogo e todo enunciado uma ideologia”. Deste modo, toda atividade intelectual humana é designada uma ideologia. A arte, a ciência, a política, a ética são, assim, ideologias no interior das quais os enunciados se dão.

No entanto, Faraco (2003) lembra que, sendo esse sistema socialmente realizado, ele se dá na contraposição *eu/outro*, na correlação de diferentes universos de valores. Nesse sentido, ideologia equivale à **axiologia**. Para Bakhtin, completa Faraco (p. 23), “viver significa tomar uma posição axiológica em cada momento, significa posicionar-se em relação a valores. Vivemos e agimos, portanto, num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um dos nossos atos é um gesto axiologicamente responsivo num processo incessante e contínuo”.

Diante disso, é possível compreender dois aspectos intimamente relacionados que se associam à noção dialógica do enunciado: a intertextualidade e a responsividade.

Todo enunciado está circunscrito à relação dialógica que mantém com outros enunciados. Como um elo na cadeia da comunicação sociocultural, um enunciado é sempre uma afirmação, negação, contraposição, complementação, polemização de enunciados antecedentes. O encontro social das “múltiplas vozes que florescem sob [as] condições [da diversidade]”, argumenta Bakhtin (1981, p. 263), “é **plurilingüismo dialogizado**, anônimo e social como a linguagem, mas ao mesmo tempo concreto, repleto de conteúdo específico e com sotaque como um enunciado individual” (idem, p. 272, meu destaque).

Contudo, um enunciado não se orienta somente retrospectivamente, assumindo posições axiológicas, como também espera resposta, isto é, pressupõe que o outro expresse apreciação valorativa baseada em avaliações pautadas em critério éticos, morais, políticos, religiosos, dentre outros. Todo enunciado tem, portanto, a característica de ser direcionado a alguém, de ser produzido no diálogo³² com a antecipação da ação responsiva do outro.

Faraco (2003, p. 58) assim resume as dimensões da dialogicidade, conforme Bakhtin (1981 p. 276-284):

- a) todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”. *Nesse sentido, todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui fora daquilo que chamamos hoje memória discursiva;*
- b) todo dizer é orientado para a resposta. *Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica e – mais – não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. Nesse sentido, possíveis réplicas de outrem, no contexto da consciência socioaxiológica, têm papel constitutivo, condicionante, do dizer, do enunciado. Assim, é intrínseco ao enunciado o receptor presumido, qualquer que ele seja: o receptor empírico entendido em sua heterogeneidade verboaxiológica, o “auditório social” (...) o “superdestinatário” (o “terceiro” – nos termos discutidos por Bakhtin em O problema do texto, p. 126);*

³² Diálogo por Bakhtin não se limita à interação face-a-face entre as pessoas, mas implica as relações dialógicas em que diferentes refrações sociais se confrontam.

- c) todo dizer é internamente dialogado: é *heterogêneo*, é uma *articulação de múltiplas vozes* (no sentido em que dizemos ser hoje todo discurso heterogeneamente constituído), é o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. Essa dialogização interna será ou não claramente mostrada; o dizer alheio será ou não destacado como tal no enunciado – ou, para usar uma figura recorrente em Bakhtin, será *aspeado* ou não, em escalas infinitas de graus de alteridade ou assimilação da palavra alheia (...) (destaque no original).

Nesse ponto, é preciso estabelecer uma distinção básica entre as questões de linguagem envolvidas na aprendizagem, conforme os sentidos de dialogia em Vigotski e em Bakhtin. Cheyne e Tarulli (2004) – ao explorarem as noções de ambos sobre dialogia a fim de ampliar o conceito de zona de desenvolvimento proximal – afirmam que, se por um lado, o sentido de dialogicidade que explicitamente orienta a noção de enunciado bakhtiniano também se encontra na definição do discurso interno apresentada por Vigotski, por outro, seu conceito de internalização pressupõe cooperação “direcionada a um entendimento cada vez maior” (p. 6). Os pesquisadores entendem que a linguagem não pode ser tratada simplesmente como um regulador das funções cognitivas, mas deve ser compreendida também como central na produção de práticas culturais e de identidades. Para compreender no que isso implica, os estudiosos discutem as diferentes noções de *outro*.

Vimos logo acima que, no quadro de referência bakhtiniano, o *outro* nunca é um receptor passivo, mas aquele que permeia os enunciados do *eu*, que condiciona seu dizer. É precisamente o fato de que o *outro* fala de um horizonte diferente que torna possível o permanente diálogo. “É no embate com a diferença e o equívoco que o diálogo e o pensamento são produtivos e essa produtividade não é necessariamente medida pelo consenso” (Cheyne e Tarulli, 2004, p. 6). De fato, Bakhtin (1981, p. 272) lembra que todo enunciado é “uma unidade guiada pela contradição, repleta de tensão de duas tendências conflituosas na vida verbal”.

Em Vigotski, o *outro*, caracterizado como o “companheiro mais capaz” (1978/1998, p. 112), tem a função de promover o aprendizado por meio da colaboração fundamentada na busca de consenso. Já vimos que, em virtude dessa noção da necessidade de pressupostos comuns entre os interlocutores, o desenvolvimento é analisado em sua dinâmica vertical, num movimento de aquisição e interiorização da “massa apreciativa culturalmente comum” (Cheyne e Tarulli, 2004, p. 5). Nessa concepção, o *eu* e *outro* precisam ocupar o mesmo espaço epistêmico-axiológico para que se possa avaliar a aprendizagem, isto é, a incorporação da estrutura do conhecimento de uma dada cultura. Para Vigotski, explicam Cheyne e Tarulli (p. 6),

a situação de comunicação ideal é aquela em que o “dado” compartilhado é maximizado e o equívoco é minimizado. Essa é uma visão de diálogo em que a tarefa é uma reprodução fiel pelo ouvinte da informação contida no discurso do falante. Cada interlocutor é um “*insider*” no mundo do outro. Tal requisito baseia-se no pressuposto de que o diálogo é basicamente uma tarefa cooperativa voltada a um entendimento cada vez maior.

Isso não significa dizer que o conceito de ZPD, ao fundir *eu/ outro* na produção de um sentido comum sobre o discurso de autoridade, perde seu potencial de análise do desenvolvimento. Ao contrário, ao estudar a criança em aprendizagem concreta mediada pela linguagem, Vigotski não somente revelou os processos ontogênicos da socialização, mas fundou as bases sobre as quais podem ser analisadas as relações de poder presentes nas práticas discursivas culturais.

No campo pedagógico, a noção verticalizada da aprendizagem equivale ao que Cheyne e Tarulli (2004) definem como gênero dialógico *Magistral* ou ao que Nystrand e colaboradores (1997) chamam *discurso instrucional monológico*. Em ambos os casos, a voz do professor, apoiada na terceira voz autoritária e institucional (i.e., o livro didático, o currículo, o texto científico, o que todos sabem sobre desenvolvimento infantil), guiam as interações, com base nas avaliações que fazem do déficit dos alunos. O sucesso do resultado encontra-se na produção de consenso em torno daquilo

que é dado pela voz Magistral. Na explicação de Cheyne e Tarulli, semelhante à tradição escolástica medieval, a dialogia magistral caracteriza-se pela:

- a) superioridade da primeira voz sobre a segunda voz, ou seja, assimetria entre o professor e o aluno, o pai e a criança;
- b) presença da terceira voz autoritária e institucional (i.e., o texto sagrado, o currículo, aquilo que todos sabem) sobre a qual a primeira voz se apóia e ao redor da qual deve girar o consenso;
- c) percepção de ausência ou déficit da segunda voz que são supridos pela interpretação que a primeira voz faz da terceira;
- d) influência teleológica (i.e. um objetivo educacional, uma capacidade a ser desenvolvida, um caráter a ser formado) dada pela terceira voz e revozeada pela primeira;
- e) trajetória progressiva e determinística rumo ao consenso.

O gênero magistral equaciona-se, portanto, ao que Bakhtin denominou *monologismo oficial* que, segundo Nystrand et. al. (1997), é o discurso predominante nas salas de aula. Ou, como preferem Gutiérrez e colaboradores (1999), ao *script* normativo que emerge no espaço oficial da sala de aula no qual professor e currículo residem.

Em estudo focado na interação professor-aluno, Gutiérrez (citada em Nystrand, 1997, p. 26) ilustra as maneiras pelas quais comunidades de aprendizes produzem padrões de interação que afetam as regras de participação nas aulas, as relações sociais entre alunos e professores, bem como as questões epistemológicas, ou seja, as formas pelas quais o conhecimento é transmitido ou dinamicamente co-construído pelos participantes da comunidade. Entre as características do *script* normativo, a pesquisadora destaca:

- a) padrão de iteração tipo pergunta-resposta-avaliação (IRE);
- b) predomínio de tópicos/turnos iniciados pelo professor;
- c) predomínio de questões tipo teste em que há só uma resposta correta;

d) presença de respostas curtas e pouco estímulo para que o aluno as reelabore.

Mais recentemente, Daniel e colaboradores (2003) investigaram as manifestações do pensamento crítico dialógico em crianças australianas, mexicanas e canadenses, entre 10-12 anos, envolvidas em discussões filosóficas. Com base na observação e transcrição das interações das crianças, os pesquisadores relacionaram interações discursivas anedotais, monológicas e dialógicas aos processos cognitivos não-crítico, semicrítico e crítico. Na seqüência, analisaram os enunciados individuais para determinar as principais habilidades cognitivas envolvidas (i.e., justificativa, exemplificação, definição, etc). Todo este conjunto permitiu identificar três perspectivas epistemológicas: egocêntrica, relativista, intersubjetiva.

A perspectiva egocêntrica, na qual o indivíduo é o centro, e suas experiências concretas a melhor maneira de conhecer o mundo, revelou as seguintes características:

- a) ausência de questionamentos, curiosidade ou interesse nas idéias do par;
- b) predomínio de enunciados apoiados em observação sensorial e, por essa razão, tratados como sólidos e verdadeiros;
- c) referência a percepções e objetos concretos;
- d) ausência de justificativas e de elaboração de pontos de vista;
- e) desprezo a pontos de vista divergentes;
- f) ausência de retomada de quadros de referência contraditórios;
- g) criação de exemplos para ilustrar pontos de vista próprios.

Parece possível estabelecer um paralelo entre o gênero dialógico magistral, o discurso instrucional monológico, o *script* normativo e a perspectiva epistemológica egocêntrica. Em todos esses casos, o resultado é um tipo de aprendizagem não-crítica (Daniel et. al., 2003), voltada à promoção de consenso ao redor da terceira voz (Cheyne e Tarulli, 2004), e à transmissão e revisão de

informações aos alunos (Nystrand et. al., 1997). De forma análoga, permite supor que práticas instrucionais assim orientadas tendem a promover o que Engeström (1987), com base em Bateson, definiu como aprendizagem tipo 1.

Por serem as práticas discursivas espaços de tensão entre vozes sociais, e por serem as atividades prático-intelectuais inexoravelmente híbridas, sistemas de atividade de aprendizagem monológicos são, eventualmente, desafiados e transformados.

Nesse processo, a perspectiva epistemológica relativista (Daniel, et. al., 2003) se apresenta como um elo em que, embora dialógica, não produz pensamento crítico. Os graus de alteridade ou assimilação da palavra alheia a que Faraco se referiu permitem falar de diferentes graus de dialogicidade. Para compreender o que isso significa, recorro a Amorim (2001) para quem na oposição monologismo e dialogismo existem três categorias. A primeira, em que o discurso fala apenas de seu objeto. “A linguagem, e o ponto de vista que ela traz, aparece como se ela fosse a única a existir” (p. 129). A segunda, em que o discurso é objetivado pela palavra do outro que não afeta a palavra do autor. Típico de textos científicos, nessa categoria “os enunciados citados de diferentes autores sobre uma mesma questão [expressam] diferentes palavras diretamente significantes no interior de um mesmo contexto” (p. 129). E, finalmente, a terceira categoria em que, ao se encontrarem, os discursos entram em relação de significação recíproca.

A caracterização da perspectiva relativista proposta por Daniel e colaboradores surgiu da análise de interações que, embora aparentemente menos finitas e monovocais, não chegavam a desafiar os quadros de referência individuais. Isto é, cada um dos participantes, ainda que atento e responsivo aos enunciados dos demais, não questionava suas premissas. Nesta perspectiva, todas as opiniões eram igualmente válidas e a riqueza das discussões media-se pela quantidade de turnos de diferentes pessoas. Os elementos que a definem são:

- a) distribuição mais eqüitativa de turnos entre os participantes, embora os pontos de vista expressos não sejam avaliados/retomados pelos pares;
- b) presença “harmônica” de diferentes pontos de vista, todos tomados como igualmente válidos, confiáveis e sólidos;
- c) presença de justificativas e argumentos que provem que um ponto de vista é melhor do que outro;
- d) “tolerância” à pluralidade de sentidos e aceitação das idéias;
- e) pluralização dos exemplos, uso da primeira pessoa do plural e escolha de palavras que denotam sentidos compartilhados;
- f) uso de expressões do tipo “eu concordo com você”, seguidas de exemplos e/ou narrativas pessoais;
- g) atenção aos enunciados dos pares, cujas premissas permanecem inquestionáveis;
- h) reconhecimento das diferenças que não são avaliadas, cada qual tem boas razões para agir e ser da forma que é;
- i) presença de justificativas simples do tipo “isso é assim porque...”.

Da mesma forma que Amorim propõe três categorias para se referir aos graus de dialogismo bakhtiniano, e que Daniel et. al. definem três perspectivas epistemológicas para discutir o desenvolvimento do pensamento crítico dialógico, Cheyne e Tarulli (2004) afirmam que na medida em que a voz do aprendiz vai se tornando mais esclarecida e que ele assume um papel mais ativo no processo educacional, aumentam também as resistências que podem transformar o diálogo magistral em um tipo de diálogo socrático.

Em sua “forma fraca”, o gênero dialógico socrático caracteriza-se como uma modificação sutil do diálogo magistral que inclui uma maior mutualidade de perguntas e respostas, bem como o encontro de diferenças com potencial de influência multilateral. Aproximando-se daquilo que Daniel et. al. definem como relativismo, o gênero socrático se mostra na medida em que a segunda voz (i.e., da criança, do filho, do aluno, etc.) se pronuncia de maneira imprevisível e desafiadora, criando oportunidades para que o adulto, os pais, o professor, etc. modifiquem seu papel e para que a autoridade da

terceira voz seja questionada. Assim como no caso da aprendizagem 2 (Engeström, 1987), a gênero socrático é potencialmente expansivo, mas só potencialmente, já que as transformações na/da segunda voz podem ser ignoradas ou suprimidas e, deste modo, não afetar a palavra do outro.

O que se mostra, portanto, é que os limites entre o gênero magistral ou a perspectiva epistemológica egocêntrica e o gênero socrático “fraco” ou a perspectiva relativista são bastante tênues já que ambos forçam um alto grau de aceitação das determinações teleológicas que governam o sistema de atividade de ensino-aprendizagem. Além disso, nas duas categorias, o foco está ora na compreensão de si, ora na compreensão do outro; nunca na transformação do conhecimento inicial.

No entanto, em sua “forma radical”, o gênero socrático pode ser equiparado à perspectiva epistemológica intersubjetiva e ao rompimento do monologismo. Neste caso, busca-se o questionamento do *telos*, a confrontação de diferentes vozes, o desafio à voz autoritária que pode se tornar confusa e frágil até que novas significações sejam produzidas como fruto do questionamento mútuo. “O diálogo socrático ideal”, completam Cheyne e Tarulli (p. 11), “será guiado por uma abertura à verdade emergente de uma dada disciplina e não simplesmente pelo conhecimento constituído do adulto”.

Na caracterização de Daniel e colaboradores, a perspectiva epistemológica intersubjetiva pressupõe o desafio das forças centrípetas dos modelos egocêntrico e relativista. Esta é, certamente, uma possibilidade sempre presente no universo plurilingüista dos discursos, mas, nem por isso, aceita no jogo de poderes que busca, em última instância, disciplinar, silenciar, banir a voz dissonante. Por essa mesma razão, eventos discursivos dessa natureza são raros e breves. São eles, no entanto, que marcam o início de ciclos expansivos potenciais.

Dentre as características lingüístico-discursivas da epistemologia intersubjetiva destacam-se:

- a) distribuição mais eqüitativa dos turnos, turnos mais breves, maior número de interrupções, complementaridade nos turnos;
- b) presença de enunciados inesperados e desafiadores e/ou de justificativas espontâneas (porque...);
- c) maior presença de hipóteses no lugar de conclusões (se isso, então aquilo; e se...), auto-avaliação, presença de regras morais e princípios éticos que orientam as ações;
- d) análise das ações individuais sobre a coletividade (das professoras sobre as crianças, de umas sobre as outras);
- e) maior envolvimento nas questões de redefinição curricular, implicação nos processos e conseqüências da atividade de ensino-aprendizagem;
- f) heterogeneidade representada especialmente pelo discurso direto, indireto e por expressões do tipo “como disse Fulana, ...”;
- g) maior presença de exemplos e contra-exemplos, frases interrogativas e de oposição;
- h) maior inter-relacionamento da experiência pessoal com o conhecimento teórico;
- i) percepção da teoria como um modelo sócio-axiologicamente construído de reflexo e refração do mundo;
- j) reconhecimento do erro como elemento de enriquecimento da aprendizagem.

Semelhante a tais características, Gutiérrez (citada em Nystrand, 1993, p. 26-27) elenca os seguintes aspectos daquilo que ela denomina *script responsivo colaborativo*, em oposição ao *script* normativo:

- a) relaxamento entre os limites discursivos com aumento de respostas de alunos intercaladas às perguntas e avaliações do professor;
- b) diminuição no número de enunciados do professor;
- c) negociação de subtópicos para discussão;
- d) indicação da intenção do professor em desenvolver conhecimento compartilhado;

- e) proposição de perguntas para as quais não existe uma resposta correta específica e de perguntas construídas a partir de respostas anteriores oferecidas por alunos;
- f) incorporação da expansão do tópico pelos alunos no decorrer da aula.

Frente a este quadro e diante da necessidade de se considerar diferentes graus de dialogicidade (Amorim, 2001; Faraco, 2003), proponho o agrupamento das categorias elaboradas por Nystrand et. al. (1997), Daniel et. al. (2003) e Cheyne e Tarulli (2004) num continuum de práticas discursivas em reação progressiva ao discurso oficial, conforme o quadro 1.1 (p. 83). Deste modo, práticas discursivas mais ou menos monologizantes, mais ou menos dialogizantes devem ser compreendidas como aquelas que buscam enfatizar a que se orientam os enunciados na luta entre as múltiplas vozes que o constituem: se a uma centralização e consenso em torno da palavra unívoca, ou se a uma dialogização em que as vozes sociais permitem se alterar, isto é, entrar em “relação de significação” (Amorim, 2001, p. 129). Com isso em mente, não se perde de vista que ao qualificar as práticas discursivas como monologizantes, este estudo não pretende supor que elas deixam de ser dialógicas.

QUADRO 1.1 – Categorias de práticas discursivas em reação progressiva ao discurso oficial

	CARACTERÍSTICAS	RESULTADOS	
P R Á T I C A S D I S C U R S I V A S M O N O L O G I Z A N T E S	Gênero dialógico magistral (Cheyne e Tarulli, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> • superioridade da primeira voz sobre a segunda voz, ou seja, assimetria entre o professor e o aluno, o pai e a criança • presença da terceira voz autoritária e institucional sobre a qual a primeira voz se apóia e ao redor da qual deve girar o consenso • percepção de ausência ou déficit da segunda voz que são supridos pela interpretação que a primeira voz faz da terceira • influência teleológica (i.e. um objetivo educacional, uma capacidade a ser desenvolvida, um caráter a ser formado) dada pela terceira voz e revozeada pela primeira • trajetória progressiva e determinística rumo ao consenso • padrão de iteração tipo pergunta-resposta-avaliação (IRE) • predomínio de tópicos/turnos iniciados pelo professor • predomínio de questões tipo teste em que há somente uma resposta correta • ausência de questionamentos, curiosidade ou interesse nas idéias do par • predomínio de enunciados apoiados em observação sensória e, por essa razão, tratados como sólidos e verdadeiros • referência a percepções e objetos concretos • ausência de justificativas e de elaboração de pontos de vista; • desprezo a pontos de vista divergentes • ausência de retomada de quadros de referência contraditórios • criação de exemplos para ilustrar pontos de vista próprios 	Aprendizagem tipo 1 Um tipo de aprendizagem não-crítica (Daniel, et. al., 2003), voltada à promoção de consenso ao redor da terceira voz (Cheyne e Tarulli, 2004), e à transmissão e revisão de informações aos alunos (Nystrand, et. al., 1997). Aquisição de capacidades de reprodução de respostas corretas (Engeström, 1987) e de conhecimento teórico que se aplica à teoria (Liberali, 1999).
	Script normativo (Gutiérrez, citada em Nystrand et. al.)		
	Discurso instrucional monológico (Nystrand et. al., 1997)		
	Perspectiva epistemológica egocêntrica (Daniel, et. al., 2003)		
P R Á T I C A S D I S C U R S I V A S M O N O L O G I Z A N T E S	Gênero dialógico sócrático "fraco" (Cheyne e Tarulli, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> • distribuição mais equitativa de turnos entre os participantes, embora os pontos de vista expressos não sejam avaliados/retomados pelos pares • presença "harmônica" de diferentes pontos de vista, todos tomados como igualmente válidos, confiáveis e sólidos • presença de justificativas e argumentos que provem que um ponto de vista é melhor do que outro • "tolerância" à pluralidade de sentidos e aceitação das idéias • pluralização dos exemplos, uso da primeira pessoa do plural e escolha de palavras que denotam sentidos compartilhados • uso de expressões do tipo "eu concordo com você", seguidas de exemplos e/ou narrativas pessoais • atenção aos enunciados dos pares, cujas premissas permanecem inquestionáveis • reconhecimento das diferenças que não são avaliadas, cada qual tem boas razões para agir e ser da forma que é • presença de justificativas simples do tipo "isso é assim porque" 	Aprendizagem tipo 2 Um tipo de aprendizagem não-crítica ou semicrítica (Daniel, et. al., 2003), em que a palavra de um não necessariamente afeta a palavra do outro. Aquisição de conhecimento e estratégias relativas a como fazer as coisas nas atividades de aprendizagem (Engeström, 1987) e de conhecimento pragmático centrado em eventos da prática (Liberali, 1999).
	Perspectiva epistemológica relativista (Daniel, et. al., 2003)		
	Gênero dialógico sócrático "radical" (Cheyne e Tarulli, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> • distribuição mais equitativa dos turnos, turnos mais breves e complementares, maior número de interrupções • presença de enunciados inesperados e desafiadores e/ou de justificativas espontâneas (porque...) • maior presença de hipóteses no lugar de conclusões (se isso, então aquilo; e se...), auto-avaliação, presença de regras morais e princípios éticos que orientam as ações • análise das ações individuais sobre a coletividade (das professoras sobre as crianças, de umas sobre as outras) • maior envolvimento nas questões de redefinição curricular, implicação nos processos e consequências da atividade de ensino-aprendizagem • heterogeneidade representada especialmente pelo discurso direto, indireto • maior presença de exemplos e contra-exemplos, frases interrogativas e de oposição • maior inter-relacionamento da experiência pessoal com o conhecimento teórico • percepção da teoria como um modelo sócio-axiologicamente construído de reflexo e refração do mundo • reconhecimento do erro como elemento de enriquecimento da aprendizagem • relaxamento entre os limites discursivos com aumento de respostas de alunos intercaladas às perguntas do professor • diminuição no número de enunciados do professor • negociação de subtópicos para discussão • indicação da intenção do professor em desenvolver conhecimento compartilhado • proposição de perguntas para as quais não existe uma resposta correta específica e de perguntas 	Aprendizagem tipo 3 Um tipo de aprendizagem crítica (Daniel, et. al., 2003) em que o <i>telos</i> é questionado e a voz autoritária é desafiada. Aquisição de um domínio imaginativo e prático da totalidade dos sistemas de atividade (Engeström, 1987) e de habilidades cognitivas tais como questionamento e argumentação que permitem reestruturar a ação pedagógica (Liberali, 1999).
	Script responsivo-colaborativo (Gutiérrez, citada em Nystrand et. al.)		
Discurso instrucional dialógico (Nystrand et. al., 1997)			
Perspectiva epistemológica intersubjetiva (Daniel, et. al., 2003)			
P R Á T I C A S D I S C U R S I V A S D I A L O G I Z A N T E S			

Assim sendo, opto por uma metodologia de análise discursiva que contempla a natureza dialógica-ideológica da linguagem para compreender os movimentos nos elementos da ATACIP. Como se fará claro na discussão metodológica, isso significa dizer que as possibilidades de transformação-permanência engendradas no interior destes sistemas de atividade serão investigadas na interface de categorias de análise lingüística (i.e., discurso direto, discurso indireto, dêiticos pessoais, temporais e espaciais, modalizadores, dentre outros) com categorias de práticas discursivas mais ou menos monologizantes, mais ou menos dialogizantes.

Além desses aspectos, discuto no capítulo seguinte questões prático-metodológicos que incluem os princípios de historicidade, contradição, atividade como unidade de análise, multivocalidade e possibilidade de ciclos expansivos.



atacip: aspectos prático- metodológicos

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvendamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulta sua inserção crítica na realidade.

Paulo Freire (p. 70)

No capítulo anterior, discuti a teoria da atividade histórico-cultural em seus aspectos teórico-filosóficos. Ali, foram apresentadas as características da atividade de trabalho como célula germinal do desenvolvimento humano, bem como foi argumentado sobre sua natureza social. Concedi destaque, ainda, ao aspecto horizontal das transformações e ao papel da linguagem como artefato de mediação em sua função dupla: de comunicação interpessoal e de veículo para o pensamento ideológico.

O interesse se desloca agora para as questões metodológicas desta pesquisa. Como veremos, há pontos de contato entre estas e as questões tratadas anteriormente. Contudo, neste capítulo será dado destaque às especificidades da iniciativa de intervenção no contexto de formação de professores que denomino *atividade de aprendizagem colaborativa inovadora de professores* (ATACIP).

É preciso ter me mente, desde já, que os sistemas de atividade, quaisquer que sejam, não são estáticos e a visão de conjunto é sempre fluida e provisória. Numa perspectiva bakhtiniana, qualquer acabamento por mim aqui apresentado, enquanto totalizador de sentido, não é uno e tampouco permanente. No decorrer desse capítulo, dedico-me à busca de uma síntese capaz de expressar tal visão e, de certa forma, revelar a estrutura significativa da realidade com a qual me defrontei no momento inicial da proposta da ATACIP.

Para tanto, recorro a cinco princípios descritos por Engeström (2001/2005) como essenciais para a análise de sistemas de atividade. Assim, parto do princípio da **historicidade** para identificar as transformações nas significações da prática educacional a partir de sua estrutura seqüencial, em diálogo com as transformações no mundo político-econômico. Em seguida, foco na análise das **contradições** específicas na formação de professores na instituição em que trabalho e na qual realizei a intervenção. Foram elas que motivaram o novo modelo de ATACIP, que se constitui a **unidade de análise** deste estudo. Após a descrição normativa dos sistemas de atividade que compõem a rede, foco na apresentação dos participantes. Ali será o espaço da descrição da **multivocalidade** da ATACIP. Por fim, descrevo as maneiras pelas quais os dados deste estudo foram gerados e analisados a fim de investigar os **ciclos expansivos** de transformações qualitativas. Isso tudo deve servir de base para a discussão das possibilidades instauradas na/pela ATACIP – até aqui somente um modelo idealizado como alternativa para algumas contradições que me afrontavam.



2.1 historicidade

No quadro da TASHC, sabemos que o ser humano, por sua natureza, busca a satisfação de suas necessidades simbólico-materiais. Contrariamente aos seres puramente biológicos, o gênero humano se orienta por uma intencionalidade que permite aos indivíduos produzirem meios para tal satisfação. Esse processo de transformação ativa implica na objetivação da realidade, que passa a ser ela mesma portadora de características humanas. Em outras palavras, o produto do trabalho das pessoas se torna concreto e externo àquele que o criou. O resultado de sua ação incorpora-se à vida de outros indivíduos, à prática social de seu tempo. Esse movimento gera formas cada vez mais sofisticadas, cada vez mais complexas de consciência humana motivada por novas necessidades que exigem novas apropriações e assim sucessivamente. Duarte (2001, p. 118), ao explicar a concepção de Marx sobre a centralidade da dialética entre os processos de objetivação e apropriação no sentido de historicidade do ser humano, afirma que:

o homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, pois os indivíduos devem se apropriar daquilo que é criado pelos próprios seres humanos. Tal apropriação gera nos seres humanos necessidades de novo tipo, necessidades exclusivamente socioculturais, que não existiam anteriormente e que, por sua vez, levarão os homens a novas objetivações e a novas apropriações, num processo sem fim.

Razão por que parto da convicção de que a escola, bem como as práticas de formação de professores, sempre estiveram em movimento, sempre estiveram em transformação. Não no sentido metafísico, mas como

fruto de um processo histórico em que os resultados e as contradições fazem surgir na consciência humana a necessidade de novas objetivações-apropriações; fazem surgir o próprio movimento da vida social. Assim como na vida, também na escola o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento social acontecem paralelamente e de maneira indissociável. “Os processos que contribuem para as mudanças das instituições, das normas e das representações coletivas”, explica Bronckart (2002, p.2), “são os mesmos que contribuem para a transformação das condições em que agem as pessoas”.

Nesse quadro não cabe a idéia de uma realidade dada, imposta aos seres humanos pela natureza. A característica essencial à dinâmica do desenvolvimento humano parte de que qualquer que seja o momento histórico, este revela sempre as circunstâncias que fazem os indivíduos, bem como as circunstâncias por eles criadas (Duarte, 2001). Assim, as condições materiais ou simbólicas determinadas pelas transformações geradas na atividade das gerações precedentes e apropriadas pelos indivíduos em seu processo de inserção na vida social, circunscrevem a construção das gerações futuras. Por esse motivo, os movimentos de transformação mantêm o sentido de totalidade da história do desenvolvimento humano e, assim sendo, se realizam num processo de ruptura ao mesmo tempo em que de continuidade. Não se pode compreender o novo sem compreender o velho. Não se pode construir uma síntese sem o diálogo com a tese e a antítese. Nas palavras de Marx e Engels (citados em Labica, 1987/1990, p. 87),

a história não é outra coisa a não ser a sucessão das diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças produtivas que lhe são transmitidos por todas as gerações precedentes; por este fato, portanto, cada geração continua, por um lado, o modo de atividade que lhe é transmitido, mas em circunstâncias radicalmente transformadas e, por outro lado, ela modifica antigas circunstâncias ao se entregar a uma atividade radicalmente diferente.

Com efeito, a TASHC postula que para transformar é preciso conhecer o objeto em sua processualidade histórica, em sua gênese. Assim, nos convida a analisar os contextos a partir de suas circunstâncias sócio-

históricas que, numa perspectiva dialética de contradição-transformação, constituem os indivíduos ao mesmo tempo em que são por eles constituídas. Voltando nossa discussão para o objeto da presente análise, tal sentido de historicidade permite, portanto, compreendermos aquilo que no processo de desenvolvimento das sociedades constituí o movimento da realidade na atividade de aprendizagem de educadores.

2.1.1 as transformações históricas nas significações da formação docente

As discussões teórico-metodológicas que envolvem perspectivas nos programas de formação de professores têm se dado, fundamentalmente, a partir da análise dos modelos de orientação acadêmica, tecnológica, prática ou crítica (Schön, 1987, 1992; Grimmett, 1988; Feiman-Nemser, 1990; Pennington, 1990; Zeichner e Liston, 1990; Wallace, 1991; Nóvoa, 1992; Pérez Gómez, 1996/2000; Richards, 1998). Alguns estudos de base histórico-filosófica sugerem, de forma mais ou menos direta, uma relação entre esses três últimos modelos e as correntes epistemológicas do positivismo, da fenomenologia e da teoria crítica, respectivamente (por exemplo, van Manen, 1977; Bredo e Feinberg, 1992; Freeman e Jonhson, 1998; Sleeter, 2001, Saujat, 2004).

Mais recentemente, um número cada vez maior de pesquisadores tem extrapolado esse nível micro de análise, em que as forças e estruturas sociais mais amplas permanecem inexploradas, e se voltado à análise das construções culturais nas práticas de formação de professores como fios na trama que tece o fenômeno histórico das sociedades moderna e contemporânea (Saviani, 1983/2003; Severino, 1993; Frigotto, 1996; Gentili, 1996; Cunha, 2001; Duarte, 2001, 2003; Scheibe, 2002; Campos, 2003;

Zeichner, 1993, 2003; Foerste, 2005, dentre outros). Em comum, esses estudos argumentam por uma formação do educador centrada “em uma concepção *omnilateral*³³ de dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano do desenvolvimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético” (Frigotto, 1992, p. 92).

É nessa linha que conduzo a presente discussão. Assim, analiso aqui os movimentos nos significados da formação de professores entrelaçados aos processos de reestruturação social, cultural e produtiva forjados pela vida subjetiva em suas relações interpessoais. Tal opção coaduna-se ao princípio histórico-dialético em que “as atividades produtivas transformam-se no curso da história na medida em que novas fontes e novas formas de sociedade são formuladas” (Scribner, 1985, p. 122). Assim, traço uma compreensão dos significados nas práticas de formação docente entremeados aos modos como a existência humana molda e é moldada no mundo do trabalho material-simbólico, da atividade instrumental-intelectual, das práticas políticas, sociais e culturais.

Ao contrário de grande parte dos estudos na área de formação de professores que aborda os significados a partir do eixo da reflexão, especialmente a partir da hierarquização proposta por van Manen (1977), tomo o conceito de **racionalidade** como fio que liga a história das transformações nas práticas de formação de professores. Cabe aqui justificar as bases que orientam tal opção.

Na análise de Feiman-Nemser (1990), a concepção de trabalho reflexivo tem se configurado como uma disposição profissional genérica, isto é, uma noção presente nas tradições academicista como a de Shulman (1986), desenvolvimentalista como a de Fuller e Bown (1975), tecnicista como a de Cruickshank (citado em Zeichner e Liston, 1990), prática como a de Schön (1987, 1988, 1992), ou crítica como a de Zeichner (1993, 2003). O uso do

³³ Para Marx, a educação omnilateral permite ao ser humano desenvolver-se numa perspectiva abrangente, ou seja, numa dimensão que une ensino-trabalho, homem-sociedade.

termo como um conjunto de pressupostos descolados de filosofias sociais e de contextos culturais lhe assegura um sentido amplo, ao mesmo tempo em que frágil e, por vezes, superficial. Também Zeichner (2003) alerta que sob o slogan da prática reflexiva há uma gama enorme de diferentes perspectivas sobre o que seja ensino, aprendizagem, escolarização e ordem social. Ele afirma que não ter isso claro permite que "todo um conjunto de crenças sobre essas coisas se incorpore no discurso sobre ensino reflexivo" (p.7). E conclui que "todos, não importando sua orientação ideológica, pularam no vagão neste momento e estão comprometidos com alguma versão de ensino reflexivo" (p. 8). Em consequência, os programas em geral, mesmo sob o rótulo da formação reflexiva, têm criado a ilusão de desenvolvimento e minado a intenção de emancipação que, para ele, deve ser o sentido desse tipo de educação.

Na mesma linha, Smyth (1992, p. 278) argumenta sobre quatro razões pelas quais o significado de reflexão tem sido enfraquecido: a noção natural e imperativa de que os professores devem ser reflexivos; o uso do termo como um slogan desprovido de significado; a retórica da autonomia, democracia e empoderamento como estratégia de ganhar maior controle sobre os professores; e o apelo que tem a reflexão pragmática. Razão porque acredito que a presente análise pode melhor contribuir para a compreensão das contradições e transformações nos significados da aprendizagem dos professores, se tiver a reflexão como pano de fundo e não como seu elemento norteador.

Se por um lado parece razoável afastar-se do conceito de reflexão como referencial para análise dos movimentos históricos nas tradições de formação de professores na tentativa de propor uma nova síntese, por outro, não é tão simples justificar a racionalidade como fio que une essas transformações. Não fosse somente pelo fato da racionalidade ser muitas vezes tomada como sinônimo de estruturas cognitivas lógicas, sistemáticas e abstratas, mas também por ter ela estado, por muito tempo, em oposição ao

sentido de atividade e, ser ainda hoje, assim interpretada por muitos (Kasavin, 1990). No entanto, minha opção se dá com base na premissa de que esta ainda é uma sociedade em que os sentidos de escolarização e, conseqüentemente, de aprendizagem formal de professores são encharcados do compromisso que equaciona democracia à razão. Assim, o pressuposto filosófico mais ou menos explícito dos currículos escolares e de formação docente é o de que a racionalidade pode ajudar a melhorar o indivíduo e a sociedade. O mesmo se pode dizer de projetos de pesquisa como este. O que se coloca, portanto, não é se o paradigma da existência humana se firma sobre ser racional, mas de que formas a racionalidade vem se reorganizando no seio da sociedade em constantes transformações e de que formas esse projeto vem se redefinindo nos embates das múltiplas práticas sociais. Fundamental nessa tarefa é compreender a natureza prática da racionalidade, isto é, a racionalidade como uma característica da atividade humana e a razão como elemento capaz de propor "uma continuidade temporal e captar o sentido imanente da história" (Chauí, citada em Duarte, 2001, p. 77).

Embora o processo histórico de formação docente encontre suas raízes no século XVIII, quando, na Europa moderna, já se fazia importante estabelecer o "perfil do professor ideal" (Nóvoa, 1995, p. 15), a presente análise finca seus marcos cronológicos a partir da década de 60, período em que o debate epistemológico ganha notoriedade nas ciências sociais, as pesquisas na educação intensificam-se e a escolarização consolida-se como protagonista no projeto de modernização e democratização das sociedades capitalistas.

A idéia de uma revisão marcada cronologicamente não deve levar a presumir, contudo, que as diferentes concepções de ensino e de formação de professores se seguem linearmente umas às outras. Ao contrário, os significados que discuto coexistem nos cursos e programas de formação e se reorganizam de acordo com os momentos históricos, suas construções sociais e os interesses dos sujeitos. Scribner (1985, p. 123), ao estudar o uso da

história por Vigotski, lembra que “as formas culturais aparecem lentamente, cada novo estágio construindo-se sobre o antecedente de forma que tudo o que é cultural é, em sua natureza, um fenômeno histórico”. Isso por que a constante ressignificação do trabalho, em geral, e da atividade de ensino-aprendizagem, em específico, se dá no interior de sociedades complexas e mescla axiologias contraditórias num processo de reapropriação e recontextualização de perspectivas anteriores. Nas palavras de Freire (1970, p. 179),

na verdade, o que faz que a estrutura seja social, portanto, histórico-cultural, não é a permanência nem a mudança, tomadas absolutamente, mas a dialetização de ambas. Em última análise, o que permanece na estrutura social nem é a permanência nem a mudança, mas a “duração” da dialeticidade permanência-duração.

De forma prática, os estudos de Feiman-Nemser (1990) e Zeichner e Liston (1990) exemplificam esse processo ao revelarem que a tradição acadêmica, a da eficiência social ou técnica, a desenvolvimentalista ou prática e a da reconstrução social ou crítica orientaram e ainda orientam diferentes escolas de formação de professores, sendo que cada uma delas assume maior destaque sobre as demais em decorrência das exigências econômicas, das necessidades sociais e dos interesses científicos incorporados nas várias culturas. Para Engeström (1999-a, p. 33), “se estamos falando de ciclos repetitivos ou de ciclos expansivos é importante notar que o tempo da atividade é qualitativamente diferente do tempo da ação. O tempo da ação é basicamente linear e antecipa uma terminalidade finita. O tempo da atividade é recorrente e cíclico.”

2.1.1.1 profissionalização como racionalidade técnica

Desejo argumentar que para compreensão do significado de formação docente como um trabalho racional-técnico é preciso resgatar os

esforços da sociedade para reparar os efeitos do pós-guerra e para solucionar a contradição entre a acumulação do capital e a legitimidade democrática. Isso é, a contradição manifesta na necessidade do estado e da sociedade em geral de, por um lado, reproduzirem uma força de trabalho que servisse aos interesses do capital e, por outro, constituírem-se como protetores justos dos interesses dos indivíduos.

Sabemos que o impacto da Segunda Guerra se fez sentir num processo de redemocratização das sociedades capitalistas, especialmente dos Estados Unidos e dos países Europeus, sob a influência das regras econômicas acordadas em Brentton Woods. Nas palavras de Moraes (2004, p. 315), “o compromisso firmado pelas potências aliadas vencedoras da Guerra tinha a tarefa de tornar viável a expansão da livre troca de mercadorias, por meio de um sistema monetário internacional estável”. Dentro das medidas necessárias à reconstrução da ordem capitalista estava a criação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional como órgãos reguladores das iniciativas privadas e estabilizadores do sistema de relações internacionais. Impulsionado por uma filosofia social keynesiana³⁴, o mundo ocidental experimentava um vertiginoso crescimento da economia e um período de relativa estabilidade social. Moraes (2004, p.315) assim resume o que ele considera os principais traços dessa política:

1. crescimento econômico rápido em número muito grande de países do centro e da periferia do sistema;
2. expansão do ‘*welfare state*’, ainda que em diferentes modelos e desiguais graus de cobertura;
3. sistemas de representação (partidário-eleitorais) razoavelmente estáveis ou definidos, baseados em alinhamentos

³⁴ A crise econômica de 1929 fortaleceu medidas intervencionistas e instaurou a “era do dirigismo econômico”, marcando o fim das políticas liberais clássicas e início de uma fase de total intervenção do Estado. “De fato”, explica Gray (1988, p. 67), “por volta dos anos trinta, houve poucos líderes da opinião que não se considerassem, a si próprios, críticos ou oponentes do liberalismo”. Sob a influência do economista inglês, John Maionard Keynes (1883-1946), para quem a crise da década de 30 era resultado de um excedente de produção e de uma insuficiência de consumo, defendia-se a tese de que para superar a recessão e desemprego, próprias da lógica capitalista, era essencial incrementar os gastos públicos e suprir a deficiência de demanda do setor privado. Em muitos países do mundo, isso se traduziu em investimentos maciços em obras públicas e investimentos do Governo Federal em instituições privadas. A participação de Keynes como representante da Inglaterra na convenção em Brentton Woods fortaleceu a expansão da política do bem-estar social (*welfare state*) em que cumpria ao Estado garantir educação, saúde e aposentadoria para todos.

ideológicos, religiosos ou de classe; 4. sistemas de relações de trabalho altamente institucionalizados; 5. sistema de relações internacionais estável e razoavelmente previsível, ainda que tenso (em alguns momentos, previsível porque tenso).

No setor econômico, as décadas de 60 e 70 foram marcadas pelo crescimento dos investimentos estrangeiros concretizado especialmente pela implantação de indústrias transnacionais americanas em várias partes do mundo. Esse fator estimulou a demanda pela industrialização baseada no padrão de produção em massa de mercadorias padronizadas. Era a expansão de um modelo de organização e gestão do trabalho humano que ficou conhecido como fordismo ou taylorismo³⁵.

O conceito de qualificação constrói-se no interior dessa sociedade tomada pela automatização nas linhas de produção industrial. Tartuce (2004) explica que na Europa pós-guerra era imprescindível estabelecer normas de referência para a padronização de salários com vistas às capacidades dos trabalhadores. Se antes o trabalho intelectual podia ser tomado como a “forma completa do trabalho qualificado” (Laudares e Tomasi, 2003, p. 1244), no processo de modernização do setor produtivo a ruptura entre o saber e o saber-fazer determinava a classificação e hierarquização nas relações de trabalho. Os saberes e capacidades atestados pelos diplomas de escolas profissionalizantes ou institutos superiores de educação serviam como dispositivo na regulação das grades hierárquicas e salariais dos trabalhadores.

Nesse processo de divisão do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual acirraram-se as contradições entre a produção e o

³⁵ As técnicas de produção tayloristas foram desenvolvidas pelo engenheiro americano Frederick Taylor e publicadas em 1911 num livro intitulado *The principles of scientific management*. De forma simples, Taylor propunha uma organização científica do trabalho com base na sistematização e padronização de tarefas cronometradas. Suas idéias ganharam vida, contudo, quando Henry Ford introduziu o sistema de linha de montagem em sua fábrica de automóveis, com o objetivo de racionalizar custos e aumentar a produção de carros em série. O modo de regulação fordista somado às técnicas tayloristas valorizava o desenvolvimento de um trabalhador operador funcional treinado para o trabalho repetitivo e mecanizado. A esse conjunto de princípios convencionou-se chamar fordismo-taylorismo, sendo que ambos os termos são muitas vezes utilizados indistintamente, como neste trabalho.

consumo, o individual e o coletivo, o público e o privado, o prático e o criativo, a miséria e a opulência. As qualidades dos seres humanos tornaram-se mensuráveis e as capacidades desenvolvidas no sistema educacional podiam ser compradas de acordo com as necessidades do mercado. Em outras palavras, o valor de uso das qualificações adquiridas na escola dotava-se de valor de troca no sistema produtivo de acordo com seu reconhecimento social materializado em salários e prestígio (Tartuce, 2004). Na sociedade moderna em sua fase de automação o valor estava em “uma capacidade de trabalho simples e ordinariamente indiferenciada, ao mesmo tempo, parcelar e universalmente transferível” (Naville citado em Tartuce, 2004, p. 363). O sistema taylorista foi capaz de criar

condições para a implementação de um ideal de racionalidade formal e limitado que é possível na medida em que a combinação de elementos da atividade serve para conduzir algumas tarefas puramente ‘técnicas’ cujo produto final é bastante previsível e relativamente independente do sistema geral de relações sociais (Kasavin, 1990, p. 17).

Embora em meados dos anos 60 a pesquisa qualitativa se configurasse como uma possibilidade para a compreensão dos fenômenos sociais (Bredo e Feinberg, 1982), eram os pressupostos do positivismo que melhor se compatibilizavam com a necessidade de elaboração de leis orientadas à predição e ao controle das capacidades humanas. Se o contexto era influenciado por modelos de eficiência, redução de custos, implementação da produção e lucro, era imprescindível a busca por padrões de comportamento generalizáveis, cuja observação, manipulação e controle pudessem gerar um conhecimento sistemático, regras e técnicas. No campo das ciências sociais, em geral, e da educação, em particular, um grande número de pesquisadores se voltou para a sala de aula na tentativa de criar um inventário de capacidades a serem adquiridas pelos alunos e pelos professores. O psicólogo Edward Thorndick, por exemplo, apresentou leis gerais de aprendizagem com base em experimentos de laboratório que levaram ao desenvolvimento de testes de aptidão e de inteligência. Os mesmos

foram amplamente empregados para resolver problemas na organização escolar e na colocação de alunos (Feiman-Nemser, 1990). Bredo e Feinberg (1982, p. 7) apontam a busca da eficiência nas pesquisas educacionais como um fim em si mesmo e criticam o fato de que

a maioria das pesquisas na psicologia educacional direcionava seus esforços para determinar que ‘tratamentos’ produziam o maior aumento nos resultados individuais. Da mesma forma, a maior parte das pesquisas em sociologia educacional seguia a tradição dos ‘efeitos escolares’, que buscava determinar os fatores da escola ou da sala de aula capazes de prever os resultados. Na economia da educação, a tradição dominante era a análise das ‘funções de produção’ educacional, na qual as escolas eram tomadas como análogas às fábricas em que se busca a combinação mais eficiente entre os insumos e resultados.

De fato, a necessidade de gerir um sistema educativo de massas consolidava resultados de pesquisas na área da psicologia comportamentalista. A suposta “neutralidade face aos interesses industriais, comerciais ou civis” (Popkewitz, 1992, p. 43) conferia às pesquisas educacionais de cunho positivista uma aura de imparcialidade a serviço do progresso e da redução dos conflitos. O desejo de superação das diferenças sociais e de democratização da sociedade se fazia sob os mesmos critérios de eficiência e produtividade utilizados pela indústria. Nas palavras de Saviani (1983/2003, p. 13), para o modelo da *pedagogia tecnicista*, a educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade.

Fato é que, ao tomar emprestados os princípios e métodos de uma ciência pautada no rigor lógico e no conhecimento objetivo que permitia previsões com base em um modelo de sociedade regulado por leis universais, os estudos educacionais contribuíram para valoração das capacidades técnico-instrumentais no trabalho dos alunos e dos professores. Com base nos resultados de pesquisas tipo processo-produto e suas conseqüentes teorias da eficiência social, o perfil dos profissionais da educação passou a ser definido

em função da relação entre os comportamentos de professores bem sucedidos e os resultados na aprendizagem de seus alunos.

Para muitos educadores, o sentido de formação técnica respondia às suas reivindicações pelo caráter especializado de uma atividade profissional eficaz e rigorosa, pautada nos resultados de uma ciência aplicada, que os levaria a uma superação “do estado medieval de atividade artesanal” (Pérez Gómez, 1996/2000, p. 356). “Profissionalização”, explica Schön (1988, p. 14), “significava a substituição da atividade artística pelo conhecimento sistemático, preferencialmente científico”. Fendler (2003, p. 19) lembra que “profissionalismo estava associado à ciência e aos métodos científicos como meio de promoção do status social” e que, por isso, a profissionalização docente desde o início do século 20 fortalecia-se na fascinação pela psicologia e pela abordagem científica para educação. Razão por que o modelo da racionalidade técnica encontrou conforto e ganhou predominância nos currículos dos cursos de formação de professores. A mesma lógica da divisão do trabalho industrial se fez na educação com base na hierarquização dos conhecimentos. Como explica (Pérez Gómez, 1996/2000, p. 357),

O docente, nessa perspectiva, é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que cientistas básicos e aplicados elaboram, ou seja, não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daquele.

A formação dos professores ganha enfoque instrumental e a avaliação da eficácia se dá com base no cumprimento de objetivos.

Dentro desta perspectiva, predominam práticas discursivas que subjugam a razão prática à razão teórica. Liberali (1999), ao investigar a relação entre a linguagem utilizada por coordenadores na escrita de diários e os tipos de reflexão ali revelados, argumenta que na lógica da atividade técnico-instrumental predominam o discurso teórico e as seqüências descritivas e explicativas. Com base no referencial do interacionismo sócio-discursivo

bronckartiano, a autora esclarece que a linguagem é marcada por “apresentação generalizada dos conceitos teóricos conforme apresentada pelo texto de onde os conceitos foram retirados ou das discussões onde foram apresentados” (p. 108), e por uma desarticulação com o mundo das ações cotidianas. Em estudo mais recente, Liberali (2002-b) complementa afirmando que as narrativas ou exemplificações concretas são esquecidas no conjunto das formulações teóricas desconectadas da prática.

Embora a tradição da eficiência social encontre suas raízes na década de 20 (Zeichner e Liston, 1990), foi somente com a aplicação dos resultados das pesquisas comportamentais no treinamento de trabalhadores nas indústrias e serviço militar, durante e após a Segunda Guerra Mundial, que os currículos de formação de professores passaram a ser fortemente influenciados pelo modelo baseado na competência e *performance*. Modelo esse que ressurgiu na década de 90 sob o rótulo de “educação de professores baseada na pesquisa” (p. 10).

No âmbito das políticas regulatórias nacionais, os princípios da racionalidade técnica se concretizaram na Lei 5.692/71 cuja ênfase se deslocava para a formação de professores em serviço, aos moldes do princípio de qualificação “centrada no saber e no saber-fazer adquiridos no trabalho e na aprendizagem sistemática” (Laudares e Tomasi, 2003, p. 1244). Foi um período de fortalecimento do chamado modelo 3+1 nos cursos de pedagogia e licenciatura. Como critica Schön (1988, p. 8) “os currículos normativos profissionalizantes apresentam primeiro a ciência básica relevante, depois a ciência aplicada relevante e finalmente a prática em que os alunos devem supostamente aprender aplicando o conhecimento oriundo da pesquisa aos problemas cotidianos”. A lógica era a de que os professores deveriam ser treinados a partir dos inventários de técnicas, procedimentos e habilidades, apoiados nas pesquisas educacionais. Dessa forma, estaria garantida a produção na prática dos resultados das investigações sobre a eficiência do

professor. A isso Pérez Gómez (1996/2000, p. 358) chama de modelo de treinamento de cunho *mecânico e conducente*.

Ainda dentro dessa concepção epistemológica da prática como racionalidade técnica ou instrumental, o autor distingue o que ele chama de *modelo de tomada de decisões* no qual

as descobertas da investigação sobre a eficácia do professor/a não devem ser transferidas mecanicamente em formas de habilidade de intervenção, mas transformam-se em princípios e procedimentos que os docentes utilizarão ao tomar decisões e resolver problemas em sua vida cotidiana na aula. (Pérez Gómez, 1996/2000, p. 359)

Para Grimmett (1989), essa é uma perspectiva de reflexão como mediadora instrumental da prática, cujo objetivo reside em melhor compreender e reproduzir nas salas de aula os resultados de pesquisa elaborados por especialistas.

Também Feiman-Nemser (1990) descreve duas interpretações da tradição da eficiência social. A primeira, a versão tecnológica, em que os professores aprendem os pressupostos teóricos de uma dada estratégia, assistem a uma demonstração, treinam em ambientes “seguros” até que finalmente transfiram a técnica para a sala de aula. A segunda, a versão de tomada de decisões, em que os resultados das pesquisas são utilizados como “princípios de ação” no processo de solução de problemas. Essa é senão uma abordagem cognitivamente orientada para a aplicação do conhecimento científico (Zeichner e Liston, 1990)

Na mesma linha argumentam Tabachnick e Zeichner (1991) quando descrevem o domínio *técnico* da reflexão como aquele que revela preocupações com a eficiência dos meios ou técnicas utilizadas para se atingir os fins, normalmente estabelecidos por outras pessoas e que, por sua vez, ficam sem serem examinados. O pensamento criativo do professor é valorizado na medida em que permite que ele intervenha buscando as estratégias mais apropriadas às problemáticas vividas em sua sala de aula. O princípio básico,

contudo, reside no domínio das investigações sobre ensino-aprendizagem como principal fonte orientadora dos currículos de formação de professores.

Smyth (1992, p. 280) apresenta uma crítica ao modelo de reflexão “como meio de focar sobre os fins determinados por outros e não como um processo ativo de contestação, debate e determinação da natureza desses fins”. Para ele, a descentralização administrativa das escolas e a aparente liberdade deslocada para os sentidos de participação, comunidade e deliberação local é um mecanismo estratégico para fortalecer ainda mais o poder de centralizar as políticas educacionais. Assim como Zeichner (2003), o autor afirma que o fato das ações dos professores ganharem maior intencionalidade não faz, necessariamente, com que sejam, por si só, melhores. Esse é um pressuposto que, segundo Fendler (2003), tem origem na concepção cartesiana de reflexão, que ele define como fundamentada na idéia de que qualquer tipo de reflexão deve ser valorizada pelo simples fato de que, ao gerar uma autoconsciência³⁶, gera um conhecimento válido. Em suas palavras, “a noção cartesiana de autoconhecimento reflexivo tem sido expandida para significar que a reflexão pode oferecer as bases para escolhas racionais responsáveis” (p. 18).

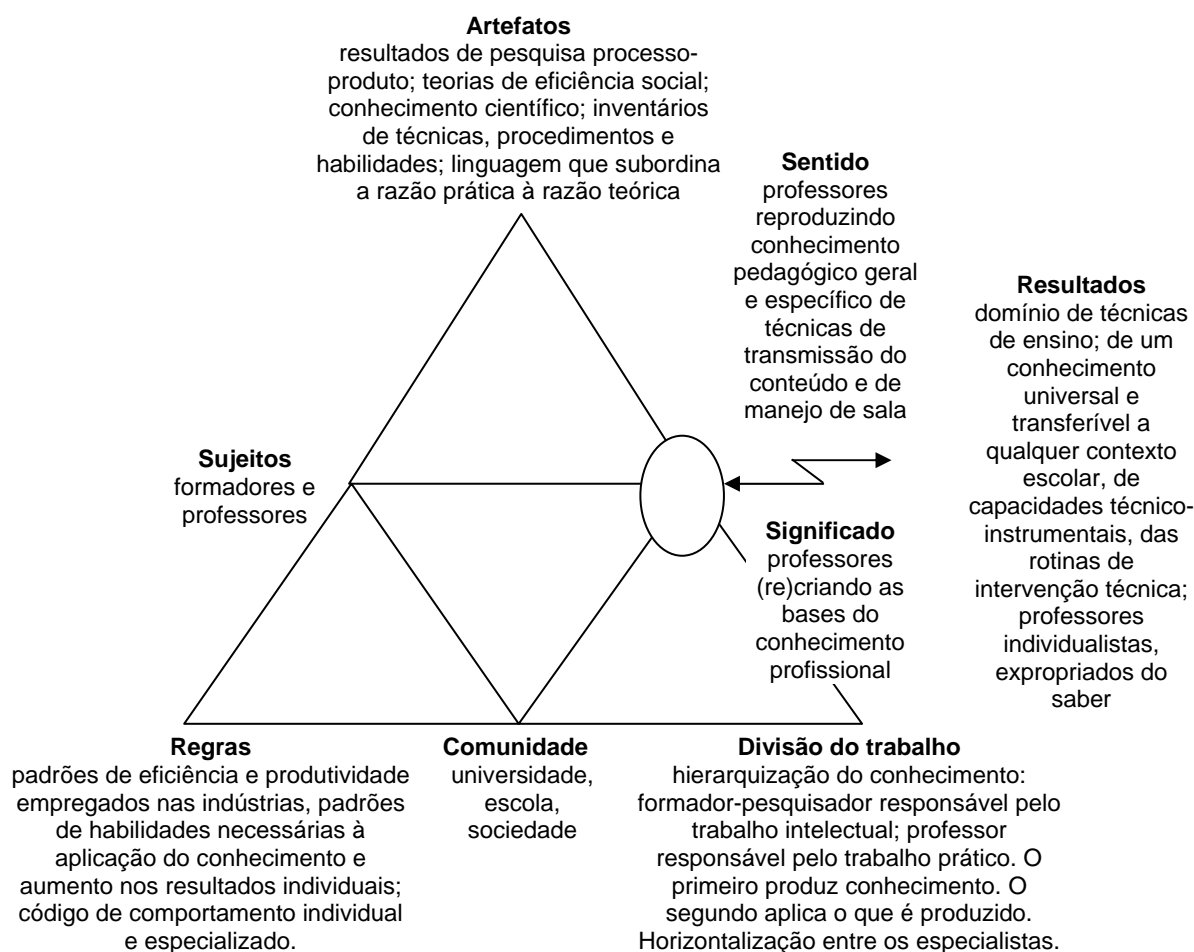
Assim, apesar das nuances, a filosofia social deste período, somada às práticas políticas, econômicas e culturais, foram instauradas e instauraram um universo de trabalhadores individualistas, competitivos, meritocratas, dependentes da regulação do Estado e do controle exterior, sem autonomia, fragmentados em postos de trabalho hierarquizados, expropriados do saber (Saviani, 1983/2003; Popkewitz, 1995; Campos, 2003). Dentre eles, os professores a quem “nos anos 70, as lições (...) eram integralmente transcritas, com cerca de quatro páginas de detalhes diários, especificando o que dizer, como estar na sala de aula, como organizar uma aula e como avaliar os alunos” (Popkewitz, 1995, p. 41).

³⁶ *Self-awareness*, no original.

Com base na discussão desenvolvida até aqui, represento graficamente na página seguinte os elementos do sistema de atividade de aprendizagem técnico-instrumental de professores.

Na figura 2.1 todos os elementos são representados a partir da perspectiva dos formadores e dos professores, descritos como sujeito coletivo neste sistema de atividade. Isso quer dizer que, do ponto de vista dos pais ou dos alunos, por exemplo, o objeto pudesse ter uma significação diferente. No entanto, por ser esta uma representação geral e normativa, a sociedade é tomada como parte da comunidade que compartilha, ao menos parcialmente, o mesmo objeto.

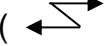
FIGURA 2.1 – Um modelo de atividade de ensino-aprendizagem técnico-instrumental de professores



Ao posicionar o professor no lugar do objeto da atividade nas universidades, desejo chamar a atenção para o foco que se tem dado aos processos de aprender a ensinar, em detrimento dos processos de ensinar os aprendizes. Isto é, pretendo marcar a ruptura histórica entre os sistemas de atividade de formação de professores e os sistemas de atividade de aprendizagem escolar. Como explicam Roth e Tobin (2002, p. 117), “na perspectiva da universidade, os professores estão na escola para aprender a partir da aplicação do conhecimento científico e não para auxiliar os alunos em sua aprendizagem”. O mesmo pode ser dito no caso da formação contínua em que os sentidos expressam uma concepção hierárquica da teoria sobre a prática.

É igualmente importante pontuar que as bases de conhecimento profissional às quais me refiro quando trato do significado do objeto do sistema de atividade de aprendizagem de professores filiam-se, parcialmente, à proposição elaborada por Shulman (1986). Interessado em investigar a complexidade do trabalho do professor, o pesquisador sugere sete dimensões do conhecimento necessárias ao professor: **conhecimento de conteúdo**, que diz respeito à quantidade e organização de fatos, conceitos e procedimentos específicos da disciplina que se pretende ensinar; **conhecimento pedagógico específico**, relacionado a maneiras de transformar e representar esse conhecimento, de forma a torná-lo compreensível e acessível aos alunos; **conhecimento curricular**, relativo ao domínio de diferentes materiais didáticos disponíveis na área de atuação do professor, bem como de programas desenvolvidos para a disciplina que ministra; **conhecimento pedagógico geral**, que se refere aos princípios e estratégias de organização e manejo de sala; **conhecimento dos alunos** e suas características pessoais; **conhecimento do contexto educacional** em que atua, incluindo as questões administrativas e financeiras da escola, bem como a caracterização das comunidades e culturas que as envolvem; e, finalmente, **conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais** e de seus fundamentos históricos e filosóficos. Embora essas não possam ser tomadas como a totalidade das

bases de conhecimento profissional, são aqui utilizadas como referência, juntamente com as bases de conhecimento de caráter histórico-ideológico que permitem aos professores fazer escolhas cientes de suas potenciais conseqüências.

No conjunto dessa representação encontra-se a marca de uma contradição no interior do objeto, sinalizada por uma seta em forma de raio (). Como toda atividade no mundo capitalista, a aprendizagem de professores vive uma contradição entre o valor de uso das bases de conhecimento profissional historicamente produzidas e o valor de troca do conhecimento materializado em salários e prestígio do professor.

Vimos (p. 63) que Engeström (1987) distingue quatro tipos diferentes de contradições. Não é preocupação deste estudo discriminar esses diferentes tipos, mas reconhecer e descrever as mesmas como formas de resistência e transformação das práticas educacionais, como mostram os movimentos analisados no decorrer deste capítulo.

2.1.1.2 profissionalização como racionalidade prática

Ao final dos anos 70, algumas contradições internas no modelo de produção em massa marcaram um novo processo de reestruturação produtiva do capital. As crises do petróleo em 1973-74 e depois em 1979-80 puseram em xeque o sistema estável de relações internacionais. A busca de uma nova síntese para o conflito entre a expansão do capital multinacional e o protecionismo Europeu, que restringia a entrada de produtos norte-americanos, conforme acordo em Brentton Woods, culminou com o que Moraes (2004, p. 320) chama de “ataque frontal (...) às regulações nacionais no plano da produção e do comércio”, por meio de “legislação trabalhista, privatização de entes estatais, liberalização comercial, alfandegária, ambiental, etc.” No plano

das finanças, o “ataque” deu-se por meio de “desregulamentação dos sistemas financeiros nacionais, a começar pelo sistema bancário inglês e norte-americano, e desregulamentação ou integração mundial”. Para que o capitalismo pudesse se reorganizar, era fundamental que “o Estado deixasse de intervir diretamente na economia, subordinando assim todas as relações sociais à lógica do mercado” (Maués, 2003, p. 92). Moraes (2004, p. 320) lembra que “a esta avalanche de reformas orientadas pelo e para o mercado, que marca as duas últimas décadas do século XX, costuma-se chamar de neoliberalismo, globalização, etc”. Este processo celebra a passagem do modo de regulação taylorista para o “regime de acumulação flexível” ou modo de produção toyotista³⁷. Assim, o trabalhador fortemente especializado é substituído pelo trabalhador polivalente e multifuncional.

Se o fordismo primava pela produção em massa de modelos reproduzíveis em série a partir da divisão de tarefas desempenhadas por funcionários altamente treinados para funções específicas, o modelo toyotista desenvolvido na fábrica da Toyota, no Japão, visava ao aumento da produção sem que fosse preciso aumentar o número de trabalhadores. Para isso, era essencial que os operários trabalhassem em equipe e que cada um cumprisse funções multivariadas. Na esfera da organização do trabalho, o modelo toyotista rompia com a demarcação de tarefas mecanizadas e fragmentadas, ao mesmo tempo em que fundava os círculos de controle de qualidade com base no conhecimento intelectual de trabalhadores responsáveis uns pelo desempenho dos outros.

Na prática das relações sociais, esse processo de pulverização e flexibilização dos sistemas de relação de trabalho se concretiza por meio

[d]a força de trabalho cada vez mais heterogênea (com o aumento porcentual e estratégico de mulheres, de empregados de ‘colarinho branco’, novas profissões, sobretudo quadros técnicos de nível médio

³⁷ Como já disse anteriormente, não estou assumindo uma relação causal e tampouco linear entre a crise do modelo capitalista fordista e o modo de regulação neoliberal. De fato, processos de transformação dessa natureza são complexos, multideterminados e contraditórios. O emprego do termo passagem não implica na total superação de um modelo por outro. Ao contrário, novos paradigmas se constroem num processo de ruptura ao mesmo tempo em que de acumulação do modelo precedente.

etc). Parece cada vez mais difícil unificar esses diferentes segmentos, sob negociações salariais abrangentes, englobantes. Declinam e quase desaparecem antigos laços e identidades, o que torna cada vez menor a possibilidade do ‘proletariado’ agir como entidade política, coesa (Moraes, 2004, p. 321).

Em sua análise sobre as recentes mutações no mundo do trabalho, Antunes (2004) reitera as mesmas tendências de redução do proletariado industrial e aumento de formas mais desreguladas de trabalho, como serviços terceirizados e *part time*; expansão do trabalho feminino e dos assalariados médios no ‘setor de serviços’; exclusão de jovens e de trabalhadores com mais de 40 anos; inclusão precoce de crianças; expansão do ‘terceiro setor’. Para ele tais orientações na organização do trabalho humano se fizeram no conjunto de medidas que valorizavam a “inserção engajada do trabalhador assalariado na produção do capital” (p. 345). Isso significava estimular a participação dos trabalhadores nos projetos voltados ao controle de qualidade, promover parcerias com o trabalho assalariado e valorizar as sugestões que nasciam nas bases, entre os operários. O chamado “saber tácito”, nascido da experiência do trabalho individual e coletivo, passa a ser não somente reconhecido, mas requisitado e premiado. A esse processo Antunes (2004, p. 345) chama “captura integral da subjetividade operária”. A síntese do autor esclarece que:

se o fordismo expropriou e transferiu o *savoir-faire* do operário para esfera da gerência científica, para os níveis de elaboração, o toyotismo tende a re-transferi-lo para a força de trabalho, mas o faz visando a apropriar-se crescentemente da sua dimensão *intelectual*, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária (p. 347, destaque no original).

Scribner (1985) lembra que na medida em que novas atividades sociais são formuladas no processo de desenvolvimento histórico, novas formas de desenvolvimento prático e intelectual são produzidas para regular o comportamento humano. “A sociedade em transformação”, diz Volochinov (1929/2002, p.136), “alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo”. Assim, é no contexto dessa

sociedade em profundas transformações tecnológicas, políticas e culturais que o regime de acumulação flexível coloca em evidência um profissional cuja formação depende do desenvolvimento de habilidades e capacidades cognitivas tais como análise, síntese, improviso e rapidez de respostas, capacidades pessoais como criatividade, solidariedade, comunicabilidade e responsabilidade, além de capacidades sociais como liderança, convívio, organização, e assim por diante (Kuenzer, 1999; Campos, 2003; Tartuce, 2004).

Para Tartuce (2004), a concepção de um trabalhador polivalente capaz de decidir na urgência de forma eficaz exigiu a reconceitualização da ‘qualificação’, já que o termo trazia os ranços de um saber especializado, estático e, nesse novo contexto, oneroso. Desse modo, tornou-se visível na literatura da sociologia do trabalho francesa o conceito de ‘competência’ como “um atributo que remete à subjetividade do indivíduo, e relaciona-se com sua capacidade de mobilizar os saberes e as atitudes necessárias para, de forma autônoma, resolver problemas em uma situação específica” (Tartuce, 2004, p. 360). Retomarei essa discussão mais adiante, considerando que foi somente a partir dos anos 90 que o conceito de competência, como categoria teórica, ganhou força entre sociólogos e educadores brasileiros.

Nesse momento é importante compreender que a crise do capitalismo no final da década de 70 afetou, por um lado, as formas de produção e de regulação do trabalho e, por outro, a epistemologia da prática. Na medida em que o trabalho se apresentava complexificado por sua natureza flexível, instável e imprevisível; na medida em que a base do reconhecimento social firmava-se sobre o saber nascido no “chão das fábricas”; na medida em que o valor de troca do conhecimento colocava-se sobre a dimensão cognitiva do trabalho, o paradigma positivista das pesquisas processo-produto foi posto em xeque por sociólogos e educadores. No quadro de uma sociedade capitalista globalizada em que a categoria trabalho, em geral, e trabalho do professor, em específico, é substituída pelas categorias de prática, ganham destaque as investigações

fenomenológicas que buscam iluminar “a atividade humana mais do que descobrir padrões generalizáveis que a governam” (Sleeter, 2001, p. 223).

Assim, a década de 80 viu florescer estudos na área do pensamento do professor com especial interesse sobre o que os professores sabem e como adquirem tais conhecimentos. Por exemplo, as pesquisas de Elbaz (1983) sobre os domínios do conhecimento prático, as de Connelly e Clandinin (1990) sobre as imagens pessoais nas unidades narrativas dos professores, as de Zeichner e Tabachnick (1985) sobre as perspectivas do professor e as de Feiman-Nemser e Floden (1986) sobre as culturas de ensino. Em comum, as investigações buscavam conhecer os processos cognitivos de construção dos saberes, bem como de tomada de decisões, em contextos de prática docente, por meio de etnografia ou hermenêutica (Sleeter, 2001).

O trabalho do professor passou a ser visto como fundamentalmente artístico e intuitivo, criado no lugar onde ele acontece (Freitas, 2003). Esses movimentos complexos de ruptura-continuidade, de produção e reprodução de modos de regulação social, fortaleceram os sentidos de formação profissional segundo a metáfora do artesanato. “Profissionais de destaque”, afirma Schön (1987, p. 13), “não são caracterizados como tendo mais conhecimento profissional do que outros, mas como tendo mais ‘sabedoria’, ‘talento’, ‘intuição’ ou ‘*artistry*’”.

Tal orientação pôs em foco a noção do profissional reflexivo prático capaz de deliberar sobre diversas e, às vezes, conflitantes concepções de ensino (Grimmett, 1989). Ora, no momento em que o valor do conhecimento se desloca para a subjetividade do professor, parece compreensível o deslocamento do foco para a reflexão prática (Tabachnick e Zeichner, 1991) com o intuito de dar a conhecer os conhecimentos mobilizados no contexto da prática de sala de aula, bem como os pressupostos e predisposições norteadores das atividades de ensino. Assim como a *captura integral da subjetividade operária* se dava pela apropriação da dimensão intelectual do

trabalho, também com os professores tornou-se fundamental a valoração do *conhecimento-na-ação* (Schön, 1987, 1988).

Na definição desse sociólogo norte-americano, todo conhecimento prático cotidiano é caracterizado pelo conhecimento-na-ação que, por sua vez, é tácito, isto é, “nós o revelamos na *performance* habilidosa e espontânea; e somos caracteristicamente incapazes de torná-lo verbalmente explícito” (Schön, 1987, p. 25). No entanto, sua descrição e reconhecimento são possíveis por meio da observação e reflexão que, por sua vez, pode se dar de duas maneiras: a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação. A primeira “serve para reformular o que estamos fazendo enquanto estamos fazendo” (p. 26). A segunda se define quando “pensamos retrospectivamente sobre o que fizemos de forma a descobrir como nosso conhecimento-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (p. 26). Central a esses conceitos de reflexão-na/-sobre-a-ação está uma concepção sobre a natureza do conhecimento como um processo intuitivo da ação. Se, por um lado, a noção de reflexão-na-ação pode superar a divisão entre o planejamento e a execução, ou entre a atividade intelectual e a prática, por outro, os “exemplos [de Schön] sobre as dinâmicas discursivas da reflexão coletiva e orientada para o futuro para além das díades mestre-novato foram muito fracos” (Engeström et. al., 2003, p. 287).

Nesse aspecto os trabalhos de Schön distanciam-se do sentido de reflexão conforme proposto por Dewey. Segundo Fendler (2003), embora ambos rejeitassem o modelo de racionalidade instrumental, Schön partia do pressuposto de que a essência artística é inerente à prática profissional, ao passo que Dewey baseava-se na associação entre pensamento reflexivo e método científico para assegurar que as ações impulsivas fossem transformadas em ações inteligentes. Isto é, para assegurar o triunfo da razão sobre a intuição. Nas palavras de Fendler (p. 19), “Schön advoga um conhecimento comum baseado na prática e desconsidera o conhecimento intelectual ou científico que pode parecer muito ‘teórico’ ou desvinculado da

resolução de problemas confusos que os praticantes encaram nas terras pantanosas da prática”.

Apesar dessa contradição e, em alguns casos, por causa dela, a expansão das pesquisas sobre o pensamento do professor, somada à incorporação da “revolução cognitiva” no trabalho, impulsionaram a utilização de termos como “ensino reflexivo”, “reflexão na ação”, “professores pesquisadores” e “pesquisa ação” (Zeichner e Liston, 1990). No entanto, se, por um lado, foi possível convencer a comunidade educacional de que professores que refletem *na* e *sobre* suas ações são mais desejáveis do que aqueles governados pela tradição e pela autoridade, por outro, os estudos de Schön não deram conta de explicar

sobre o que os professores devem refletir, os tipos de critérios que deveriam orientar o processo (e.g., técnico ou moral), até que ponto as reflexões dos professores deveriam incorporar uma crítica dos contextos educacionais nos quais eles trabalham, a natureza das ações que se enquadram no espectro da ‘prática aceitável’, ou as tradições históricas das quais uma linha específica de trabalho emerge (Zeichner e Liston, 1990, p. 24).

Considerando a valorização do saber tácito, as práticas discursivas engendradas no interior de sistemas de atividade de aprendizagem prática são aquelas que permitem compreender as ações pedagógicas à luz dos atos efetivamente realizados. Contrariamente ao modelo anterior, a razão teórica é subordinada à razão prática. Como aponta Liberali (1999, 2002-b), as ações de linguagem predominantes são aquelas que relatam fatos ocorridos no cotidiano da escola e da sala de aula, que oferecem exemplos concretos e buscam compreender a prática a partir da experiência concreta e do conhecimento de mundo sem referência a conceitos específicos e que avaliam a prática com base em critérios pessoais como gosto ou interesse dos alunos e dos próprios professores. Em suas palavras, a pobre referência ao mundo externo “demonstra uma centralização em si e impede a abertura de horizontes para uma compreensão mais aprofundada da própria ação” (Liberali, 1999, p. 114).

Também para Freitas (2003, p. 1096), a década de 80 foi marcada por uma “ênfase excessiva no que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo”, o que “terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula”. As reformas que ganharam corpo nos anos seguintes na área de formação de professores reforçaram o valor do saber prático, ou seja, do saber que gira ao redor do sentido de reflexão *na* e *sobre* a ação, com vistas à solução de problemas do cotidiano como fatos neutros, a-históricos e não-ideológicos. Porquanto isso não represente a totalidade das práticas de formação de professores e que haja tentativas de construir modelos alternativos para os significados da profissão docente, a cultura prático-instrumental tem dominado as possibilidades de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

2.1.1.2.1 profissionalização como racionalidade utilitarista do mercado

A década de 90 teve como uma de suas características marcantes o aprofundamento das políticas neoliberais de desregulamentação do Estado e o conseqüente fim de barreiras administrativas que estimularam a entrada de capitais internacionais bem como a abertura de mercados. A queda do muro de Berlim em 1989 representou um símbolo dessa expansão do liberalismo que trouxe consigo a possibilidade de mundialização não somente da economia, mas dos próprios sistemas educacionais. Nas palavras de Maués (2003, p. 93),

os organismos internacionais, a partir dessa realidade, passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento.

No início daquela que ficou conhecida como “a década da educação” (Freitas, 2003, p. 1097), representantes de 155 países reuniram-

se em Jomtien, Tailândia, para a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, orientada pelos pressupostos estabelecidos na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e no *Referencial de Ação para Suprir as Necessidades de Educação Básica*³⁸ (UNESCO, 1990). Segundo o próprio documento, ambos os textos são produtos “de um amplo e sistemático processo de consulta conduzido entre outubro de 1989 e janeiro de 1990, sob a orientação da Comissão Inter-Agência constituída para organizar a Conferência Mundial” (p. 4). Fizeram parte da Comissão a Fundação das Nações Unidas para Crianças – UNICEF, o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas – UNDP, A Organização Cultural, Científica e Educacional das Nações Unidas – UNESCO, e o Banco Mundial.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* se constrói na retórica da educação como direito fundamental para todas as pessoas e do seu papel para o “progresso social, econômico e cultural” (p. 1) em um mundo mais saudável, seguro e próspero. Assim, traça as metas e desenha as estratégias de implementação de uma política educacional mundial, fundamentada na lógica do saber fluido, com vistas ao fortalecimento de uma sociedade baseada na informação microeletrônica, na flexibilização do trabalho e na efemeridade dos conhecimentos.

Por sua vez, o *Referencial de Ação* se pretende um guia para a formulação de planos de ação para implementação da *Declaração Mundial*. Em sua introdução o documento se propõe a descrever ações nos níveis dos países, das cooperações entre grupos de países com problemáticas afins e das cooperações entre países do mundo. Em seguida, recomenda que os países estabeleçam suas próprias metas educacionais para a década de 90 e sugere as seguintes dimensões: expansão do ensino pré-escola; universalização do acesso e completude da educação básica até 2000; aprimoramento dos resultados na aprendizagem de forma que uma

³⁸ No Brasil, a educação básica foi ampliada pela LEI n. 9.394/96 e passou a incluir a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, já nos moldes das recomendações dos órgãos multilaterais, conforme produto da própria Conferência Mundial.

determinada porcentagem dentro de um grupo específico (ex., 80% dos jovens com 14 anos) alcance o nível definido do resultado desejado; redução da taxa de analfabetismo adulto; expansão de recursos para a educação básica e treinamento em outras habilidades essenciais necessárias a jovens e adultos, com programas de efetividade avaliados em termos de mudanças comportamentais e impacto na saúde, emprego e produtividade; aumento na aquisição de conhecimento, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e ao desenvolvimento franco e sustentável.

O documento continua propondo princípios de ação nos três níveis acima mencionados. Nesta análise, interessa discutir fundamentalmente os princípios de ação em nível nacional. Dentre as orientações, uma está em avaliar as necessidades e planejar ações de longo prazo, incluindo aí as habilidades cognitivas, valores, atitudes e conhecimento de conteúdo que devem ser priorizados na educação básica. Para tanto, sugere o desenvolvimento de uma política de apoio com legislação própria, tendo como eixos os aprendizes e os processos de aprendizagem, os professores e gestores de educação, o currículo e sistemas de avaliação, os materiais e recursos físicos, colocados assim nessa mesma ordem. Esclarece ainda que “os professores devem ser **treinados de acordo com os resultados desejados** (para a aprendizagem dos alunos), beneficiando-se dos programas em serviço, assim como de incentivos de oportunidade que premiem o alcance desses resultados” (p. 23, meu destaque).

O texto termina com um indicativo de três fases que orientam a implementação das propostas ao longo da década. O estágio preparatório a ser desenvolvido entre 1990 e 1995 previa a organização de metas e planos para educação básica dentro dos países, com a elaboração de propostas e captação de recursos. A fase seguinte (1995-2000) estabelecia que os governos e organizações procedessem a avaliações de médio prazo da implementação de seus planos e ajustassem-nos conforme necessário. E,

por fim, a última etapa (2000-2001) previa a nova avaliação dos resultados e revisão das políticas em nível regional e global.

A partir destas orientações, vários governos passaram a investir em propostas de reestruturação do sistema de ensino. No Brasil, as políticas educacionais que tomaram forma na década de 90 se mostram fortemente influenciadas pelas recomendações destes documentos. Inicialmente, com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2002, cumprindo assim o primeiro estágio do compromisso firmado em Jomtien. Na seqüência, pela promulgação da Lei n. 9.394/1996 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. E mais recentemente, pela publicação do Plano Nacional de Educação que define objetivos e metas para a educação até 2010³⁹.

Tais documentos encontram-se alicerçados nos princípios da competitividade, da produtividade e da eficácia (Maués, 2003). A primeira marcada pela lógica da meritocracia e pelo individualismo, conforme materializados nos rigorosos critérios de qualidade e premiação, que se apresentam como a mais apropriada alternativa para a dinamização dos sistemas de ensino⁴⁰. A segunda, pela redução de investimentos públicos,

³⁹ O Plano Nacional de Educação (PNE) está posto sob a forma de Lei 10.172/2001. Seus objetivos são “(a) a elevação global do nível de escolaridade da população; (b) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; (c) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e (d) a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (p. 6). Não se pode perder de vista que estes propósitos, quando ampliados no documento, revelam mecanismos para subverter não uma crise na democratização do ensino, mas uma crise gerencial, conforme argumenta Gentili (1996).

⁴⁰ Nos últimos anos foram criados mecanismos de controle destinados à (1) regulação do ensino básico (ex. o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, cf. portaria n. 438/98, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básico – SAEB, cf. portaria n. 839/99); (2) avaliação dos cursos de graduação e das condições gerais de funcionamento dos estabelecimentos de educação superior (ex. o Programa de Avaliação Institucional e o Exame Nacional de Cursos – ENC/Provão, cf. portaria n. 246/96, depois substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, cf. portaria n. 1.606/2004); (3) certificação dos conhecimentos, competências e habilidades dos professores (ex. o Exame Nacional de Certificação de Professores da Educação Básica, cf. portaria n. 1.403/2003).

pela flexibilização e pelo aligeiramento nos programas de formação⁴¹. E a terceira, pela falácia da reorganização educacional como solução para a crise do desemprego⁴².

Esta transferência direta dos princípios que regulam o mercado de capital para os espaços da vida educacional é caracterizada por Gentili (1996) como *mcdonaldização da escola*. O autor explica que “o que unifica os McDonalds e a utopia educacional dos homens de negócio é que, em ambos, a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas normas de controle da eficiência e da produtividade” (p. 29). Maués (2003, p. 97) lembra que “esses aspectos da educação como mercadoria são reforçados nos discursos oficiais com os argumentos de adaptar a educação às mudanças que a ‘sociedade do conhecimento’ exige por parte da escola”.

Por exemplo, Guiomar Namó de Mello, que entre 1992 e 1996 trabalhou como Especialista *Senior* de Educação no Banco Mundial e no Banco Interamericano de Desenvolvimento, e atualmente é membro do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, em parceria com Teresa Cristina Rego (2002) argumentam que:

“a atenção privilegiada na questão da preparação e do desempenho dos professores é devida basicamente a dois fatores. De um lado, o

⁴¹ No caso da flexibilização, consultar a Resolução CNE/CP n. 2/1997 que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. O documento reza que qualquer bacharel portador de diploma em nível superior pode proceder a sua formação pedagógica em “programas especiais”, com duração mínima de 540 horas, sendo 300 práticas. Por sua vez, o aligeiramento e a redução de custos estão corporificados na Resolução CNE/CP 1/99 que dispõe sobre a criação de Institutos Superiores de Educação como instância de formação superior, mas não necessariamente universitária. Vale citar ainda a integralização de 2800 horas cumpridas em 3 anos nos cursos em nível superior, de licenciatura e de graduação plena, cf. Resolução CNE/CP n. 2/2002.

⁴² O modelo educacional contemporâneo sugere que cada um, independente de sua origem social, pode ter garantias de trabalho, desde que faça as escolhas corretas. “Como empregabilidade lembra emprego e esta sociedade não tem nenhum compromisso com a questão, é uma educação que não prepara sequer para o mercado de trabalho. A política educacional brasileira prepara, do ponto de vista do mercado, para continuarmos como mão-de-obra de segunda categoria no mundo; meros aplicadores da tecnologia que os outros produzem.” (Frigotto, 2004, p. 1). Como lembra Freitas M.T. (2002, p. 61), um modelo bem aos moldes da influência deweyana e da psicologia centrada na pessoa para quem a “mística da igualdade de oportunidades, da ascensão social do mais capaz, procurava escamotear os conflitos sociais”.

novo perfil que a escola e os professores devem assumir para **atender às demandas do mundo contemporâneo**. (...) Por outro lado, o interesse pela temática, sobretudo nos países em desenvolvimento, poder ser explicado pela **premência em equacionar problemas crônicos do sistema educacional**, agravados nas décadas mais recentes com a maciça expansão das matrículas no ensino fundamental” (p. 181, meu destaque).

Fato é que no contexto de uma educação como instrumento de regulação social e de ajuste estrutural, conforme exemplifica o trecho acima, o professor passa a ser valorizado como elemento de propulsão para o desenvolvimento sócio-econômico dos países e sua formação se alicerça sobre dois pilares: primeiro, sobre os princípios da validação de experiências, na esteira das concepções pragmatistas; segundo, sobre a lógica das competências, aos moldes do pensamento tecnicista.

Antes de analisar cada um desses eixos, é importante destacar que a ênfase dada à formação de professores nos últimos 10 ou 12 anos não é senão ingrediente de uma política que, para sustentar-se, responsabiliza a sociedade e seus indivíduos, em especial, os próprios professores, pelo insucesso do sistema de ensino atual. “O neoliberalismo”, declara Gentili (1996, p. 22), “privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social”. Não sem surpresa, os discursos oficiais fazem reverberar a imagem do professor incompetente fruto de uma formação superior deficitária e irresponsável, como mostram os seguintes trechos de Mello (2000):

(...) há várias décadas os futuros professores, geralmente originários das camadas médias e médias baixas, ou arcam com os custos de sua própria formação profissional no setor privado ou recorrem ao ensino superior estadual, **quase sempre de custo e qualidade inferiores ao federal ou aos estaduais "nobres"**. (...) os sistemas públicos de educação básica, estaduais e municipais, gastam volumes consideráveis de recursos em capacitação de professores, que são anualmente pagos às mesmas instituições de ensino superior privadas e públicas, **para refazerem um trabalho que não foi bem feito durante a formação inicial dos professores**. (...) **No futuro o país vai precisar de bons professores, que substituam**

os hoje existentes. (...) Medidas dessa natureza [a certificação de professores] teriam custos financeiros relativamente pequenos se comparados aos que são necessários para arcar com os ônus do fracasso escolar: recuperação da qualidade da aprendizagem; aceleração da escolaridade e regularização do fluxo de matrícula dos milhões de alunos **atendidos por professores provenientes de cursos de formação de má qualidade.** (...) no caso brasileiro, o investimento em formação de professores pode ser o de melhor rentabilidade ou melhor relação custo-benefício para a melhoria da educação básica. (p. 6 e 7, meu destaque)

O mesmo discurso ecoou no Parecer CNE/CP 009/2001 que orientou o documento final das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP 1/2002), como se lê:

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação [das novas políticas educacionais] destaca-se o **preparo inadequado dos professores** cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente. (CNE/CP 009/2001, p. 4, meu destaque)

Sem a construção desse senso comum, do qual se apropria a sociedade em geral como única explicação razoável para o caos na educação brasileira, não teria sido possível justificar e conceder êxito aos programas de ajuste que tiveram início na década de 90. Argumento mais uma vez que esse não é um processo histórico em que os sujeitos são passivamente determinados por um minoritário grupo de intelectuais ou defensores de uma ordem social capitalista. Por outro lado, a individualização da problemática educacional, colocada como falta de competência dos professores e das instituições de ensino, desloca a atenção para questões outras que não aquelas de ordem política-econômica-social. O sucesso das reformas atuais se faz no contexto de uma

sociedade que, mergulhada no desemprego e subemprego, violência, fome e miséria⁴³, se agarra a quaisquer alternativas para superação desta crise.

No conjunto desta retórica, a centralidade no saber prático se fortalece, fundamentalmente, em função das críticas à bipolarização teoria-prática nos programas de formação de professores já que,

no caso do professor polivalente, a preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque esvaziado [sic] do conteúdo a ser ensinado. No caso do especialista, o conhecimento do conteúdo não toma como referência sua relevância para o ensino de crianças e jovens e as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática; em ambos os casos a "prática de ensino" também é abstrata porque desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado. (Mello, 2000, p. 5)

Se, por um lado, os significados de teoria-prática são uma contradição histórica fundamental no processo de resignificação de formação crítica de professores, como voltarei a discutir na próxima seção, por outro, as recentes orientações na área de formação, porque com base na epistemologia dualista do positivismo, favorecem a construção de uma realidade que produz tensão entre esses pólos, mas que não dá conta de superar seu caráter dicotômico. Ao contrário, a implementação da Lei 9.394/1996 em seus artigos 62 e 63⁴⁴, por meio de Resoluções como a

⁴³ Segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos – DIEESE <http://www.dieese.org.br/esp/mercadodetrabalho.pdf> – no início da década de 90 havia cerca de 738 mil trabalhadores desempregados na região metropolitana de São Paulo, tendo esse número saltado para mais de um milhão e duzentos em 1996 e para 1.715.000 em 1999. Isso correspondia, respectivamente, a 10.3%, 15.1% e 19.3% da população ativa do estado. Da mesma forma, no Brasil, o rendimento médio familiar caiu de cerca de R\$1.020,00 em 1989 para R\$ 828,00 em 1999. Contudo, a maioria dos trabalhadores, cerca de 65%, ganhava entre 1 e 3 salários mínimos, o que revela a disparidade na distribuição pessoal da renda do trabalho. Mesmo com o crescimento de 5.2% do Produto Interno Bruto em 2004 e a ascensão do Brasil para 12º. no ranking da economia mundial, a pobreza atinge 32% da população nacional.

⁴⁴ **Art. 62º.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. **Art. 63º.** Os institutos superiores de educação manterão: **I** - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; **II** - programas de formação pedagógica para portadores de

CNE/CP 1/1997, CNE/CP 1/1999 e CNE/CP 1/2002, tem acirrado a dissociação dos planos teórico/prático na construção do conhecimento.

Pode parecer paradoxal que esses documentos se firmem sobre “a associação entre teorias e práticas”, como no caso da LDB, sobre “a articulação entre teoria e prática”, conforme a Resolução dos Institutos Superiores de Educação, ou sobre “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor”, como no caso da Diretrizes e, ao mesmo tempo, promovam medidas que privilegiam uma formação superior, mas não necessariamente universitária, focada na “resolução de situações-problema” (CNE/CP 1/2002) e na solução de “problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar” (CNE/CP 1/1999). Aos Institutos Superiores de Educação compete a formação de professores capazes de mobilizar conhecimentos para a ação docente (CNE/CP 1/2002). À universidade, reserva-se a “preparação de cientistas, filósofos, mestres de letras, com ênfase na investigação científica” (Mello, 2000, nota de rodapé, p. 4). As contradições não são, contudo, fortuitas, mas “expressam, de fato, as tentativas de conciliar as críticas dirigidas pelo movimento dos educadores ao caráter pragmático imprimido à formação de professores, especialmente no que se refere à secundarização do conhecimento teórico” (Campos, 2003, p. 6). De fato, esse é o paradoxo da “retórica do empoderamento num contexto de centralização” (Smyth, 1992, p. 270).

A incapacidade de superar a tendência dualista segrega licenciatura e bacharelado, prática e teoria, conhecimento tácito e conhecimento histórico-científico, ação e produção de conhecimento, profissionalização e ciência, ensino e pesquisa. Ao mesmo tempo, aprofunda o deslocamento da formação de professores para o campo da perspectiva prático-adaptativa, como iniciada na década de 80, e fortalece o abandono de uma formação de caráter científico-acadêmica (Freitas, 2003).

Do ponto de vista político, constrói uma formação atrofiada, sem possibilidade de “analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação e, portanto, de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa” (Frigotto, 1996, p. 95). De fato, as Diretrizes Curriculares, conforme CNE/CP 1/2002 art 6º., priorizam “competências referentes ao **comprometimento** com os valores inspiradores da sociedade democrática; à **compreensão** do papel social da escola; ao **domínio** de conteúdos e de conhecimento pedagógico” (meu destaque). Quando se refere à pesquisa, esta não se liga à produção à “**compreensão** do processo de construção do conhecimento”.

Do ponto de vista sócio-econômico, forja uma significação produtivista-utilitarista da formação de professores dentro do qual

formação se refere, normalmente, ao processo de escolarização necessário ao processo de trabalho; *qualificação* está afeto a um conjunto de exigências ligadas ao emprego, resultantes da formação e da experiência profissional concreta; e, por fim, a *competência* explicita-se pela capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes, tendo como foco, resultados. (Frigotto, 1996, p. 92, destaque no original).

Do ponto de vista histórico-cultural, reforça “a negação da construção da identidade do professor como intelectual e pesquisador da educação, atributos reservados apenas àqueles que atuam no ensino superior” (Freitas, 2003, p. 1107). De forma deliberada ou não, acentua a desvalorização dos profissionais de ensino e reduz seu trabalho ao domínio de conteúdos e técnicas, isto é, ao *o que* e *como* ensinar.

Não se trata aqui de negar a importância da experiência cotidiana para os processos de aprendizagem dos professores. Nem tampouco de conceder à teoria papel de destaque para a construção de novos processos sociais e para a dimensão sócio-histórica da formação de professores. Ao contrário: este estudo reconhece as forças tanto do *mundo da teoria*, quanto do *mundo da vida*, para usar os termos de Bakhtin ao tratar da elaboração

de caráter científico e dos atos que se orientam pela experiência concreta, respectivamente. A análise está, contudo, no fato de que, nesta concepção utilitarista, o conhecimento experiencial potencializa a significação técnico-reprodutivista/prático-utilitarista e secundariza a mediação do conhecimento historicamente construído para a formação intelectual e política dos professores (Dias e Lopes, 2003).

Portanto, se, por um lado, a profissionalização como racionalidade prática pareceu significar um avanço nos programas de formação, antes consubstanciados no domínio e utilização de técnicas, por outro, a ressignificação da aprendizagem do professor na década de 90 em nada mudou a relação entre educação e mercado, posto que buscou regular o trabalho dos professores por meio da mesma lógica que regula a produção de bens de consumo, qual seja, a lógica das competências. Nesse contexto, “a posse dos saberes teóricos e formalizados já não é mais suficiente para a realização de atos de trabalho eficazes” (Campos, 2003, p. 4). Como disse, esse movimento caminhou da experiência e cognição para velocidade e plasticidade, isto é, da racionalidade prática para a racionalidade utilitarista, também de cunho pragmatista.

Nesse novo cenário, o valor de uso do conhecimento tornou-se ainda mais difuso e alienado, ao passo que o valor de troca firmou-se sobre as necessidades do capital, entenda-se, sobre aquilo que faz do aluno e do professor um trabalhador polivalente, flexível e preparado para adaptar-se às evoluções do mercado. No modelo do capitalismo reorganizado, “é pedido aos trabalhadores que invistam seus corações, mentes e corpos integralmente no seu trabalho e que se transformem em ‘parceiros’ comprometidos que se engajam em trabalho significativo, que compreendem e controlam seus empregos e que supervisionam a si mesmos” (Schutz, 2004, p. 16). Assim, muitos programas de formação de professores tenderam a enfatizar a reflexão sobre até que ponto os objetivos educacionais estavam sendo alcançados, de que forma os alunos interagem

com os colegas, com os professores e com o material, em que medida os professores eram capazes de adaptar-se ao fluxo de incertezas da sala de aula. Em todos esses casos, predomina a incorporação das características dominantes da cultura educacional e uma tentativa de medir os resultados da instrução para garantir que sejam utilizados os procedimentos adequados (Beyer, 1991).

Para finalizar a presente discussão, retomo a análise do conceito de competência que, conforme apresentei, não é novo e permeou os programas de formação de professores nas décadas anteriores. Primeiro, como uma abordagem geral com ênfase na aquisição de técnicas observáveis e de habilidades específicas supostamente relacionadas ao sucesso da aprendizagem dos alunos. Depois, como um conjunto de capacidades subjetivas que permite mobilizar os conhecimentos nas situações de práticas conflituosas. Em todos esses momentos históricos, competência esteve associada ao saber e ao saber-fazer dos trabalhadores. É nessa mesma perspectiva que caminharam as orientações educacionais na última década do século XX, e agora em plena expansão pela atual equipe do Governo Luiz Inácio Lula da Silva⁴⁵, colocando “a competência como concepção nuclear” na formação de professores do ensino básico (CNE/CP 1/2002).

Embora estivesse presente em outras significações de formação de professores, o conceito de competência ganha notoriedade entre os educadores brasileiros a partir dos anos 90, quando passam a vigorar as exigências dos organismos multilaterais, conforme discutidas anteriormente, bastante influenciadas pelas recomendações formuladas quando da *Mesa-*

⁴⁵ Tendo assumido em janeiro de 2003, o Governo Lula deu continuidade aos pressupostos de descentralização financeira implantando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), nos mesmos moldes do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (consultar <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/comparativo.pdf>). Ao mesmo tempo, reforçou a política de centralização do conhecimento oficial e dos seus mecanismos de avaliação (por exemplo, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, cf. portaria n. 1.606/2004 e o Exame Nacional de Certificação de Professores da Educação Básica, cf. portaria n. 1.403/2003).

Redonda dos Industriais Europeus. Maués (2003) explica que tal evento, realizado em 1989 por representantes de grandes organizações europeias como Renault, Fiat, Shell, Siemens, Nokia, Nestlé, Lufthansa, entre outras 40, formalizou a “inquietação dos industriais com o que eles consideram um afastamento entre a formação e as necessidades das indústrias” (p. 105).

Nesse percurso de transferência da indústria para a escola, as competências adquirem um significado técnico-instrumental. No centro desse debate encontram-se a abordagem ergonômica e a abordagem substancialista (Campos, 2003). Para a primeira, as competências são sempre situadas, contextualizadas; é o saber mobilizar conhecimentos necessários à resolução de situações-problema. Para a segunda, as competências podem ser repertoriadas a partir da análise das atividades profissionais e, então, generalizadas e transferidas de um contexto de trabalho para outro. Em comum, “ambas objetivam precisar a natureza dos saberes ou conhecimentos presentes na atividade trabalho, as formas de sua aquisição, as possibilidades de transferência destes entre domínios distintos” (Campos, 2003, p. 4).

Assim, na atualidade, competência define-se “pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”. (CNE/CP 009/2001, p. 30).

Tal ênfase no saber-mobilizar resgata o desejo de formalizar o conhecimento dos trabalhadores, como pretenderam os estudiosos desde as décadas de 60 e 70. Zeichner e Liston (1990) lembram que “a tradição da eficiência social emergiu novamente nos debates contemporâneos sobre reformas na educação de professores, desta vez, sob o rótulo de ‘educação de professores baseada na pesquisa’” (p. 10). Contudo, a dinâmica da pesquisa serve não para produção de novos conhecimentos ou para proposta de alternativas educacionais, mas senão para ajustar as práticas às demandas de uma escola-empresa em que “ensinar requer dispor e

mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível” (CNE/CP 009/2001, p. 35).

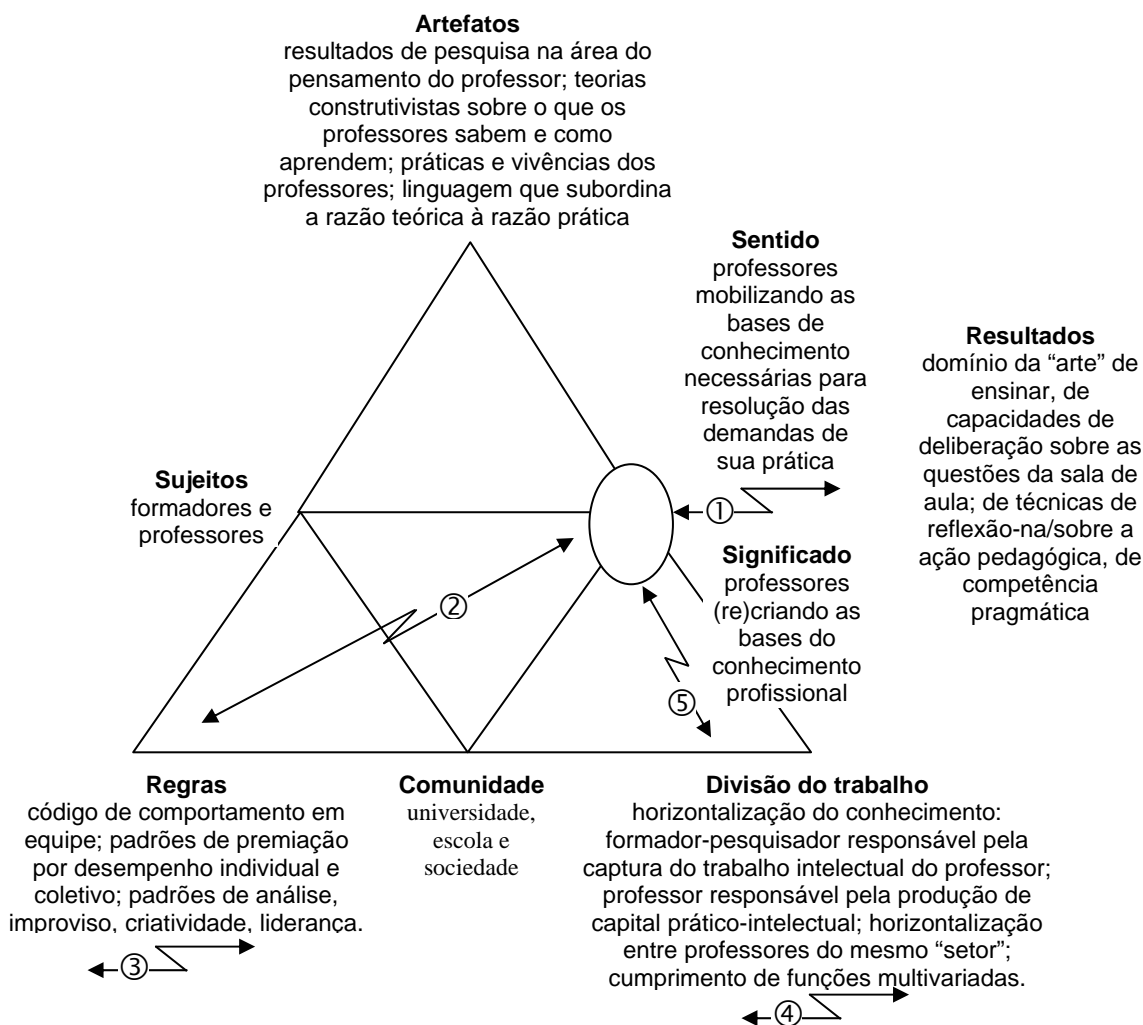
Nesse sentido, o que define a ação docente é a capacidade dos professores de mobilizar conhecimentos práticos que os levem a respostas bem sucedidas em “situações que não se repetem e nem podem ser cristalizadas no tempo” (CNE/CP 009/2001, p. 34). É a resignificação da lógica do trabalhador polivalente, como instaurada no mundo dos anos 80. Lógica esta forjada no interior de uma sociedade em que os pressupostos simbólicos e materiais da prática escolar são uma extensão das formas de conhecimento adquiridas nos programas de formação e ao mesmo tempo fonte de alimento para formas de reflexão consistentes com os ideais dominantes. O exemplo de Beyer (1991, p. 118), embora focado no sistema escolar norte-americano do início da década de 90, dá uma dimensão clara da dialética a que me refiro:

O fato das salas de aula do ensino fundamental terem sempre 25 ou 30 crianças, com *background*, necessidade e interesses bastante diversificados, leva os professores a tomarem decisões quase constantemente, com pouco tempo para qualquer coisa que não seja uma reflexão procedimental; mais uma vez, o fato do ensino tender a ser uma atividade isolada, feito sem o benefício da troca colegiada e do planejamento cooperativo, leva a um tipo de reificação onde ‘o que é’ se torna um substituto para ‘o que deve ser’; o fato dos modelos técnicos de planejamento, que dão vida e avaliam os currículos, tenderem a dominar mais e mais tem um efeito corrosivo sobre a possibilidade de projetos e atividades localmente produzidos; o fato da avaliação dos professores tenderem a se alinhar a aspectos técnicos e burocráticos – estão os alunos da segunda série da Ms Allen pontuando na média ou acima da norma na leitura, está a Ms Brown mantendo seus alunos nas tarefas, por que os professores da quarta série não são melhores para controlar seus alunos durante o intervalo, e coisas do gênero – diminui a probabilidade de que os mesmos arrisquem. Não é que os professores, de forma geral, careçam de qualidades pessoais ou de capacidades intelectuais, mas sim que o contexto dentro do qual eles atuam reforça os parâmetros, normalmente adquiridos anteriormente, dentro dos quais a reflexão se dá.

A resignificação da formação prático-utilitarista de professores tornou ainda mais evidentes as contradições no interior do seu sistema de atividade de aprendizagem, conforme ilustra a figura 2.2 (p. 128). Ali, estão representados os novos sentidos do objeto da atividade, bem como os novos artefatos, regras e divisão do trabalho. As setas numeradas representam algumas das contradições analisadas ao longo desta seção.

É preciso destacar que se a regulamentação das reformas educacionais dos últimos 15 anos não contemplou a totalidade das construções históricas em “defesa do caráter sócio-histórico na formação dos educadores” (Freitas, 2003, p. 1118), foi graças a esse movimento que importantes debates aconteceram e que deliberações foram tomadas tanto localmente, por meio dos Fóruns de Licenciatura, como nacionalmente, por meio de entidades como a Associação Nacional pela Defesa dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e, na área em que este estudo se dá, a Associação de Linguística Aplicada Brasileira (ALAB) e a Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI). Isso porque as construções histórico-culturais se dão no embate de discursos dialogizantes/monologizantes e vinculam-se a um processo no qual a criação do novo e a conservação do existente se dão de forma dialética e, portanto, inseparável. Assim, o mesmo espaço de análise das contradições a partir das quais se reproduzem as significações da docência técnica/prática é o espaço de produção de resistências e alternativas para a construção de outros significados, nos quais o conceito de pensamento crítico se faz central.

FIGURA 2.2 – Um modelo de atividade de ensino-aprendizagem prático-utilitarista de professores



- ① valor de uso das bases de conhecimento profissional historicamente produzidas *versus* valor de troca do conhecimento fluido, instável e efêmero, nascido no "chão das escolas".
- ② valorização social do objeto *versus* regras do mercado neoliberal de capital (eficiência, redução de investimento público, aumento da lucratividade, aligeiramento dos cursos de formação).
- ③ trabalho em equipe *versus* lógica da meritocracia e de qualidade segundo mecanismos de avaliação individuais e de certificação de professores.
- ④ cumprimento de funções variadas *versus* trabalho isolado de professores especialistas e disciplinas fragmentadas. Horizontalização do conhecimento *versus* manutenção da separação entre formação prático-adaptativa e científico-acadêmica.
- ⑤ produção de capital prático-intelectual *versus* ajuste das práticas docentes às demandas da escola-empresa.

2.1.1.3 profissionalização como racionalidade emancipatória

Procurei até aqui problematizar as relações econômico-culturais das últimas quase 5 décadas a fim de contextualizar os fenômenos sociais da educação, em geral, e da formação de professores, em específico. Em última instância, busquei explicitar a associação entre o conhecimento produzido pelas tramas das ciências e os fios que tecem as significações das práticas de formação docente. Assim, argumentei que inerente ao conhecimento teórico construído pela pesquisa empírico-analítica encontra-se o conhecimento prático que responde aos interesses por um controle técnico-instrumental das ações pedagógicas. De outro lado, o conhecimento gerado pela pesquisa interpretativa-fenomenológica satisfaz inexoravelmente os interesses pela análise dos pressupostos, percepções e representações que orientam as experiências individuais da prática docente.

Da mesma forma, afirmei que o conceito de reflexão generalizou-se como condição própria das diferentes dimensões da prática de formação de professores. Assim, no modelo de uma sociedade altamente produtiva e mecanizada, a significação construiu-se em torno de um tipo de pensamento técnico que permitisse ao professor escolher, dentre os resultados de pesquisa a ele disponíveis, aquele que melhor se aplicasse à resolução dos problemas que encontrava. O privilégio da ciência positivista deslocava as preocupações curriculares de ordem epistemológica para as preocupações educacionais sobre as formas de transmitir o conhecimento. “Numa cultura em que a indústria do conhecimento é fortemente dominada por uma atitude de engenharia humana e de responsividade”, explica van Manen (1977, p. 209), “não surpreende que a preocupação predominante da prática educacional tenha se tornado uma preocupação instrumental com *técnicas*, *controle* e com critérios do tipo meios-fins para *eficiência* e *efetividade*”. A valoração estava num modelo de cognição fragmentada e descolada do sistema de relações sociais.

Por sua vez, no modelo de sociedade flexível e polivalente dominada pela captura das subjetividades dos trabalhadores, o valor deslocou-se para uma reflexão que possibilitasse tornar explícitos os conhecimentos mobilizados no desenvolvimento da ação produtiva. No caso da escola, uma prática que revelasse os conhecimentos na ação pedagógica e que “explicasse por meio da auto-reflexão os pressupostos, bases, axiomas, preferências e pontos de vista que governam o pensamento curricular do indivíduo, da forma que outros possam tornar tais orientações em tópicos de debate ou de deliberação” (van Manen, 1977, p. 216).

A esses domínios, Tabachnick e Zeichner (1991) denominam reflexão técnica e reflexão prática, respectivamente. Cada um respondendo a diferentes interesses e contextos político-econômicos, instaurando, portanto, diferentes práticas sócio-culturais.

Há, contudo, à margem desses domínios, a tradição da *reconstrução social* (Zeichner e Liston, 1990; Pérez Gómez, 1996/2000) ou a *orientação crítico-social* (Feiman-Nemser, 1990) em que, apesar das variações, predomina a análise e a transformação das condições sociais da educação, com base em princípios de uma sociedade mais justa e humanizada. A isso que Paulo Freire (1967) chama *educação como prática libertária*, Habermas chama “interesse cognitivo nas atividades práticas de *emancipação e libertação*” (van Manen, 1977, p. 225, meu destaque); interesse esse orientado pelo conhecimento construído no interior das pesquisas teórico-críticas.

Segundo Bredo e Feinberg (1982), as raízes da teoria crítica nas pesquisas sociais e educacionais encontram-se no movimento da Escola de Frankfurt, originalmente fundada em 1924 no Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, na Alemanha. Vaz (2002, p. 429) explica que àquela época, sociólogos de influência marxista como Horkheimer, Adorno e Marcuse, todos pertencentes à burguesia alemã de ascendência judaica, se dedicavam à superação

dos desafios de reflexão sobre a relação entre teoria e prática, mais especificamente sobre os dilemas do marxismo como teoria e como

experiência revolucionária em sua dupla face: o sucesso da revolução bolchevique em 1917, mas também o fracasso da revolução na Alemanha, nos impasses e contradições da República de Weimar.

Também o regime capitalista vivia sua fase de contradição entre os modos de produção e de consumo de bens materiais e simbólicos. Se, por um lado, a fase monopolista impulsionava o desenvolvimento das indústrias, por outro, a corrida técnico-científica gerava desemprego e aumentava o fosso social.

Portanto, a teoria crítica forjou-se inicialmente no interior de uma cultura impactada por um novo modo de vida não liberal em que o mercado capitalista keynesiano suavizava as relações econômicas ao mesmo tempo em que, juntamente com regimes totalitaristas como o Fascismo e o Stalinismo, espoliava as relações humanas. Deste modo, a teoria crítica da década de 30 buscou analisar as dinâmicas da sociedade daquela época e caracterizar os processos pelos quais o capitalismo se estabelecia como hegemônico. Para tanto, os intelectuais valeram-se de categorias marxistas como reificação, comodificação, mais valia e exploração para descrever as formas de dominação do indivíduo pela sociedade.

Na década seguinte, contudo, os princípios da teoria crítica ganharam novos contornos na medida em que o uso da razão passava de possibilidade de crítica e liberdade para a realização da opressão e barbárie. “A Nazi-racionalização da morte nos campos de concentração”, lembra Ferreti (2004, p. 402), “e a racionalização da guerra durante a Segunda Guerra Mundial levantou profundas questões sobre a força progressista da razão e a eficácia da crítica imanente frente a sistemas sociais de tamanho poder”. Assim, embora as críticas ao fascismo e ao capitalismo ainda constituíssem o cerne dos trabalhos naquele período, estudiosos distanciaram-se dos aspectos políticos e econômicos da teoria social marxista e aproximaram-se das questões culturais e das relações entre os seres humanos e de sua natureza subjetiva (Bredo e Feinberg, 1982).

Na América do Norte, a teoria crítica foi se fortalecendo como estratégia de ruptura do regime fascista e de valorização do regime capitalista. Em face de tal contexto de desenvolvimento opressivo era quase impossível vislumbrar a teoria crítica como parte de um movimento revolucionário socialista. Razão por que na área educacional o desejo de justiça social parecia, para muitos intelectuais daquela época e até mesmo na atualidade, mais próximo do pragmatismo deweyano do que possível de ser conseguido por meio de uma revolução aos moldes marxistas.

Esse é um aspecto essencial para compreender as limitações do projeto de profissionalização emancipatória ou, como disse Zeichner (2003, p. 9), “a ilusão do desenvolvimento de professores”. Neste ponto, é importante resgatar a natureza dupla do objeto da atividade prática e o objeto do pensamento (p. 26), isto é, a contradição entre o que se faz e o que se deseja fazer.

No plano do objeto idealizado, a profissionalização como racionalidade emancipatória compreende professores transformando as realidades sócio-educacionais em que se encontram, libertando os oprimidos e libertando-se da opressão, com vistas a uma sociedade mais justa e humanizada. Isso implica professores formulando os propósitos e os fins educacionais, produzindo conhecimento teórico-prático sobre ensino-aprendizagem e assumindo um papel ativo de liderança nas reformas escolares (Zeichner, 2003). A esse processo colaborativo de redefinição das práticas sócio-pedagógicas Matusov (2001) chama desenvolvimento de *agência humana*.

Para Freire (1970, p. 73), a busca da *emersão da consciência* nasce na/da atividade profética e esperançosa:

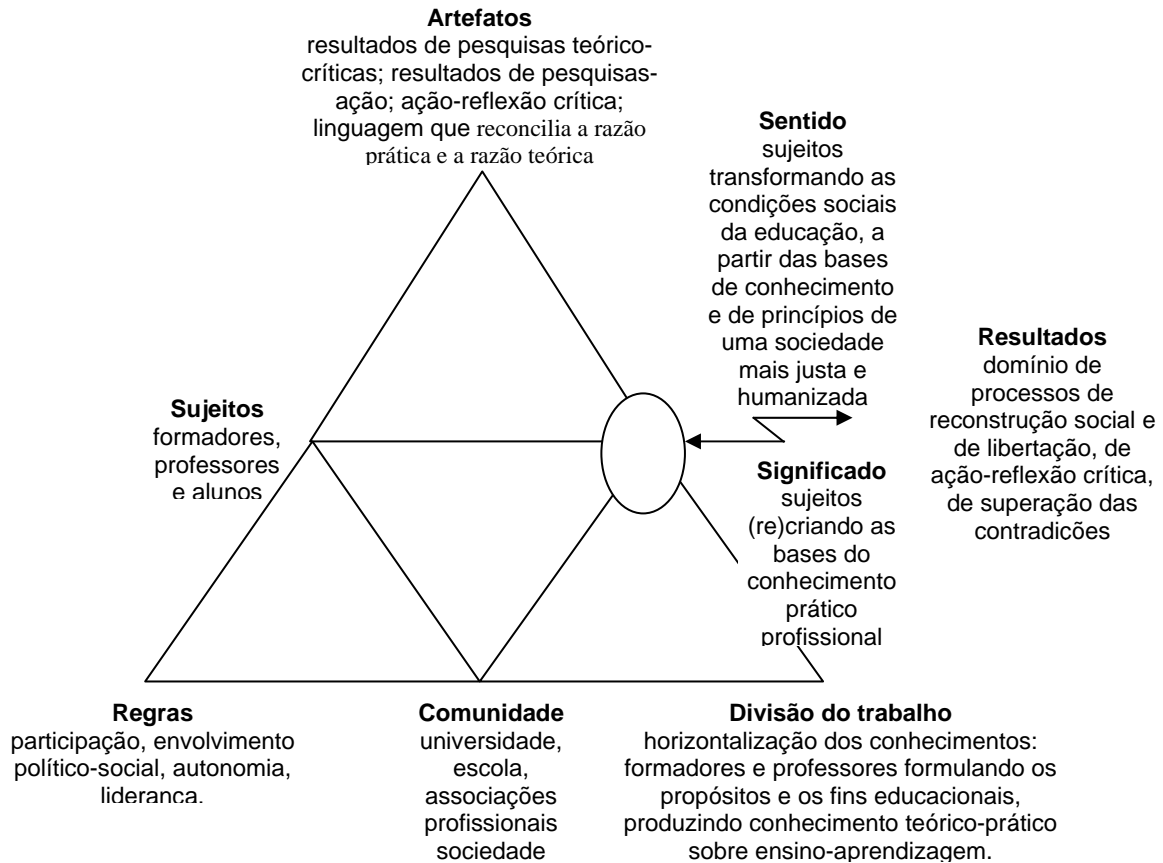
profetismo e esperança que resultam do caráter utópico de tal forma de ação [problematizadora], tomando-se a utopia como a unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico.

Por não serem palavras vazias, se constroem na dialética da ação-reflexão. Não de uma reflexão no sentido amplo como um *slogan* que rotula os cursos de formação de professores na contemporaneidade. Tampouco de uma reflexão no sentido técnico ou utilitarista como predomina nas propostas com foco na replicação de resultados de pesquisas ou com ênfase no indivíduo. Mas de uma reflexão crítica que insere os professores no universo da práxis, no mundo da (re)criação e que, por se dar na unidade com a ação, não é oca, não é verbalismo (Freire, 1970).

Nesse sentido, a linguagem mediadora da atividade de aprendizagem emancipatória é aquela que abre a possibilidade do conflito, da pluralidade, da dialogicidade e, nesse processo dinâmico, reconcilia a razão prática e a razão teórica. Não no sentido de buscar unidade ou consenso, mas com vistas à superação conjunta de contradições comuns aos sujeitos da atividade.

Isso quer dizer que a ressignificação da atividade de ensino-aprendizagem de professores, fundada no ideal de práticas de emancipação, deve trazer resultados que levem ao estreitamento das lacunas sociais e ao aprimoramento da qualidade da educação para alunos dos mais variados contextos sócio-econômicos, como mostra a figura 2.3.

FIGURA 2.3 – Um modelo idealizado de atividade de ensino-aprendizagem emancipatória de professores



Este modelo de atividade representado na figura 2.3 traz à tona mais cruel contradição do reino capitalista: aquela entre o desejo de superação das desigualdades sociais e o de manutenção de uma sociedade de classes; aquele entre a liberdade e a opressão. Nas palavras de Leontiev (1959, p. 132),

o médico que se insere numa comunidade para exercer a medicina numa pequena aldeia de província pode querer muito sinceramente aliviar os sofrimentos dos seus doentes, talvez seja essa sua vocação. Mas simultaneamente é coagido a desejar ver aumentar o número dos doentes, porque a sua própria vida depende disso, uma vez que os doentes são a base material indispensável ao exercício da sua profissão.

Neste modelo idealizado de formação emancipatória, aumentam as possibilidades de resgate do valor de uso do objeto já que, ao transformar as condições sociais da educação, os professores transformam também as condições sociais de sua existência.

Contudo, a implementação de cursos e programas de formação de professores, mesmo pautados no discurso do empoderamento, não se desvincula dos elementos essenciais da sociedade de classes. Se, como vimos, a teoria crítica foi se fortalecendo como estratégia de valorização do capitalismo, não surpreende que a mesma lógica do mercado sirva de fundamento para sistemas de atividade de aprendizagem crítico-reflexiva de professores. Isso implica compreender que, em nome da eficiência, da lucratividade, da competitividade, um bom número de cursos e programas se constrói sobre o discurso da emancipação e, contraditoriamente, sobre a lógica da subserviência. Para entender como isso se dá, retomo a discussão sobre o sentido de reflexão deweyana.

A ação reflexiva, para Dewey (1933), consistia na consideração cuidadosa, persistente e ativa de toda crença ou suposta forma de conhecimento à luz das bases que a suportam e das conclusões às quais ela tende. Ao adjetivar o pensamento crítico com os termos “cuidadoso, persistente e ativo”, Dewey não somente o contrasta à ação rotineira, como também o caracteriza em oposição à passividade. Além disso, sua filosofia pressupunha a explicitação das razões que levam os indivíduos a terem determinadas crenças e das implicações dessas crenças no contexto social em que vivem.

Assim, o sentido capitalista de professor crítico-reflexivo surge, na década de 30 nos Estados Unidos, como um movimento pela construção de uma sociedade alternativa em que o papel da educação seria “preparar indivíduos para tomar parte, de forma inteligente, no gerenciamento das condições sob as quais eles viverão, trazê-los a uma compreensão das forças que se movem e equipá-los com instrumentos práticos e intelectuais pelos quais eles possam ir de encontro a essas forças” (Kilpatrick citado em Zeichner

e Liston, 1990, p. 16). Nesse contexto, os professores foram tomados como agentes para a construção de uma nova ordem social em que pesava o modelo progressista de cultivo à autodisciplina para promoção de uma melhor civilização.

Considerando a necessidade de “equipar” os professores com “instrumentos práticos e intelectuais”, alguns pesquisadores se dedicaram à tarefa de produzir listas de habilidades básicas a serem dominadas por aqueles interessados em tornarem-se pensadores críticos. Glasser (citado em Zeichner e Liston, 1990, p. 6), por exemplo, elencou as seguintes competências:

(a) reconhecer problemas, (b) encontrar meios funcionais para lidar com esses problemas, (c) reunir e elencar informações pertinentes, (d) reconhecer pressupostos e valores não explícitos, (e) compreender e utilizar a linguagem com precisão, clareza e discernimento, (f) interpretar dados, (g) julgar as evidências e avaliar as afirmações, (h) reconhecer a existência de um relacionamento lógico entre as proposições, (i) chegar a conclusões e generalizações confiáveis, (j) por a prova as generalizações e conclusões às quais se chega, (k) reconstruir os padrões pessoais da crença com base na experiência, e (l) oferecer julgamentos precisos sobre qualidades e coisas específicas na vida cotidiana.

Tais competências, marcadas pelas influências de Dewey, ilustram uma concepção de reflexão crítica centrada na busca conscientemente racional de soluções para problemas da prática docente. Há, nessa perspectiva, grande ênfase no método do pensamento científico como modelo da reflexão crítica. Por meio da reflexão crítica sobre as experiências vividas, os professores tornar-se-iam protagonistas no processo de construção de sentidos pessoais que, por serem de base científica, seriam generalizáveis e transferíveis a outras situações. O contexto, nesse sentido, é tomado como o lugar no qual indivíduos constroem uma compreensão de si mesmos e de suas experiências, sem que ele mesmo seja, por sua vez, considerado em sua natureza histórico-conflituosa.

Por não considerar os antagonismos sociais como elementos da organização da atividade humana, a escola deweyana marcou um sentido de reflexão como um processo de autodeterminação em que pesa o ideal de

reorganização social, em detrimento das forças sócio-histórico-ideológicas nas quais a sociedade se constrói. De certa forma, formadores-pesquisadores que trabalham a partir dessa perspectiva acreditam na liberdade e autonomia dos professores para fazer o que desejarem, desde que estejam abertos às questões e sejam responsáveis e dedicados⁴⁶. Nesse sentido, os professores são colocados como sujeitos capazes de exercer controle direto sobre as práticas sociais, em geral, e a cultura educacional, em particular, como se o seu fazer estivesse descolado das relações de poder nas organizações escolares e na divisão própria do trabalho.

Apesar das mais de 8 décadas que separam Dewey dos estudos contemporâneos, pouco se transformou o sentido de reflexão crítica como um projeto enviesado pelo otimismo cartesiano e a crença na razão como fator de progresso humano (Fendler, 2003). Pesquisas e cursos de formação de professores freqüentemente partem do pressuposto de que, por meio de artefatos apropriados como visionamento de aulas, escrita de diários, pesquisa-ação, entre outros, o professor torna-se capaz de conhecer a si próprio e ao mundo ao seu redor e, com isso, conquistar sua autonomia política e cognoscente. Isto é, apóiam-se na noção de que a consciência de si transforma a educação e a sociedade. “Em última instância”, explica Bengtsson (1995, p. 25),

está a idéia de um professor completamente autônomo que, com a ajuda da reflexão, é capaz de ver através de todos os fatores políticos, sociais, históricos e ideológicos fixados em cada situação educacional e a partir dessa posição elevada escolher livre e conscientemente de forma a assumir total responsabilidade sobre suas ações.

Nesse sentido, pesquisadores como Korthagen e Wubbels (citados em Fendler, 2003, p. 16) afirmam não ter encontrado indícios “de relação entre a capacidade reflexiva e a inclinação para inovações”.

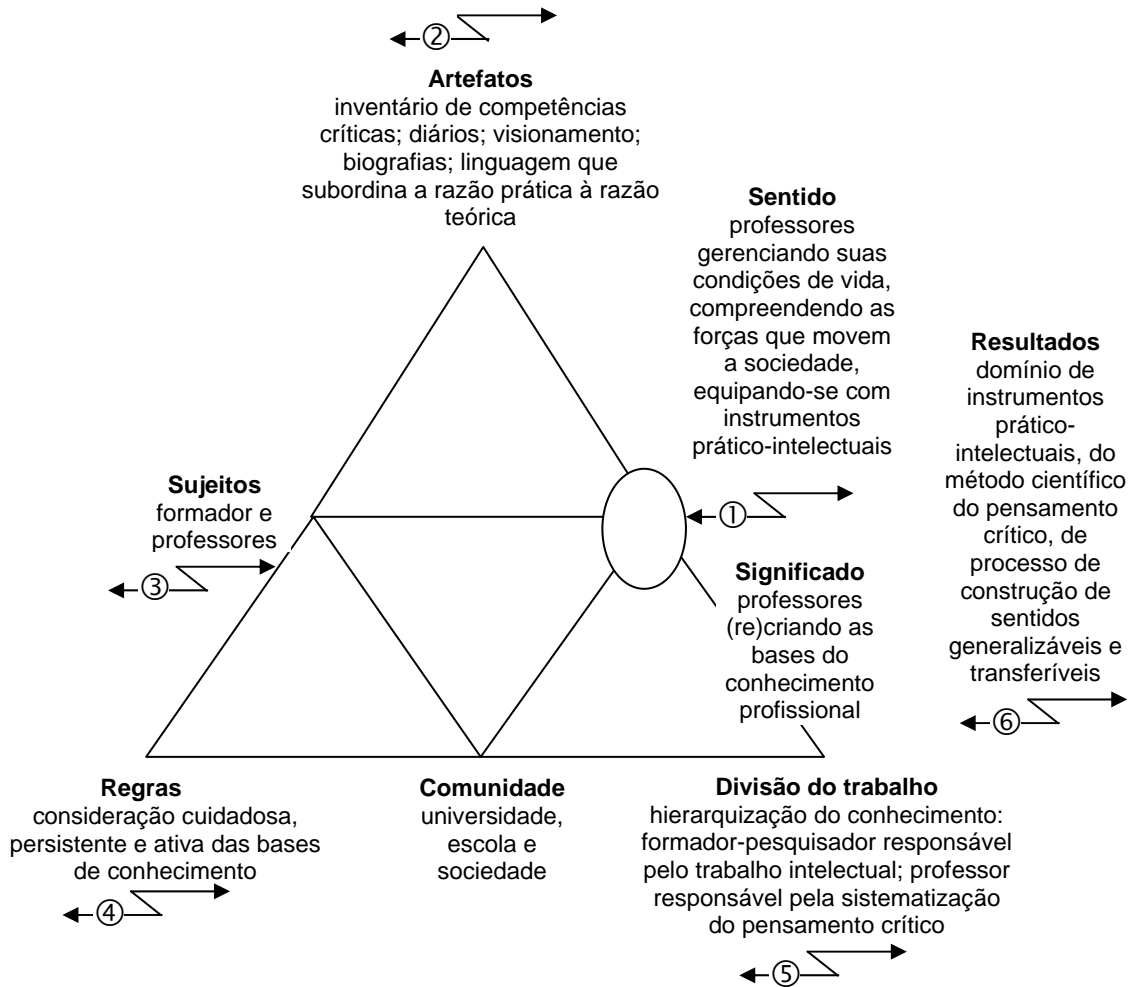
⁴⁶ Estes termos referem-se às atitudes intelectuais denominadas em inglês de *openmindedness*, *responsibility* e *wholeheartedness*, conforme definidas por Dewey (1933), respectivamente.

Se, por um lado, as ações educacionais não podem, por si só, resolver os déficits sociais, por outro, elas podem e devem contribuir para a criação de mundos mais justos e humanizados. Entre a representação idealizada da atividade emancipatória de professores (cf. fig 2.3.) e a descrição normativa da atividade de aprendizagem crítico-reflexiva como produto da crença na razão humana, é fácil compreender porque tal projeto não cessa seu curso expansivo. A figura 2.4 (p. 139) ilustra tais contradições entre o sistema de atividade idealizado e este que, sob o manto da emancipação, “pode, de fato, ser usado como aparato retórico e como pretexto eficaz com os quais se adquire ainda maior controle sobre os professores” (Smyth, 1992, p. 288).

Isto porque muitos cursos e programas de formação de professores, no desejo de contribuir para que os professores se tornem críticos, tomam a reflexão com fim em si mesma. Uma reflexão que, esgotada de sua dimensão de ação, de sua função libertária, não é mais que “verbalismo, blabláblá” (Freire, 1970). Por essa razão, o modelo de atividade de ensino-aprendizagem de professores nos moldes da teoria deweyana é, antes, um modelo instrumental que em nada realiza as necessidades do objeto idealizado de atividade revolucionária. Ao contrário, faz mais evidentes as contradições e impulsiona um sem número de novas alternativas. Dentre elas, a atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores.

Assim, tendo analisado as tensões que envolvem sistemas de atividade de professores em geral, focalizo agora nas contradições específicas no contexto de prática de ensino de inglês na UEL que impulsionaram a ATACIP.

FIGURA 2.4 – Um modelo de atividade de ensino-aprendizagem emancipatória de professores, segundo o sentido deweyano de reflexão crítica



- ① objeto realizado *versus* objeto idealizado
- ② artefato-e-resultado *versus* artefato para resultado
- ③ sujeitos sócio-histórico-culturalmente constituídos *versus* sujeitos capazes de exercer controle direto sobre as práticas ideológico-educacionais
- ④ regras de participação, envolvimento e autonomia *versus* regras do método do pensamento científico
- ⑤ divisão do trabalho horizontalizada *versus* hierarquização dos conhecimentos
- ⑥ professores emancipados no conjunto de uma ação-reflexão crítica *versus* professores subservientes no conjunto de uma reflexão com fim em si mesma



2.2 contradições: a anatomia da atividade de aprendizagem de professores de inglês na UEL

A revisão histórica das significações na formação docente revela algumas tensões acumuladas nos sistemas dessa atividade. Até aqui, apresentei o que Scribner (1985, p. 121) descreve como a história geral da estrutura que dá forma à atividade, isto é, “a história como a cronologia de eventos que envolvem a humanidade como um todo”, ou, no caso deste estudo, os professores e a educação em geral. No entanto, a análise dos sistemas de atividade comporta ainda a investigação da história de sua organização e contradições locais.

É nisso que esta seção se concentra; na análise de algumas contradições na atividade de aprendizagem de professores de inglês, na disciplina de Prática de Ensino, no curso de Letras na UEL que, ao se mostrarem ambivalentes, acabaram por resultar na proposta de um modelo alternativo: a atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores. Para tanto, trago no diálogo com outros estudos igualmente relevantes resultados de pesquisas locais que permitem pintar o quadro etnográfico das contradições, conflitos e dilemas que impulsionaram a proposta da ATACIP (cf. Mateus, 1999; Gimenez, et. al., 2000, 2002, 2003; Reis, et. al., 2001; Mateus, et. al., 2002; Orteni, et. al., 2002-a, 2003).

Como já disse (p. 63), as contradições são tensões historicamente acumuladas não somente *em* sistemas de atividade, mas *entre* os mesmos. Assim, considerando que o sistema de atividade de aprendizagem de professores de inglês na UEL é parte de uma rede composta, minimamente, também pelo sistema de atividade de aprendizagem escolar, a análise de sua organização e contradições se dá na relação com a análise da organização e contradições do/no sistema de atividade de aprendizagem escolar. Ao final desta seção, apresento igualmente uma figura ilustrativa das tensões aqui discutidas.

Na UEL⁴⁷, a preparação inicial de professores de Inglês se dá em curso universitário de quatro anos, com habilitação dupla Português-Inglês, em período vespertino ou noturno, no qual ingressam, em sua maioria, alunas trabalhadoras de classe média, média-baixa. A maior parte dos alunos-professores que opta pelo turno da noite trabalha em período integral. Dentre os que freqüentam o curso à tarde, alguns têm emprego de meio período, quase sempre em escolas particulares de línguas. De maneira geral, a escolha pelo curso de Letras é, não raro, movida por sucessivas reprovações em outros vestibulares para outras profissões e/ou por “limitações de ordem financeira [e] familiar” (Ortenzi, et. al., 2002-a). Não sem surpresa, esse mesmo estudo revelou que cerca de 80% dos alunos do curso dizem não ter interesse em seguir a carreira de professor, depois de formados. Embora não existam pesquisas que mostrem o que acontece nos primeiros anos seguintes a sua saída da UEL, minha experiência diz que essa acaba sendo a única opção possível quando se vêem frente ao desemprego. Como veremos na seção 2.4, as quatro professoras novatas envolvidas na ATACIP são representativas dessa identidade profissional. Nenhuma delas teve o curso de Letras como sua primeira opção ao decidirem sobre sua carreira futura e somente uma dizia ter intenção de trabalhar como professora, depois de formada.

Durante o terceiro e quarto anos do curso de Letras na UEL, os alunos devem cumprir 150 horas na disciplina de Prática de Ensino de Inglês (PEI)⁴⁸, distribuídas conforme mostra o quadro seguinte.

⁴⁷ O curso de Letras nesta universidade sofreu profundas alterações curriculares e terá uma nova estrutura implantada a partir de 2006, com a possibilidade, inclusive, de habilitação única em Língua Estrangeira. Portanto, esse quadro deve ser entendido como uma descrição e teorização normativa geral da formação de professores, circunscritas no tempo deste estudo e daqueles que o antecedem na etnografia das contradições.

⁴⁸ Como se verá, a partir deste ponto, a análise e discussão das questões sobre formação de professores de inglês na UEL se restringem ao universo da Prática de Ensino. Isso não deve levar a supor que esse seja o único espaço onde a formação se dá. Ao contrário: a preparação inicial de professores de línguas estrangeiras é objeto do curso de Letras naquela instituição. No entanto, sintomaticamente, as pesquisas que investigam a formação de professores de Inglês na UEL concentram-se nos processos de aprendizagem vivenciados por alunos-professores envolvidos nas tarefas da disciplina PEI.

Quadro 2.1 – Distribuição das tarefas na disciplina PEI em 2002/2003

	Disciplina de PEI	Tarefas	Horas
Alunos no 3o. ano	68 horas	Grupos de Estudo	17 horas
		Observação de aulas	12 horas
		Diários	11 horas
		Planejamento de aulas	20 horas
		Leituras	8 horas
Alunos no 4o. ano	82 horas	Grupos de Estudo	17 horas
		Observação de aulas	6 horas
		Planejamento de aulas	17 horas
		Regência	28 horas
		<i>Paper</i>	14 horas

No terceiro ano, os alunos-professores são orientados a observar aulas de um professor-regente de inglês em uma dada escola pública da cidade de Londrina na qual, idealmente, irá desenvolver prática de regência no ano seguinte. Nesse período, eles normalmente se envolvem em tarefas não instrucionais (i.e., correção de cadernos e provas dos alunos, (re)criação de algum tipo de material didático de apoio ao professor) e, eventualmente, lecionam, embora isso não seja uma exigência. Decorrente destas observações, e apoiados por roteiros específicos⁴⁹ (anexo 1) os mesmos elaboram diários nos quais contemplam as informações coletadas, expõem suas reflexões sobre os pontos abordados e expressam suas opiniões sobre estas ou quaisquer outras questões relativas ao contexto de ensino-aprendizagem (Manual do Estagiário, 2001, anexo 2).

Além do planejamento de aulas, das leituras e das regências, ao final do quarto ano os alunos-professores entregam um trabalho acadêmico (*paper*), cujo objetivo é sistematizar “uma investigação que o aluno estagiário conduz sobre sua prática com a finalidade de compreender melhor seu ensino ou analisá-lo e procurar implementar mudanças. Enquanto produto, é um relato da pesquisa realizada” (Manual do Estagiário, 2001, p. 2)⁵⁰.

⁴⁹ Nem todos os professores formadores sugerem um roteiro para observação de aulas ou pedem diários. Não é objetivo deste estudo detalhar as particularidades das práticas, mas apresentar um quadro geral e normativo que permita compreender algumas tensões que impulsionaram a proposta de ATACIP.

⁵⁰ Para um aprofundamento sobre o trabalho de pesquisa na formação inicial de professores, consultar Gimenez (1998) e Ortenzi, et. al. (2002-b).

De especial importância são os chamados grupos de estudo (GE) – encontros de cerca de 1 hora realizados quinzenalmente na própria IES e conduzidos pelos professores-formadores. Eles são fruto da necessidade que os formadores sentiam de um espaço comum com todos seus estagiários/alunos-professores e, por essa razão, estão contemplados na grade curricular oficial. Durante esses encontros, formadores e alunos-professores têm a oportunidade de discutir aspectos relacionados ao campo de estágio, às práticas das professoras regentes, às teorias de ensino-aprendizagem e a tantos outros aspectos quantos se fizerem importantes no decorrer da disciplina.

No plano da atividade idealizada, o modelo de formação de professores de inglês na UEL pretende-se um modelo de aprendizagem emancipatória. Conforme expressa o Manual do Estagiário (2001, p. 1), a PEI “tem como objetivo a formação de professores capazes de atuar em duas dimensões, a saber, ação (...) e reflexão”. A unidade ação-reflexão é o que Freire (1970) define como significado de práxis, de transformação do mundo. Já disse que para ele, ação sem reflexão é sinônimo de ativismo. Reflexão sem ação é “palavreira, verbalismo, blablablá” (p. 77).

Contudo, depreende-se de uma leitura mais atenta desse documento que a ação esperada dos alunos-professores se aproxima daquela que visa a promover a adequação das técnicas e dos instrumentos prático-intelectuais a uma prática pedagógica coerente com o contexto educacional. A análise se pauta nas recomendações de que os alunos-professores “**conheçam** o contexto sócio-político educacional” e que “**empreguem** técnicas apropriadas”. Além disso, o foco da ação encontra-se quase que exclusivamente no aprender a ensinar (ex., “detectar pontos fortes e fracos em **seu** plano de aula”; “avaliar **sua** aprendizagem”).

Da mesma forma, o componente da reflexão não se liga à transformação das condições sociais da educação, mas antes ao **reconhecimento** e **justificativa** das abordagens de ensino, ao **levantamento**

de questões a serem investigadas e teorizadas e à **sistematização** das mesmas por meio do *paper*. Novamente, o foco é deslocado para os processos de tomada de consciência de si e dos seus processos de aprender a ensinar. O contexto escolar parece ser compreendido como o lugar onde se constrói essa experiência.

Assim, de forma geral, no conjunto das contradições entre aquilo que se desejava e aquilo que se realizava, pode-se supor que o modelo de formação de professores de inglês na UEL vivia tensões semelhantes às aquelas representadas na figura 2.4 (p. 139).

No que diz respeito à organização da divisão do trabalho, o modelo de PEI na UEL é aquele em que o professor formador tem o papel de acompanhar o progresso de seus alunos-professores durante sua prática de ensino, orientar seu trabalho acadêmico-pedagógico (*paper*), avaliar seus planos de aula, observar e dar nota as suas regências. Além disso, ele provê o conhecimento científico e se assegura de que as ações pedagógicas dos alunos-professores contemplem, de algum modo, sua orientação socioaxiológica⁵¹.

Assim como em boa parte dos cursos de formação inicial de professores, a PEI na UEL e as escolas nas quais os estágios se realizam encontram-se em territórios divididos. Nesses casos, o professor-regente é, de forma geral, aquele que influencia algumas decisões sobre o que trabalhar com os seus alunos, mas raramente sobre porque ou como fazê-lo. Essas são decisões tomadas no âmbito dos grupos de estudo nos quais os professores colaboradores não participam. Em algumas circunstâncias, os professores são considerados entraves às inovações pretendidas pelo formador e/ou pelo aluno-professor. Em outras, eles são o apoio sobre o qual os alunos-professores se debruçam para resistir às propostas de transformação (Gimenez, et. al., 2003). Não raro, os professores regentes deliberadamente se ausentam da sala de aula durante o estágio ou porque consideram as práticas

⁵¹ Nesse ponto é relevante mencionar que não havia um projeto pedagógico de curso que especificasse o construto teórico geral sobre o qual a formação de professores deveria se guiar. Tampouco os documentos relativos à PEI explicitavam qualquer tipo de orientação nesse sentido.

pedagógicas dos alunos-professores muito “teóricas”, longe da realidade que eles conhecem melhor, ou porque os consideram substitutos inexperientes com pouco a contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Estes, por sua vez, são os que mais se confrontam com as contradições dos “dois mundos”. Por um lado, os alunos-professores são como professores responsáveis pela aprendizagem das crianças, já que assumem longos períodos de regência e, muitas vezes, são deixados sozinhos com os alunos em sala de aula. Por outro, tanto eles quanto as crianças são influenciados pelo significado histórico do termo “estagiário”: alguém com pouca ou nenhuma experiência, que precisa de uma interação “amigável” para sobreviver aos desafios (Mateus, 1999), que tem pouca ou nenhuma influência sobre as decisões na escola e sobre os padrões de pontuação da aprendizagem das crianças, que está mais voltado ao seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento do que ao das crianças. De maneira geral, os alunos-professores não se vêem como professores, mas como alunos de graduação (Mateus, et. al., 2002; Orteni, et. al., 2003). Não sem razão, já que os mesmos se constituem no seio de uma atividade fortemente avaliativa. As relações de poder entre professor formador e alunos-professores não são de pequena importância.

Assim, ao mesmo tempo em que a comunidade escolar espera dos alunos-professores um trabalho responsável com vistas à aprendizagem das crianças, os professores-formadores esperam que eles transfiram as teorias, que reflitam sobre sua prática com vistas ao domínio daquelas que eles consideram mais bem sucedidas. Numa pesquisa recente, Smagorinsky e colaboradores (2003, p. 1407) também constataram que “esses contextos [o da universidade e o da escola] sempre têm motivos diferentes, tais como quando os programas universitários concebem o bom professor como aquele que tem consciência crítica enquanto a escola considera bom professor aquele que respeita, modela e reforça os valores da comunidade”.

No esboço geral desse quadro de atividade de aprendizagem de professores na UEL, revelam-se inúmeras contradições, algumas das quais comuns a vários outros cursos de formação de professores, seja em etapa inicial, seja em contínua.

Grosso modo, o conjunto dessas tensões históricas se mobiliza ao redor da oposição entre teoria e prática, entre as bases de conhecimento acadêmico e as formas de conhecimento dos professores regentes (i.e., Bloomfield, 1997; Roth e Tobin, 2001, 2002, 2004; Gay e Kirkle, 2003; Smagorinsky et. al, 2004). Mas é no detalhamento dessa dicotomia polarizadora que várias outras contradições se dão a conhecer, como revelam estudos anteriores conduzidos no contexto da PEI na UEL. Por exemplo,⁵²

... às vezes, é muito incoerente o que a gente **aprende aqui** [na universidade] e vai **aplicar lá** fora [na escola]. Porque é, **não existe estrutura**, você vai trabalhar com texto, vamos procurar um texto dinâmico pra... já vem a questão: **tem tempo pra procurar?** Aí, ta, procurou, achou um texto dez pra trabalhar com os alunos, a escola **não fornece xerox** ou está em matriz e **não dá**, eu tenho uma cota limitadíssima, só dá pra prova (...) Então, **tem tudo isso**. Eu acho que isso começa o **problema** todo. É que muitas vezes você começa ver que tem muita **teoria** que **não está conciliando** com a **prática**. Então, é onde você pensa assim pra que eu vou saber de uma coisa que **não vai assim, muitas vezes me ajudar nessa, nessa prática, a lidar pelo menos com essa prática** (Reis, et. al., 2001, 253-254, meu destaque).

A partir do excerto anterior é possível inferir, pelo menos, três outras contradições na órbita da “teoria que não concilia com a prática”.

Primeiro, uma contradição que passa pelas regras que medeiam as possibilidades de ação nesses “mundos”, aos quais a aluna-professora se refere como distantes (“aprende **aqui**... vai aplicar **lá**”). De modo geral,

⁵² Lembre-se que os excertos aqui apresentados são frutos de pesquisas anteriores realizadas no contexto de formação de professores de inglês na UEL e não correspondem aos dados do presente estudo. As referências servem, como dito anteriormente (p. 140), para colaborar na produção do quadro geral e normativo desse sistema de atividade de aprendizagem na UEL.

enquanto as normas de utilização do tempo e dos recursos materiais na universidade permitem a busca de textos e a elaboração de unidades, o tempo na escola é o de uma sala de aula à outra e os recursos são os que permitem o absolutamente necessário (ex. tirar xerox para as provas). Estas considerações permitem supor que não é tanto a contradição interna entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano que parece frustrar a aluna professora, quanto o fato da proposta de produção de unidades secundarizar as circunstâncias concretas dos sistemas em que ela se pretende mediadora.

Disso decorre uma segunda contradição, agora no interior das regras no sistema de atividade de aprendizagem da universidade que deixam de ser de participação e envolvimento dos alunos-professores para se tornarem de conformidade com as exigências do formador e/ou do professor-regente. Como mostrou o estudo de Reis e colaboradoras (2001, p. 259), nessas circunstâncias, os alunos-professores adaptam seu comportamento a ambos os mundos: “tanto cedem à supervisão fazendo o que a sua supervisora quer, quanto se amoldam às expectativas da escola”.

Esta é uma tensão que se dá também entre os sujeitos e a divisão de trabalho. Como disse anteriormente (p. 145), o caráter institucionalizado da formação inicial de professores implica práticas de avaliação que levam, quase sempre, à divisão verticalizada de poder, como se lê novamente no depoimento da aluna-professora relatado no estudo de Reis e colaboradoras:

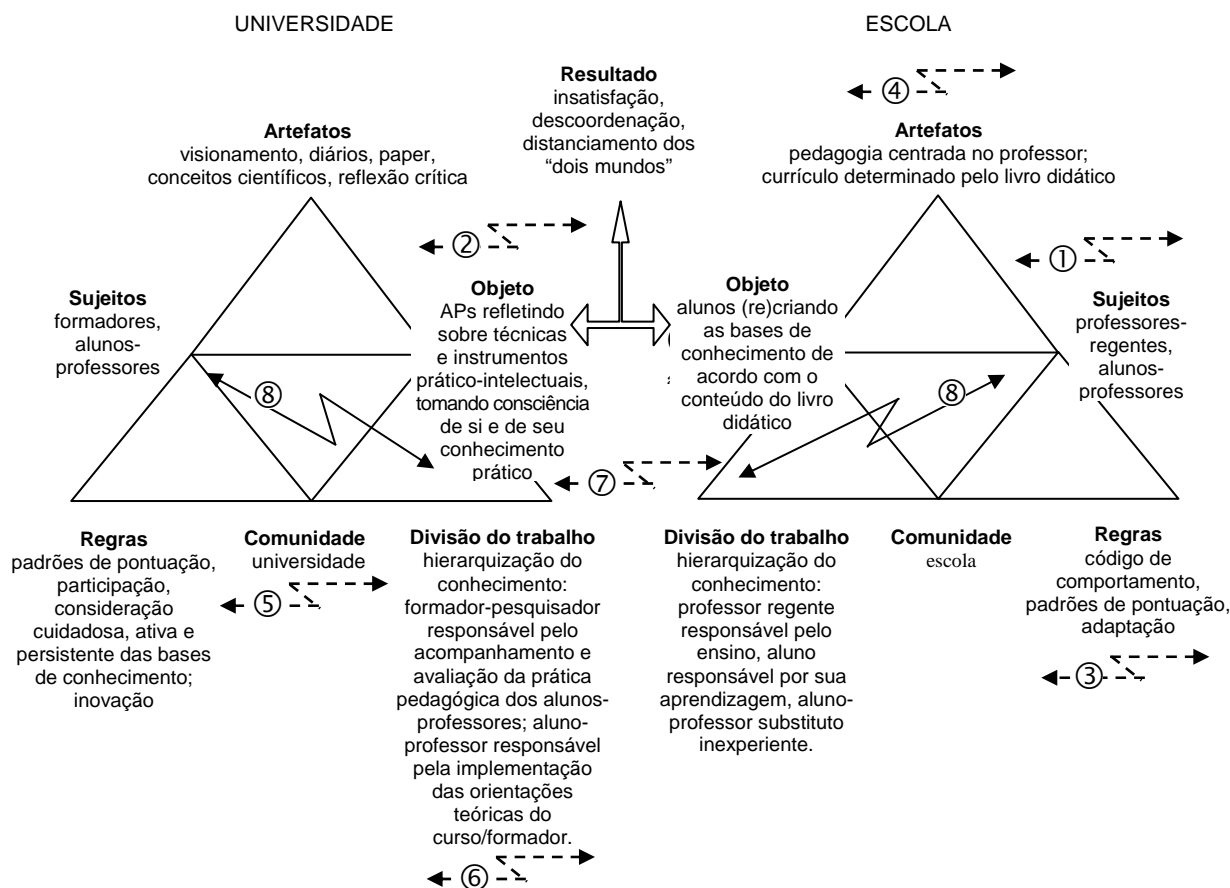
Então, foi onde se tornou **conflitante** e que chegou o momento em que eu pensei e falei até: ‘vamos deixar de lado o que eu acredito’. Não tava dando em nada, não ia direcionar nada, não iria levar nem a mim nem a ela [formadora] a lugar nenhum. **Eu precisava fazer o estágio**. Então, foi onde eu comecei a adotar a postura... o que é proposto (Reis, et. al., 2001, p. 256, meu destaque)

Finalmente, uma terceira contradição implícita no enunciado “tem muita teoria que não está conciliando com a prática” se mostra melhor quando se analisa as experiências de aprendizagem de língua inglesa pelas quais

passam esses futuros professores. Neste estudo de caso apresentado por Reis et. al., a aluna-professora se mostra mais próxima das perspectivas de um ensino pautado nas estruturas gramaticais da língua e na tradução do que do trabalho de leitura de “um texto dinâmico”. Nesse sentido, outras pesquisas conduzidas tanto na UEL (Mateus, et. al., 2002; Gimenez, et. al., 2003; Ortenzi, et. al., 2003), quanto em contextos diferentes (Smagorinsky, 2003, 2004), revelam que os conceitos freqüentemente apropriados pelos alunos-professores são aqueles mediados pelo sistema de valores da cultura escolar.

O que essa breve etnografia permite conhecer são contradições socialmente mediadas pela própria estrutura fragmentada do sistema de atividade de aprendizagem de professores na universidade, na sua relação com o sistema de atividade de aprendizagem na escola, conforme ilustra a figura 2.5 (p. 149). Contrariamente a estudos que privatizam os dilemas da prática pedagógica – responsabilizando, por exemplo, os alunos-professores pela indisciplina das crianças – a TASHC permite compreender as tensões nos sistemas de atividade como produtos-produtoras das dificuldades do/no ensino – como no caso da ruptura nas regras de respeito, participação e interesse, que levam à indisciplina, quando o estágio é uma atividade alheia à vida da escola, das crianças e, por vezes, do próprio aluno-professor.

FIGURA 2.5 – Contradições no sistema de atividade de ensino-aprendizagem de professores de inglês na UEL, na relação com o sistema de atividade de ensino-aprendizagem na escola de ensino básico



- ① professor regente sujeito na atividade escolar *versus* alguém cuja prática é observada, avaliada e reorganizada sem a sua participação na atividade universitária.
- ② alunos-professor objeto na atividade de aprendizagem na universidade *versus* sujeito na atividade de ensino na escola, isto é, aluno-professor aprendiz num sistema *versus* aluno-professor educador noutro.
- ③ ruptura nos códigos de comportamento e nos padrões de pontuação quando o aluno-professor é colocado como responsável pela aprendizagem das crianças; ruptura nas regras de adaptação à cultura escola *versus* as regras de inovação esperadas na cultura universitária
- ④ ruptura no currículo que se mostra “teórico” e inapropriado, no ponto de vista dos professores regentes e dos alunos-professores. Apropriação dos conceitos mediados pela atividade escolar.
- ⑤ Professor regente e seus alunos não fazem parte da comunidade na atividade na universidade da mesma forma que o formador e seus alunos-professores não fazem parte da comunidade na atividade na escola.
- ⑥ aluno-professor deslocado de seu papel na atividade vizinha.
- ⑦ teoria *versus* prática; conhecimento científico *versus* conhecimento cotidiano
- ⑧ como fruto das relações assimétricas, alunos-professores tanto se adaptam às orientações teóricas do formador quanto às expectativas da escola.

A internalização de muitas dessas contradições aqui analisadas como problemas que residem nos indivíduos isoladamente⁵³ colabora para que, ao final do processo de formação de professores, os resultados se mostrem opacos, intangíveis e frustrantes, conforme se vê na figura anterior.

Esses não são resultados que frustram somente formadores e alunos-professores, mas também a escola e a sociedade. Isto porque o objeto da atividade de aprendizagem escolar – que, de forma geral e normativa, “consiste, por um lado, no livro didático e, por outro, nos alunos” (Engeström, 1994, p. 46) – sofre interferência das contradições que vimos acima. Diante da ruptura nas regras de participação, respeito e interesse, as crianças nem tem seu conhecimento transformado de forma que permita maior controle, poder e autonomia sobre suas ações cotidianas, e nem “tem o livro didático internalizado de forma a ser capaz de produzir notas decentes como medida de sua aprendizagem” (Engeström, 1994, p. 47). Isto é, considerando o valor de troca do conhecimento, os alunos “aprendem menos do que se estivessem sendo ensinados por seus professores regulares” (Roth e Tobin, 2002, p. 116).

Esse conjunto parcial de contradições aqui teorizadas com base num trabalho etnográfico realizado pela equipe de formadoras da UEL ao longo dos últimos sete anos motivou minha iniciativa de propor um sistema de atividade de aprendizagem colaborativa, cujo objetivo era, em última instância, ressignificar as fronteiras dos mundos universidade-escola. A iniciativa deu-se no momento em que iniciava os estudos do doutorado e pautou-se no pressuposto de que tentativas de reorganização da aprendizagem dos professores a partir do encontro universidade-escola podem, potencialmente, criar novos espaços dialógicos para a transformação do objeto da atividade de

⁵³ Da mesma forma que os alunos-professores responsabilizam os professores-regentes pelo fracasso escolar, estes responsabilizam as crianças e seu meio cultural pelo insucesso do ensino. A falta de compromisso dos órgãos governamentais e da própria administração escolar é também colocada como impulsionadora do caos em que se encontram as escolas públicas, especialmente. Os alunos, pais e comunidade em geral responsabilizam os professores pela inadequação do currículo e pela inércia intelectual das crianças. Em nenhuma dessas circunstâncias as questões são analisadas como socialmente mediadas pelas próprias relações entre esses mesmos sujeitos.

ensino-aprendizagem e, desta forma, a transformação das práticas sócio-histórico-culturais.

É na apresentação deste contexto de ensino-pesquisa-extensão que se concentra a seção seguinte, tendo a clareza de que, neste momento, todos os elementos do sistema de atividade são descritos de forma normativa, conforme projetados inicialmente pela formadora-pesquisadora. Somente a análise de dados no capítulo seguinte poderá revelar a dinamicidade da ATACIP, seus contornos e real configuração.



2.3 ATACIP como unidade de análise: um modelo com outras fronteiras

Um bom número de pesquisas na área de formação de professores se concentra em analisar a aprendizagem como um processo no qual o indivíduo adquire algum tipo de conhecimento estável que, com o tempo e dedicação, pode e deve ser observado nas ações de sala de aula (Engeström, 1994). O pressuposto de que o pensamento dos professores é fruto de um processo interno de resolução de problemas tem levado a resultados incapazes de romper com a tradicional imagem de uma cultura escolar individualista, na qual professores trabalham isoladamente em suas salas de aula. Por conta disso, as investigações, de maneira geral, buscam determinar, principalmente, estratégias replicáveis de como permitir ao professor adquirir o conhecimento de base prático-acadêmica. Nesse sentido, as unidades de análise encontram-se ora nos artefatos, ora na interação subjetiva, ora na construção de conceitos científicos. Em todos os casos, o foco está na transformação do indivíduo como consequência da experiência vivida na atividade de aprendizagem.

Este estudo se concentra na análise das possibilidades de transformações coletivas instauradas na/pela atividade de aprendizagem

colaborativa e inovadora de professores, isto é, na investigação dos processos de ressignificação dos elementos que organizam os sistemas de atividade de aprendizagem mediada por artefatos, regras e divisão de trabalho. Isso quer dizer que a ATACIP é tomada como a principal unidade de análise a partir da qual os processos de aprendizagem serão estudados. Razão por que, deste ponto em diante, as discussões prático-metodológicas encontram-se nas especificidades desse sistema de atividade, sem perder de vista que as mesmas constituem/são constituídas nos aspectos históricos e nas contradições até aqui analisadas.

Sabemos que a formação de professores encontra-se historicamente no domínio de um contexto de territórios divididos ocupados por sistemas múltiplos de atividade que, via de regra, não colaboram uns com os outros, apesar das pressões sociais para que isso se dê (Engeström, 2002). Disso decorre boa parte das contradições que discuti anteriormente.

Essa não é uma realidade alheia à PEI na UEL que na última década tem trabalhado com várias escolas públicas diferentes. O grande número de alunos-professores atribuídos a cada professor formador⁵⁴ e o número limitado de aulas de Inglês no currículo básico acabam por orientar as decisões sobre o que e onde o estágio deverá ser desenvolvido. Ao mesmo tempo, o perfil dos alunos-professores – muitos dos quais trabalhadores em período integral – dificulta a condução das tarefas de estágio em escolas longe de suas casas ou de seu lugar de trabalho. Como se depreende da figura 2.5 (p. 149), o sistema de valores da escola é tomado como critério secundário e a qualidade das práticas pedagógicas dos professores colaboradores é percebida como irrelevante. Da mesma forma, o compromisso com a comunidade escolar, bem como com os professores colaboradores, é de menor importância.

Contrária a essa tradição, um dos pontos de partida para a organização da ATACIP foi ter como critério de escolha da escola parceira, as práticas dos

⁵⁴ Todos os anos cada professor formador trabalha com uma média de 20 professores novatos. Essa média se dá em função da relação carga-horária docente e demais atividades acadêmico-administrativas.

professores de inglês colaboradores. Não no sentido de que eles deveriam ser modelos “adequados” de ensino eficaz, mas no sentido de que eles deveriam estar interessados em revisitar sua práxis e abertos à resignificação de sua atividade de ensino-aprendizagem. Foi assim que cheguei ao colégio estadual de ensino fundamental e médio (CEEF).

O CEEF situa-se na periferia da cidade e, como tal, atende a uma classe social pouco privilegiada. A escola conta com um prédio de dois andares, nos quais estão distribuídas as 8 salas de aula, com aproximadamente 60 metros quadrados cada uma. Além disso, a escola dispõe de 1 laboratório de ciências, 1 secretaria, 1 sala para direção e 1 para orientação e supervisão, 1 sala de informática e videoteca, 1 sala para professores com 2 banheiros, 1 biblioteca, 1 refeitório, 1 cantina, 1 cozinha, 1 almoxarifado, 1 depósito para merenda, 1 quadra de esportes e 2 banheiros para os alunos. Embora haja espaço para o laboratório de informática, não há computadores na escola para uso dos alunos e a sala é, eventualmente, utilizada para aulas no período da tarde.

Dos aproximadamente 850 alunos matriculados, 430 cursavam o 2º. ciclo do fundamental e 419 o ensino médio. Os dados sobre renda familiar mostram que cerca de 36% das famílias destes alunos vivia com até 3 salários mínimos por mês, 38% com até 7 salários mínimos por mês e 26% com ganhos acima disso⁵⁵.

A área de abrangência da escola conta com duas unidades de atendimento à saúde pública, ambas com atendimento clínico e odontológico, além de um Posto Policial.

No que diz respeito ao acesso a esportes e lazer, existem nove quadras poli esportivas nos prédios das escolas estaduais e municipais da região. Segundo o Projeto Pedagógico do CEEF (p. 12), “por razões de conservação, segurança e dificuldade de administração, [esses espaços] destinam-se, quase

⁵⁵ Fonte: Projeto Pedagógico da escola, feito com base no questionário sócio-econômico e cultural, de 2001.

que exclusivamente, às atividades da própria escola, sendo restrito o uso pela comunidade”. Da mesma forma, os quatro campos de futebol existentes na região encontram-se em estado deficiente de conservação, limitando a prática de atividades. Há que se registrar ainda a ausência de estruturas esportivas adequadas para o uso das mulheres.

Além de um único Centro Comunitário, não há “em toda região qualquer estrutura para atividades culturais que poderiam ser de multiuso” (Projeto Pedagógico, p. 16) e tampouco bibliotecas, cinemas ou espaços alternativos suficientes para livre convivência, como praças e jardins.

Com base em minha experiência, presumi que o contexto educacional do CEEF seria representativo de uma cultural escolar tipicamente tradicional, como aquela representada na figura 2.5 (p. 149). De maneira geral, isso se confirmou na experiência que vivi durante os 18 meses em que frequentei a escola. A descrição seguinte é feita com base nessa experiência.

O projeto pedagógico da escola recitava as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999) e preconizava a teoria sócio-interacionista na descrição dos objetivos e metodologia do ensino. No entanto, o currículo na sala de aula era determinado pelo livro didático escolhido pelo professor; tarefa essa feita, na maior parte dos casos, de forma isolada e dentro das limitações impostas pela lista de opções enviada pelo MEC. Isso certamente era verdade no caso da Língua Inglesa. Uma das professoras usava um livro, outra havia escolhido um livro diferente e uma terceira não usava livro algum, mas produzia seu próprio material. Não somente os professores trabalhavam isoladamente, mas também alheios a elementos “externos”. Isto é, suas práticas e rotinas de sala de aula não sofriam influências das decisões tomadas em instâncias administrativas e suas aulas eram conduzidas independente das ações dos gestores da escola ou das determinações do Estado.

Em sala de aula os professores ocupavam uma posição autoritária com relação ao conhecimento e os alunos um papel de reprodutores das

respostas do livro didático. As resistências eram tratadas como insubordinação e as causas eram, normalmente, atribuídas ao status sociocultural das crianças e suas famílias. Os alunos eram descritos como preguiçosos, desrespeitosos e desinteressados na atividade escolar. Nas conversas, na sala dos professores durante os intervalos, era evidente a sensação de impotência dos professores que se diziam incapazes de promover qualquer tipo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, diziam que seus esforços deveriam ser super valorizados pelas crianças, já que eles faziam muito mais do que elas, de fato, mereciam.

A caracterização, ainda que geral, deste espaço permite conhecer parte do contexto sócio-cultural da comunidade na qual trabalhei, juntamente com mais 4 professoras novatas e três professoras colaboradoras⁵⁶, durante os anos letivos de 2002/2003⁵⁷. Ao decidir inicialmente sobre a organização da ATACIP, questões e arranjos de ordem institucionais não puderam ser alteradas. Assim, na UEL era preciso manter, no mínimo, as mesmas horas destinadas à PEI, bem como os padrões de pontuação. Na escola, não era possível alterar a carga horária das professoras colaboradoras, a distribuição de suas horas-atividade e os padrões de pontuação.

No entanto, como idealizadora do sistema de atividade, presumi que o encontro universidade-escola deveria se dar no processo de participação crescente da formadora e das professoras novatas na escola, ao mesmo tempo em que as professoras colaboradoras deveriam ter um tipo diferenciado de participação na atividade da universidade. Deste modo, a partir de agosto de 2002, as professoras novatas participantes da ATACIP foram orientadas a estar no CEEF por três semanas consecutivas, durante, pelo menos, 1 turno inteiro. A idéia era maximizar a proximidade entre as professoras novatas e as professoras colaboradoras, assim como o potencial de aprendizagem no

⁵⁶ Das 3 professoras colaboradoras, somente Rosa participou da atividade do início ao fim. Carla participou de julho a dezembro de 2002 e Aurora de maio a dezembro de 2003.

⁵⁷ Em virtude de uma prolongada greve na UEL, o ano letivo de 2002 teve início em julho de 2002 e término em março de 2003, sendo que o ano letivo de 2003 foi de abril a dezembro daquele mesmo ano. As diferenças nos calendários da universidade e da escola trouxeram dificuldade à coordenação das tarefas previstas para as professoras novatas, especialmente em 2002.

contexto de trabalho. Durante esse período de cerca de 60 horas, as professoras novatas observaram a prática das professoras colaboradoras, participaram das reuniões da escola, aprenderam sobre a história da escola, sua organização e práticas, familiarizaram-se com o contexto sócio-cultural da comunidade. Em 2003, elas foram designadas em pares para duas turmas diferentes e assumiram, juntamente com as respectivas professoras colaboradoras e a formadora, a responsabilidade pela atividade de ensino-aprendizagem durante todo o ano. O excedente de horas pôde ser transformado em créditos para as horas de atividade acadêmica, conforme requisito curricular do curso⁵⁸.

Em conjunto, decidimos que os grupos de estudo aconteceriam a cada duas semanas no CEEF, entre 5 e 6 da tarde, logo antes do início das aulas na universidade. Desse modo, as professoras colaboradoras poderiam participar das discussões e contribuir para a compreensão do sistema de valores da escola e as professoras novatas teriam tempo para se locomover até a UEL. Esse arranjo mostrou-se logo inapropriado porque as professoras novatas, que atuavam no período da manhã, tinham que retornar ao CEEF e depois se apressar para as aulas na UEL. Além disso, ele manteve a tradicional divisão social do trabalho, como analiso na seção 3.2.1. A partir de dezembro de 2002, com a mudança da professora colaboradora, Carla, para fora do país e sua conseqüente saída da ATACIP, foi possível realizar os grupos de estudo semanalmente na UEL, das 7 às 8:30 da noite.

Os sistemas de atividade passaram pela reorganização do papel da formadora. A freqüente sobrecarga de trabalho dos professores formadores faz com que passem muito pouco tempo nas escolas e em contato com os professores e educadores daquela comunidade. Não é raro que formadores e professores colaboradores se encontrem somente uma ou duas vezes ao ano, durante as observações de aulas exigidas pelo programa da disciplina de

⁵⁸ As professoras novatas perfizeram um total de 240 horas de estágio, excedendo, portanto, 90 horas do total exigido pela disciplina PEI que foram comprovadas em eventos de extensão, intitulados *Formação colaborativa de professores em um contexto de escola pública – primeira etapa* e *Formação colaborativa de professores em um contexto de escola pública – segunda etapa*.

prática de ensino, e que os gestores educacionais estejam alheios a todo o processo. No desejo de que a ATACIP não fosse concebida como uma tentativa unilateral de mudar o conhecimento local e, desta forma, perpetuar as contradições que destaquei na seção anterior, optei por mudar meu papel de observadora externa para co-professora. Isto é, assim como as professoras novatas, eu passei a viver mais de perto a vida da escola, a participar de discussões para as quais era convidada, a me colocar à disposição das professoras colaboradoras e de todo o staff em geral. Como fizeram Roth e Tobin (2002, p. 121), eu também “leveei a sério o pressuposto marxista de que para conhecer a prática social é preciso participar pessoalmente no esforço prático para transformá-la”.

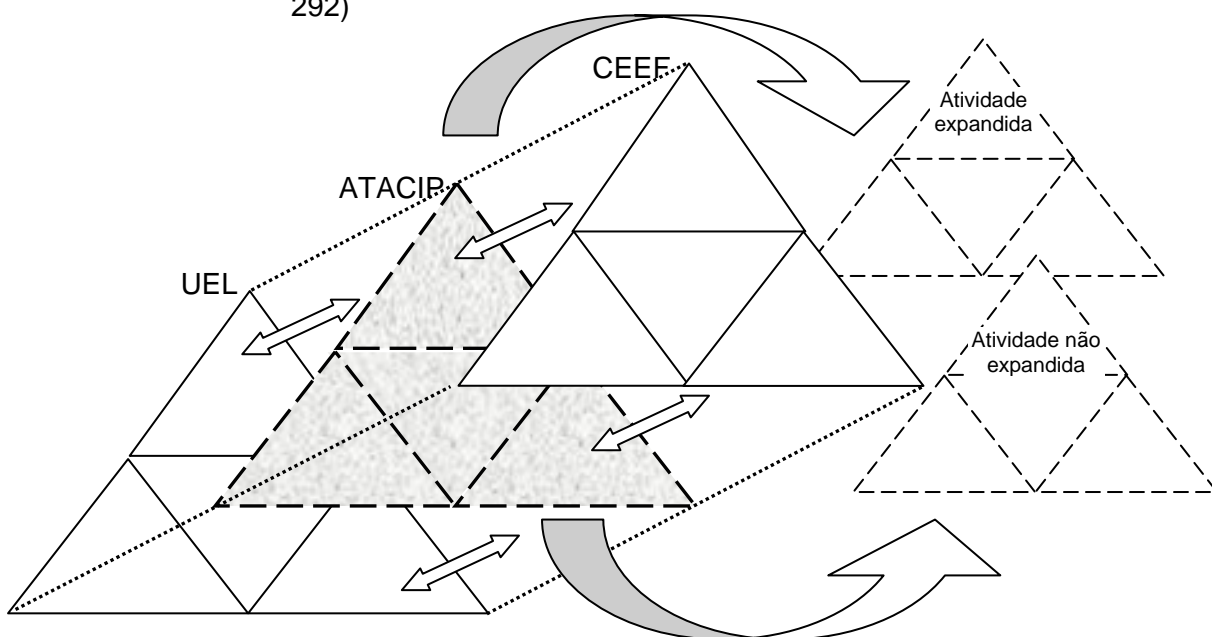
Lembre-se que esta é uma descrição formal e normativa que tem a intenção de delinear o quadro geral da atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores. Assim, o leitor não deve supor a formação de um sistema harmônico, dado de maneira suave e linear. Ao contrário: a análise de dados permitirá conhecer a intrincada malha das relações sociais que deram forma ao que até aqui se revela no plano idealizado. Nesse sentido, justifico o aspecto abstrato desta descrição que não aprofunda a complexidade do movimento do sistema. Ou seja, não traz ainda ao mérito das considerações os aspectos da realidade concreta onde as mudanças foram constantes: professores colaboradores entraram e saíram do programa ao longo dos dois anos, paralisações institucionais alteraram calendários do ano letivo e exigiram readequações das tarefas e ações práticas, professores novatos oscilaram no grau de participação em virtude das demandas de outras disciplinas do curso, do jogo de poderes, de frustrações de suas expectativas, a formadora condicionou seu trabalho às mudanças na agenda de pesquisa, entre outros fatores.

A proposta de uma nova organização da atividade de aprendizagem que contemplasse a participação ativa dos envolvidos tanto na universidade quanto na escola tinha o desejo de provocar o encontro dos mundos universidade-escola, de fazer surgir novas necessidades no grupo. Em

pesquisas desta natureza, nas quais o pesquisador se envolve na tarefa de produzir novas práticas sociodiscursivas, juntamente com outros sujeitos, não é possível predeterminar os resultados. Tampouco, foi possível ter claro, desde o início, os sentidos que o objeto da ATACIP teriam e ao redor do qual as energias seriam mobilizadas. As poucas certezas eram as de que algumas contradições forçavam um modelo alternativo cuja organização não era a mesma do sistema de aprendizagem da universidade e nem do sistema de aprendizagem da escola, como vimos representados nas figuras anteriores.

Para compreender o sistema da ATACIP como unidade de análise deste estudo, recorro ao conceito de *atividade híbrida*, conforme discutido por Gutiérrez e colaboradores (1999) para analisar contextos de aprendizagem em salas de aula em que o mundo do currículo oficial e dos professores encontra-se com o mundo não-oficial dos alunos para produzir significados que extrapolam os limites de ambos. Aqui, este construto é utilizado para representar o que Engeström e colaboradores (2003, p. 307) denominaram a “cola” que permitiu que mundos distantes, com conhecimentos e práticas conflituosas, interagissem colaborativamente, como mostra a figura 2.6.

FIGURA 2.6 – Modelo de atividade híbrida (adaptado de Gutiérrez, et. al., 1999, p. 292)



A representação anterior pode ser lida como a reconstrução bidimensional da figura 2.5, com a inserção de um sistema de atividade de aprendizagem cuja organização espaço-temporal não é nem aquela da universidade, nem aquela da escola de ensino básico. Como descrevi, no plano idealizado, as professoras colaboradoras, professoras novatas e formadora (sujeitos) orientam suas ações para a transformação das contradições em seus sistemas de atividade de ensino-aprendizagem (objeto), mediadas por artefatos prático-conceituais, por uma menor verticalização das relações sociais (divisão do trabalho) e por regras de participação, envolvimento, autonomia, liderança.

A representação pontilhada da ATACIP pretende ilustrar este como um sistema ainda não consolidado como uma nova prática histórica e que se produz entre ações engendradas, por um lado, em sistemas de atividade já existentes, como os da universidade e o do CEEF e, por outro, em sistemas de atividade futuros nos quais as contradições tanto podem ser expansivamente superadas, como mantidas. Ela é, portanto, a representação do movimento no tempo entre o passado, o presente e o futuro. Por se caracterizar como a distância entre os sistemas de atividade presentes e os novos possíveis sistemas sócio-historicamente (re)criados, a ATACIP se mostra numa área acinzentada.

É preciso ter claro que a noção de atividade expansiva e não-expansiva implica compreender os sistemas de atividade movimentando-se entre fases ou ciclos culturalmente novos e antigos, entre objetos coletivamente ressignificados e resistentes.

Não é o fato de caracterizar a ATACIP como um sistema híbrido que a torna naturalmente instauradora de novas práticas culturais, já que o hibridismo é ubíquo à atividade humana. O que a faz uma atividade potencialmente expansiva é o fato de tomar a pluralidade como princípio de organização da instrução. A incorporação deliberada de diferentes bases de conhecimento, conflitantes experiências e múltiplas práticas discursivas num espaço único potencializa a transformação de um tipo de embate quase

sempre imobilizador, em zonas de produção de conhecimento e superação de contradições. Por embate imobilizador pretendo dizer aquele em que as forças contrárias de poder são centralizadas em torno das verdades pessoais e impossibilitadas de transpor o caráter finito da semiose humana.

Se, por um lado, o ideal de implementar alterações na estrutura inicial da atividade de aprendizagem de professores de inglês na UEL não é, por si só, suficiente para que as transformações em seus elementos se efetivem, por outro, tem, potencialmente, o poder de mudar a natureza do pensamento do professor: do isolamento ao pensamento compartilhado, do processo interno, metafísico, para o processo externo de produção e apropriação de novos artefatos e objetos, da aquiescência para o embate discursivo instaurador de vozes. Se esse potencial concretizou-se no resultado do processo, é o que pretende conhecer esta investigação.



2.4 multivocalidade

Sabemos que um sistema de atividade é constituído por múltiplas ideologias, tradições e interesses (Engeström, 2001/2005). Cada sujeito envolvido numa rede de sistemas de atividades é único e traz consigo histórias pessoais que realizam atos irrepetíveis e (re)produzem a história dos artefatos, regras e convenções. Reconhecer essa multiplicidade de vozes, esse plurilingüismo dialogizado, para usar um termo próprio do Círculo de Bakhtin, é reconhecer a dinamicidade socioaxiológica. É no processo de confrontação dessas vozes que se travam as disputas de poder e se instauram as possibilidades de transformações.

Num contexto de múltiplas ambivalências, como as que analisei até aqui, indivíduos entram em processo de auto-reflexão e de busca por alternativas. Nesse sentido, pode-se dizer que todas as professoras

(formadora, colaboradoras e novatas) envolvidas na ATACIP tiveram uma motivação inicial em comum: a criação de um modelo alternativo que pudesse, potencialmente, superar as contradições mais prementes que cada uma vivia em seu mundo, de forma isolada.

Como iniciadora do modelo, fiz contato com uma professora da rede pública, Rosa⁵⁹, em meados de 2002. O convite a ela deu-se por várias razões: (1) àquela época, eu ministrava uma disciplina no curso de Especialização no qual ela participava como aluna o que tornou o contato mais fácil; (2) ela havia se mostrado interessada em ingressar no Mestrado e isso me fez acreditar que ela se sentiria motivada a participar da atividade, tendo inclusive a possibilidade de desenvolver seus estudos a partir da análise da mesma base de dados; (3) sua participação sempre ativa em outros cursos e eventos na área me levava a crer que as relações de poder poderiam ser menos assimétricas e que ela não hesitaria em contribuir nas várias etapas da ATACIP; (4) sua visível insatisfação com o resultado do ensino e disposição para mudanças.

Tendo aceitado o convite, Rosa conversou com a coordenação da escola em que trabalhava, o CEEF, colocando-me logo em contato com a supervisora do período matutino, que me convidou para uma palestra sobre avaliação para todos os professores da manhã. Esta foi uma oportunidade para me aproximar dos demais professores.

Em seguida, obtive a permissão da administração da escola para iniciar a ATACIP e fui posta em contato com as professoras de inglês, que totalizavam quatro, em todos os turnos. Destas, somente Carla concordou em participar, além da Rosa. O primeiro encontro entre Rosa, Carla e eu aconteceu no dia 25 de junho de 2002, no CEEF.

⁵⁹ Todos os nomes são fictícios. É preciso ter claro, contudo, que nem sempre as questões de anonimato podem ser mantidas e que a identificação de algumas participantes acabará se dando em função de suas participações em eventos na área. De qualquer forma, o sigilo às suas identidades não foi uma exigência delas que, ao contrário, autorizaram a divulgação de seus nomes.

No mesmo período foram contatados todos os alunos do 3º. ano do curso de Letras noturno e vespertino. Após uma breve explicação sobre a iniciativa que pretendia, os interessados foram convidados para um encontro no qual foram expostas as linhas gerais da ATACIP. Estavam presentes as professoras novatas Kenya, Mirna, Sonia e Tatiana. O primeiro encontro entre as professoras Rosa e Carla, as quatro professoras novatas e a professora formadora aconteceu no dia 29 de julho.

Sabemos que as professoras novatas estavam inseridas num programa de formação que incluía 150 horas de PEI distribuídas em atividades ao longo de dois anos, quase sempre desenvolvidas no diálogo exclusivo com o professor formador. Sua participação na atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores implicava, no entanto, na possibilidade de discutir e compreender suas práticas a partir de interpretações múltiplas.

Tatiana havia feito magistério antes de iniciar seu curso de formação superior. Havia trabalhado com crianças em fase pré-escolar durante um ano e tinha também um ano de experiência com uma 4ª. série do ensino fundamental em uma escola pública. Filha de professores, possuía uma micro empresa na área de prestação de serviços em sociedade com o noivo, mas “não descart(ava) uma possibilidade de seguir realmente uma carreira na área do magistério” (GE1, turno 14, T4).

Também Sonia tinha alguma experiência com o ensino. Havia trabalhado dois anos em uma pré-escola e durante o período da ATACIP trabalhou em uma creche da prefeitura, no mesmo bairro onde se encontra o CEEF e no qual ela morava. Por essa razão, conhecia de perto a realidade de muitas crianças e de suas famílias. O trabalho na prefeitura envolvia visitas às casas dos bebês, levantamento das condições familiares e uma maior proximidade com a comunidade em geral.

Mirna e Kenya, por sua vez, estavam vivendo sua primeira experiência como professoras, tanto na prática de ensino de Português quanto de Inglês. Mirna era telefonista em uma empresa de médio porte e morava em

uma cidade vizinha, juntamente com a mãe e outra irmã. Tendo perdido o pai durante o curso de graduação, sentia-se orgulhosa de estar cursando uma faculdade diante de tantas adversidades e, mesmo satisfeita em seu emprego, deseja formar-se professora.

Kenya morava sozinha em um apartamento pequeno pago pelos pais que moravam em outra cidade no estado de São Paulo. Somente ela expressou o desejo de ser professora e seguir a carreira após a certificação.

As professoras colaboradoras são aquelas que há algum tempo trabalhavam “cedendo” suas salas de aula para que as práticas de ensino fossem desenvolvidas, sem que isso implicasse na interação entre elas, as professoras novatas e a professora formadora.

A professora Rosa manteve-se envolvida na ATCIP durante os 18 meses de sua realização. Sua experiência no ensino havia começado em 1998, quando mal remunerada na função de secretária em uma serralheria, viu aí a possibilidade de complementar seu sustento próprio. Em 2000, motivada a aprimorar-se na docência, abandonou o primeiro emprego e dedicou-se a sua formação profissional. Viajou para o Canadá com objetivo de “ganhar segurança no uso da língua inglesa, pois como aprendi a língua estudando sozinha, nunca acreditei muito na minha capacidade” (Biografia, out. 2002). Na volta, ingressou no curso de Especialização em Língua Inglesa e assumiu novamente aulas na rede pública de ensino.

A professora Carla atuava no magistério há cerca de 20 anos. À época da ATACIP, ela ministrava aulas também numa escola municipal situada num dos distritos de Londrina. Em virtude de sua mudança para os Estados Unidos, por motivos familiares, Carla deixou a atividade em dezembro de 2002. Embora sua participação tivesse sido breve, ela é considerada sujeito no sistema da ATACIP, já que sua voz continuou ecoando, mesmo após sua saída.

Ainda sem alguém que a substituísse na escola, reorganizamos o trabalho ao redor das tarefas da professora Rosa. Em maio de 2003, a professora Aurora passou a integrar o grupo da ATACIP. Recém formada em Letras por uma universidade particular, aquela era sua primeira experiência

como professora regente e isso lhe trazia algumas inseguranças. Ao mesmo tempo em que participava conosco nessa iniciativa, a professora também fazia parte de um projeto sobre gêneros textuais coordenado por docentes da área de Língua Materna. Seu interesse maior estava aí, aonde mais tarde veio a desenvolver seu projeto de mestrado.

Por seu turno, a formadora-pesquisadora vivia um processo de ressignificação dos sentidos pessoais sobre ensinar-aprender e sobre o papel da linguagem nesse processo, em virtude de sua participação concomitante na comunidade de prática acadêmica do Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, na Pontifícia Universidade Católica da São Paulo. Isso implicou posicionamentos axiológicos influenciados por ideologias historicamente cristalizadas, em especial, pelas ideologias do sócio-interacionismo, reificadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999), e da lingüística aplicada sócio-discursiva, em que se fundavam as relações entre linguagem e ações de aprendizagem crítico-reflexiva (cf. Liberali, 1999, 2000, 2002; Liberali e Zyngier, 2000). Foram esses sistemas de posicionamentos valorativos que determinaram a direção desejada para as transformações no sistema de atividade de ensino-aprendizagem em que me encontrava, conforme voltarei a discutir na análise dos dados.

O modelo da ATACIP pressupõe um sentido de colaboração em que as oportunidades de aprendizagem potencialmente se intensificam na produção histórico-conflituosa de uma nova cultura de formação de professores, de um novo sistema deliberadamente híbrido. Há na literatura educacional alguns estudos que diferenciam o trabalho cooperativo da atividade colaborativa (Cole e Knowles, 1993; Pennycook, 1994; Fullan e Hargreaves, 1996/2000; John-Steiner, 2000; McLaren e Giroux, 2000; Perrenoud, 2001). Apesar das suas particularidades, esses estudos têm em comum o fato da colaboração exigir uma ressignificação nos papéis e maior equidade de responsabilidade entre os participantes envolvidos com um objeto parcialmente compartilhado. Ou seja, ao contrário da cooperação ou do

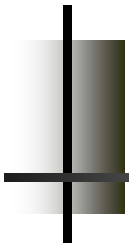
trabalho em grupo em que predominam as contribuições fragmentadas onde cada um traz uma parte para compor o todo da tarefa, a colaboração implica o gerenciamento coletivo das responsabilidades relacionadas à atividade de ensino-aprendizagem. Apesar das contribuições individuais e específicas, de acordo com os potenciais de cada participante, o foco está no comprometimento com o aperfeiçoamento coletivo.

O modelo tradicional de prática de ensino de inglês na UEL, conforme descrito na seção 2.2, pode ser tomado como exemplo de trabalho cooperativo, mas não colaborativo. Segundo argumentam Cole e Knowles (1993), permitir a observação de suas aulas, concordar com esse ou aquele tipo de prática de ensino, decidir o melhor momento para o estagiário iniciar suas atividades ou qual o material didático mais apropriado para seus alunos concedem ao professor da escola o papel de controlador do acesso a sua sala de aula. Da mesma forma, o fato dos alunos-professores compartilharem sugestões de materiais ou mesmo novas e diferentes propostas curriculares não faz com que eles, por isso somente, insiram-se no todo da atividade de ensino-aprendizagem. O mesmo se diz do formador que, distante da atividade escolar, não considera as tensões deste sistema como parte de suas orientações. O ajuntamento de pessoas interessadas em trocar idéias ou em compartilhar um espaço caracteriza o que Perrenoud (2001) chama de *equipes latu sensu* ou *pseudo-equipes*, respectivamente, sendo que nenhum desses arranjos representa o que ele entende por colaboração.

Num domínio de territórios tão claramente delimitados, o desafio maior da atividade de ensino-aprendizagem colaborativa estava em abrir mão de papéis historicamente dados, alterar as regras e a divisão do trabalho, fazer ecoar a multiplicidade de sentidos e vozes, dar espaço ao diálogo – no sentido mais bakhtiniano do termo – transformar o objeto próprio da formação de professores que, em última instância, implicava em ressignificar também o objeto da atividade de aprendizagem na escola. De forma normativa, isso envolvia o enfrentamento dos conflitos e a coragem de complementar e ser

complementado pelo outro, de oferecer e receber suporte intelectual-emocional, envolvia a crença nas potencialidades do outro, o desejo de assumir compromissos em nome de algo comum, de abrir mão do sentimento de propriedade sobre o conhecimento e de se permitir entrelaçar ao outro (John-Steiner, 2000).

A fim de investigar tais dinâmicas numa perspectiva coletivista, recorri ao método expansivo-colaborativo que deve ser entendido como instrumento-e-resultado da produção da ATACIP, conforme discuto a seguir.



2.5 ciclos expansivos: questões de método de pesquisa

Discuti na seção 1.2.1 (p. 47) que a metáfora da aprendizagem expansiva serviu para que o sentido de transformação fosse ampliado a fim de incorporar a noção de movimento horizontalizado de transposição de limites entre sistemas de atividades. Frente a tal reconceitualização da zona de desenvolvimento proximal, Engeström re-elaborou também o método⁶⁰ de pesquisa científico-experimental vigotskiano de modo a contemplar o estudo da produção de novas formas históricas de atividade, numa perspectiva coletivista.

O método do desenvolvimento de ciclos expansivos pressupõe **pesquisadores-participantes, situacionalidade radical e centralidade no objeto**. Para compreender o que isso significa, é preciso ter em mente a dinamicidade entre as ações individuais e a atividade coletiva.

⁶⁰ Método é tomado como forma particular de produção de conhecimento. Metodologia, por sua vez, tem aqui o sentido de estudo do método. Isto é, se refere a termos procedimentais da análise das formas de (re)produção de conhecimento. Assim, o método encontra-se no plano da ação ao passo que a metodologia encontra-se no plano da pesquisa sobre a ação.

Sabemos que toda atividade é orientada para um objeto. Não existe atividade sem objeto, sem motivo. “A principal coisa que distingue uma atividade da outra”, explica Leontiev (1978, p. 62), “é a diferença de seus objetos. É precisamente o objeto da atividade que dá a ela uma determinada direção”. Portanto, a transformação nos/dos sistemas de atividade passa, necessariamente, pela confrontação com a objetificação.

Por essa razão, Engeström e colaboradores (2003) acreditam que o **objeto** da atividade em foco deve ser seguido pelos sujeitos em suas várias manifestações e metamorfoses, ganhar voz própria, e ser, deliberadamente, expandido pelos envolvidos no sistema.

Essa dinamicidade entre a reconceitualização de objetos que motivam as atividades e a superação das contradições no seio da realização de ações prático-intelectuais implica num método de pesquisa **radicalmente situada**. Apesar da complexidade tanto instrumental quanto semiótica, é a delimitação espaço-temporal que permite ao pesquisador coletar dados de alta-fidelidade de atividades conduzidas por indivíduos reais, mediadas por artefatos concretos (Engeström, 1999-a; 2000/2005).

Mais do que isso, a situacionalidade em pesquisas recentes conduzidas por lingüistas aplicados tem revelado a importância da produção significativa de conhecimento para a superação de contradições nas atividades investigadas (Celani, 1998; Moita Lopes, 1998). Para Newman e Holzman (1993/2002), estudos dessa natureza ultrapassam a criação do saber por si mesmo e voltam-se para modos de produção de conhecimento (métodos) em que os resultados contextualizados e as formas de produzi-los não se dissociam. No caso deste estudo, veremos que o conteúdo da ATACIP (i.e., o que ela se tornou e o que ela possibilitou) não se distingue de seu método (i.e., como ela se fez e se configurou nos processos de transformação-permanência).

Por fim, o método de ciclos expansivos requer “uma atitude experimental ousada” (Engeström, 2000/2005, p. 188) de pesquisadores

engajados no desenvolvimento deliberado de novos modelos de prática sociodiscursiva, em conjunto com os demais participantes locais. Nesse sentido, os pesquisadores “tornam-se **participantes** contestáveis e falíveis do discurso, o que significa dizer que suas ações tornam-se também objetos de coleta e análise crítica de dados” (Engeström, et. al, 2003, p. 313, meu destaque).

Nesse ponto, chamo a atenção para a interface do método desenvolvimental com o método da pesquisa colaborativa, com base na teoria crítica do conhecimento, conforme discutida quando abordei a racionalidade emancipatória (p.129). Ali, argumentei que as transformações nos sistemas de atividade de ensino-aprendizagem prescindem de um projeto de emancipação ancorado numa práxis com vistas a uma nova forma objetiva de atividade social que contemple a natureza histórico-conflituosa das atividades em transformação. Isto é, argumentei que a educação como prática libertária necessita da mediação de um método em que educadores transformam as realidades, no enfrentamento das contradições, *com* outros seres humanos (Freire, 1970).

Assim como o método expansivo, o método colaborativo pressupõe o envolvimento dos participantes em ações de negociação contínua (Cameron et. al., 1992; Magalhães, 1992, 1994-a; 2002; Cole e Knowles, 1993; McLaren e Giroux, 2000), a partir de questionamentos sobre as desigualdades sociais e culturais (Pennycook, 1994), com vistas à transformação desses contextos (Bredo e Feinberg, 1982; Cole e Knowles, 1993; Pennycook, 1994; Fullan e Hargreaves, 1996/2000), bem como à quebra do monopólio na produção dos conhecimentos (Cameron et. al., 1992; Cole e Knowles, 1993 ; Auerbach, 1994; Pennycook, 1994; Mattos, 1995).

Deste modo, este trabalho insere-se num paradigma crítico-intervencionista de pesquisa em Lingüística Aplicada, centrado na transformação deliberada das práticas sociodiscursivas dos envolvidos no sistema de atividade de ensino-aprendizagem em foco. Tal filiação rejeita a

visão filosoficamente ingênua de que conhecimento e valores possam ser dissociados e advoga que a determinação teleológica do desenvolvimento é elemento inalienável do embate ideológico. Da mesma forma, nega a ênfase das pesquisas interpretativistas nas experiências subjetivas dos sujeitos, sem considerar os fatores históricos, políticos e sociais que norteiam suas ações. Num estudo que se pretende de natureza dialógica, posto que busca em diferentes sistemas axiológicos como a psicologia, a sociologia e a lingüística aplicada, a interface da análise das transformações humanas em sistemas de atividade de ensino-aprendizagem socialmente situados, o método expansivo-colaborativo se mostra particularmente relevante.

2.5.1 metodologia de análise das transformações nos elementos da ATACIP

O princípio da situacionalidade, cujo foco encontra-se no “aqui-e- agora, tipicamente no que pode ser capturado em fitas numa dada situação ou num único encontro” (Engeström et. al., 2003, p. 286), não deve levar a supor a eliminação de um referencial institucional e social mais amplo. Ao contrário: é preciso ter claro que essas são prismas que se constituem mutuamente. Não obstante, sabemos que o interesse deste estudo está nos processos de ressignificação da atividade de ensino-aprendizagem que se dão em práticas sociodiscursivas localizadas espacialmente – no sistema de ATACIP – e temporalmente – entre os anos letivos de 2002 e 2003.

Os dados foram, portanto, gerados fundamentalmente por meio de gravações em áudio dos grupos de estudo.

Disse anteriormente (p. 143) que os grupos de estudo são espaços privilegiados em que formadores e alunos-professores exploram aulas que foram

ou serão ministradas, estratégias de ensino-aprendizagem, diferentes bases de conhecimento e uma multiplicidade de outros temas relativos às questões de prática de ensino. Isso não foi diferente no caso da ATACIP. Também nós (formadora, professoras colaboradoras e professoras novatas) nos envolvemos na discussão de textos acadêmicos, no diálogo com outros pesquisadores, na discussão sobre o contexto educacional em foco, na observação de aulas, na análise de vinhetas, na gravação, visionamento e discussão sobre nossas próprias aulas, na formulação e enfrentamento de questionamentos.

A gravação em áudio de todo esse processo constitui a memória do grupo e guarda em si a riqueza de possibilidades, bem como a multiplicidade de conflitos que experimentamos nos quase dois anos de convivência. Por este motivo, este se apresenta como a principal fonte de dados a partir da qual se dá a investigação das transformações nos elementos da ATACIP.

No total foram realizados 52 GE de aproximadamente 60 minutos cada um, dos quais 47 foram gravados em áudio. Desses, nove aconteceram no CEEF, trinta e sete na UEL e um na casa de Kenya, uma das professoras novatas. Dos trinta e sete encontros gravados na IES, três contaram com a participação somente das professoras novatas e da professora formadora. Isso se deu no início da ATACIP (GE 9, 11 e 13), em virtude da indisponibilidade de tempo das professoras colaboradoras.

Por motivos de dificuldades técnicas, cinco grupos de estudo deixaram de ser gravados. Foram eles: GE 1, GE 6, GE 36-38. Em todos os casos, após o encontro, a formadora registrou os eventos em diários da pesquisadora, o que ajudou a reconstituir o quadro dos tópicos dominantes na ATACIP (quadro 2.2, p. 172). No entanto, por não reproduzirem os enunciados e os padrões de interações entre as participantes, esses dados têm pouca relevância neste estudo.

Decorrente do interesse em compreender as transformações numa perspectiva longitudinal, optei por fazer recortes que, mesmo não mostrando a totalidade das inovações, permitem investigar e discutir movimentos

significativos ao longo do processo. Assim sendo, foram analisadas as práticas sociodiscursivas engendradas em cinco grupos de estudo iniciais (GE 2-5 e 7), seis intermediários (GE 14-16 e 24-26) e três finais (GE 50-52).

Esses recortes, embora propositadamente feitos com base numa certa periodicidade, não se deram de forma aleatória. Suas escolhas se devem ao fato de terem se mostrado significativos para a análise em foco. Assim sendo, antes de decidir por esta seleção, procedi a uma categorização de seus conteúdos, de acordo com o foco principal das discussões, isto é, de acordo com a identificação dos tópicos mais relevantes e recorrentes dentro de cada sessão. Isso decorreu da observação, leitura e análise das escolhas lexicais e dos mecanismos de coesão nominal utilizados para introduzir ou retomar tópicos. Assim, cada sessão foi codificada primeiramente em termos de seqüências temáticas que, reagrupadas, formaram um quadro de seu conteúdo geral, traduzido em tópicos dominantes, conforme mostra o quadro 2.2. Foge ao escopo deste estudo uma descrição exaustiva da organização textual dos grupos de estudo já que, repito, o propósito estava em elaborar um quadro geral dos tópicos dominantes na ATACIP e, com isso, permitir os recortes necessários para a investigação das transformações.

QUADRO 2.2 – Tópicos dominantes nos grupos de estudo

GRUPOS DE ESTUDO	TÓPICOS DOMINANTES
1,2, 14, 24, 52	1. expectativas/avaliações do trabalho da/na ATACIP
3-5, 7, 15, 25, 26	2. (re)conceitualização do objeto/artefato/currículo
6; 8-13	3. teorias de ensino-aprendizagem/diários/capacidades de linguagem
16-21; 27-38; 40-47	4. planejamento de unidades
22-23; 39; 48-51	5. visionamento de aula/reflexões sobre as aulas ministradas

Os cinco tópicos apresentados no quadro acima não devem ser tomados de maneira independente. O planejamento de unidades, por exemplo, se fazia com base em avaliações de unidades e experiências anteriores.

Portanto, a distinção dos tópicos se deu em função da ênfase concedida a eles nos encontros específicos.

No que diz respeito aos procedimentos de análise dos dados, segui as orientações de Davydov (1990-a) que sugere que o estudo dos sistemas de atividade passe, primeiro, pela determinação dos motivos que orientam a atividade dos indivíduos⁶¹, com todas as suas regras, condições e divisões de trabalho, e, em seguida, pela análise da origem e função do seu plano ideal que, agora sabemos, é representado nos posicionamentos valorativos da linguagem e se manifesta nas necessidades e objetivos. Deste modo, o ponto de partida encontra-se na determinação do conteúdo e estrutura do objeto do sistema de atividade em sua forma coletiva, bem como das necessidades e objetivos individuais.

Com base nisto, conduzi a investigação das contradições que motivaram as professoras a participar da ATACIP, bem como das formas como elas foram exploradas, a partir da busca dos sentidos do objeto para as professoras envolvidas. Para tanto, tomei como referência os grupos de estudo do tópico 1 (i.e., GE 2, 14, 24 e 52) por serem eles momentos em que a organização dos elementos da atividade e as necessidades coletivas e individuais se manifestavam mais fluentemente. Com base na análise do uso de mecanismos de representação de discursos de outrem (discurso direto, discurso indireto, alusão a discursos já elaborados, modalização que remete a outro discurso), de dêiticos pessoais, temporais e espaciais, de mecanismos de avaliação dos conteúdos dos enunciados (modalizações) e de operadores argumentativos (conjunções, marcadores de pressuposições, marcadores de negação, etc), analisei a dinâmica da organização e reorganização dos elementos da atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores.

Num segundo plano, Davydov aponta a análise das interações discursivas nas quais os seres humanos “ocupam uma posição definida numa dada esfera de comunicação, numa dada questão, num dado caso, etc. É

⁶¹ Já disse (p. 35) que é possível falar em atividade dos indivíduos, mas nunca em atividade individual.

impossível definir a própria posição sem correlacioná-la a outras” (Bakhtin, citado em Davydov, 1990-a, p. 80). Isso porque, nas práticas discursivas, os indivíduos levam em conta o outro, sua posição, valores, crenças, interesses, necessidades e, de acordo com isso, reavaliam e planejam suas ações individuais.

Dentre os diferentes artefatos conceituais criados para descrever os modos de instrução/padrões discursivos da sala de aula, optei por agrupar as categorias elaboradas Nystrand et. al. (1997); Cheyne e Tarulli (2004) e Daniel et. al. (2003) num continuum de práticas discursivas em reação progressiva ao discurso oficial, conforme mostra o quadro 1.1 (p. 83).

Apoiada, pois, nestas categorias, procedi à análise da relação entre as práticas discursivas monologizantes e as práticas discursivas dialogizantes engendradas nos grupos de estudo – mais especificamente, nos sete grupos de estudo da fase 2, em dois grupos de estudo da fase 5 (GE 50 e 51) e no grupo de estudo 16 – e os processos de ressignificação dos elementos da ATACIP, incluindo as transformações dos sujeitos. A opção por estes dez encontros deve-se ao fato de que seus conteúdos favoreciam a análise em questão.

Finalmente, no último estágio da investigação é possível se concentrar nos aspectos significativos da atividade tais como os tipos de pensamento que emergem na dialética transformação-permanência na atividade propriamente dita. Esta é uma discussão que se dá também a partir da análise da relação entre as práticas discursivas e a produção de diferentes tipos de perspectivas epistemológicas (Hasan, mimeo; Daniel et. al., 2003).

Qualquer metodologia científica de pesquisa que busque compreender a totalidade do ser e as potencialidades de sua práxis já nasce condenada a uma prática de mutilação da realidade que investiga. Isso porque, nas palavras de Faraco (2003, p. 40), “na própria constituição do objeto teórico é preciso ser calculável e fazer recortes violentos e traumáticos nessa realidade sob investigação”.

Para concluir este capítulo, é preciso pontuar que o diálogo com as categorias filosóficas bakhtinianas em nada se aproxima da idéia de tomá-las

como categorias científicas de análise. De fato, as noções de interdiscursividade, ideologia, plurilingüismo, responsividade, forças centrípetas e centrífugas presentes na caracterização das práticas discursivas mais ou menos monológicas, mais ou menos dialógicas, servem como elemento imprescindível às discussões dos fundamentos de uma ciência da linguagem e não como um conjunto de procedimentos para a análise lingüística.

Do foco na filosofia da linguagem para pensar as questões epistemológicas na pesquisa em Ciências Humanas decorrem as questões de confiabilidade que não podem ser orientadas pelos mesmos princípios de objetividade e neutralidade que integram as tradições das ciências naturais. Assim, no trabalho aqui empreendido de compreender os sentidos das ações humanas em atividade de ensino-aprendizagem busquei garantias de confiabilidade na articulação cuidadosa dos princípios teóricos com as questões de pesquisa, na descrição criteriosa dos elementos e procedimentos de análise, no diálogo com outros pesquisadores e, acima de tudo, no exercício exotópico de encontro com o objeto deste estudo. Isto é, no exercício de “descobrir o outro” a partir de meu lugar único (Amorin, 2001). “Nas ciências humanas”, argumenta Faraco (2003, p. 43), “a exatidão consiste na capacidade de não fundir em um só dois sujeitos; ou nas palavras de Bakhtin, de sobrepujar a alteridade daquilo que é *outro* sem o transformar em qualquer coisa que é *para si*”.

Como argumenta Engeström (1999-a, p. 36), “os princípios de validade e generalização dos resultados encontram-se na viabilidade, difusão e multiplicação dos novos modelos em sistemas de atividade similares”. Portanto, eles só poderão se mostrar na medida em que este estudo adquirir novas profusões.



às voltas com produção de sentido

(...) toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la.

Paulo Freire (p. 178)

Cada sistema de atividade se move no conjunto de suas contradições. Diante de ambivalências, alternativas são elaboradas, artefatos são produzidos, novas regras e divisão do trabalho são criadas, diferentes tipos de prática são forjados. Mostrei no capítulo anterior, de maneira histórica e analítica, algumas contradições no contexto de formação de professores em geral. Argumentei que as ambivalências no sistema de aprendizagem de professores de inglês na UEL, na relação com o sistema de aprendizagem escolar, motivaram a proposta de uma atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores. Naquele episódio, apresentei uma descrição geral, teórico-normativa da ATACIP, segundo os elementos idealizados pela formadora-pesquisadora. Em virtude disso, emprestei de Gutiérrez e colaboradores (1999) a representação de atividade

híbrida para definir a ATACIP como uma atividade em que o encontro dos mundos da universidade-escola se dá e que, por conta de sua deliberada diversidade, tem o potencial de transformar os limites entre esses dois mundos. Resta saber agora de que formas, se de alguma, a atividade idealizada de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores, com todo o desejo de reorganização de seus elementos e de valorização da pluralidade, possibilitou a superação das contradições que a motivaram.

Diante disto, este capítulo se constrói em função do objetivo geral de **investigar os sistemas de atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores e suas possibilidades de ressignificação das fronteiras universidade-escola**. Isso se dá por meio da análise de processos de configuração da ATACIP, isto é, **da dinâmica da organização dos elementos dos sistemas de atividade de aprendizagem potencialmente expansiva**, e, conjuntamente, pela investigação **da relação entre os atos sociais concretos de enunciação engendrados em sua trama ideológica e as transformações nas relações sociais/elementos de sua estrutura**.

Deste modo, a análise e discussão dos resultados se organiza em torno das seguintes perguntas de pesquisa:

4. Que contradições motivaram a participação das professoras na ATACIP?
5. De que formas estas contradições foram exploradas ao longo do desenvolvimento da ATACIP?
6. Como diferentes práticas discursivas se relacionam aos processos de ressignificação dos elementos da ATACIP e, dialeticamente, de transformações dos sujeitos?

Por ser a atividade humana variada e coletiva, sua investigação científica e classificação requer obrigatoriamente a descoberta de seu objeto. Neste estudo, a classificação da atividade de ensino-aprendizagem deu-se com base em seu objeto historicamente construído e fixado no significado de alunos/aprendizes em processo de (re)criação das bases de conhecimento.

Com efeito, esse significado é prenhe de sentidos objetiva e subjetivamente escondidos.

Em função disso, as ações empreendidas por cada uma das pessoas envolvidas nesses sistemas traz traços de suas individualidades e os resultados são marcados por essa relação significado/sentido. É no processo de análise da organização dos sistemas de atividade de aprendizagem, das formas como seus sujeitos se relacionam, das condições que orientam as ações humanas e suas características que se pode fixar essa relação, ciente de sua fluidez e dinamicidade.

É disto que parte a presente análise: da dialética movimento-permanência na/da atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores gerada no conjunto das ambivalências próprias dos sistemas de atividade de aprendizagem que compõem a rede, como aquelas vividas pelas professoras colaboradoras em suas escolas e aquelas sentidas pela formadora e pelas professoras novatas na universidade. Já disse (p. 159) que a ATACIP, como qualquer outra atividade em que novas práticas históricas são idealizadas como solução para tensões acumuladas, é um sistema cujos elementos vão ganhando vida no conjunto de ações realizadas, por um lado, em sistemas culturalmente constituídos e, por outro, em sistemas resultantes dela mesma em que as contradições tanto podem ser expansivamente resolvidas, como mantidas em ciclos não-expansivos. É no fluxo constante de produção e negociação de objetos parcialmente comuns e parcialmente conflitantes que os sistemas de atividade vão se constituindo novas práticas sociais.

Falar de atividade não-expansiva significa reconhecer que os processos de criação de conhecimento não se dão em movimentos expansivos constantes. Ao contrário, as transformações sócio-histórico-culturais são engendradas em sistemas de atividade mediada por elementos fortemente resistentes. Desejar que transformações aconteçam na atividade de ensino-aprendizagem de professores não significa que elas acontecerão na direção idealizada. Isso não quer dizer que

não haja aprendizagem. Como vimos na seção 1.2.1 (p. 47), a aprendizagem é ubíqua à atividade humana. Portanto, o resultado dos ciclos não-expansivos é uma aprendizagem que, se não faz emergir formas historicamente novas de atividade, é condição essencial para que as ambivalências se agravem e, pressionados por elas, os sujeitos busquem alternativas de superação.

Esse processo de confrontação e resolução das contradições se dá por meio da reorquestração das múltiplas vozes e sentidos que constituem a atividade de aprendizagem. Razão por que este estudo se concentra na investigação das práticas discursivas instauradas na/da ATACIP, com ênfase tanto em seus aspectos lingüístico-discursivos que marcaram pontos relevantes de transformação, quanto em sua processualidade em ciclos de aprendizagem expansiva/não-expansiva.

Assim, com base na análise do uso de mecanismos de representação de discursos de outrem (discurso direto, discurso indireto, alusão a discursos já elaborados, modalização que remete a outro discurso), de dêiticos pessoais, temporais e espaciais, de mecanismos de avaliação dos conteúdos dos enunciados (modalizações) e de operadores argumentativos (conjunções, marcadores de pressuposições, marcadores de negação, etc), analiso a dinâmica da organização e reorganização dos elementos da ATACIP.

Da mesma forma, recorro ao agrupamento das categorias elaboradas por Nystrand et al. (1997), Cheyne e Tarulli (2004) e Daniel et. al. (2003), conforme expresso no quadro 1.1 (p. 83) para discutir graus de prática discursiva de reação progressiva ao discurso oficial, quais sejam, as práticas discursivas monologizantes e as práticas discursivas dialogizantes. Essas categorias se apóiam na noção filosófica bakhtiniana de plurilingüismo dialogizado em que múltiplas vozes sociais (i.e. as criações ideológicas cotidiana e histórica, os mundos da vida e da teoria) se entrecruzam no jogo de poderes num movimento de forças que calam e fazem falar.

A análise com base em categorias pré-definidas de práticas discursivas não deve levar a supor que exista uma relação de ordem mecânica

ou natural demarcando os limites entre elas. Tal idéia contraria todo o arcabouço até aqui discutido. Ao contrário: tais categorias são híbridas, como híbrida é atividade prático-intelectual humana. Assim, o que analiso é antes a relação de sentidos que são expressos e pelos quais se expressam sujeitos concretos, em sistemas de atividade de aprendizagem reais, sejam orientados à busca de consenso, sejam orientados para um maior grau de alteridade. Isso quer dizer que a presente análise não pretende fixar o absolutamente móvel, tampouco estancar o fluxo daquilo que é inexoravelmente impreciso. O que ela propõe é tão somente tornar claras algumas características que fazem dos textos dialogicamente constituídos discursos mais ou menos monofônicos, mais ou menos polifônicos e, desta forma, contribuir para a compreensão dos movimentos e aprendizagens instaurados na/pela ATACIP.

A leitura deste capítulo deve se orientar pela idéia de movimentos históricos de ruptura e continuidade vividos ao longo dos 18 meses de ATACIP. Assim, inicio com a análise que permite conhecer as razões pelas quais as professoras se envolveram na atividade. Em seguida, discuto a força da cultura resistente que, ao mesmo tempo em que inibe as transformações no sentido idealizado, impulsiona possibilidades de ruptura. Por fim, apresento momentos em que o agravamento das ambivalências em contextos discursivos intersubjetivos permitiu a reconceitualização dos elementos da atividade em foco.



3.1 a projeção de uma atividade potencialmente expansiva

Uma das perguntas centrais envolvidas na análise de sistemas de atividade de aprendizagem diz respeito às razões que motivam as pessoas a empreender esforços nesse sentido (Engeström, 2001/2005). Se, por um lado,

pode-se afirmar que a motivação encontra-se na necessidade de superar as ambivalências geradas pelas contradições impostas aos participantes pelo contexto, por outro, isso em nada colabora se essas mesmas demandas não se tornarem evidentes, se os participantes não as reconhecerem como tal. Deste modo, ao longo da seção 3.1, analiso as contradições que motivaram a participação das professoras nestes sistemas de atividade, com base na investigação de elementos lingüístico-discursivos presentes nos enunciados expressos, fundamentalmente, durante o GE 2 (29/07/2002).

3.1.1 os sentidos da ATACIP para as professoras colaboradoras

Engeström (2001/2005, p. 64) lembra que “no capitalismo, a contradição primária nas atividades está entre o valor de uso e o valor de troca das mercadorias”. Ele continua esclarecendo que essa é uma contradição presente em todos os elementos do sistema de atividade. No caso específico do objeto da atividade de ensino-aprendizagem escolar, a contradição mais latente é aquela entre o conteúdo do conhecimento propriamente dito e as notas das avaliações que pretendem medir o resultado da aprendizagem. Isto é, entre a necessidade de saber, de compreender, de (re)criar o conhecimento historicamente acumulado e a necessidade de ser aprovado, de “passar de ano” ou de cumprir as exigências dos pais e do estado, que acaba por conceder à atividade de aprendizagem um sentido completamente alheio ao seu objeto (i.e., preparar-se para as provas, entregar trabalhos que valham nota, socializar-se com seus pares). Nesses casos, o valor de uso do conhecimento, embora não deixe de existir, se enfraquece e torna-se cada vez mais difícil de ser percebido.

Essa contradição foi expressa desde o início dos trabalhos pelas professoras colaboradoras. No primeiro encontro, no momento em que o foco das discussões era a expectativa dos participantes com relação ao projeto da ATACIP, a professora colaboradora, Carla, diz:

Recorte 1 GE 2 – 29/07/2002

32 **C 11** Já na [nome do distrito vizinho onde ela também leciona], tem o pessoalzinho assim de classe econômica melhor do que em outros distritos, mas tem o pessoal lá que fala assim: **“ah, pra que que eu vou estudar Inglês?”** Digamos assim, entre aspas, **eles são meio assim... acham que não é necessário. Eles vêm o estudo da língua inglesa como uma coisa bem distante pra eles.**

Logo adiante, Rosa reitera a mesma contradição ao afirmar:

Recorte 2 GE 2 – 29/07/2002

37 **R 4** então às vezes eu fico pensando se não seria melhor dar Português do que Inglês. Porque o Inglês... vocês vão perceber assim que o Inglês não tem muito valor dentro do currículo. Um pouco por parte da gente porque a gente não briga, né. **Por mais que você brigue, qual que é a importância da sua matéria? Por mais que você justifique as pessoas não vêm o Inglês como uma língua importante.**

A noção de **plurilingüismo** foi introduzida por Bakhtin para tratar da linguagem caracterizada por inúmeras **vozes sociais** que florescem e se entrecruzam no processo de re-produção de sentidos. Na lingüística, explica Maingueneau (1998), o conceito de vozes tem sido utilizado “para levar em conta os múltiplos casos onde aquele que produz materialmente o enunciado *não se encarrega dele*, não se apresenta como seu responsável” (p. 109, destaque no original). Bronckart (1997/1999), ao tratar do posicionamento enunciativo dos textos, define as vozes “como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (p. 326). Isso quer dizer que um agente da ação de linguagem é, certamente, seu criador, mas não, necessariamente, o único responsável por aquilo que é enunciado.

Para Fairclough (1992), a pluralidade de vozes, característica dos textos escritos ou falados, apresenta-se sob o conceito de **intertextualidade** que ele descreve como sendo “basicamente a propriedade que os textos têm de serem repletos de fragmentos de outros textos que podem ser explicitamente demarcados ou fundidos e que o texto pode assimilar, contradizer, ironicamente ecoar e assim por diante” (p. 84).

Nos excertos acima, Carla e Rosa valem-se das vozes sociais dos alunos e das “pessoas” quando se referem à necessidade e importância do Inglês no currículo básico. Ao introduzirem em seus discursos a voz do outro, seja por meio da presença explícita, como no caso da Carla quando opta pelo discurso direto, ou por meio de sua inscrição implícita, como no caso de Rosa, as professoras buscam estabelecer um sentido de aceitação geral e reconhecimento comprovado do conflito. Wertsch (1991) argumenta que o contexto social determina que vozes têm privilégio por serem consideradas mais apropriadas ou eficazes. Ao produzirem um enunciado ancorado na voz social daqueles que vivem a realidade educacional, elas concedem ao mesmo, poder maior do que teria como representação própria. Dizer que os alunos “acham que não é necessário” é dizer que parece não haver um motivo para a atividade, já que as necessidades são o que suscitam os desejos, as inclinações, as motivações (Leontiev, 1959). Sabemos, contudo, que não existe atividade sem motivo; o que existe são ações alienadas do objeto que as induz. Na TASHC isso implica numa análise que busca, portanto, conhecer os sentidos dados ao objeto da atividade pelas próprias professoras. Em outras palavras, é preciso investigar a relação entre significado e sentido, entre o conteúdo objetivo e o conteúdo subjetivo da atividade de aprendizagem escolar.

A “intertextualidade é a fonte de muitas das ambivalências dos textos” (Fairclough, 1992, p. 105). Na análise dos enunciados de Carla e Rosa isso não é diferente. Mesmo buscando atribuir a responsabilidade do que é enunciado a outras entidades sociais, tanto Carla quanto Rosa implicam-se no

discurso. Rosa, quando afirma que a desvalorização do inglês no currículo deve-se, “um pouco”, ao fato “da gente não brigar”. Além disso, a representação no discurso indireto (“as pessoas não vêem o Inglês como uma língua importante”) não marca claramente os limites da autoria. Carla, por sua vez, implica-se ao reconstruir subjetivamente o enunciado dos alunos (“mas tem o pessoal lá que fala assim: ‘ah, pra que que eu vou estudar Inglês?’”).

Como regra, o discurso direto ou “discurso interativo encaixado” (Bronckart, 1997/1999), acirra a disjunção entre os mundos discursivos, ou seja, representa um mundo específico distante do mundo ordinário da ação de linguagem (Bronckart, p. 152). Nesses casos, o propósito do criador do enunciado é colocar-se como não responsável por ele, além de quebrar a unicidade do discurso e, como já vimos nesse excerto específico, investir de poder aquilo sobre o que se fala. No entanto, o discurso direto, por mais fiel, é sempre um fragmento, cuja escolha depende daquele que o reproduz. Isso quer dizer que mesmo valendo-se da forma de discurso direto, Carla funde sua voz à voz social e marca um processo em que ela assume também a responsabilidade pelo enunciado. Esse plurilingüismo, que se apresenta quase como a voz da consciência, como um questionamento da própria professora colaboradora, é expressão dos conflitos próprios gerados nos sentidos do objeto da atividade de aprendizagem, qual seja, o conhecimento.

De fato, Carla retoma a contradição mais adiante e se utiliza novamente da voz dos alunos para perguntar “pra que estudar inglês”.

Recorte 3 GE 2 – 29/07/2002

52 **C20** Daí eu te falo o seguinte, o aluno chega pra você e fala:

“**professora, pra que estudar inglês?** O meu irmão é caminhoneiro e ganha muito bem. Tudo bem que ele tem um preparo”.

53 **E14** E você fala o que, Carla?

54 **C21** Eles perguntam: “ah, professora, pra que estudar Inglês?” e eu pergunto: “pra que estudar geografia, pra quê estudar educação artística? Você vai usar aqueles polinômios lá?” Aí, eu chego pra eles, converso, converso e falo: “olha, gente, eu acho que Inglês, Matemática, Educação Artística **é tudo jogado pra vocês pra de repente estimular, pra vocês**”

descobrirem o que vocês gostam". Porque eu falo pra eles: "e se eu nunca tivesse estudado Inglês na minha vida? Como é que eu ia saber que eu gosto, que eu tenho facilidade pra memorizar as coisas, etc?" Então, é isso que eu falo: "**o Inglês pra você, de repente, pode ser uma maneira de descobrir que você gosta de estudar uma língua estrangeira. De repente você vai sair daqui... eu não te garanto que você vai sair daqui e vai conversar com um americano lá na rua fluentemente. Você não vai fazer isso, mas eu acho que você vai despertar o seu interesse e vai futuramente estudar**". E também não deixo de falar isso que ela [Rosa] falou, que ele tem que estudar informática, computação.

Mais uma vez, o discurso direto não é suficiente para apagar as marcas da voz de Carla que representa a voz da sociedade em geral. No turno 52, o *eu* que fala em seu discurso direto é expressão dos questionamentos do *eu* narrador. Tanto assim, que Carla inicia o enunciado em primeira pessoa ("daí **eu** te falo o seguinte") e, imediatamente, muda o sujeito para terceira pessoa ("**o aluno** chega pra você e fala"). Esse movimento dinâmico entre as vozes envolve negação (i.e. apesar da irrelevância, o aluno tem que estudar inglês, assim como "ele tem que estudar informática") e conflito⁶² ("por mais que você brigue, qual que é a importância da sua matéria").

Quando a pergunta é retornada à Carla (turno 53), nota-se a opacidade do objeto da atividade de ensino e, conseqüentemente, dos objetivos das ações educacionais. A aceitação do saber historicamente produzido não tem sentido para ela porque seu valor de uso é imperceptível ("pra que estudar geografia, pra que estudar educação artística? Você vai usar aqueles polinômios lá?"). Carla, desse modo, expressa um sentido de aprendizagem que não está nem na apreensão do conhecimento culturalmente acumulado ("eu não te garanto que você vai sair daqui e vai conversar com um americano lá na rua fluentemente. Você não vai fazer isso") e tampouco na produção de novos conhecimentos ("é tudo jogado pra vocês"). Para ela, a

⁶² O termo conflito não deve ser tomado como sinônimo de intriga ou briga (como pode ser induzido o leitor pelo exemplo apresentado), mas sempre como contradição no interior de um elemento ou entre dois ou mais elementos.

motivação dos alunos deve estar na possibilidade de “de repente” descobrirem o que gostam e de conhecerem habilidades potenciais (“e se eu nunca tivesse estudado Inglês na minha vida? Como é que eu ia saber que eu gosto, que eu tenho facilidade pra memorizar as coisas, etc?”). Nessa perspectiva, o papel social da escola é reduzido a “despertar interesses” e o saber deixa de ser produto da educação. A função epistemológica do inglês está na memorização. Esse é um discurso que retira da escola o papel de (re)criar conhecimento. Não somente os alunos “vêm o estudo da língua inglesa como uma coisa bem distante pra eles”, como Carla havia expressado no turno 32, mas ela própria confere um sentido fluido para o objeto do trabalho educacional.

Já discutimos no capítulo 2 que no processo histórico de ressignificação da educação, as últimas décadas têm sido marcadas pela lógica da competitividade, da produtividade e da eficácia. Nesse cenário, o sentido de uma educação que posterga as ações inexoráveis da aprendizagem (“vai futuramente estudar”) reforça o argumento de que, para Carla, a escola é mera formalidade e a atividade educacional cumpre somente um rito de passagem na vida das crianças e da comunidade. Nessa lógica caminham muitos educadores que aderem à pedagogia do faz de conta em que “os professores fingem que ensinam, os alunos fingem que aprendem” (Carlos Chiarelli, 1991, então no cargo de Ministro da Educação no Governo Collor de Melo). Outros aderem à pedagogia do “aprender a aprender”. Nas palavras de Duarte (2001, p. 8), “o núcleo definidor do lema ‘aprender a aprender’ reside na desvalorização da transmissão⁶³ do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar”.

A ambigüidade que atravessa a atividade de aprendizagem é a mesma que perpassa a sociedade capitalista, ou seja, é aquela entre os meios de produção e a apropriação desses meios. O saber, como meio de produção,

⁶³ O sentido de transmissão não se associa a uma educação bancária, como critica Paulo Freire, mas ao sentido de apropriar-se criativamente do conhecimento historicamente produzido.

se socializado ou se apropriado por todos, rompe precisamente com a estrutura da sociedade de classes. Essa é raramente percebida como uma contradição possível de ser superada. A aceitação desse senso comum é fundamental para a hegemonia do discurso oficial. Tanto assim, que os Parâmetros Curriculares Nacionais – Línguas Estrangeiras Modernas (Brasil, 1999, p. 49) afirmam que

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

Curioso notar minimamente a contradição entre o termo “injustificada” para referir-se à irrelevância das línguas estrangeiras modernas (“consideradas, muitas vezes e de maneira **injustificada**, como disciplina irrelevante”) e a opção pelo operador “agora” (“elas adquirem, **agora**, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo”) que introduz o pressuposto de que antes, de fato, não havia importância para as mesmas no currículo. Da negação da importância do conhecimento de uma determinada área do saber decorre um sentimento de impossibilidade de transformação e a individualização de culpas; as entidades oficiais do governo culpam os professores, como vimos no capítulo anterior, os professores culpam as crianças, as crianças culpam a escola, a escola culpa a família e a comunidade culpa os poderes constituídos. Existe ainda um processo de auto-culpabilização que, paradoxalmente, redime aquele que se confessa culpado (Fairclough, 1992). Retornarei a isso oportunamente.

Antes, contudo, volto à análise das ambivalências que motivaram a participação das professoras colaboradoras na ATACIP. Apesar das idiossincrasias, os sentidos pessoais que tem a atividade de ensino-aprendizagem para Rosa reforçam o esvaziamento do trabalho escolar a ponto

da professora colaboradora concluir que “o aluno hoje não precisa mais do professor pelo pouco que ele ensina”, como mostra o seguinte excerto:

Recorte 4 GE 2 – 29/07/2002

62 **R10** Quando eu comecei **meu argumento era do emprego**. Porque quando eu entrei aqui eu me deparei com a situação dos alunos do noturno. Eles não tinham... eles não têm... Vocês [referindo-se às alunas] vão reparar que o pessoal da manhã nem tanto, eu não sei se vocês vão chegar a vir no noturno, **mas eles não têm expectativa de ter um emprego além de ser um balconista, de fazer serviços gerais**. Eles não têm uma expectativa além disso. (...) Eu usava muito esse argumento de que vai facilitar pra eles. Depois, com o tempo, eu comecei a olhar e quando eu pensei por que o Antônio [um aluno autodidata] tinha aprendido Inglês, o que ele tinha aprendido, que eu comecei ouvir falar de estratégia, eu comecei a ver que, **na realidade, a gente acha que a gente ensina o conteúdo, mas a gente tem que ensinar o aluno a usar as ferramentas**. Então, hoje quando o aluno fala, eu digo: “olha, eu posso te falar que você vai precisar da **Internet**, que é uma língua que pra onde você for você vai encontrar uma pessoa, eu posso te dar ‘n’ razões”, mas eu coloco como principal que **é uma ferramenta. E hoje quem tiver mais ferramentas vai se dar melhor na vida**. Que é o que acontece: quem sabe mais, quem pode mais, chora menos. Então, eu falo assim: “é uma ferramenta a mais que você vai ter pra tua vida. Se você vai usar ou não, o importante é que ela esteja ali. A hora em que você precisar, é só lançar mão dela”. Então, hoje eu uso esse argumento, mas durante muito tempo eu usei o argumento do trabalho. “Claro, **você não sabe o seu futuro**. Você ta falando que nunca vai usar e, de repente, vai”. Hoje, pra mim, eu falo que é uma ferramenta, entendeu? É uma ferramenta a mais porque ele tem várias hoje. Até **eu penso que o aluno hoje não precisa mais do professor pelo pouco que ele ensina**. Ele precisa usar o que ta aí porque tem muita coisa.

Em termos dialógicos, a análise do enunciado de Rosa permite perceber a complexidade do trabalho do professor numa sociedade em que o fluxo de informações é dinâmico e assustadoramente rápido. A produção de sentido do objeto do ensino se faz num movimento entre as vozes contraditórias dessa sociedade (“meu argumento era do emprego” *versus* “eles não têm expectativa de ter um emprego além de ser um balconista, de fazer serviços gerais”; “você não sabe o seu futuro” *versus* “você vai precisar da Internet”).

Rosa fala de linguagem como ferramenta no sentido de mais uma habilidade ou competência que os alunos teriam para competir no mercado de trabalho (“e hoje, quem tiver mais ferramentas, vai se dar melhor na vida”). Isso é diferente de linguagem como ferramenta no sentido de artefatos materiais-simbólicos para mediar a transformação de objetos, em última instância, a transformação das vidas dos próprios alunos. A contraposição entre ensinar conteúdo e ensinar usar ferramentas (“a gente acha que ensina o conteúdo, **mas** a gente tem que ensinar o aluno a usar as ferramentas”) é a expressão dessa ambivalência da atividade escolar como apropriação do conhecimento histórico *versus* “integração [do estudante] num mundo globalizado” (Brasil, 1999, p. 49). Assim como no caso de Carla (p. 186), a negação do papel da escola encontra motivação no artefato conceitual construtivista, típico do ‘aprender a aprender’. Essas são vozes que coexistem ora se negando mutuamente, ora se complementando. Por exemplo, no turno 39 Rosa havia se culpabilizado por não dar o conteúdo como deveria:

Recorte 5 GE 2 – 29/07/2002

39 R 5 Então, **eu me sinto culpada** porque quando eu comecei, eu queria trabalhar só em Inglês. Agora eu trabalho o Inglês, mas assim... não é que eu perco, mas boa parte da minha aula é discutindo: “olha, o que pode ser feito aqui, o que você faria...” Então, eu trabalho muito assim na língua portuguesa. **Então, o Inglês eu vejo assim: “ah, meu Deus, eu não fiz isso, não dei conteúdo, eu tinha que ter dado isso”. E eu me sinto culpada por isso.**

O recorte 5 revela uma contradição latente no objeto da atividade de ensino-aprendizagem escolar cujo conteúdo não se mostra claramente. Há sinais de um conflito entre os sentidos do que seja “trabalhar o Inglês”, “dar conteúdo” e “discutir o que pode ser feito aqui, o que você faria”. Essa tensão, ainda turva, indica a noção da incompatibilidade entre o ensino-aprendizagem de conhecimento historicamente produzido e seu uso significativo nos processos de transformação das condições sociais das crianças. Uma tensão que reaparece

com força expansiva somente depois de vários meses, como retomo na seção 3.3.2.

Ao verbalizar sua fala interior (“ah, meu Deus, eu não fiz isso, não dei conteúdo, eu tinha que ter dado isso”), Rosa expressa o conflito entre dois tipos de discurso: o de autoridade e o internamente persuasivo. Nas palavras de Bakhtin (1981, p. 344), “os discursos de autoridades podem contemplar vários conteúdos: a autoridade como tal, ou a autoridade da tradição, das verdades genericamente aceitas, da linha oficial e outras autoridades similares”. Grosso modo, o discurso de autoridade pode ser tomado como análogo à terceira voz ou a uma terceira pessoa que, nas palavras de Bakhtin (citado em Cheyne e Tarulli, 2004, p. 6), “é um tipo de autoridade cuja compreensão responsiva idealizada assume várias expressões ideológicas, tais como Deus, a verdade absoluta, o mundo da consciência humana racional, as pessoas, a história, a ciência e assim por diante”. A tensão entre o que Rosa faz em sua prática pedagógica (i.e., trabalhar em português a interpretação de textos lidos em inglês) e sua avaliação apoiada no domínio da obrigação social sobre o que **tinha que** ser feito (i.e., “dar conteúdo”) é parte de sua motivação para o trabalho na ATACIP. Conforme ela conclui, “então, o que eu espero do grupo é isso: essa coisa de achar o meio termo, de achar o equilíbrio” (GE2, turno 39, R5).

“Achar o equilíbrio” indica encontrar alternativas para a superação da tensão entre o que ela de fato fazia em sua sala de aula e aquilo que ela percebia como dever fazer.

Para compreender o que isso significa é necessário relacionar, por um lado, o peso da terceira voz que determina que o “conteúdo tem que ser dado” e o senso comum do que seja “dar conteúdo”. Embora isso seja objeto de análise mais profunda oportunamente (seção 3.3.2), o significado equaciona-se geralmente ao ensino de gramática (“então, eu acho que quando vocês [professoras novatas] falam “aula aula” eu acho que é isso que vocês querem. E meus alunos falam isso pra mim. Quando eu vou... eu coloco um

ponto gramatical e explico nos mínimos detalhes “puxa, professora, hoje você deu aula”. É isso... eu acho que é isso que é aula pra vocês” GE 14, turno 157, R65).

Por outro lado, é preciso relacionar o *telos*⁶⁴ orientado para a formação do caráter dos alunos (“olha, o que pode ser feito aqui, o que você faria...”) e a representação de alunos marcada pelo **déficit moral** (“os meus alunos são muito carentes de princípios, sabe, tudo é normal pra eles” GE 15, turno 48, R15), **déficit social** (“eles não têm expectativa de ter um emprego além de ser um balconista, de fazer serviços gerais; eles não têm uma expectativa além disso” GE1, turno 63, R10), **déficit emocional** (“eles não confiam... não têm nem auto-estima, eles não acreditam que eles possam fazer alguma coisa diferente” GE2, turno 22, R4), **déficit motivacional** (“eles não se interessam por nada, né, e uma coisa assim que me consola é que não é só na minha matéria; eles são assim em todas as matérias, quer dizer, eles não têm interesse pela escola” GE14, turno 65, R28) e **déficit cognitivo** (“os alunos não tem capacidade para fazer esses *warm up*, essas coisas do jeito que está aqui, se você não for puxando ‘ah, então ta você escreve e tal, é assim’, não têm” GE16, turno 28, R11).

É orientada por essa noção de alunos que Rosa projeta sua identidade de professora amiga (“eu sou mais amiga do que professora” GE2, turno 37, R4 e GE3, turno 113, R35) , cujo papel não é “ensinar a língua e só isso” (GE2, turno 37, R4):

Recorte 6 GE 3 – 05/08/2002

60 R17 E mais uma coisa... esses que moram com os pais... a gente percebe nos alunos que **a grande maioria não tem uma estrutura familiar muito sólida**, né? Você vê assim que **eles são perdidos**. Tem muita coisa que **a gente tem que ta falando, ta mostrando**. Porque embora os pais saibam... a maioria das mães trabalham, os filhos ficam sozinhos, tem que cuidar do irmão. Então, **a realidade é mais ou menos essa**.

⁶⁴ *Telos*, em grego, indica o fim, o propósito de algo, por exemplo, a definição de um objetivo educacional, de habilidades a serem adquiridas, do caráter a ser formado.

O uso de declarativas na terceira pessoa do presente simples (“**a grande maioria não tem** uma estrutura familiar muito sólida”; **eles são** perdidos”; “**a maioria das mães trabalham, os filhos ficam** sozinhos, **tem que cuidar** do irmão”; “**a realidade é** mais ou menos essa”) marca o sentido de autoridade de uma verdade extensiva a todos os alunos. Diante de um objeto tão desprovido de tudo, o professor é aquele que “tem que ta falando, ta mostrando”.

Um dos argumentos de Bakhtin para descaracterizar a possibilidade do predomínio de normas fixas para os romances residia sobre as forças de estabilidade e de mudança que continuamente moldam as ações humanas. Para ele, as forças centrípetas da estabilidade e canonização vivem em constante conflito com as forças centrífugas da vida, da experiência e da multivocalidade (Nystrand et. al., 1997). Razão por que o discurso internamente persuasivo pode, potencialmente, resistir e subverter o discurso de autoridade. É precisamente o reconhecimento do discurso ideológico do outro que abre as possibilidades de desenvolvimento individual e de transformação social. Para que isso se dê, é necessário, contudo, que a influência exercida pelo discurso de autoridade do outro seja desvelada. No entanto, o caráter fortemente confessional nas falas de Rosa (“eu me sinto **culpada** por isso”) traz implicitamente uma conotação de obrigação moral à ideologia do discurso de autoridade, o que torna mais densa sua força centrípeta. Assim, o que se mostra até então é um processo de internalização de contradições externas que, segundo Roth e Tobin (2002), inibe o desenvolvimento de novas e efetivas possibilidades de ação.

Fairclough (1992, p. 53) argumenta que a “confissão tem uma característica peculiar de que o ato próprio de fazê-la muda a pessoa que faz”. Isso quer dizer que ao culpabilizar-se, o agente do ato discursivo liberta-se do erro, redime-se de seus males e ganha poder sobre a situação. Carla também fala de si para explicar as razões que a levaram a estar no grupo (“eu espero

que de repente **eu veja aquilo que eu to fazendo de errado**, aquilo que to fazendo que ta meio por fora, as novidades... “ GE2, turno 3, S2).

Na expressão desse conflito no papel da língua inglesa no currículo básico encontra-se, como vimos no caso de Rosa, a representação de um aluno deficitário. A contradição latente entre o valor de uso e o valor de troca do conhecimento e, atrelada a ela, a noção de que o inglês não tem importância no currículo das crianças de baixa renda, dão vazão à noção de desinteresse dos alunos também nos enunciados de Carla:

Recorte 7 GE 2 – 29/07/2002

40 **C14** Sabe, durante todo esse tempo que eu dei aula eu aprendi que a gente trabalhando numa escola pública a gente ta trabalhando com **aluno que não gosta de uma língua estrangeira. Ele ta ali por estar. De repente ele não gosta de Educação Artística, ele não gosta de nada.** Então, eu acho que de repente você fica angustiada porque **você quer ensinar um monte de coisa de Inglês pra ele, quer obrigar a falar** e você vai encontrar um grupo que não está afim, sabe? Então, você tem que dar um jeito de procurar um meio termo, como você [apontando para Rosa] falou, né, porque senão você pena. Você programa uma coisa e **tem aluno que não ta nem aí.** O ideal seria o aluno escolher a língua que ele quer. Ele quer fazer Inglês, então ele vai lá. É diferente você dar aula pra um aluno em que ele vai lá na escola de língua inglesa estudar porque ele ta afim. **Agora na escola pública não é. É empurrado pra ele.**

Neste episódio, Carla lança mão de sua experiência para validar a representação de alunos apáticos. Essa apatia é marcada pela negação (i.e., por três vezes ela afirma que o aluno **não gosta** e por duas que ele **não está afim**). O peso de seu argumento se constrói nas escolhas pelo tempo presente com valor genérico e a ausência de marcas temporais. Bronckart (1997/1999) esclarece que essas marcas lingüísticas são características do discurso teórico que, por não exigir nenhum conhecimento do contexto de enunciação de que se origina, tem a função de estabelecer verdades e regras generalizáveis.

Em um dos estudos realizados por Nystrand e colaboradores (1997), os pesquisadores afirmam que a prevalência do valor de troca sobre o valor de

uso do conhecimento, cuja ênfase recai sobre o produto da atividade e não sobre seu processo, tende a gerar alienação do objeto da aprendizagem e, desta forma, o envolvimento dos alunos em atividades “não oficiais”. “A alienação dos alunos com relação ao material”, eles completam, “reflete-se, desta forma, sobre sua falta de investimento na participação, se, de alguma forma, eles participam” (p. 79). Considerando o que agora sabemos sobre as contradições históricas presentes também no contexto de Carla e de Rosa, não surpreende que a indisciplina apareça como uma contradição a ser superada no trabalho da ATACIP.

Recorte 8 GE 2 – 29/07/2002

- 82 **C27** Sabe uma coisa que eu to sentindo... que eu to pensando assim, **o que fazer pra que esses alunos tenham um pouco de disciplina?** Eu não sei. Eu sei lá porque não é fácil você ta querendo passar um conteúdo e muitas vezes eles têm algo muito mais interessante pra conversar. Eles são muito amigos.
- 83 **R15** Isso é verdade. É uma característica desse bairro.
- 84 **C28** Eles são muito amigos e às vezes você quer **passar um conteúdo** pra eles... até eles se acomodarem, ficarem quietos... sei lá. **Acho que não existe uma forma de mudar essa situação.**
-

Assim como Rosa, Carla tem suas ações orientadas por uma noção de alunos carentes. Neste caso, carentes de interesse pela aprendizagem. Somado ao reconhecimento de que o inglês não tem em si mesmo algo que motive seu aprendizado, aquela opta por um ensino centrado na formação dogmática do caráter das crianças (“então é aquela coisa de ter alguém pra falar pra eles isso não é certo, pensar mesmo se isso é certo” GE 15, turno 48, R15), enquanto esta adota uma abordagem centrada na transmissão dos conteúdos (“você quer passar um conteúdo pra eles”) em que os alunos são deslocados do papel de produtores de conhecimento. Ao contrário do que se deseja, isto é, ao invés de gerar nos alunos uma necessidade cujo motivo resgate o valor de uso da aprendizagem, a abordagem centrada na autoridade do professor acaba por reforçar a prática presente no currículo oculto: a participação é menos relevante do que o resultado nos testes num sistema de

certificação que valoriza a reprodução do saber objetificado no livro didático ou na cultura da professora. Essas contradições entre um objeto idealizado (i.e. alunos participando da criação de conhecimento relevante para seus sistemas de atividade) e os artefatos e regras antigas (i.e. pedagogia centrada na transmissão de conteúdos ou de valores, regras para manter os alunos “acomodados” e quietos) não são percebidas ou problematizadas nesse momento. Contradições circunscritas em si mesmas geram sentimento de impotência (“acho que não existe uma forma de mudar essa situação”). Mas quando identificadas e analisadas em relação a outros elementos do sistema podem potencialmente expandir o objeto da atividade, conforme retomo ao longo da seção 3.3 ao analisar os movimentos de ruptura na ATACIP.

O recorte 8 é um clássico exemplar daquilo que Loughran (2002, p. 35) chama de “racionalização da prática”. Ao examinar o valor da reflexão na atividade de aprendizagem de professores, o autor esclarece que a racionalização “é mais aparente quando um problema não é (ou não pode ser) visto de outras formas, de modo que a perspectiva existente domina a prática e o problema continua inquestionável”. Assim, o desinteresse para a aprendizagem, ao ser formulado como fundamentalmente relacionado à atitude dos alunos, salva a face dos professores. Dizer que “não existe uma forma de mudar essa situação” é dizer que não há nada que os professores possam fazer. Essa impossibilidade de imaginar uma alternativa para as contradições educacionais havia sido expressa anteriormente por Carla, quando contava o que a havia motivado a envolver-se na ATACIP: “com certeza eu acho que, se possível, eu... se for o caso, eu modifico algumas coisas” (GE2, turno 3, S2). As modalizações revelam um decréscimo no grau de afinidade de Carla com a possibilidade de mudança; ela parte de uma certeza (“com certeza”), para uma possibilidade (“eu acho que, se possível”, eu...) e, finalmente, para uma hipótese (“se for o caso, eu modifico alguma coisa”). Além disso, a resistência ao reconhecimento da contradição socialmente mediada – o que inclui colocar-se como produtor das mesmas – serve como instrumento para manutenção do *status quo* e para proteção das práticas rotineiras. Nas palavras de Loughran

(2002, p. 35), “se o problema é considerado fora do controle do professor, há pouco incentivo para que ele tente enfrentar a situação; portanto, a natureza da prática seria percebida como de pouco impacto sobre o problema”.

Em última instância, repito, a relação dos alunos com o conhecimento das áreas ou disciplinas específicas caracteriza o objeto geral do trabalho do professor. “Os alunos”, explica Engeström (2002, p. 215), “nunca são para os professores uma matéria prima a ser moldada. Eles são a razão para que venham ao trabalho, para que se angustiem e para que gostem do que fazem”. A representação de alunos, bem como do conhecimento produzido nas áreas do currículo, determina, portanto, as possibilidades de ação dos professores; no caso deste estudo, ações que conciliem, por um lado, o mundo da vida com desejos próprios (“ensinar um monte de coisas de Inglês, obrigar a falar”) e existência real (i.e. empurrar as coisas para os alunos), e, por outro, o mundo da teoria com seus juízos socialmente objetificados (i.e. ter que dar um tipo de conteúdo).

Isso quer dizer que, paradoxalmente, a noção de um conhecimento sem relevância e de alunos sem interesse, ao mesmo tempo em que inibe transformações nas práticas, uma vez que permite colocar os conflitos como alheios ao controle das professoras, é precisamente o que gera a necessidade de mudança, de busca de alternativas para seu trabalho educacional. São, portanto, as contradições primárias que mobilizam os esforços de Rosa e de Carla numa atividade de transformação de suas práticas pedagógicas e sociais.

Não que os sistemas de atividade de aprendizagem não se transformem. De fato, as professoras colaboradoras reconhecem mudanças no objeto de sua atividade de ensino-aprendizagem escolar, só que em termos de um agravamento no desinteresse dos alunos e na irrelevância do conhecimento próprio da disciplina que ministram, como deixa ver o recorte seguinte:

Recorte 9 GE 2 – 29/07/2002

88 **C30** Não sei. Eu percebo que **de alguns anos pra cá é bem mais difícil trabalhar com essa molecada** porque, de repente, você vai **dar uma música, que é o que eles adoram**, é uma questão de educação, que vem de casa, tipo assim, **o aluno não fica no lugar dele**. Por exemplo, você ta trazendo o rádio, vem um monte em cima de você. Eles querem ligar o rádio, eles querem mexer. Aí, você tem que bater o pé e mandar a molecada sair.

A falta de clareza quanto à finalidade daquilo que se faz gera alienação e, dialeticamente, a alienação gera desânimo, frustração e falta de clareza quanto à finalidade daquilo que se faz. Este não é um fenômeno meramente subjetivo, mas também engendrado nas condições objetivas, concretas que constituem a consciência e a identidade dos professores e alunos. Como mostra o enunciado de Carla no recorte anterior, a ruptura entre significado/sentido da atividade de ensino-aprendizagem intensifica a alienação dos alunos (“de alguns anos pra cá é bem mais difícil trabalhar com essa molecada”) e gera alternativas ancoradas na substituição do objeto que, neste caso, passa de (re)criação do saber para aproveitamento agradável e divertido do tempo (“dar uma música que é o que eles adoram”). A idéia de que fazendo algo que os alunos gostam resolveria o dilema da indisciplina é negada pela própria experiência (“o aluno não fica no lugar dele”).



3.1.2 os sentidos da ATACIP para as professoras novatas

As professoras novatas, por sua vez, têm outras motivações para o envolvimento na atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores. Conforme tratei no capítulo anterior (p. 145), em contextos tradicionais de prática de ensino, os professores novatos são os que mais se

confrontam com as contradições quaternárias entre os sistemas de atividade da universidade e da escola. As tensões históricas entre o trabalho intelectual e o prático, entre as bases de conhecimento acadêmico e as dos professores colaboradores parece ser o que incita a participação de Kenya, Tatiana, Sonia e Mirna. Note o que diz Tatiana quando questionada sobre seu interesse na ATACIP:

Recorte 10 GE 2 – 29/07/2002

- 8 **T1** (...) **meu interesse despertou em questão aos grupos de estudo, né, estar com professoras também que têm a prática.** Eu trabalhei 1 ano na escola pública também, escola da prefeitura. Trabalhei com 4^a. série e foi uma experiência assim bem gostosa. Eu sofri muito, né. Eu sofri bastante, mas eu gostei. (...)
- 9 **E4** Eram crianças de berçário?
- 10 **T2** Não, eram crianças de 5, 6, 7 anos. Já estavam se alfabetizando. Então, eu trabalhei aí um período também. **E eu acho que grupo de estudo sempre é interessante. Acho que a gente que tem pouca experiência a gente pode... a gente tem muita idéia e quem coloca em prática, quem tem a experiência vê a coisa por outro lado, né?** Igual a Carla falou. A gente pensa que uma coisa dá certo e não funciona e às vezes uma coisa que a gente acha que não vai dar é realmente interessante pros alunos. Então, eu acho que nessa área o projeto pode ser bem legal porque se a gente for seguir uma carreira **a gente vai ter umas dicas, umas orientações que vêm de cá [apontando para as professoras colaboradoras].** De repente a gente tem idéias que a gente acha que podem estar certas e podem realmente, né e às vezes não dá também. (...)
-

Um traço importante nos enunciados de Tatiana encontra-se na valoração da prática, da experiência das professoras colaboradoras. Quando se refere, por exemplo, a “ter umas dicas, umas orientações que vêm de cá”, ela marca não somente os sentidos subjetivos da atividade colaborativa, mas também da divisão do trabalho no grupo. A opção pelo dêitico espacial “cá” para referir-se à Carla e à Rosa a aproxima das professoras colaboradoras, que têm a prática, e as distancia, como coletividade, da formadora que, historicamente, teria o papel de prover a teoria. Isso já estava anteriormente marcado, quando ela expressa seu interesse em “estar com professoras

também que têm a prática”. Nesse caso, a divisão do trabalho pressupõe uma relação horizontalizada entre as professoras novatas e as professoras colaboradoras e uma relação verticalizada entre elas e a formadora. Como no estudo de caso elaborado por Reis e colaboradoras (2001), é possível supor que “prática”, para Tatiana, diga respeito àquilo que é possível diante da concretude do contexto escolar.

Da mesma forma, Mirna liga sua motivação para a ATACIP à experiência das professoras colaboradoras.

Recorte 11 GE 2 – 29/07/2002

28 **M1** Bom, eu nunca dei aula, eu não fiz magistério. Quer dizer, acho que aí que eu me interessei mesmo. **Pela experiência delas [professoras colaboradoras], pra ver se a gente encontra alguma coisa, por exemplo, eu faço inglês num instituto de línguas e às vezes o que a gente aprende ali é mais interessante do que numa escola pública. E a gente se empolga tanto que acha que a mesma didática vai dar certo na escola pública.** E ela [Carla] acabou de falar que não é bem assim, né? Ainda mais com 45 alunos, com a sala lotada. **É bem diferente.** Eu acho que é por aí que eu me interessei. **Eu queria experimentar a realidade...** às vezes a gente prepara uma aula e acha que o exercício vai [inaudível] aquilo que **é a estrutura pra gente poder mesmo organizar uma aula. É isso que me preocupa muito.**

Mirna especifica o conhecimento que busca adquirir. Sua motivação está num tipo de experiência ligada aos princípios e estratégias de organização e manejo de sala (“a estrutura pra gente poder mesmo organizar uma aula”) que, na classificação de Shulman (1986) se traduz como *conhecimento pedagógico geral*. Desse modo, o papel das professoras colaboradoras estaria em fornecer esse conhecimento e introduzi-la na experimentação “da realidade”. Para Lave e Wenger (1991) e Lave (1996), essa é uma motivação típica de novatos quando se iniciam numa comunidade de prática movidos pela necessidade de adquirir um tipo de competência⁶⁵ ou conhecimento específico.

⁶⁵ Já discutimos exaustivamente o significado de “competência” no conjunto histórico das reformas educacionais. No contexto dos estudos de Lave e Wenger (1991), competência associa-se aos sentidos de dominar rotinas e mobilizar saberes, com vistas a resultados utilitaristas.

Mirna opõe dois contextos que não a universidade e a escola, mas os institutos de língua e as escolas públicas, sendo aqueles representados como o lugar onde se aprende inglês de maneira “mais interessante do que numa escola pública”. Tal expressão de aprendizagem bem sucedida se confronta com uma realidade que “é bem diferente”. O raciocínio explicativo de Mirna se origina nesta constatação que ela legitima na experiência de Carla e divide com a professora colaboradora a responsabilidade pelo enunciado (“ela acabou de falar que não é bem assim, né? Ainda mais com 45 alunos, com a sala lotada”).

A inserção de uma descrição marcada pelo conectivo "**por exemplo**", embora apareça inicialmente como a narração de um evento único e pessoal (“**eu** faço inglês num instituto de línguas”), é imediatamente transformada num fenômeno comum a outros (“o que **a gente** aprende ali é mais interessante do que numa escola pública. E **a gente** se empolga tanto que acha que a mesma didática vai dar certo na escola pública”). Tanto o emprego do pronome “a gente”, quanto a opção pelas formas do tempo presente expressam um sentido não problematizado de uma prática tomada como regra “**na** escola pública”, aqui precedida por um pronome que, por defini-la, generaliza.

No interior do enunciado de Mirna (recorte 11), encontra-se uma tensão entre os artefatos conceituais e pedagógicos que medeiam a aprendizagem bem sucedida em contextos de institutos de idiomas e as condições objetivas da escola pública que impede que “a mesma didática [dê] certo”. Está é, de fato, uma contradição cujas raízes aprofundam-se nas experiências de aprendizagem vividas por Mirna nesses sistemas de atividade (“eu comecei aprender Inglês na [nome de um instituto de línguas] depois que eu entrei aqui [na universidade] e vi que não sabia nada” GE 16, turno 96, M16) e que ganham força expansiva no longo processo de interação cognitiva e discursiva que toma corpo no desenvolvimento da ATACIP.

Sonia também expressa sua motivação para participar numa atividade de aprendizagem que busca integrar a universidade a um contexto de prática culturalmente mais valorizado:

Recorte 12 GE 2 – 29/07/2002

36 **S2** Agora, em relação às expectativas. Primeiramente em relação ao nosso estágio, a gente tem a preocupação em **cumprir as horas que a gente tem que cumprir, mas acima de tudo, eu espero muito trocar essa experiência que eu sei que a gente não tem de como... a postura em de sala de aula, como lidar com uma sala grande, como passar o Inglês.** Eu tava falando pra elas [professoras novatas] que eu tenho muito medo de chegar pra dar uma regência e tenha uma pessoa que faça uma pergunta que eu não saiba responder, ou que eu não saiba corrigir. Eu tenho muito medo disso porque **eu não tenho firmeza. Então, eu queria muito aprender como lidar com isso, trocar esse tipo de informação. Agora, com relação a idéias, tudo o que a gente puder pesquisar, que a gente puder ir na biblioteca e ler e trazer pra vocês eu pretendo fazer pra poder dar alguma coisa em troca. Como a gente quer a experiência de vocês a gente também se propõe a dar o que vocês tiverem necessidade e que der pra gente ver.**

Como mostra o recorte anterior, Sonia compartilha parcialmente as motivações de Mirna: ela também diz envolver-se na atividade de aprendizagem colaborativa a fim de assimilar um tipo de conhecimento pedagógico (“a postura em sala de aula, como lidar com uma sala grande, como passar o inglês”). Sonia, no entanto, verbaliza um papel para as professoras novatas nesse sistema de atividades. Para ela, a divisão do trabalho envolve uma relação menos assimétrica com as professoras colaboradoras, uma relação de “troca”.

O enunciado de Sonia traz ainda duas outras contradições. A primeira, no objeto próprio da atividade de aprendizagem na universidade. As mesmas contradições que vive a comunidade da atividade escolar básica entre o valor de uso e o valor de troca do conhecimento se manifestam para os envolvidos na comunidade da atividade de aprendizagem em nível superior. “Cumprir as horas que a gente tem que cumprir”, como diz Sonia, é

uma regra no sistema de atividade da universidade que, se não satisfeita, impede a conclusão do curso de graduação, isto é, a obtenção do título de professora. Portanto, envolver-se na ATACIP tem não somente o sentido de suprir suas necessidades de inserir-se na cultura escolar e adquirir as bases do conhecimento profissional, mas também o de permitir sua promoção acadêmica.

A segunda é uma contradição no interior do artefato próprio do ensino-aprendizagem, qual seja, o conhecimento da disciplina objeto de seu trabalho (“eu tenho muito medo de chegar pra dar uma regência e tenha uma pessoa que faça uma pergunta que eu não saiba responder, ou que eu não saiba corrigir. Eu tenho muito medo disso porque eu não tenho firmeza”).

É possível supor que a mesma motivação de Mirna em confessar sua falta de experiência (“eu nunca dei aula, eu não fiz magistério”) encontra-se em Sonia em admitir seu “medo”. Ambos enunciados têm caráter responsivo proativo frente à representação de um contexto em que o valor está sobre o produto; neste caso, a avaliação de sua regência nos moldes de uma prática tradicional.

Há algumas indicações no enunciado de Sonia (recorte 12) que deixam ver os sentidos atribuídos por ela à atividade de ensino-aprendizagem. Sentidos estes que vão orientar suas ações na ATACIP. Numa dimensão cognitiva, é razoável supor que, para Sonia, o conhecimento é fixo e reproduzível (“como passar o inglês”) e seu papel é prover as respostas certas (“e tenha uma pessoa que faça uma pergunta que eu não saiba responder, ou que eu não saiba corrigir”).

Como veremos adiante (p. 228), a frustração de Sonia com as observações de aula no CEEF estava no fato de que, ao contrário do que ela projetara para a ATACIP (“aprender como lidar com isso [postura em sala de aula, manejo de uma sala grande, transmissão do inglês]”), a experiência não mostrou “como que um professor chega numa sala de 5^{a.}, 6^{a.}, 7^{a.} série e **aplica um conteúdo** novo que ninguém conhece” GE14, turno 142, S12).

Ao contrário de outros estudos em que a clareza da ambivalência gerou a necessidade de transformação (i.e., Engeström, 1999/2005; 2001/2005), neste, as professoras partiram da necessidade de solucionar problemas já formulados como objetivos a serem alcançados no decorrer da ATACIP, da forma como cada uma os percebia. Isto é, as professoras não partiram da compreensão das fontes das contradições e tampouco de sua análise histórica, mas das tensões em forma de objetivos.

Assim, para as professoras colaboradoras, as necessidades se manifestam na mudança de alunos apáticos e indisciplinados e não no agravamento das tensões entre, por exemplo, o objeto idealizado (i.e. alunos motivados e participativos), as regras (i.e. alunos acomodados em seus lugares e quietos) e alguns artefatos (i.e. pedagogia centrada na transmissão de um conteúdo determinado pelo professor, pelo livro didático ou pelos PCN). Para as professoras novatas, as necessidades decorrem da confrontação com o novo, com o desconhecido e são geradas na atividade de aprendizagem da universidade. Aprender a ensinar traz desafios quanto ao conteúdo do conhecimento de sua disciplina e a como ensiná-lo, quanto ao papel das professoras novatas no contexto da atividade escolar, quanto ao gerenciamento dos alunos.

Se o que motiva inicialmente as professoras colaboradoras são as contradições primárias no interior do objeto da atividade de ensino escolar, as professoras novatas são motivadas pelas contradições primárias no objeto da atividade de aprendizagem universitária (i.e. pouco ou nenhum conhecimento pedagógico, conhecimento da disciplina inapropriado), bem como por contradições quaternárias entre os sistemas de atividade da universidade e o da escola pública na qual realizam seus estágios. Nesse último caso, existe uma necessidade explícita de aprender com a experiência das professoras colaboradoras, de adquirir competência e segurança nas rotinas da sala de aula, de participar nas práticas relativamente estáveis da escola.

Nem todas as professoras novatas tinham, contudo, alguma clareza sobre suas motivações.

Recorte 13 GE 3 – 05/08/2002

- 1 **E1** (...) Mas primeiro a Kenya podia falar um pouco sobre as expectativas dela no trabalho porque ela ainda não falou.
 - 2 **K1** Pra te falar a verdade eu nem sei **que expectativa eu tenho que ter** porque eu não sei o que a gente vai fazer, né? Então.
 - 3 **E2** Mas alguma expectativa você deve ter, independente do que a gente possa estar fazendo, você deve ter alguma expectativa. **O que te motivou a estar conosco?**
 - 4 **K2** Não, eu sei que **alguma coisa de bom eu vou tirar disso**, mas não me pergunte o que.
-

Kenya, por exemplo, acreditava que algo de útil seria produzido na ATACIP (“alguma coisa de bom **eu** vou tirar disso”), mas não conseguiu, nesse momento, explicitar o que seria. A escolha da primeira pessoal do pronome para se referir ao resultado esperado mostra o foco das suas ações em si mesma. Embora se dê no interior de uma coletividade, a atividade é representada na perspectiva individual. A justificativa estava em não conhecer a proposta do que seria realizado no/pelo grupo.

3.1.3 os sentidos da ATACIP para a formadora

De fato, nem todos os elementos da atividade estavam suficientemente claros e previamente determinados, como normalmente se encontra em sistemas de atividade de aprendizagem pautados em currículos

tradicionais⁶⁶. Para a formadora, esse era propriamente um dos sentidos da ATACIP.

Recorte 14 GE 2 – 29/07/2002

51 **E13** (...) Eu acredito que a formação do professor não se dá no período de 4 anos, enquanto ele está cursando a licenciatura, mas é um processo de toda a sua vida profissional. O **conhecimento se constrói no cotidiano** da prática da sala de aula e da pesquisa sobre o que é ensinar e aprender uma língua. Então, minha expectativa é que **esse grupo se fortaleça nesse processo de produzir algo relevante pras nossas necessidades**. Então, cada um, cada uma deve se ver como responsável pelo seu crescimento próprio e pelo crescimento da outra. E o que eu acho que **a gente precisa aprender é como fazer isso, como amadurecer nossas relações e como desenvolver nossa autonomia intelectual e na prática da sala de aula também**. Não to dizendo que isso acontece assim, e nem que é fácil pensar em grupo, no grupo, com o grupo. Acho que a gente vai ter que aprender a expor nossas críticas e, mais difícil ainda, a se expor às críticas umas das outras sem achar que ta... que o que a gente faz ta sendo julgado como bom ou ruim, como certo ou errado. Então, eu acho que **o desafio ta em pensar nas nossas dificuldades e nas nossas conquistas em termos daquilo que a gente espera fazer com esses alunos**. O que a gente quer do nosso trabalho em sala de aula? Que aluno a gente pensa em formar? Que sociedade a gente quer ajudar a construir? Tudo perguntinha fácil [risos]. Mas eu acho que são essas as coisas que devem orientar nossas reflexões, as coisas que a gente vai fazer aqui enquanto grupo. Se a gente conseguir pensar essas questões, então, o que é bom é aquilo que nos leva a isso e o que não é bom é aquilo que não promove o que a gente quer. Como isso tudo vai acontecer? Isso depende de nós. Não tenho uma resposta pronta pra dizer: “olha, a gente vai fazer assim, falar assado, pensar desse ou daquele jeito e daí vai conseguir uma prática melhor, um aluno melhor, uma aula sem bagunça, com todo mundo super interessado no que a gente quer fazer”. **Eu acho que grupo vai ter que encontrar esses caminhos**, que criar seus elos e conhecer as potencialidades e limitações de cada uma de nós.

⁶⁶ Na caracterização descrita por Smagorinsky et. al. (2004), o ensino tradicional é aquele em que os professores e os textos são autoritários, os alunos têm o papel de memorizar e recobrar as informações quando solicitados, o conhecimento é fixo e possível de ser transmitido, o livro didático determina o currículo. Um currículo tradicional, portanto, prevê todos os objetivos, etapas e resultados da aprendizagem.

O recorte 14 permite inferir que o sentido da ATACIP para a formadora era o de promover o desenvolvimento das professoras (“aprender como fazer isso, como amadurecer nossas relações e como desenvolver nossa autonomia intelectual e na prática da sala de aula também”), com base nas reflexões sobre a aprendizagem das crianças no CEEF (“o desafio ta em pensar nas nossas dificuldades e nas nossas conquistas em termos daquilo que a gente espera fazer com esses alunos”). Tal sentido implica, além da ressignificação do objeto da atividade de ensino na universidade – antes, alunos-professores aprendendo a ensinar, agora, crianças da escola básica (re)criando as bases de seu conhecimento na língua – a reorganização das regras (“expor nossas críticas e, mais difícil ainda, a se expor às críticas umas das outras”), da divisão do trabalho (“cada uma deve se ver como responsável pelo seu crescimento próprio e pelo crescimento da outra”) e dos artefatos (“eu acho que o grupo vai ter que encontrar esses caminhos”). Tudo isso vai ao encontro da descrição normativa conduzida no capítulo anterior (p. 151), quando apresentei a ATACIP como unidade de análise, com base na projeção idealizada pela formadora-pesquisadora.

Antes de concluir esta seção, contudo, parece essencial considerar que o enunciado da formadora, reproduzido no recorte 14, apresenta características que o diferencia dos demais até aqui analisados. Ele não exemplifica, não se constrói sobre experiências por ela vividas, não mostra a voz do outro, não se apóia em dêiticos temporais. Na definição de Bronckart (1997/1999), este pode ser caracterizado como discurso predominantemente teórico com inserção de opiniões marcadas por orações modalizadoras do tipo “eu acredito que...”, “eu acho que...”.

Discursos desta natureza organizam seu conteúdo de forma que se mostrem verdadeiros em qualquer tempo e espaço. A presença de frases declarativas (“o conhecimento se **constrói** no cotidiano da prática da sala de aula e da pesquisa sobre o que é ensinar e aprender uma língua”; “o desafio **ta** em pensar nas nossas dificuldades e nas nossas conquistas em termos daquilo

que a gente **espera** fazer com esses alunos”) serve à racionalização daquilo sobre o que se fala. A forte presença de indicadores modais (“cada uma **deve** se ver como responsável pelo seu crescimento próprio e pelo crescimento da outra”; “a gente **precisa aprender** como fazer isso”; “a gente **vai ter que aprender** a expor nossas críticas”; “são essas as coisas que **devem orientar** nossas reflexões”) reforça a análise do discurso monologizante, pautado na obrigação social e na imposição das regras definidas como essenciais.

Paradoxalmente, o discurso finito, que não problematiza, não questiona, não desafia, é o mesmo que organiza um sentido de ensino-aprendizagem socialmente mediada pela práxis (“o conhecimento se constrói no cotidiano da prática da sala de aula”) e pelo outro (“cada uma deve se ver como responsável pelo seu crescimento próprio e pelo crescimento da outra”). Essa é senão a evidente expressão da tensão entre a cultura em que se vive e aquela para a qual a consciência se projeta, entre o idealizado e o realizado, entre o dado e almejado.

O conjunto dos recortes aqui apresentados e a análise até então produzida revelam uma certa relação entre os sentidos projetados para a ATACIP e os sentidos epistemológicos pessoais. Isto é, tanto o conteúdo quanto a forma dos enunciados dá sinais das perspectivas epistemológicas que vão orientar o desenvolvimento desta comunidade de aprendizes. Tomados em suas dimensões cognitivas, pode-se dizer que os sentidos dos sistemas de atividade de ensino-aprendizagem encontram-se enraizados em práticas que vão da transmissão-apreensão do conhecimento – como no caso da Tatiana que desejava “ter umas dicas, umas orientações” (recorte 10) ou como no caso de Carla que queria “passar um conteúdo pra eles” (recorte 8) – à (re)criação de conhecimento que seja relevante aos contextos específicos em que o processo se dá – como no caso da formadora cuja expectativa era de “produzir algo relevante pras nossas realidades” (recorte 14).

Assim como todos os sistemas de atividade, a ATACIP se mostra heterogênea e multivocalizada. Isto é, embora todas as participantes

compartilhem a necessidade de mudança que encontra possibilidades de ser suprida no trabalho colaborativo, suas histórias pessoais e posições sociais projetam sentidos parcialmente comuns e parcialmente conflitantes. Sem a noção de superação das contradições vividas em seus contextos de ensino-aprendizagem, não se poderia falar de atividade híbrida. No entanto, do ponto de vista de cada grupo de participantes, o modelo da ATACIP pode melhor ser ilustrado por uma representação conforme a figura 3.1 (p. 210).

A figura 3.1 deve ser compreendida como uma ampliação da figura 2.6 (p. 159) que destaca a ATACIP de uma rede de sistemas para mostrá-la ainda mais multivocalizada. Agora, não mais somente pela multiplicidade de sistemas vizinhos e pela distância entre as ações presentes e as novas formas projetadas de atividade futura (que devem ser mantidas em mente para que se possa compreender a riqueza desta representação), mas também pela multiplicidade de sentidos, de vozes, de pontos de vista constitutivos dela mesma. A presente análise e discussão permitiu, portanto, multiplicar a atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores, anteriormente ilustrada em um único triângulo, em, pelo menos, três sistemas de atividade com objetos parcialmente comuns e parcialmente conflitantes.

FIGURA 3.1 – Objetos de atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores de Inglês, na perspectiva de cada grupo envolvido



O que se segue, agora, é a investigação das formas como as contradições foram tratadas nos processos de transformação-permanência da ATACIP e de como diferentes práticas discursivas se relacionaram aos processos de ressignificação de seus elementos e, dialeticamente, de transformação dos sujeitos.

3.2 a duração da dialeticidade

Quando disse no título da seção anterior que a ATACIP era a projeção de uma atividade potencialmente expansiva me referia ao fato de que, pressionadas por contradições em seus sistemas de atividade na escola e na universidade, as professoras idealizaram um espaço para a superação das mesmas. A análise até este ponto revela, portanto, o início do processo de

formação de uma coletividade, de um lugar de encontro com o outro. Contudo, este não é um lugar solto no tempo e no espaço, mas, como vimos anteriormente (seção 2.3), é uma zona de contato entre diferentes culturas. Como tal, traz em si aquilo que é seu, aquilo que constitui as culturas que se encontram neste novo lugar. Nas palavras de Freire (1970, p. 179), a atividade histórica “se constitui na dialeticidade permanência-mudança (...) [e] em última análise, o que permanece na estrutura social nem é a permanência nem a mudança, mas a **duração da dialeticidade permanência-mudança**” (meu destaque). Isso significa dizer que muitas das propostas concretas formuladas ao longo da reorganização da ATACIP encontram-se emolduradas tanto pela longa experiência das professoras colaboradoras e da formadora com práticas escolares tradicionais, quanto pela experiência das professoras novatas com uma aprendizagem orientada-para-resultados em avaliações.

Os primeiros seis meses de ATACIP quase nada contribuíram para a superação das contradições que a motivaram. Apesar dos sentidos idealizados pelas professoras (cf. fig. 3.1), pouco se alteraram as regras, a divisão do trabalho, o objeto e os artefatos dos sistemas de atividade representados na figura 2.5 (p. 149). Os 15 primeiros grupos de estudo podem ser mais bem caracterizados como movimentos não expansivos em que a universidade e a escola, as bases de conhecimento teórico e de conhecimento prático mantiveram suas fronteiras bem delimitadas.

Isso não deve levar a supor que nenhum tipo de aprendizagem tenha encontrado espaço nos sistemas de atividade. Ao contrário: veremos que as contradições entre um novo objeto idealizado (alunos/aprendizes recriando colaborativamente conhecimento em contextos de crítica e de aplicação social) e práticas instrucionais culturalmente estabelecidas (i.e., práticas fundamentalmente monológicas), bem como o agravamento da ambivalência no interior do objeto não ressignificado (alunos deficitários carentes de um dado conhecimento) provocado pela imposição de novos artefatos conceituais (i.e.,

cidadania, consciência crítica, etc.) podem ser tomados, em sua processo histórico, como resultado de uma aprendizagem reprodutivista.

No quadro da TASHC os elementos, ao mesmo tempo em que medeiam as relações no sistema de atividade, são por elas mediados. O reconhecimento disto permite compreender que a fragmentação da análise é antes um artifício do relato da pesquisa. Assim sendo, apresento nas seções 3.2.1 e 3.2.2 as percepções das professoras sobre as maneiras como as contradições foram inicialmente exploradas. Para tanto, exploro o GE 14 (16/12/2002) e, com base nos elementos lingüístico-discursivos apresentados na metodologia deste estudo (p. 173), discuto parte da dinâmica de organização dos elementos da ATACIP. Em seguida, na seção 3.2.3, analiso as relações entre as práticas discursivas (quadro 1.1, p. 83) engendradas em cinco grupos de estudo iniciais (GE 2-5 e 7) e dois intermediários (GE14 e 15) e os movimentos de “duração da dialeticidade”.

3.2.1 a cultura do isolamento

A ruptura entre o saber e o saber fazer marca um processo histórico de distanciamento entre os mundos da teoria e da vida. É neste processo de surgimento da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual que Marx e Engels (Labica, 1990) identificam o surgimento de ideologias que, como tratei no capítulo 1, equivalem a diferentes axiologias que participam dos processos de significação dos/nos sistemas de atividade humana. No que diz respeito à formação de professores, equivalem a um universo de significações engendradas no conjunto de visões parcelares da vida escolar e dos sistemas de atividade de aprendizagem, a exemplo do panorama histórico produzido na seção 2.1.

No episódio seguinte, ao avaliar a ATACIP, a professora colaboradora, Rosa, externaliza sua frustração com a divisão do trabalho e com as formas como a relação entre ela e as demais integrantes da atividade preservou a experiência do isolamento.

Recorte 15 GE 14 – 16/12/2002

- 14 **R5** (...) Dá uma sensação de que **eu fico de fora**, sabia? **Vocês discutem lá, daí vocês trazem aqui pra gente...** dá uma sensação de que a gente não tá a par... eu fico meio perdida, né, parece que **eu perdi alguma coisa**. Porque assim, **vocês discutem lá** (inaudível).
- 15 **E8** Pois é. Então, como é que a gente pode fazer isso? Porque essa sempre foi uma preocupação minha também. Quando a gente começou o trabalho, nós tínhamos os encontros aqui [no CEEF] na segunda-feira só. Nós não estávamos nos encontrando às quinta-feiras na UEL exatamente porque eu tinha essa **preocupação de é... não separar o grupo**, né? Então assim, **lá a gente faz uma coisa, depois a gente vem aqui e faz outra**. Aí, eu comecei a sentir a necessidade de mais trabalho, né. Quer dizer, os encontros a cada 15 dias aqui, na minha avaliação, não estavam sendo suficientes pra gente **avançar**. A gente tava meio patinando nas mesmas discussões e não tava **crescendo** não. Aí, eu me lembrei de uma coisa que a Sonia falou no primeiro encontro que a gente teve aqui. E ela falou que... quando a gente tava falando das expectativas, né, do trabalho que ia começar, e a Sonia falou: “olha, uma coisa que eu... eu acho que a gente pode tá fazendo é trazer coisas pra vocês” porque a Carla disse: “ah, nós estamos aqui, **não temos muito tempo**, de ver, de procurar, de buscar”. E a Sonia falou isso e eu achei muito assim... uma visão interessante essa de que elas, né, enquanto alunas que estão estudando e **têm tempo** pra isso podem **trazer coisas que vocês talvez não tenham tempo de buscar**, né, e aí eu pensei nesses encontros. Aproveitar o horário que nós temos nas quinta-feiras, que também são a cada 15 dias, e nesses encontros a gente poder fazer isso.
- 16 **R6** Então, mas assim, quando ela falou isso **eu entendi no sentido de trazer o texto, a gente ler e discutir junto**. (...) Elas colocaram lá... um monte de coisa que elas colocaram eu concordo com elas e você fez as perguntas, **mas a gente não sentou pra discutir aquilo**. Que nem quando você pergunta lá “o que que você faria?”, né, “qual a sua solução pros meninos que não participam das aulas?” que é uma coisa assim que independe (inaudível) e elas poderiam até dar a mesma sugestão daquilo que eu já tinha tentado, entendeu? “Mas olha, você fez isso? Você tentou aquilo?” (...) **eu tive a impressão assim: que vocês vinham aqui, pegavam o que interessava pra vocês, levavam, discutiam, depois voltavam aqui e “olha, agora você vai fazer isso”**.
-

As marcas do distanciamento dos mundos encontram-se nas pessoas do discurso, em alguns verbos de ação e nos dêiticos espaciais (“você discutem lá, daí você trazem aqui pra gente”; “lá a gente faz uma coisa, depois a gente vem aqui e faz outra”). A universidade, lugar a que remete o dêitico “lá”, mostra-se distante não somente no plano físico, já que as professoras estão no CEEF, mas também no plano simbólico. Ela representa, segundo este recorte, o lugar da discussão, do avanço, do crescimento, da busca, enquanto a escola é o lugar para onde são levados e impostos os resultados desses processos (“depois voltavam aqui e ‘olha, agora você vai fazer isso’”).

Apesar do desejo de “não separar o grupo”, é clara a presença desta contradição interna na divisão do trabalho. Ao invés do trabalho colaborativo conforme discutido na seção 2.4 (p. 165), as tarefas foram divididas entre as participantes: às professoras novatas coube “trazer coisas”; por conseqüência, às professoras colaboradoras coube receber coisas. Há dois aspectos relevantes para serem aqui analisados.

Primeiro, o emprego do discurso direto pela formadora que divide com a professora novata, Sonia, e com a professora colaboradora, Carla, a responsabilidade pelo enunciado (“a Sonia falou: ‘olha, uma coisa que eu... eu acho que a gente pode tá fazendo é trazer coisas pra vocês’ porque a Carla disse: ‘ah, nós estamos aqui, não temos muito tempo, de ver, de procurar, de buscar’”). Os fragmentos de suas falas explicitamente marcados no texto da formadora levam a supor a intenção de quebra de unicidade na decisão e, ao mesmo tempo, de fortalecimento dos seus argumentos. A presença explícita do discurso desses outros sujeitos marca o desejo de fazer parecer que as decisões por ela tomadas contemplam os anseios das demais participantes.

O segundo aspecto diz respeito à temporalidade dos mundos da universidade e da escola, marcada por três vezes num mesmo turno da formadora (“nós [professoras colaboradoras] estamos aqui, não temos muito

tempo de procurar”; “as alunas têm **tempo** para isso”; “vocês talvez não tenham **tempo** de buscar”).

De fato, as professoras colaboradoras viviam guiadas pela temporalidade das ações educacionais em seu contexto de trabalho escolar. Tempo este definido pela periodização da apresentação/ apropriação do conteúdo – muitas vezes descrita em termos de páginas do livro didático ou da quantidade de unidades a serem exploradas – avaliações, notas bimestrais. Suas ações na ATACIP eram, portanto, orientadas por essa sistematicidade que exigia preparar material seguindo as orientações do projeto pedagógico já em pleno curso⁶⁷, ou manter a proposta de trabalhar com o livro didático já comprado pelos alunos.

De outro lado, a formadora e as professoras novatas viviam a temporalidade das ações educacionais na universidade definida pelo amadurecimento de questões que permitissem a elas refletir sobre a prática educacional das professoras colaboradoras. Bastante envolvidas com a fase de observação do contexto do CEEF e com a elaboração de diários reflexivos, elas se dedicaram a conhecer as capacidades de ação de linguagem envolvidas nas etapas da ação reflexiva, propostas por Smyth (1992) e exploradas por Liberali (2000) (cf. anexo 3). O tempo, neste caso, foi definido pelo fluxo das questões que surgiam no decorrer do trabalho intelectual.

As escolhas da formadora no que diz respeito à organização de grupos de estudo quinzenais na UEL, intercalados aos grupos de estudo no CEEF, sem a presença das professoras colaboradoras – nos quais eram analisados os diários das observações das aulas de Rosa e Carla, além de estudadas as ações de linguagem utilizadas nesses processos de análise – trouxeram à tona as conseqüências de uma prática que agrupa pessoas sem que elas tenham, necessariamente, que trabalhar colaborativamente, que sair de seus lugares. Isto é, de uma atividade de aprendizagem conjunta em que os

⁶⁷ Lembre que em virtude de uma prolongada greve nas IES no Paraná, o ano letivo na UEL teve início em julho de 2002, quando, então, iniciou-se também a ATACIP.

diferentes mundos, com suas ideologias, se aproximam, mas não se encontram, não se alteram mutuamente. Sem a identificação e enfrentamento compartilhado das tensões concretas vividas pelas professoras colaboradoras em sua atividade no CEEF, as ações nos primeiros meses de grupos de estudo acabaram confinadas à razão teórica, conforme discute a próxima seção.

Os enunciados de Rosa (recorte 15) expressam a permanência da contradição entre uma atividade que projeta a (re)criação colaborativa de conhecimento e a persistente divisão do trabalho que confere àquelas envolvidas na temporalidade da universidade o trabalho intelectual e às professoras colaboradoras o trabalho da sala de aula. No turno 19, Rosa descreve os papéis de cada participante mostrando a interlocução entre as professoras novatas e a formadora (“**elas** colocaram lá um monte de coisas e **você** fez as perguntas”) e a ausência de interação entre estas e ela (“mas **a gente não** sentou pra discutir aquilo”). Mais ainda, Rosa questiona a discussão divorciada da prática e de sua experiência (“elas poderiam até dar a mesma sugestão daquilo que **eu já tinha tentado**, entendeu? ‘Mas olha, você fez isso? Você tentou aquilo?’”)

A hierarquização do trabalho na ATACIP expôs não somente um conflito interno na divisão do trabalho, mas também uma das contradições entre esse elemento e as regras no sistema da atividade de aprendizagem escolar.

Recorte 16 GE 14 – 16/12/2002

31 **R13** Porque que nem, elas [as professoras novatas] têm lá as anotações das aulas, né, que nem, eu falei assim: “mas como que eu vou... “ ela falou assim: “ah, mas você vai gravar”, mas **difícilmente eu vou gravar todas as minhas aulas e vou fazer isso aqui** [referindo-se às 4 etapas da reflexão]. Então, **pra mim fica mais complicado**.

32 **E16** Hum, hum.

A tensão entre o trabalho intelectual, pautado na reflexão e em artefatos como visionamento de aulas e produção de diários, e o trabalho de sala de aula regido por regras de uma temporalidade cujo ciclo se completa a

cada bimestre com a comprovação da aprendizagem em notas, é externalizada pela professora, Rosa, para quem a motivação para a ATACIP estava em “achar o equilíbrio” entre “dar o conteúdo” e explorar em português a interpretação de textos lidos em inglês (p. 191). Artefatos dessa natureza sobrecarregam o trabalho dos professores e têm poucas chances de se tornarem parte da cultura escolar e de seu processo de formação contínua (Smagorinsky, 2003).

Uma das características dos ciclos não-expansivos é a incapacidade dos sujeitos de explorar analiticamente e superar as contradições e, na tentativa de tirá-las do caminho, desenvolver estratégias de adaptação ao invés de mecanismos de transformação. Foi isso que se deu durante os seis primeiros meses da ATACIP quando a formadora se viu frente ao desafio da temporalidade da atividade escolar. Confrontada com a necessidade de, por um lado, elaborar unidades que pudessem ser utilizadas no CEEF por Rosa e Carla e, por outro, com a ausência de um objeto compartilhado a partir do qual pudessem ser desenvolvidos esses mesmos materiais didáticos de apoio, a formadora optou por criar ela mesma as unidades, a partir de suas concepções próprias de ensino-aprendizagem. Seguindo a orientação temática de Rosa, a formadora explorou questões relacionadas à violência⁶⁸, com base na compreensão de um texto sobre a pacificadora Rosa Parks, a partir de estratégias de leitura (i.e., *skimming*, *scanning*, inferência, cognatos).

Como revela o recorte seguinte, alternativas dessa natureza em nada alteram a estrutura das relações entre os participantes num sistema de atividade. Ao contrário: acirram o confronto entre os mundos do conhecimento científico e do conhecimento cotidiano.

⁶⁸ Em virtude das características daquela comunidade, conforme mostrou o projeto pedagógico (p. 153), e do projeto Semana da Paz, proposto por uma ONG aos professores da rede pública municipal de ensino no final de setembro de 2002, a professora Rosa vinha explorando a biografia de pacificadores como Mahatma Ghandi e Martin Luther King. Após uma discussão sobre o tema durante o 4º GE, ficou decidido que o grupo produziria unidades sobre Rosa Parks. A professora Carla, embora seguisse um livro didático, concordou em trabalhar o tema. Diante das limitações de tempo, o planejamento conjunto cedeu espaço para a divisão de tarefas.

Recorte 17 GE 14 – 16/12/2002

19 R7 (...) Até a atividade que **você** [Elaine] **preparou**, assim... você preparou, mas assim os alunos “ah...” eles falavam... **não é como se eu tivesse dando aula, entendeu? É como se eu estivesse substituindo alguém**. Eu comentei com você [Sonia], né? Então, ficou estranho. Pelo menos pra mim ficou estranho. Eu não sei. Talvez eu sou chata.

Os sistemas de atividade de aprendizagem são complexos e fortemente associados à memória institucional ou comunitária (Roth e Tobin, 2002). Isso quer dizer que a natureza estável das instituições, incluindo a escola e a universidade, resiste às transformações e muitos aspectos do cotidiano das práticas educacionais acabam por constituir elementos das identidades dos indivíduos nelas envolvidos. Razão por que, possivelmente, a formadora, inserida num modelo de profissionalização que reproduz “uma concepção estática, privatizada e mecanicista do saber que define os professores como os sabedores e seus alunos como potenciais receptáculos de conhecimento” (Newman e Holzman, 1993/2002,p. 87), tivesse se mantido no papel de quem busca sistematizar as ações de linguagem do pensamento crítico, quando envolvida no trabalho com as professoras novatas e, ao mesmo tempo, no papel de quem assume a responsabilidade individual pela preparação do material didático, quando envolvida na atividade escolar.

Disse anteriormente (p. 166), que um dos maiores desafios do sistema da ATACIP estava em abrir mão dos papéis historicamente dados. Não somente a formadora, mas igualmente as professoras novatas. Fruto de uma cultura escolar de práticas também tradicionais, as professoras novatas tenderam a concentrar seus esforços no cumprimento de tarefas que lhes garantissem boas notas, na descoberta daquilo que agradaria seus avaliadores e no aprimoramento de estratégias que contemplassem o trabalho instrucional de forma a satisfazer as expectativas dos supervisores de estágio. Como disse Kenya quando perguntada sobre suas motivações para a ATACIP, “ pra te falar a verdade eu nem sei **que expectativa eu tenho que ter** porque eu não sei o que a gente vai fazer, né?” (recorte 13).

Ao longo dos primeiros meses da ATACIP, as professoras novatas se envolveram exclusivamente nas tarefas que, de alguma forma, estavam sendo monitoradas pela formadora, mais especificamente, nas tarefas de observação de aulas e de confecção de diários. Ambas representavam parte das 68 horas a serem cumpridas durante o 3º. ano de PEI (p. 142) e os diários compunham a média da nota anual.

Embora a sobrecarga de outras disciplinas (i.e., Prática de Ensino de Português) e a jornada diurna de trabalho (no caso de Mirna, Sonia e Tatiana) possam ser tomadas no conjunto das razões para o não envolvimento na ATACIP, o que aparece em suas falas é, antes, uma falta de clareza sobre o objeto da atividade:

Recorte 18 GE 14 – 16/12/2002

185 **R73** // mas é que vocês [professoras novatas] já foram lá [fazer o estágio de Português] preparadas pra a... observar porque vocês tinham que dar aula em cima daquilo [K- hum, hum] né, e **a gente não tinha esse objetivo**. Tanto que o que que vocês vieram fazer aqui? Conhecer os alunos, né. Vieram conhecer a rotina.

186 **T30** É. Eu acho que talvez também a gente //

187 **R74** // é, eu acho que //

188 **T31** //tinha

que observar mais. Eu acho que até num... num diário nós [Tatiana e Mirna] escrevemos isso pra você [Elaine]. **Nós chegamos sem pensar “nós vamos observar isso”** (...) eu acho que **a gente ... eu acho que a gente não tinha essa... essa expectativa criada**, cê entendeu. Acho que **especialmente na questão do grupo de... do trabalho** que... né, eu não sei, eu tenho a impressão de que, **na verdade, nenhuma de nós quatro tinha a expectativa** [R- do que ia] **do que ia fazer**.

189 **R75** Não é nem uma expectativa. **A gente não sabia onde ia chegar //**

190 **T32** // é, eu acho que (inaudível) “aí, a gente vai... a gente vai fazer assim”. **Diferente de você** [Rosa]. Eu acho que você criou uma expectativa em relação ao **grupo**.

191 **R76** Eu criei. Mas isso //

192 **T33** // então, e se eu entendi... se eu entendi a expectativa da gente contribuir, vamos dizer assim, avaliar de uma maneira, não julgando, mas, a sua aula, o seu... a sua atitude como professora.

193 **R77** Aquela coisa assim, não, não é nem é... seria (inaudível), **mas a gente discutir //**

194	T34	// é. Não é um avaliar, mas é //
195	R75	// não é avaliar, mas “olha, aconteceu isso daqui” [T- é] vamos supor, “ó, hora que você falou isso, eu não teria feito isso por isso, por isso, por isso”, daí, eu: “ah, mas eu”, sabe?
196	T35	Eu acho que essa [R - eu acho que] é uma expectativa que você criou [R- é] em relação ao grupo //
197	R76	// mas isso que eu coloquei desde o começo, que eu queria discutir porque eu achava que //
198	T36	// que é diferente do que nós . Então, a mesma coisa, quando nós vínhamos assistir à aula, observar, nós íamos e observamos. O que? Não sei [risos].

Em estudo recente sobre comunidade de aprendizes, Matusov (2001) argumenta sobre a dificuldade de coordenar o envolvimento dos participantes em processos decisórios sobre objetivos, problemas, escolhas e soluções pedagógicas. O desenvolvimento disso que ele chama de *agência* vai além de aprender a fazer o que professor-formador pede ou exige que seja feito e incorpora aspectos relacionados à responsabilidade distribuída. Isto é, envolve o reconhecimento de que a agência de um é constituída pela agência do outro no contexto de suas relações.

Isso é importante para que se possa analisar a falta de clareza de objetivos para as ações das professoras novatas e, em consequência, a opacidade do sentido da ATACIP para as mesmas (“na verdade, nenhuma de nós tinha a expectativa do que ia fazer”). No caso específico deste estudo, a análise sugere um desequilíbrio entre o excesso de responsabilidade da formadora que, como vimos anteriormente (recorte 16), tomou para si os processos de planejamento, e a expectativa de que as professoras novatas pudessem empreender suas ações com o mínimo de orientação da formadora ou das professoras colaboradoras. Ter o objetivo de conhecer os alunos e as rotinas da escola, como expressa Rosa (R73, turno 185) parece ter sido vago demais para as professoras novatas (“nós chegamos sem pensar ‘nós vamos observar isso’”).

Sabemos que a falta de clareza quanto à finalidade daquilo que se faz provoca o que Marx definiu como alienação e, no movimento dialético, gera frustrações e ainda mais falta de clareza quanto aos objetivos das ações. Em atividades cuja divisão do trabalho é fragmentada, “os participantes têm dificuldades de construir uma conexão entre os objetivos de suas ações individuais e o objeto e o motivo da atividade coletiva” (Engeström 1999/2005, p. 147).

No seio desta organização dos elementos da ATACIP, as professoras novatas foram fortalecendo suas identidades de alunas-professoras. Isto é, orientaram suas ações no sentido de cumprirem, com o menor esforço possível, as tarefas indicadas. Sintomaticamente, Tatiana inicia esta seqüência (recorte 18, turno 18, T31) organizando o conteúdo de sua fala como um fato passado, marcando tal disjunção espaço-temporal de forma explícita (“a gente **não tinha** essa expectativa criada”). Ao final, contudo, a realidade se mostra presente (“quando nós vínhamos assistir à aula, observar, nós íamos e **observamos. O que? Não sei**”).

Não somente as regras e divisão de trabalho se mostram impermeáveis, mas também as formas como os artefatos foram explorados pelas professoras envolvidas em produzir novas práticas culturais.



3.2.2 a cultura da aplicação do artefato

Os processos de observação da prática podem ser considerados, de forma análoga, às etapas de análise empírica das contradições que se mostram nos sistemas de atividade, bem como de proposição de alternativas para a superação das mesmas, conforme propostas nas seqüências das ações num ciclo de aprendizagem expansiva (p. 62). Vistos sob esta perspectiva, tais

processos implicam mais do que conhecer os alunos e as rotinas da escola; eles são, de fato, centrais nas transformações (Roth e Tobin, 2004).

A análise revela, contudo, que tanto as observações das aulas das professoras colaboradoras quanto os diários a partir delas elaborados – artefatos comumente utilizados nos sistemas de atividade de aprendizagem de professores na UEL – podem ser mais bem caracterizados, nesta fase, como artefatos para resultados. Vimos que na definição de Newman e Holzman (1993/2002) isso significa dizer que os processos de observação, bem como os de elaboração de diários não foram recriados no sistema da ATACIP a fim de colaborar na produção de um novo objeto, mas foram, antes, empregados em sua função predeterminada de “observar diferentes aspectos do ensino” (Manual do Estagiário, 2001).

Desde o advento da pesquisa na área do pensamento do professor e do crescente interesse na formação de professores críticos, os diários, assim como a observação de aulas, têm sido tratados como importantes artefatos para a reflexão sobre a prática pedagógica (Liberali, 1999; Fendler, 2003; Zeichner, 2003). Mesmo quando compartilhados, os diários são fundamentalmente um espaço de narrativas individuais sobre as ações e características próprias ou de outros.

Concebidos, pois, no interior de uma cultura individualista de formação de professores (Engeström, 1994) e empregados em contextos orientados pelos sentidos da reflexão (Zeichner, 2003), os diários trazem consigo o ideal de estimular “elevados graus de pensamento e uma crescente conscientização sobre os valores pessoais e as teorias implícitas nas ações dos participantes” (Liberali, 1999, p. 24).

Em seus processos de transformação histórica, os diários foram ganhando novos contornos e caracterizações. Liberali (1999) argumenta que, definidos como gêneros, os diários possuem uma dada composição relativamente estável e que, portanto, podem ser ensinados “como uma

instrumentalização para o processo de transformação e emancipação em situações escolares ou de formação de educadores” (p. 32).

Partindo desta premissa, os diários foram introduzidos pela formadora na ATACIP como requisito para as professoras novatas e como sugestão para as professoras colaboradoras. No desejo de que se transformassem em artefatos que mediassem a ressignificação das práticas da professoras, eles foram exaustivamente explorados em suas capacidades de linguagem.

Recorte 19 GE 14 – 16/12/2002

- 46 **E23** (...) eu sugeri que a gente começasse a olhar nossas aulas no **ano que vem** como a gente tem olhado a de vocês [professoras colaboradoras], então, descrever, informar, confrontar e reconstruir, que isso que elas [professoras colaboradoras] estão fazendo, essa... essa experiência delas agora **vai ser** muito importante pra vocês [professoras colaboradoras] que não vão ter passado por esse **exercício. Porque a gente ta fazendo como exercício. Tanto que a gente ta fazendo várias vezes o mesmo... a mesma aula. E a gente nem sempre olha o que vocês fizeram, mas analisa o vídeo**⁶⁹.
- 47 **S4** Hum, hum.
- 48 **E24** Então, a gente faz aquela aula, volta, faz aquela aula //
// [risos e
falas simultâneas sobre repetir a mesma tarefa]
- 49 **S5** Parece que eu parei no tempo [risos].
- 50 **E25** É a mesma... o mesmo episódio que a gente ta tentando fazer **porque é um exercício. É um exercício** que eu quero fazer com vocês [professoras colaboradoras], né, e que eu achei... que **não deu pra fazer agora mesmo.**
-

No recorte anterior, por quatro vezes os diários são apresentados como “um exercício” para o domínio das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, propostas por Smyth (1992), em relação às capacidades de linguagem apresentadas por Liberali (2000). Tal escolha lexical marca os diários e as linguagens que os constituíam como o objeto da atividade de aprendizagem das professoras colaboradoras, num dado momento e num

⁶⁹ Larsen-Freeman, Diane. *Language Teaching Methods: video 1 and 2 and teacher’s handbook*. Washington: Office of English Language Programs, 1990.

determinado espaço, qual seja, aquele em que se reuniam na UEL, sem a participação das professoras colaboradoras.

Reforça a análise do deslocamento dos diários o fato de que seu conteúdo tanto poderia ser as crianças aprendendo inglês nas aulas de Rosa e Carla (“sugeri que a gente começasse a olhar nossas aulas como a gente tem olhado a de vocês”), quanto qualquer outra pessoa aprendendo inglês em situações artificialmente construídas para exemplificar métodos de ensino de línguas (“E a gente nem sempre olha o que vocês fizeram, mas analisa o vídeo”). Em última instância, o trabalho estava orientado pela necessidade de treinar um determinado método analítico-científico que viesse a ser oportunamente resgatado como artefato. A disjunção entre o resultado do trabalho com diários e seu lugar de mediador está marcada por escolhas espaço-temporais explícitas tais como quando a formadora diz que os diários serão utilizados como instrumentos de auto-reflexão “o ano que vem” e que, em algum momento, isso “vai ser muito importante” também para as professoras colaboradoras.

No episódio seguinte, Sonia e Kenya externalizam os sentidos pessoais dos diários:

Recorte 20 GE 14 – 16/12/2002

138 **S19** Ah... em relação ao diário, ficar descrevendo o mesmo ponto sempre, eu já disse e vou dizer: é cansativo, só que eu acho assim, eu... eu vejo, **no caso desses escritos, que alguma coisa melhorou**. Não sei a sua avaliação do meu... do meu diário, mas eu percebo que **alguma coisa muda um pouquinho**, né, então, **eu espero que isso vá resultar em um... um bom trabalho**.

... ..
 207 **K6** Bom, fazer os diários esse negócio de fazer e refazer, igual a Sonia falou, **é claro que a gente ta aprendendo**. Eu acho que refletir sobre a aula a gente já refletiu tudo que a gente tinha que refletir, **mas agora a gente ta aprendendo a fazer o... o... o diário mesmo**.

Ambas revelam os diários como substitutos do objeto da ATACIP. São eles, enquanto gêneros constituídos por determinadas capacidades de

linguagem, que estão em processo de transformação. O objeto do discurso de Sonia é o texto produzido ou, como ela diz, “os escritos”. É nisso que o grupo trabalha, “descrevendo o mesmo ponto sempre”. No entanto, para ela, é esse trabalho “cansativo” que permite a mudança: inicialmente, representada como distante do seu discurso, finita em algum momento do passado (“alguma coisa melhorou”); depois, como simultânea (Bronckart, 1997/1999), como presente (“alguma coisa muda um pouquinho”). Apesar da indefinição do que muda em que direção isso se dá, Sonia expressa o desejo de que o produto seja bom.

Kenya ancora seu enunciado na voz de Sonia e concede sentido pessoal que equaciona mudança à aprendizagem, enfatizada pela oração modalizadora que apresenta seu conteúdo como um fato (“**é claro que** a gente ta aprendendo”). Como artefato-e-resultado, os diários, bem como a linguagem que os constitui, não podem ser dissociados do produto da atividade, “já que o instrumento é materialmente definido pelo produto tanto quanto o produto é definido pelo instrumento” (Newman e Holzman, 1993/2002, p. 62). Kenya expressa, contudo, que o domínio de processos de reconstrução social (i.e., reflexão) se dá de alguma outra forma qualquer que não mediado pelos diários e as capacidades de linguagem que os constituem. Ela deixa evidente que uma coisa é o que já foi feito satisfatoriamente (“refletir sobre a aula **a gente já refletiu tudo o que a gente tinha que refletir**”). Outra coisa, dissociada no tempo, é fazer o diário (“mas **agora** a gente ta aprendendo a fazer o diário mesmo”).

O leitor não deve supor que a análise dos diários e das capacidades de linguagem como artefato para resultado nega sua função sobre as categorias da cognição das professoras (i.e., conceitos, pensamentos, idéias, crenças, linguagem) (Newman e Holzman, 1993/2002). Conforme atesta Kenya, mesmo tendo sido tratados como um objeto auto-suficiente, os diários promoveram aprendizagem (“é claro que **a gente ta aprendendo**”). O que se deve considerar, no entanto, é que nem toda aprendizagem é produtiva,

embora seja potencialmente geradora de transformações, como já discutimos anteriormente (p. 57).

O deslocamento dos diários e das capacidades de linguagem de artefato para objeto dos sistemas de atividade da formadora e das professoras novatas trouxe implicações. Confinados em si mesmos, esses elementos não puderam ser utilizados na produção colaborativa de sentidos e (re)criação de conceitos que expandissem o objeto da atividade de aprendizagem, especialmente pelas professoras colaboradoras.

Recorte 21 GE 14 – 16/12/2002

65 **R28** Então, o diário é legal. Eu sei lá, **eu gostaria de ter discutido.**

... ..

67 **R29** Não. Eu não sei... eu achei que... não sei o que aconteceu com elas [professoras novatas], deu a impressão assim que... eu não sei se você [Elaine] colocou alguma coisa, se você colocou qual que era o objetivo, mas assim a impressão que eu tive: **“olha, eu vim aqui pra ver isso e eu vi isso”**. (...) eu acho assim que... não sei... acho que faltou... **eu achei que eu fosse encontrar comentários, tipo a opinião delas**, mas é uma coisa que //

68 **T3** // a Elaine pediu pra gente não colocar.

69 **R30** Então. Eu esperava encontrar isso no diário, mesmo porque foi um dos primeiros. Eu não sei se você tirou ou se elas não escreveram mesmo.

70 **E31** Eu te mandei exatamente [*R- então, aí*] com todas as conversas inclusive porque eu te mandei uma versão que elas fizeram, eu corrigi e elas mandaram de novo.

71 **R31** Aí, eu peguei... eu esperava isso, né. Daí, eu olhei, mas assim elas não colocaram nada que eu não tenha //

... ..

75 **R73** Então, eu, eu achei... eu falei assim: “não, por mais que elas estejam fazendo só descrição, alguma coisa eu vou encontrar”. Mas assim, eu achava que fosse encontrar alguma coisa **“ó, é por esse caminho, não é”**. **Eu achei que fosse encontrar e não achei nada**

Rosa e Carla não só estiveram alheias à produção de diários como objeto (“é um exercício que eu quero fazer com vocês [professoras colaboradoras], né, e que eu achei... que não deu pra fazer agora mesmo.” GE14, turno 50, E25), como não puderam se valer deles como artefato em seu

sistema de atividade no CEEF. O que poderia ser um artefato instrumental-comunicativo na ressignificação dos sentidos de alunos e de conhecimento foi, na realidade, deslocado para o lugar do objeto da atividade de aprendizagem das professoras novatas, em fase inicial dos trabalhos na ATACIP. Dos 13 diários produzidos pelas professoras novatas e, depois reelaborados, somente um menciona o conflito entre os artefatos utilizados por Carla (i.e., suas escolhas pedagógicas) e a noção do objeto (i.e., alunos desinteressados):

Recorte 22 Diário 5, versão 2, Sonia – 29/11/2002

(...) Diante disso, podemos perceber **o desinteresse dos alunos para com o conteúdo**, visto **que tudo que lhe é apresentado chega em suas mãos sem nenhum esforço mental ou de suposição de significados**, posto que todo vocabulário novo é acompanhado de tradução. O foco estando voltado para o **ensino [tradicional]** pode ser **a razão do desinteresse dos alunos** para com o conteúdo, por isso uma aluna alega “não preciso mais fazer isso”, visto que o objetivo do então ensino para essa aluna é alcançar média suficiente para passar para a próxima série, fato este já alcançado pela aluna.

Análises desta natureza em que a contradição interna no objeto ganha uma nova dimensão ao ser definida em relação a outros elementos, neste caso, os artefatos, são essenciais no processo de transformação de um problema opaco e difuso em uma tensão analiticamente superável, como retomo na seção 3.3.2. Se pensar os alunos como desinteressados e o ensino da língua inglesa como sem propósitos permite racionalizar os conflitos da prática e tomá-los impossíveis de serem superados (Loughran, 2002), reconhecer o dilema como socialmente mediado possibilita elaborar alternativas. Para que isso se dê, contudo, é necessário transformar as formas como as relações entre as professoras novatas, professoras colaboradoras e formadora são semioticamente mediadas. Da mesma forma que a externalização das contradições analisadas na seção 3.1 não foram questionadas ou exploradas, também aqui se perdeu a oportunidade de expandir a ATACIP porque os diários não foram recriados para auxiliar nesse processo de desenvolvimento daquilo que se idealizava criar.

Neste ponto é importante destacar, como argumentam Newman e Holzman (1993/2002, p. 57), que “as sociedades industriais liberais-religiosas modernas” – como podem ser caracterizadas boa parte das sociedades ocidentais e, certamente, a sociedade brasileira – buscam adaptar seus membros de forma que desempenhem “certos atos, comportamentos e papéis apropriados aos (e tendo valor de troca dentro dos) limites estreitos [de um certo] tempo e espaço particulares (momento) na história do mundo”. Isso quer dizer que, mesmo desejando, a prática de atividade revolucionária não se manifesta constantemente, mas está circunscrita a sua culturalidade.

Assim, não somente a professora colaboradora, Rosa, teve sua motivação inicial frustrada por uma prática fragmentada e não dialógica (“eu gostaria de ter discutido”), como também as professoras novatas não tiveram suprida sua necessidade de aprender com as professoras colaboradoras. No recorte seguinte, ao discutirem ainda sobre os aspectos relacionados à observação de aulas, as professoras novatas dizem:

Recorte 23 GE 14 – 16/12/2002

- 107 **T7** (...) ainda mais assim que nós pegamos assim um período de final de ano que não é um... vamos dizer assim... **você não tem um conteúdo que você vai seguindo, que você vai dando**, né, eu acho que seria diferente se a gente pegasse no começo de bimestre que você vai apresentar o conteúdo, aí vai chegar no final do bimestre e vai avaliar o conteúdo. **A gente ia acompanhar isso, é um processo, entendeu (...)**
-
- 138 **S10** (...) ah, quanto a observações da aula, não sei quem foi que usou o termo, mas eu também senti falta disso, que eu via **uma aula de verdade, conteúdo**, assim, porque foi... é o que a Rosa falou, final de ano, então, **era sempre atividade no livro, um exercício (...)**
- 139 **R58** Mas o que que vocês querem ver?
- 140 **S11** Eu queria ver o professor //
- 141 **K1** // o que ela [Carla] fazia era abrir o livro e fazer exercício, a gente [R- (inaudível)] //
- 142 **S12** // mas eu num via ensinar o conteúdo do exercício, eu via a aplicação do exercício que subentende-se que os alunos já sabiam aquele conteúdo. **O que eu queria ver era assim: como que um professor chega numa sala de 5^a., 6^a., 7^a. série e aplica um conteúdo novo que ninguém conhece**, vamos dizer assim,
-

não precisa ser que ninguém conhece, né, mas que a maioria dos alunos não conheçam, como que ele ensina esse conteúdo pro alunos. **Isso que eu queria ver. Eu num vi.** Até hoje eu não vi. Talvez se eu assistisse bastante aula.

O episódio anterior revela, além de uma frustração dos motivos, uma tensão entre os sentidos do objeto da atividade de aprendizagem escolar até então não explorados. Por ser este um episódio em que o questionamento (“mas o que vocês querem ver?”) inaugura um novo ciclo cognitivo e discursivo, retorno a ele na seção 3.3.1.

Existem duas maneiras de interpretar os movimentos da prática de observação e conseqüente produção de diários no sistema da ATACIP, inicialmente deslocados para o lugar do objeto. A primeira delas permite supor que o domínio deste elemento como gênero baseado em capacidades de linguagem foi fundamental para que ele tivesse, num outro momento, desempenhado o papel de artefato-e-resultado. De fato, Engeström (1996) atesta que existe um movimento constante entre os elementos no sistema de atividade. O que inicialmente aparece como objeto, pode se transformar em um resultado, depois num instrumento e, eventualmente, numa regra.

A segunda permite supor que a introdução de um artefato historicamente produzido com certas funções e características em contextos nos quais ele não foi apontado como mediador na superação dos conflitos pode criar o que Engeström (2004/2005, p. 190) chama de “bolha hermética”, em que o artefato se transforma num substituto auto-suficiente do objeto. Isso quer dizer que, deslocar um instrumento para o lugar do objeto a fim de explorar seu domínio, não garante seu emprego como artefato-e-resultado em outras atividades ou mesmo em outros momentos da mesma atividade. Já vimos que pesquisas como a de Korthagen e Wubbels (citados em Fendler, 2003) asseguram que não há indicação de relação entre ser reflexivo e implementar inovações.

Este estudo mostra, contudo, que, por ser a ATACIP uma atividade híbrida em que os objetos da atividade de ensino-aprendizagem na universidade e na escola buscam fundir algumas de suas facetas num novo sistema, não é somente a resignificação dos alunos aprendendo inglês no CEEF que indica sua expansão, mas dialeticamente a apropriação de conhecimento historicamente produzido que permita aos professores (re)criar coletivamente conceitos que mediem esse processo.

Diante disto, é importante reconhecer que seu caráter longitudinal, bem como o reflexo da pluralidade como princípio de organização da instrução foram decisivos no resgate do visionamento-e-resultado, conforme retomo oportunamente (p. 269).

Sabemos que na escola sócio-histórico-cultural em que este estudo se encontra a construção e funcionamento da consciência se dão na interface da atividade prático-intelectual, mediada, entre outros artefatos, pela linguagem. As palavras e as idéias tecem e são tecidas na interação dos seres humanos entre si e com as objetificações da realidade. A busca da dialética entre o subjetivo e o objetivo, entre os aspectos instrumentais e comunicacionais da atividade, é um desafio que Vigotski e Bakhtin tentaram superar em projetos de formulação de base marxista sobre a natureza da consciência humana. Nesse sentido, propuseram um conceitual que estabelece o vínculo entre as diferentes formas de interação e mediação semiótica, e as diferentes consciências e tipos de pensamento. Assim, na seção seguinte, discuto as práticas discursivas monologizantes como mediadoras da atividade não-expansiva.

3.2.3. a cultura das práticas monologizantes

Mostrei até aqui que, apesar da projeção de um sistema de atividade colaborativo, a ATACIP muito pouco transformou as regras, a divisão de trabalho e os artefatos utilizados na mediação dos seus elementos, especialmente, na mediação dos sujeitos e do objeto, conforme representados na figura 2.5 (p. 149). Para compreender esses conflitos entre o objeto idealizado em construção na atividade colaborativa e a persistência dos elementos culturalmente elaborados, é preciso investigar as construções discursivas locais e as possibilidades de ruptura ao discurso oficial ou às práticas fixas e genericamente impostas/aceitas.

Já vimos quando discuti as questões de linguagem envolvidas na aprendizagem (p. 72) que há um certo número de estudos que buscam relacionar modelos de prática discursiva a resultados na aprendizagem (Nystrand, et. al., 1997; Cheyne e Tarulli, 2004; Daniel et. al., 2003). Os resultados das duas primeiras pesquisas revelam que a sala de aula e as interações professor-aluno podem ser geralmente caracterizadas por padrões discursivos peculiares que tendem a ser definidos como monológicos na medida em que se organizam ao redor da transmissão do conhecimento do professor para os alunos. Conhecimento este tomado como finito, verdadeiro, inquestionável e que, depois de transmitido, deve ser lembrado e reproduzido. Nas palavras de Cheyne e Tarulli (p. 12),

a noção de internalização, conforme articulada por Vigotski, pressupunha uma visão fundamentalmente estruturalista de cultura como um conjunto de regras interligadas e relativamente completas. Discurso é assim visto como tendo a principal função de superar as diferenças na compreensão das regras e da adequação de aplicações locais em circunstâncias específicas. Este tipo de visão é mais consistente com o diálogo magistral e com formas fracas do diálogo socrático.

A categoria de prática discursiva monologizante permite ter em mente que, embora o discurso nunca seja, de fato, monológico, ele pode ser

tratado como se fosse. No jogo de poderes das relações sociais estará sempre presente a reação a vozes conflitantes que põem em risco as ideologias e hegemonias dominantes. “As vontades sociais de poder”, explica Faraco (2003, p. 52),

tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento [centrífugo]: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo.

Como definiu Bakhtin (citado em Nystrand et. al.,1997, p. 12), “o monologismo, em seu extremo, nega a existência de outra consciência fora de si com direitos e responsabilidades iguais... O monólogo é finalizador e surdo à resposta do outro, não a espera e não reconhece nela nenhuma força *decisiva*. O monólogo deseja ser a *última palavra*”. (destaque no original)

Como veremos ao longo desta seção, a força dos discursos centrípetos, ora orientados pelos sistemas ideológicos constituídos, como a ciência, ora pelos sistemas ideológicos do cotidiano, como o senso comum, foi constitutiva das resistências às rupturas e transformações nos elementos dos sistemas da ATACIP.

Para compreender as (im)possibilidades de ruptura instauradas no interior da ATACIP, recorro inicialmente a uma análise quantitativa dos turnos das transcrições dos primeiros grupos de estudo, bem como de dois outros intermediários conforme mostra a tabela 3.1. Ciente de que dialogismo bakhtiniano não corresponde a réplicas do diálogo face-a-face ou à troca e turnos entre participantes de uma conversa, a dinâmica desse processo traz em si alguns indicativos do complexo de forças que nela atuam.

TABELA 3.1 – Troca de turnos nos grupos de estudo 2 –5, 7, 14 e 15

GE	DATA	TURNOS	E	R	C ⁷⁰	K	S	T	M
2	29/07/02	97	30 (31%)	18 (18%)	33 (34%)	-	5 (5%)	9 (9%)	2 (3%)
3	05/08/02	183	76 (41%)	63 (34%)	20 (11%)	9 (5%)	4 (2%)	10 (6%)	1 (1%)
4	23/09/02	164	57 (35%)	42 (26%)	33 (20%)	13 (8%)	12 (7%)	5 (3%)	2 (1%)
5	07/10/02	104	44 (42%)	40 (38%)	-	2 (2%)	10 (10%)	6 (6%)	2 (2%)
7	21/10/02	122	57 (47%)	24 (20%)	9 (7%)	13 (11%)	12 (10%)	4 (3%)	3 (2%)
14	16/12/02	225	64 (29%)	82 (37%)	-	7 (3%)	24 (11%)	43 (19%)	3 (1%)
15	16/01/03	192	74 (38%)	73 (37%)	-	13 (7%)	30 (16%)	2 (1%)	1 (1%)

Se ainda não é possível perceber a confrontação de diferentes sentidos expressos nos enunciados, a análise da tabela anterior sugere a superioridade quantitativa da voz da formadora sobre as demais participantes, e da voz das professoras colaboradoras sobre as professoras novatas. Estas, por sua vez, se mantêm num silêncio que tanto pode representar resistência como passividade. Essa hierarquia marcou um jogo de poderes entre a autoridade dos PCN, revozeados no discurso da formadora, e do senso comum, revozeado no discurso das professoras colaboradoras, conforme exploro ao longo desta seção. Ambos considerados discursos finitos, uma terceira voz que buscava determinar o *telos*. Embora cada um pudesse ter força centrífuga sobre o outro, por não se reconhecerem como discursos ideológicos e coexistirem na indiferença, não foram, nesse momento, capazes de dialogizar.

Esta indiferença se mostrou na ausência de questionamento que buscasse conhecer melhor o outro, na falta de interesse pelas idéias do par e na tolerância à pluralidade de pontos de vista, como ilustra o episódio seguinte

⁷⁰ A professora Carla deixou de fazer parte do sistema da ATACIP no início de dezembro de 2002, por motivos particulares. Por esta razão, não esteve presente ao grupos de estudo 14 e 15.

em que as professoras procuravam resgatar o valor do objeto de seu trabalho escolar, isto é, do conhecimento da língua inglesa:

Recorte 24 GE 2 – 29/07/2002

- 54 **C21** (...) Aí, eu chego pra eles, converso, **converso e falo**: “olha, gente, eu acho que Inglês, Matemática, Educação Artística é tudo jogado pra vocês pra de repente estimular, pra vocês descobrirem o que vocês gostam”. **Porque eu falo pra eles**: “e **se eu nunca tivesse estudado Inglês na minha vida?** Como é que eu ia saber que eu gosto, que eu tenho **facilidade pra memorizar as coisas**, etc?” (...)
-
- 58 **T5** Eu não sei. Eu acho que eu falaria mais ou menos por aí mesmo. **Porque quando eu dei aula** e a gente começou aprender geografia, então você **aprende rios** e aquela coisa longe, né, aí **eles falavam pra mim**: “ah, pra que professora?” **Eu falava**: “ah, vai que um dia você vai lá... então, você precisa saber mais ou menos, você precisa ter uma cultura”. (...) e eu levava muito pra esse lado de cultura. “É um **conhecimento que você vai ter**”. (...)
-
- 61 **M2** Bom, eu acho que você não aprende Inglês pensando: “ah, eu vou aprender Inglês pra conversar com o amigo meu que vem dos Estados Unidos”. Eu acho que não é esse o objetivo. Eu acho que é mais pra você **entender mesmo a sua própria língua, o mundo em que você vive**, o mundinho que você vive também, não só pensando em conhecimento de mundo, em culturas de outros países, mas o nosso mesmo. **Até pra entender expressões** que nem, **por exemplo**, quando eu ouvia ‘craudado’ eu não sabia o que era, mas **quando a gente aprendeu que ‘crowded’ era multidão**, você fica conhecendo sua própria língua mesmo.
- 62 **T6** Lá no Mcdonald’s tinha o ‘breçar’, de ‘break’. O gerente falava: “Fulano, vai breçar, Fulano, vai breçar”.
- 63 **R10** **Quando eu comecei** meu argumento era do emprego. (...) Depois, com o tempo (...) **eu comecei ouvir falar de estratégia**, eu comecei a ver que, **na realidade**, a gente acha que a gente ensina o conteúdo, mas **a gente tem que ensinar o aluno a usar as ferramentas**. Então, hoje **quando o aluno fala, eu digo**: “olha, eu posso te falar que você vai precisar da Internet, que é uma língua que pra onde você for você vai encontrar uma pessoa, eu posso te dar ‘n’ razões”, mas eu coloco como principal que **é uma ferramenta**. E hoje quem tiver mais ferramentas vai se dar melhor na vida.
- 64 **E18** Vocês [referindo-se às professoras novatas] **devem ter visto** o ano passado alguma coisa sobre as novas propostas educacionais como LDB e PCN e vocês [referindo-se às professoras colaboradoras] também **devem conhecer porque são coisas que têm estado por aí**. Em todos esses textos, o
-

direcionamento que se tem procurado dar pra educação, de uma maneira geral, é a questão de **formar para o exercício da cidadania**. A gente ouve muitos professores falando em formar para cidadania, alguns quase como um jargão. **Como vocês vêem isso e como vocês acham que nós, professores de língua inglesa, podemos contribuir pra isso? O que vocês pensam a esse respeito?**

No recorte anterior estão presentes algumas características lingüísticas associadas às práticas discursivas monologizantes (quadro 1.1, p. 83). Embora haja neste excerto uma participação de quase todas as professoras envolvidas na ATACIP, os enunciados são majoritariamente declarativos (“inglês **é jogado** para vocês”; “**é** um conhecimento que você vai ter”; “**é** para você entender mesmo a sua própria língua”; “**é** uma ferramenta”; “**é** formar para o exercício da cidadania”). Além disso, quase todos se encontram ancorados em exemplos relacionados aos quadros de referência individuais (“e se **eu** nunca tivesse estudado Inglês na minha vida?”; “quando **eu** dei aula”; “quando **a gente** aprendeu que ‘crowded’ era multidão”; “quando **eu** comecei meu argumento era do emprego”). Ainda que estes enunciados encontrem-se marcados por uma origem espaço-temporal que os torna situáveis no passado (“**quando eu dei aula**”; “**quando a gente aprendeu**”; “**quando eu comecei**”), cada uma das “verdades” sobre o currículo se pretende ainda válida já que as perspectivas pessoais são tomadas como representativas do todo (i.e., se foi assim na experiência concreta de uma pessoa, será assim para todas).

Por isso, a perspectiva de ensino de inglês associado à habilidade de memorização se faz verdadeira quando em referência à percepção concreta de Carla (“e se eu nunca tivesse estudado Inglês na minha vida? Como é que eu ia saber que eu gosto, que eu tenho facilidade pra memorizar as coisas, etc?”). O mesmo com relação ao sentido de aprendizagem como acúmulo de conhecimento que, no enunciado de Tatiana, aparece em referência a um objeto concreto da geografia (“então, você **aprende rios** e aquela coisa longe, né”). Mirna, da mesma forma, faz referência a um exemplo real de aprendizagem do significado de uma palavra (“quando a gente aprendeu que

‘crowded’ era multidão”) para justificar o ensino-aprendizagem de inglês como instrumento que permite conhecer melhor a própria língua⁷¹.

Rosa, por sua vez, marca esse movimento da experiência pessoal (“**eu** comecei ouvir falar de estratégia”) como uma verdade que representa o todo (“**a gente tem que ensinar** o aluno a usar as ferramentas”) nas escolhas pronominais (primeiro “eu”, depois “a gente”) e na modalização do conteúdo como sendo do domínio da verdade e da obrigatoriedade social, respectivamente (“**na realidade**, a gente acha que ensina conteúdo, mas a gente **tem que ensinar** a usar as ferramentas”).

Na medida em que as professoras novatas e as professoras colaboradoras apóiam seus enunciados em observações sensórias e trazem referência a percepções concretas, incluindo a reprodução dos diálogos com os alunos (“aí, eu chego, converso e falo: ...”; “eu falo pra eles: ...”; “eles falavam pra mim: ...”; “eu falava: ...”; “quando o aluno fala, eu digo: ...”), deixam de ser criadas possibilidades de pluralidade.

Em resposta a todas estas diferentes posições axiológicas centradas na vida cotidiana das professoras colaboradoras e professoras novatas, a formadora (E18, turno 64) lança mão da voz que orienta seus valores pessoais ancorados na esfera dos sistemas ideológicos constituídos ou, como explica Faraco (2003, p. 61), na “esfera que compreende a totalidade das práticas socioideológicas culturalmente mais elaboradas, (...) como as ciências”.

É curioso notar que a primeira tentativa da formadora de reconceitualizar o objeto da atividade de aprendizagem escolar dá-se com base em pelo menos três pressupostos: (a) os documentos oficiais são de interesse das demais envolvidas (“**vocês devem conhecer** porque são coisas que têm estado por aí”); (b) existe um sentido compartilhado para a expressão “formar para cidadania” (“como vocês vêem **isso?**”); e (c) existe um papel reconhecido

⁷¹ “Conhecer melhor a própria língua” tem, para Mirna, o sentido de “entender expressões”. Dois elementos suportam esta análise. Primeiro, o uso do operador **até** (“até pra entender expressões”) que marca este como um argumento mais fortes do que os anteriores. Segundo, o movimento da abstração (discurso na segunda pessoa do singular e na primeira pessoa do plural com valor abrangente, sem marcas de tempo ou espaço) para a concretude (“por exemplo, quando eu...”).

para a língua inglesa nesse processo (“**como** vocês acham que nós, professores de língua inglesa, podemos contribuir pra **isso**?”).

Na explicação de Maingueneau (2000), um pressuposto define-se pela negação do enunciado. Por exemplo, a negação da proposição “como nós podemos **não** contribuir para isso?”, não invalida o pressuposto de que existe algum tipo de contribuição a ser dada por alguém para algo. Nesse caso, o marcador de pressuposição encontra-se no pronome interrogativo “**como**” que indica “de que formas”, deixando à margem da discussão questões relativas e “por que” ou a “se” o pressuposto é verdadeiro. “Uma vez que, negando o enunciado, não atingimos os pressupostos”, explica Maingueneau, “podemos nos servir desses últimos para introduzir de viés conteúdos que pretendemos subtrair à contestação” (p. 116).

O jogo com os pronomes pessoais é também indicativo do pressuposto de adesão das professoras colaboradoras e professoras novatas ao conteúdo do enunciado. Como se vê, a formadora utiliza a segunda pessoa do plural para incluir as participantes no comprometimento com as ações a serem empreendidas por uma coletividade que extrapola o próprio grupo (“Como **vocês** vêem isso e como **vocês** acham que **nós**, professores de língua inglesa, podemos contribuir pra isso?”). “Nós”, neste enunciado, representa não somente as professoras envolvidas na ATACIP, mas todos os “professores de língua inglesa”, dentre os quais a formadora se inclui. Este recurso busca marcar uma simetria entre elas, bem como um sentimento de compromisso compartilhado.

De fato, os pressupostos de que aquele era um documento de interesse geral, e de que existia um papel reconhecido para o ensino de língua inglesa na formação de cidadãos, mantiveram-se nas falas da formadora, mesmo diante da negação de que os Parâmetros haviam sido lidos (“eu recebi e não li” GE2, turno71, C24; “eu dei uma lida meio por cima, né?” GE2, turno72, T9). Neste e nos próximos cinco grupos de estudo a aceitação desses pressupostos torna-se, para a formadora, condição para a produção de

sentidos sobre ensinar e aprender inglês. Tanto assim que as duas tentativas de formular ações futuras se dão com base no **como** se enquadrar nas propostas já canonizadas:

Recorte 25 GE 2 – 29/07/2002

75 **E21** Eu acho importante a gente saber que está acontecendo isso [referindo-se às discussões curriculares promovidas pela Secretaria de Educação Estadual] porque se, de repente, a coisa caminhar, pode surgir uma proposta que não é tão diferente do que já se vem discutindo desde a nova LDB... (...) então, as discussões são no sentido de pensar **como é que eu, que trabalho língua inglesa, posso estar contribuindo pra formar cidadão**. Houve bastante discussão sobre o que é **isso**, afinal, o que é formar cidadão? É formar o que? (...) **E eu acho que a gente pode estar pensando em discutir não pra trabalhar na mesma linha, mas eu acho que é uma forma de começar pensar: “o que eu faço na sala? Eu to ensinando Inglês pro meu aluno por que? Por que eu acho que o que eu faço é importante?”** Eu acho que isso pode **direcionar muito essas coisas que podem vir daí pra frente**. Quando eu olhar pra minha aula, eu vou pensar: “bom, se eu disse que eu queria formar o meu aluno pra **isso**, então, o que to fazendo ta levando a **essa** formação, ou não? As minhas atividades, o livro, o material leva pra **cá**, ou não?” Então, eu acho que pode ser um parâmetro, uma âncora, um objetivo que a gente pode ter, um lugar onde a gente olhe e diga: “se é ali que eu quero chegar com eles, então, o que eu to fazendo que leva a **isso** e o que eu poderia fazer pra levar a **isso**?” Eu acho que é uma coisa pra gente estar pensando e rediscutindo no nosso próximo encontro. O que parece?

... ..

77 **E22** No nosso próximo encontro, talvez vocês duas [professoras colaboradoras] pudessem trazer pra gente um pouco do contexto que a gente não tem. Falar da realidade da escola, como são os alunos, são daqui de perto, a maioria mora por aqui, como é por aqui. Você [Sonia] ainda mora aqui perto e conhece um pouco. Era legal a gente ter um pouco desse contexto porque, **é claro**, esse contexto é que vai dizer o que é legal pra esses alunos. Porque a gente não ta aqui buscando a receita pra resolver o mundo, a gente ta pensando em resolver e melhorar a nossa prática, esse tem que ser o nosso ponto de partida e de chegada. **Então, acho que podia ser legal isso e a gente pensar melhor nessa coisa de formar cidadão. O que é isso, o que envolve isso, o que eu posso fazer pra ajudar? Acho que a gente pode ficar com essas perguntas.**

O que se nota aqui é a clara expressão daquilo que a formadora tem como sendo o déficit a ser suprido: (1) uma visão ampla das reformas institucionais (“**Eu acho importante a gente** saber que está acontecendo isso [referindo-se às discussões curriculares promovidas pela Secretaria de Educação Estadual] porque se, de repente, a coisa caminhar, pode surgir uma proposta que não é tão diferente do que já se vem discutindo desde a nova LDB”), e (2) uma maior clareza sobre o objeto da atividade de ensino-aprendizagem (“é uma forma de começar pensar: ‘o que **eu** faço na sala? **Eu** to ensinando Inglês pro meu aluno por que? Por que **eu** acho que o que **eu** faço é importante?’”). Em ambos os casos, o déficit está nas demais participantes. Embora a formadora use os pronomes “a gente” e “eu”, eles não se referem ao *eu* enunciativo, mas a uma segunda pessoa.

Frente à percepção da ausência deste conhecimento, a formadora traz para o centro das reflexões a voz social dos documentos oficiais e, agora também, do poder democraticamente constituído (i.e., a experiência da Secretaria de Estado da Educação com outros professores de inglês). É com base na interpretação dessas vozes que ela busca o pólo consensual sobre os objetivos educacionais e sobre o caráter a ser formado nas crianças (“Então, acho que podia ser legal isso e a gente pensar melhor **nessa coisa de formar cidadão**. O que é isso, o que envolve isso, o que eu posso fazer pra ajudar?”).

O discurso historicamente cristalizado é relatado muitas vezes por meio da alusão, quer dizer, sem se marcar como tal (“A gente **ouve muitos professores falando** em formar para cidadania, alguns quase como um jargão”; “**as discussões** são no sentido de pensar como é que eu, que trabalho língua inglesa, posso estar contribuindo pra formar cidadão”; “pensar melhor **nessa coisa** de formar cidadão”). Nesses casos, a voz institucional habita a voz da formadora e é usada como uma forma para expressar sua própria voz, a posição do *eu* enunciativo. Na terminologia bakhtiniana, isso caracteriza um processo de **revozeamento**.

Nota-se, ainda, como estratégia para centralizar o consenso em torno dos PCN, a presença de vozes que respondem proativamente a resistência à autoridade institucional, seja na estratégia de negá-la (“E eu acho que a gente pode estar pensando em discutir **não pra trabalhar na mesma linha**”), ou de valorizar as especificidades locais (“Era legal a gente ter um pouco desse contexto porque, é claro, **esse contexto é que vai dizer o que é legal pra esses alunos**”). A análise dos encontros seguintes sugere que, mais do que se pretender uma força centrífuga, esses enunciados anularam outras possibilidades de questionamento. Com efeito, a falsa noção de autonomia frente ao documento, e de reconhecimento das especificidades locais, contribuiu para uma maior centralidade das vozes de autoridade.

Assim, o terceiro encontro do grupo inicia com a retomada da proposta feita ao final do segundo, ainda que a mesma não tivesse tido qualquer tipo de resposta das professoras.

Recorte 26 GE 3 – 05/08/2002

- 1 **E1** Nós tínhamos falado no encontro passado que hoje **nós** íamos tratar um pouquinho do contexto da escola. A Rosa vai trazer pra gente como é isso e **a gente** vai retomar um pouquinho aquela discussão sobre pra que ensinar e o que ensinar, né? **Eu trouxe uns pedaços dos PCN pra gente dar uma olhada porque eu acho que pode ajudar a começar essa discussão. Não é pra ser como guia, nem nada, mas eu acho que serve pra começar a discussão, pra começar a pensar, né?** Vocês falaram: “ah, a gente não leu muito...” Então, eu acho que pode ajudar.
-

Assim como no encontro anterior (recorte 25, turno 75), a formadora opta por uma seqüência explicativa em que ela antecipa uma resposta a possíveis questões relativas a por que ler os PCN. “O raciocínio explicativo”, diz Bronckart (1997/1999, p. 228), “origina-se na constatação de um fenômeno incontestável” (i.e., os PCN trazem orientações importantes para o ensino de inglês). O autor continua: “esse fenômeno inicial apresenta-se, no entanto, como incompleto, ou como requerendo um desenvolvimento destinado a responder as questões que coloca ou as contradições aparentes que poderia

suscitar” (i.e. os PNC são, entretanto, utópicos, “difícil pensar isso na sala de aula” GE2, turno72, T9). A explicação propriamente dita é realizada, então, “por um agente autorizado e legítimo”. Nesse caso, assim como na análise anterior, a explicação da formadora se vale da estratégia de negar novamente a autoridade do documento (“**Não é pra ser como guia, nem nada**, mas eu acho que serve pra começar a discussão, pra começar a pensar, né”).

A negação do discurso oficial reflete ainda o complexo das contradições da atividade humana. Ao mesmo tempo em que a formadora busca uma significação única para a atividade de ensino-aprendizagem de inglês em torno do consenso sobre a terceira voz, ela é movida pelo desejo do fortalecimento de uma comunidade de aprendizes (“... é exatamente isso que espero do grupo: que sejam co-professoras, co-aprendizes, colaboradoras, co-responsáveis umas pelas outras”, Diário da pesquisadora, 17/10/2002). Se antes ela utiliza a reprodução dos discursos das professoras (p. 214), agora ela se vale da terceira pessoa do plural para expressar conteúdos individuais como se fossem compartilhados, como se representassem as decisões das demais professoras (“**Nós** tínhamos falado no encontro passado que hoje **nós** íamos tratar um pouquinho do contexto da escola”).

Enquanto a tensão entre o que se idealiza e o que se realiza seja um elemento fundamental no fluxo das transformações, nesse momento é a força das práticas discursivas monológicas que vai dando forma ao objeto da atividade de ensino-aprendizagem. Razão por que, aos poucos, os PCN deixam de ser um instrumento-e-resultado – isto é, um artefato a ser apropriado na produção de conceitos e elaboração de um modelo curricular local – para se tornarem o objeto da ATACIP.

Recorte 27 GE 3 – 05/08/2002

141 **E61** Então, vamos ver lá o primeiro [6]

142 **R47** Eu leio: “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais adotando no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”.

-
- 143 **E62 O que vocês entendem por *isso*?** Antes da gente pensar na gente aqui, né, o que é ***isso*** aqui? [4] Cidadania como participação social e política, exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais. [3]
- 144 **T5** Acho que aí ta voltado mais pro cidadão, né? Nesse item pelo menos ele não ta falando tanto de questão cultural, de questão de conhecimento. É mais uma questão de sociedade, de cidadão, como que vai **agir e interagir com as pessoas**.
- 145 **K8 Saber ter respeito e seu papel na sociedade.**
- 146 **T6** É. Eu vejo mais ***desse*** lado. Eu acho que até, de modo geral, a maioria deles é mais voltado pra ***esse*** lado, né, assim, o cultural, vamos dizer, ta embutido, ta no meio, mas assim a intenção, o primeiro objetivo principal, no meu ver, pelo menos, no geral, vamos dizer, um resumo ***disso***, é formar o caráter e o cidadão. **Não ta preocupado se ele conhece... se sabe somar, se sabe ler e escrever, né, a alfabetização e essas coisas**. É mais do cidadão.
- 147 **E63** E você acha, Tatiana, que é diferente? Que ser cidadão não implica em conhecimento?
- 148 **T7** Não. Implica.
- 149 **E64** Conhecimento nos compartimentos que a gente se acostumou a ver, né, a matemática, a ciência, história.
- 150 **T8** Eu acho que antigamente, **quando se falava** que vai pra escola era pra você aprender a ler, escrever e fazer continha, né? Eu acho que anos atrás, quando a gente era criança **a intenção da escola era ler, escrever e fazer continhas. Não comentava... não se falava sobre esse lado cidadão, esse lado crítico, esse lado participativo**. E hoje, né, nos últimos anos aí, é que ***isso*** ta...
- 151 **R48** Mas **eles colocam pra gente criar o cidadão**, só que é assim, a gente é... às vezes você fala assim, né, você até explica pro teu aluno que você **trabalhou direito** e tal, aí quando ele tem a oportunidade de ir lá **reivindicar os direitos dele**, o aluno é punido. Então, eu vejo assim, **pra mim a escola continua sendo pra ensinar continha, etc e tal. Só que... porque eles colocam no papel, mas eles não dão autonomia, eles não dão liberdade pra gente colocar//**
- 152 **E65** //eles quem?
- 153 **R49** no caso, né, no nosso caso//
- 154 **K9** //quem fez os PCN?
- 155 **R50** Não. No nosso caso **isso** aqui foi feito pelo pessoal do MEC, né, eles colocaram aqui e é tudo muito bonitinho. (...) **Você nunca vai saber como formar um cidadão de acordo com a visão deles** porque eles precisam te dar um papel pra dizer: "ó, você vai fazer ***isso***". Eu sempre vi o magistério como aquela coisa mesmo de formar o cidadão porque meus professores fizeram ***isso*** comigo e me ensinaram tal e... continha, etc e tal. Eu tinha aula de redação, eu tinha
-

aula de português, eu copiava do quadro só que nem por isso os professores que eu estimei e estimo muito ainda até hoje deixaram de falar: “olha, é assim que funciona. Se você não **brigar por isso**, ninguém vai brigar por você”. E eu aprendi. Eu tive uma professora na 4^a. série que empurrava a gente: “olha lá. Ta vendo? Você tem que colocar uniforme pra esperar o governador, mas eles perguntaram se você tem uniforme, eles deram condições pro seu pai?”, sabe? E esse eu já tinha 10 anos e aquilo na nossa cabeça era assim: é claro que se a professora falou ta certo. Só que aquilo ficou em mim como ficou em muitos dos meus alunos, entendeu? E agora, tipo, quantos professores fazem **isso**? Eles querem seguir o que ta no papel.

158 **S3** Então, você falou lá da sua escola que não tem o conteúdo no caderno então acha que você não ta dando aula. Então, não tem... não bate com **isso** aqui porque como você vai escrever no caderno do aluno lá que ele tem que **ser participativo** no dia-a-dia? Você não vai escrever **isso**. Você vai ensinar como? Numa conversa. Então, **são coisas opostas**

A pergunta da formadora no turno 143 marca esse deslocamento dos PCN (“O que vocês entendem por **isso**? Antes da gente pensar na gente aqui, né, o que é **isso** aqui?”). O que se busca a partir de agora, é a interpretação consensual do conceito traduzido na expressão “formar cidadãos”, marcado vinte e quatro vezes nos recortes 24, 25 e 27 por anáforas pronominais (i.e “O que vocês entendem por **isso**” E-62; “um resumo **disso**” T6; “meus professores fizeram **isso** comigo” R50; “você não vai escrever **isso**” S3). O uso dos demonstrativos aqui tem valor importante visto que deixa subentendida a falsa existência de uma significação compartilhada. A multiplicidade de sentidos pessoais que se revela em escolhas lexicais do tipo “agir e interagir com as pessoas”, ser crítico e participativo, conhecer e reivindicar seus direitos, “brigar por isso”, conversar, discutir, dialogar, “trocar idéias com os alunos”, se perde no pressuposto de signos unívocos. A possibilidade de busca de uma ressignificação compartilhada do objeto é sufocada em práticas discursivas monologizantes.

Os limites da geração de novas significações não se encontram no tipo de pergunta ou na seqüência de turnos. De fato, “o que vocês entendem por isso”

é uma pergunta que estabelece os sentidos pessoais das professoras sobre o conceito “formar cidadãos” como tópico do discurso. Da mesma forma, os turnos se mostram equilibradamente distribuídos.

Há, no entanto, três elementos que definem esta como uma prática discursiva centralizadora. Primeiro, a ausência de questionamentos dos pressupostos que orientam os conteúdos dos enunciados dos indivíduos. O questionamento elaborado pela formadora (“e você acha, Tatiana, que é diferente? Que ser cidadão **não** implica em conhecimento?”) tem função argumentativa determinada pela negação com valor retórico. Segundo, e evidenciado também pelo primeiro, a forte presença da voz de autoridade da ideologia da ciência marcada na busca de uma conclusão pré-definida. A busca de comprometimento com o documento dos PCN faz com que mais adiante, frente ao discurso com potencial centrífugo da professora colaboradora, Rosa, a formadora pergunta “mas isso nos isenta da responsabilidade?” (GE 3, turno 164, E-67). Terceiro, a ausência de busca de uma síntese, da retomada de enunciados anteriores e a carência de enunciados em que às professoras “fossem designados papéis epistemológicos sérios e desafiadores colocando-as na posição de quem pensa, interpreta e gera novas compreensões” (Nystrand, et. al., 1997, p. 7).

Como disse anteriormente, os discursos nunca são, em sua essência, monológicos. Com efeito, é clara a contra-argumentação introduzida por Rosa no turno 151, marcada pelo operador "**mas**", orientado para conclusões contrárias. Contudo, por ser essa uma prática discursiva que favorece o silenciar, o questionamento de Rosa da fonte da autoridade (“**eles** colocam pra gente criar o cidadão (...), mas **eles** não dão autonomia”) é como uma voz muda no universo dominado pelo silenciar das verdades pessoais.

Este não é, contudo, um silenciar de um só. A professora colaboradora, Rosa, ao mesmo tempo em que se vale de um discurso persuasivo para negar uma voz de autoridade (“você estudou 4 anos, você pode fazer especialização, etc e tal você nunca vai saber o que é melhor pro

seu aluno dentro da escola. Você nunca vai saber como formar um cidadão de acordo com a visão deles porque eles precisam te dar um papel pra dizer: “ó, você vai fazer isso”), constrói seus argumentos em cima de outros discursos igualmente centrípetos, pautados, por exemplo, na racionalização (“porque **eles** colocam no papel, mas **eles** não dão autonomia, **eles** não dão liberdade pra gente”). Não somente ela se vale de um *e/e* ausente, um não-pessoa, para contestar a imposição dos PCN, mas também se apóia em percepções concretas para provar seu ponto de vista. Nesse caso, Rosa lança mão de sua experiência, explicitamente valorizada pelas professoras novatas, como vimos, para, num processo explicativo, deslocar o conflito entre as inovações educacionais propostas e as (im)possibilidades de (re)criação das mesmas para um falso conflito entre um modelo prescrito, interpretado por ela no quadro de uma aprendizagem livre e criativa, e um suposto sistema educacional centralizador (“Cada hora é uma coisa e você não pode... você tem um planejamento fechado, você tem aquilo que **você tem que cumprir** e entra naquela, né, o professor não sabe o que ele ta fazendo. Ele é tipo pau mandado e **ele tem que fazer o que ta escrito**, o que eles querem, o que eles acham que é melhor”). “De fato, em nossa cultura pluralista”, explicam Cheyne e Tarulli (2004, p. 10), “nós somos às vezes livres para mudar nossa obediência a qualquer voz autoritária que se coloque”. Nesse caso, a negação das propostas dos PCN com base na ausência de autonomia docente não cria espaços para a reflexão sobre possibilidades de transformação. A multivocalidade aparece aqui motivada pela necessidade de posicionar-se defensivamente, de proteger as práticas pedagógicas existentes, de resistir às inovações.

Quando afirmo ser falso o conflito entre um modelo prescrito e o sistema educacional atual, me apoio na perspectiva histórica do trabalho do professor como tendo sido construído em células auto-suficientes (Lortie, 1975). Decorrente dessa característica, faz-se distinção entre currículo prescrito ou planejado e currículo real ou em ação (Sacristán, 1996/1998). Além disso, a interpretação dá-se ainda com base na contradição presente nos

enunciados de Rosa que, mais adiante, ao narrar sua prática bem-sucedida com alunos críticos, afirma:

Recorte 28 GE 3 – 05/08/2002

177 **R61** Só que a instituição educação eles fazem no papel, **mas isso cabe ao professor ou ao aluno**. Agora, eu não. Eu não sou educadora? O que eu to querendo dizer no meu ponto de vista acho que é isso. O educador, no caso, seria o professor dentro da sala de aula e o aluno aprende se ele quiser. **Fora disso ninguém tem a obrigação de cumprir o que ta aqui** porque **isso** daqui você constrói sozinha?

Quanto mais defensivas as posturas, mais acirrada a luta de poderes, maior o peso da terceira voz. As tensões no âmbito relacional trouxeram poucas oportunidades produtivas de criação de sentidos compartilhados sobre o objeto da aprendizagem das crianças. De fato, as tentativas de elaborar esses sentidos a partir das experiências das professoras fortaleceu ainda mais a possibilidade de racionalização e de ações discursivas promotoras de impasse. O que se revela na seqüência são ações defensivas, mais do que ações potencialmente expansivas:

Recorte 29 GE 4 – 23/09/2002

40 **E19** Eu acho que a pergunta, de novo, é: “**como é que a gente faz isso na nossa disciplina?**” [4] vocês como alunas, por exemplo, já vivenciaram uma experiência assim onde vocês tiveram que ter **esse conhecimento** desenvolvido e se vocês como professoras [referindo-se à Rosa e à Carla] já viveram experiências de tentar propor alguma prática ou atividade e pensaram assim: “ah, eu acho que com isso eu promovo **esse tipo de conhecimento?**” [4]

41 **S5** Olha, só se a gente inovar porque os professores que nós temos //

42 **K1** // ta difícil, né?

43 **S6** não há diálogo. Não há.

44 **K2** Engraçado. É dentro de uma universidade eu acho que teria que ser um negócio... um negócio mais //

45 **C1** // continua tudo do mesmo jeito, então?

46 **R14** Não mudou nada?

47 **C2** É. Não mudou nada.

48 **K3** Não. E o engraçado é que tudo que a gente aprende que não deve ser feito a gente vê lá.

-
- 49 **S6** Eles fazem.
- 50 **K4** A gente vê acontecendo.
- 51 **R15** [inaudível] é aquela coisa de falar uma coisa e...
- 52 **S7** Às vezes eu paro e fico pensando “será que eles também trabalharam *assim*”? Pensaram: “ah, **vamos conversar, vamos discutir**”? Mas não colocaram em prática porque desde que a gente ta nesse estudo... nessa vida é assim. Muito difícil encontrar um professor que aceite **dialogar**, que aceite **trocar idéia com os alunos**. Geralmente, quando você tenta ou eles cortam o assunto e caem fora ou eles te podam.
-

Ao contrário do estudo conduzido por Engeström et. al. (2003), em que a produção conjunta de sucessivas narrativas pessoais permitiu que médicos, pacientes e pesquisadores se envolvessem em quadros experimentais orientados para transformações futuras, neste episódio, as práticas discursivas co-narrativas nutriram a resistência às transformações. A tentativa da formadora de promover a incorporação de um tipo de conhecimento ancorado nas experiências prévias das professoras novatas, como alunas de inglês, acirrou a tensão entre a proposta de mudança educacional, segundo os PCN, e a formação dos professores, em geral, responsáveis por essas transformações em sala de aula (“E o engraçado é que tudo que a gente aprende que não deve ser feito a gente vê lá”). As análises empíricas adquirem potencial transformador em momentos em que as relações de poder permitem movimentos de alteridade, isto é, momentos em que as práticas dialógicas buscam a intersubjetividade, a aproximação do *eu* com o outro (Amorin, 2001), como veremos oportunamente.

Parece possível assegurar que existem, pelo menos, dois sentidos conflitantes que não se colocam como tal. Novamente, o emprego de anáforas pronominais em relação ao conceito de formação para cidadania (“como é que a gente faz **isso** na nossa disciplina? (...) que ter **esse** conhecimento desenvolvido (...) com isso eu promovo **esse** tipo de conhecimento”?) mascara a tensão entre um sentido opaco, pouco definido, presente nos enunciados da formadora e um sentido mais aparente, presente nos discursos da demais professoras. No momento em que Sonia equaciona formar cidadãos ao sentido

de “conversar, discutir, dialogar, trocar idéias com os alunos”, ela está compartilhando, por exemplo, com Rosa o sentido de que formar cidadãos é transmitir um conjunto de valores (recorte 27, turno 155); com Tatiana, o sentido de “interagir com as pessoas” (recorte 27, turno 144); e com Kenya, o sentido de “saber ter respeito” (recorte 27, turno 145).

Ao contrário delas, a formadora externaliza parte do sentido do que seja formar cidadãos pela expressão do que não é:

Recorte 30 GE 3 – 23/09/2002

184 **E76** (...) porque o discurso, nesse sentido, fica dogmático, né, fica aquela coisa de “tem que ser, eu que sei como é”. Fica moral, lição de moral. “Lá vem ela dar lição de moral”. Não é assim.

Apesar das conflitantes percepções, o desejo de enfatizar as questões interpessoais e de valorizar os enunciados como igualmente sólidos, viáveis e relevantes para, assim, diminuir a assimetria entre as envolvidas, motivava uma certa generosidade entre as professoras que suplantavam os possíveis conflitos no conforto da tolerância e aceitação. Para a formadora, o sentido de colaboração como reciprocidade era repetidamente expresso em enunciados do tipo: “mas a importância do trabalho do grupo é exatamente isso, né, as pessoas sentirem liberdade pra **colocarem seus pontos de vista, seus julgamentos, seus valores**, né, e isso se constrói na convivência” (GE14, turno 122, E51).

Com efeito, apesar de algumas expressões de vozes centrífugas, os quadros de referência individuais não foram alterados. Uma nova tentativa da formadora em assegurar a produção de uma “massa apreciativa comum” ao redor da qual a atividade de ensino-aprendizagem escolar deveria se construir, deu-se no sétimo grupo de estudo quando ela elaborou uma tarefa que combina sua interpretação do que dizem os PCN e do que disseram as professoras nos encontros anteriores, com as noções de cidadania, segundo *Education for citizenship: ideas into action: a practical guide for teachers of pupils aged 7-14*, de Clough e Holden (anexo 4).

Recorte 31 GE 7 – 21/10/2002

- 20 **E9** Então, olha, o primeiro ali que **nós** falamos, [lendo] **entender sua própria língua, o mundo em que vive, sua cultura e de outros**. Que... quais desses princípios listados aqui em baixo estariam sendo trabalhados quando a gente pensa em formar um aluno assim?
- 21 **T1** Acho que o 2
- 22 **E10** O 2? [lendo] *understand self in relation to other*. Por que?
- 23 **S3** Porque... porque é, pode ser a mesma coisa, nesse sentido, entender o mundo, não é [E- hum, hum] e relacionar-se com os outros.
- 24 **E11** Hum, hum. **Então**, se a gente for pensar numa atividade ou numa aula onde a gente explore essa questão cultural [inaudível] a gente pode estar trabalhando com esse princípio: entender a si próprio em relação ao outro.
- 25 **T2** Hum, hum.
- 26 **E12** Mais algum? Então, aí a gente tá falando de um princípio relacionado à verdade, né? O que mais?
- 27 **R4** Eu colocaria o no. 1 também.

O padrão discursivo típico desse encontro caracteriza-se pelo que na literatura internacional convencionou-se *IRE*, sigla proposta por Mehan em 1979 (citado em Nystrand, et. al., 1997) para se referir a *iniciation, response, evaluation*. No excerto anterior, a formadora inicia a discussão com uma pergunta (“Que... **quais** desses princípios listados aqui em baixo estariam sendo trabalhados quando a gente pensa em formar um aluno assim?”). Por sua natureza tipo teste, a pergunta inicial pretendia fazer com que as demais professoras mostrassem seu conhecimento, sua capacidade de relacionar aquilo que haviam dito nos encontros anteriores, com o que a literatura dizia sobre cidadania. A limitação de alternativas, bem como o pronome interrogativo “quais” evidenciam a possibilidade de somente algumas respostas corretas, de acordo com o que havia sido previamente escolhido pela formadora. Mesmo a pergunta do tipo “por que” (i.e. turno 22) não tem a intenção de estimular a elaboração de questionamentos ou a explicitação de sentidos.

A resposta de Sonia pode ser descrita como uma repetição das palavras postas no papel, mais do que como sua interpretação (“porque é, pode ser a mesma coisa, nesse sentido, entender o mundo, não é, e

relacionar-se com os outros”). Apesar disso, a formadora segue avaliando e parafraseando as respostas para assegurar-se de que todas compreendem a relação proposta (“Então, se a gente for pensar numa atividade ou numa aula onde a gente explore essa questão cultural [inaudível] a gente pode estar trabalhando com esse princípio: entender a si próprio em relação ao outro”). Pode-se dizer que as perguntas feitas pela formadora, nesse encontro, foram retóricas e que a construção de um significado comum independia de quem eram as pessoas com quem interagia e das respostas que davam. Tanto assim que, ao final dessa tarefa, a relação entre os itens propostos era feita pela própria formadora.

Recorte 32 GE 7 – 21/10/2002

- 80 **E37** (...) [lendo] desenvolva princípios de justiça social para guiar suas próprias ações [inaudível] [16]
 81 **R18** a 8 e a 11
 82 **E38** a 8
 83 **R19** a 11
 84 **E39** a 11. De novo a 5, né, **porque justiça social ta ligada à questão de alocação de recursos, distribuição de renda.**
-

Enquanto múltiplas vozes ressoaram ao longo dos sete primeiros grupos de estudo, as que mais se impuseram ouvir foram as da formadora que, apoiada na terceira voz do texto acadêmico e dos documentos oficiais, silenciou outras possibilidades de explorar a língua inglesa que não fosse para “formar cidadão”, seguida das vozes das professoras colaboradoras, especificamente, dos enunciados produzidos por Rosa, que, apoiados na terceira voz do “senso comum”, silenciaram outras possibilidades de explorar a língua inglesa que não fosse para manter a prática existente.

Mesmo tendo procurado promover o discurso da aproximação e da colaboração por meio de pronomes simétrico, modalizações, anáforas e outras palavras que denotassem sentidos compartilhados, a formadora trouxe para as interações na ATACIP um padrão discursivo típico de práticas instrucionais monologizantes. Padrão este aceito e reforçado pelas professoras colaboradoras e professoras novatas. As primeiras, porque se valeram do

mesmo padrão para resistir às possibilidades de resignificação do objeto. Nesse caso, as ideologias do cotidiano independentes das ideologias científicas foram a terceira voz que determinaram o *te/os*. No caso das últimas, porque orientadas por uma prática de aprendizagem em que o conhecimento é despejado, cabendo a elas, mais comodamente, exercitar as habilidades de memória e reprodução.

Não somente os PCN foram tratados com caráter finito, mas também outros artefatos conceituais-científicos. Assim, grande parte dos textos selecionados para compor a ATACIP tinham espaço discursivo privilegiado, sendo utilizados como um meio para transmitir informação, como se lê no episódio seguinte quando as professoras avaliavam o papel das leituras nos trabalhos até então desenvolvidos:

Recorte 33 GE 14 – 16/12/2002

- 209 **E58** Bom, com relação às leituras que vocês tão fazendo agora, que é uma experiência mais recente então, né, vocês acham que as **leituras têm ajudado a avançar nesse olhar pra essas aulas** é... enfim, falem um pouquinho sobre essa experiência.
- 210 **K7** É tanto que... que no início eu tava sentindo um pouco de falta da teoria, de... da gente **se embasar em alguma coisa**. Então, ta... **ta dando uma mão**
- 211 **T40** Eu, particularmente, eu acho muito cansativo. Pra mim é muito difícil porque o meu inglês não é... 70%, então, eu tenho que me //
- 212 **E59** // não é 70 ou é 70?
- 213 **T41** Não é se... não chega a 70% meu inglês. Então, eu sinto muita dificuldade pra entender. Eu tenho que parar tudo, cê entendeu, e... e pensar só naquilo. Que nem, teve um dia que eu comecei ler um aqui na... [inaudível], daí, eu consegui ler um pouquinho, mas de 3 em 3 minutos eu tinha que parar, olhar pro lado pra refrescar um pouco, voltar. Então, e como eu lia uns pedacinhos assim de 3 em 3, né, no mínimo de 3 em 3, então, [inaudível] de que eu não li.
- 214 **E60** Ainda.
- 215 **T42** É. **Espero ler**, cê entendeu, **porque eu acredito realmente** que tem coisa né que... que **eu possa aproveitar (...)**
- 216 **S23** Eu... eu também sinto assim que tem texto que vai bacana, sabe, cê lê assim cê sabe “ah, entendi”, mas tem uns que eu leio, leio e volta e [inaudível] e **não entendo o que ta escrito ali. Às vezes é muito... [inaudível] vocabulário**, só que eu num... num to pegando o dicionário pra fazer esse trabalho. [inaudível]
-

-
- 222 E63 É. Mas eles vão... **eu acho que vale a pena**, eu diria, que **não só** ler os textos, **mas** estudar mesmo os textos. Quando eles vão falar de características dessas correntes [behaviorista, cognitivista, construtivista], **anota, faz seus... seu próprio quadro, acrescenta é... dados àquele quadro** que a gente já montou porque é isso que eles vão ta falando. Uma coisa que a gente pode fazer, então, no ano que vem, é, nos nossos encontros discutir os textos também. Então, a gente ter, vamos supor, 30 minutos, 40 minutos pra discutir os textos, então: “vamos ler tais e tais pro próximo encontro”, ler aquele texto e dentro //
- 223 T43 // é porque quando a gente puder discutir a gente vai ter **a certeza que a gente entendeu certo**, né [E- hum, hum] porque eu já aconteceu de outros textos [inaudível] de inglês ai que deu “ah, eu fiz isso” “não” “ah, eu entendi tal coisa”. Ai que a gente foi comparar e ler de novo **pra ver o que tava certo**, entendeu.
-

O recorte 33 mostra a formadora iniciando uma seqüência temática sobre a avaliação das tarefas de leitura de textos acadêmicos, a partir de um sentido próprio do papel da ideologia historicamente cristalizada. Isto é, partindo da expressão daquilo que, para ela, é a função do conhecimento científico: “ajudar a avançar nesse olhar pra essas aulas”. O que se segue são enunciados orientados por sentidos próximos (“tava sentindo falta da gente se embasar em alguma coisa (...) ta dando uma mão”) e por outros menos afins (“não entendo o que ta escrito ali”; “a gente vai ter a certeza de que entendeu”, “ler de novo pra ver se ta certo”). Por um lado, o texto teórico científico se mostra, portanto, como aquilo que serve de base e permite, por essa razão, melhorar a qualidade da prática. Por outro, ele se apresenta como tendo um único significado que deve ser corretamente decodificado (“quando a gente puder discutir a gente vai ter **a certeza que a gente entendeu certo**”).

A justaposição de enunciados que refratam noções próximas ou contraditórias se dá de forma livre e espontânea. Assim, os enunciados de Sonia parecem ter a função de dar sentido aos de Tatiana (“eu **também** sinto assim”), por meio de exemplificação ancorada em sua experiência pessoal. Se, por um lado, tal modelo de interação pouco explora as ideologias presentes nos discursos, por outro, deixa aflorar um movimento subjetivo no qual cada participante se percebe no direito de produzir sentidos.

Como característica própria de práticas discursivas monológicas, nesse recorte o foco está ora na compreensão de si (“**Eu, particularmente**, eu acho muito cansativo. Pra mim é muito difícil porque **o meu inglês** não é... 70%,”), ora na compreensão do outro (“eu também sinto assim”), mas não na ressignificação do *telos*. Ao contrário: no turno 222, a formadora se apóia numa seqüência argumentativa para defender sua tese inicial (i.e., as leituras ajudam a “avançar” na reflexão). Diante da negação de que “as leituras **têm** ajudado” as professoras novatas, implícita no enunciado de Tatiana quando usa um modalizador para indicar a eventualidade disso acontecer (“eu acredito realmente que tem coisa **que eu possa** aproveitar”), o sentido dado ao texto científico como a voz privilegiada na análise das práticas escolares é retomado com o apoio de operadores argumentativos a favor de uma mesma conclusão: “**não só** ler os textos, **mas** estudar **mesmo** os textos”. O emprego do modalizador apreciativo (“vale a pena”) apresentando a leitura como benéfica do ponto de vista da formadora, somado ao uso de imperativos (“anota, faz seu próprio quadro, acrescenta”), são indicadores da linguagem persuasiva, finalizadora, monológica.

Além disso, o recorte 33 corrobora a análise anteriormente apresentada sobre os sentidos epistemológicos expressos pelas professoras novatas. Neste caso, tem-se novamente a expressão de linguagem formalista estrutural, traduzida na necessidade de decifrar o texto (“às vezes é muito vocabulário, só que eu num to pegando o dicionário pra fazer esse trabalho”).

A noção de autoridade do conhecimento científico foi explorada por Liberali (1999) que constatou que, para muitos professores, “o texto lido oferece-se como padrão do que é certo, como índice de classificação” (p. 108). O que este estudo permite realizar é que esta não é uma cultura que se impõe sobre os professores, mas que se constrói nos sistemas de atividade que interagem em cursos e programas de formação docente. Para finalizar a análise destas forças culturais que determinam os espaços de atuação e as

possibilidades de transformação, recorro a um excerto em que as professoras da ATACIP abordam um texto sobre planejamento participativo:

Recorte 34 GE 15 – 16/01/2003

- 1 **E1** Vamos começar a discutir um pouquinho a falar do texto, o que vocês acharam? **Gostaram do texto?** Ele tem alguma **relevância** pras nossas discussões, pro nosso trabalho, tem alguma coisa que chamou atenção ou porque era **interessante** ou porque era totalmente irrelevante, o que vocês gostariam de falar? *Feel free*
- 2 **R1** A questão do planejamento participativo, principalmente aquela diferenciação queentre o ... estratégica e qualidade total e criticando o planejamento participativo como o ideal para as organizações que não visem lucros e sim a pessoa eu acho, assim, que cabe dentro **daquilo** que eu to propondo que eu comento muito com a Elaine a respeito do **planejamento pedagógico da nossa escola, do projeto de política pedagógica, que a coisa é feita meio assim, cata aqui cata ali e ninguém pensa**. Então, assim, ate quando eu tava lendo, ai eu queria passar isso pra [nome da coordenadora do CEEF], que ela vai fazer o projeto tal, **porque é isso que falta, assim, pelo menos no meu contexto é isso que falta pra gente poder trabalhar junto, não é essa, ai eu dou sugestão, ai eu posso fazer isso, ai eu posso fazer isso, sabe, porque a gente sempre faz planejamento assim. Cada um faz o seu**.
- 3 **E2** Pra você ver como [inaudível]
- 4 **R2** Então ele vai bem em cima **desse** ponto, porque a gente não faz um diagnostico junto, que nem tipo, até na hora que eu estava lendo na parte que ele fala assim "**Você tem que ver o que é pra você ver qual que seria o ideal**". Daí eu falei assim: como a gente vai saber o que é? Mas se você perguntar aos professores das escolas qualquer, **eles** vão falar do que **eles** conhecem dos alunos ali, mas da situação em geral **eles** vão no acho, eu acho, eu acho, mas na realidade **poucos de nós** conhecemos a realidade verdadeira ali do bairro, o que falta, o que precisa, o que os alunos querem. Então assim
- 5 **E3** Porque nesta perspectiva, o planejamento participativo envolveria a comunidade, representantes da comunidade, que eu acho que é **um grande diferencial** que ele traz pra esta perspectiva. **Num é conhecer como a gente conhece**, tem aquele perfil, e a gente tem tentado trabalhar em cima dele, **não é isso, é mais do que isso**, porque é você ter representantes dos diferentes segmentos, então: pais, alunos, pessoas da comunidade que nem tem filhos ali na escola, alunos representados ali e participando das decisões em que ele fala da construção em conjunto. Então, é **um grande desafio**.
-

No recorte 34, o desejo de tornar o conhecimento teórico algo relevante para as professoras e para os sistemas da ATACIP (“ele tem alguma relevância pras nossas discussões, pro nosso trabalho?”) é suplantado pela presença desta voz que subordina a razão prática. O texto científico é tratado como possuidor de parâmetros a partir dos quais as práticas devem ser avaliadas. Deste modo, o conceito de planejamento participativo (“porque é **isso** que falta”) se torna a base de expectativas para o agir, para fazer “o que falta”. Em virtude da noção de que o conhecimento científico é o critério conhecido como válido e sólido, faz-se desnecessário compreender os sentidos do conceito, referenciados por anáforas pronominais (“cabe dentro **daquilo** que eu to propondo”; “porque é **isso** que falta”; “ele vai bem em cima **desse** ponto”).

Deste modo, o conhecimento decorrente das ideologias do cotidiano aparece para compor uma dada compreensão do texto em foco. Os exemplos concretos, nesse caso, são usados para ilustrar aquilo a que o texto se opõe (“cata aqui, cata ali e **ninguém pensa**”; “é isso que **falta** (...) **não** é essa [idéia] ‘ai, eu dou sugestão’”; “a gente **não faz** um diagnóstico junto”; “**não** é conhecer como a gente conhece (...) **não** é isso, é **mais do que isso**”). A presença das experiências práticas não serve para analisar as necessidades da comunidade. A voz que comanda o processo de externalização do objeto da atividade no CEEF é a voz da ciência em sua forma universal e objetiva.

A formadora, por sua vez, enfatiza ainda mais a força argumentativa da terceira voz de autoridade como critério para a avaliação da prática ao apoiar seu enunciado num discurso fundamentalmente teórico marcado por (a) modalização que procura atenuar a força do conteúdo como regra (“o planejamento participativo **envolveria** a comunidade”), (b) avaliação apreciativa apresentando o conceito como “um **grande** diferencial” e “um **grande** desafio”, (c) operadores argumentativos que estabelecem relação de comparação que nega a prática (“**não é isso**”) e favorece a teoria (“é **mais do que** isso”).

Durante a discussão do texto, foi dada à voz sócio-histórico cristalizada supremacia na definição do que é importante ser considerado em termos de planejamento. O único enunciado com potencial centrífugo foi silenciado pela formadora, como se vê no episódio seguinte:

Recorte 35 GE 15 – 16/01/2003

- 7 **E4** (...) Quer falar um pouco Kenya?
- 8 **K1** Não, **eu só acho que esse planejamento é meio que, eu acho que é meio que impossível.** Como é que você vai trazer. O planejamento é feito em férias não é? Como é que você vai trazer um aluno que queira participar de uma coisa séria em férias? Como é que você vai trazer um membro da comunidade que nem tem filhos naquela escola pra participar disso? Como é que eles vão fazer isso de bom grado pra sair um negócio bem feito? **Realmente eu acho que não é um negócio que funcione, assim, desse jeito.** Mas é um negócio legal.
- 9 **E5** Mas **talvez você possa estar pensando num planejamento participativo ao longo do ano para os próximos anos.** Durante um ano pensar, né, e enfim, num trabalho para o ano seguinte ou para o semestre seguinte pra não ficar longe demais, e **você integrar né, esses representantes desses segmentos. Eu acho que a grande dificuldade ta muito mais em tomada de decisões e na capacidade de lançar, abrir mão do poder.**
-

Frente ao sentido expresso por Kenya e seus questionamentos, a formadora apresenta uma alternativa e, ao final, descaracteriza seu enunciado ao enfatizar que “a **grande dificuldade ta muito mais**” em aspectos relacionados à divisão do trabalho e aos lugares sociais ocupados pelos supostos envolvidos. Quanto mais evidente se fazia a desvalorização das vozes das professoras novatas e de suas experiências pessoais, menor se mostrava sua participação. Nesta seqüência em que se discutia o texto, os enunciados de Kenya, Sonia, Mirna e Tatiana somaram 20% do total de 31 turnos.

Os padrões de prática discursiva engendrados em atividades de ensino-aprendizagem fixam os limites entre alunos, professores e conhecimento (Nystrand, et. al., 1999). No interior de perspectivas epistemológicas monologizantes, em que o conhecimento é tratado como algo

dados por alguém e não como continuamente recriado nos processos históricos de interação social, as fronteiras são fixas. Não surpreende, portanto, que ao tomar o conhecimento científico como unívoco, como uma entidade cristalizada que continha as respostas, as regras de participação e a divisão do trabalho não tivessem se alterado. Da mesma forma, nesta perspectiva, o uso de observações de aulas e de diários como artefato para o exercício das capacidades de linguagem não promoveram a transformação nos padrões culturais da atividade. O que se pretendia, em última instância, era a “aplicação de teorias para avaliar a prática e ditar as regras para essa prática, talvez pouco compreendida” (Liberali, 1999, p. 113).

Portanto, deve-se ter claro na interpretação da análise neste estudo que não está em jogo se o conhecimento científico constitui parte dos processos de (re)criação do saber das professoras. Tampouco se o conhecimento cotidiano é relevante para a transformação dos sistemas da ATACIP. Menos ainda se a reconceitualização de cidadania é um artefato capaz de mediar a ressignificação do objeto, especialmente, dos alunos e de seu papel na sociedade. Ou ainda, se o conhecimento de uma língua estrangeira, especificamente, o inglês, é um espaço privilegiado de construção de conhecimento no qual se moldam/são moldadas múltiplas identidades. Negar a inter-relação entre estes elementos seria negar o fundamento da ação-reflexão, da práxis, que orienta este estudo.

Ao contrário: a presente análise tenta deixar claro que estas esferas da atividade humana, se dissociadas, não produzem possibilidade de transformação radical, no sentido marxista do termo. Isto é, tomar a razão teórica e prática como realidades independentes rompe com o projeto monista que busca a dialeticidade do objetivo-subjetivo, da lei-evento, do universal-singular. Como explica Faraco (2003, p. 61), para o Círculo de Bakhtin,

a esfera dos sistemas ideológicos constituídos [é vista] como se consolidando a partir das práticas da ideologia do cotidiano e, ao mesmo tempo, se renovando continuamente por meio de um vínculo orgânico em estas mesmas práticas que abrigam (...) os indicadores primeiros e mais sensíveis das mudanças socioculturais.

Isso quer dizer que a razão teórica prescinde da prática para se consolidar e renovar. De fato, o consenso em torno dos objetivos para o ensino da língua inglesa (objeto do sistema da ATACIP, num dado momento) foi motivado pela necessidade de produção de um artefato conceitual ou de um objeto mediacional que permitisse que as professoras tivessem um reflexo cognitivo, uma imagem ideal, das características do objeto do trabalho na escola. Como lembra Pletnikov (1990, p. 44), a atividade prática “pressupõe a imagem ideal do futuro desejado como seu componente necessário”. O fato está em que “a implementação do ato cognitivo pressupõe não somente a capacidade do sujeito de correlacionar os objetos mediacionais com o objeto idealizado. O sujeito deve também dominar os modos de lidar com a realidade específica constituída pelos objetos artificiais socialmente funcionais” (Lektorsky, citado em Engeström e Escalante, 1996/2005, p. 280). Isso quer dizer que o domínio da “realidade específica”, ou, para usar um termo bakhtiniano, o domínio do “mundo da vida” é elemento crucial no processo de transformação das atividades.

Da mesma forma que a razão teórica prescinde da prática, a razão prática prescinde da cognição teórica para (re)criação de artefatos conceituais-materiais que medeiam a expansão dos objetos dos sistemas de atividade da vida humana. (Re)criação esta que se dá no momento em que a ciência se torna

alguma coisa responsivamente conhecida [uznanie] para mim como um único participante, e isso em nada diminui ou distorce a verdade [istina] autônoma do conhecimento teórico, mas, pelo contrário, complementa-a até o ponto em que ela se torna uma verdade [pravda] necessariamente válida (Bakhtin, citado em Faraco, 2003, p. 20).

Portanto, não é do predomínio de uma forma de cognição sobre a outra (seja a teórica sobre a prática ou vice-versa) ou de uma dada função do artefato (da linguagem para resultado sobre a linguagem-e-resultado) que estou falando. Como explica Wertsch (1991), a questão não é se a linguagem é

inexoravelmente dialógica-monológica, mas se os textos e os enunciados dos participantes são tratados como fundamentalmente dialógicos ou monológicos.

Deste modo, é fundamental compreender de onde parte a tentativa de superação do dualismo teoria *versus* prática, ou o esforço de aproximação dos mundos universidade-escola. Na cultura escolar dominante, o caminho tem sido partir da transmissão do conhecimento científico que, uma vez assimilado, pode ser transposto para outras situações da vida dos alunos e, assim, eventualmente transformar seus sistemas de atividade. Na perspectiva dialógica bakhtiniana,

não é possível superar este dualismo partindo do interior da cognição teórica. Essa superação só será alcançável subsumindo a razão teórica na razão prática, entendida essa como a razão que se orienta pelo evento único do ser e pela unicidade de seus atos efetivamente realizados; ou, em outras palavras, que se orienta a partir do vivido, i.e., do interior do mundo da vida. (Faraco, 2003, p. 20)

Conforme exploro na seção seguinte, são precisamente novas formas de mediação que produzem transformações nos sistemas de atividade de aprendizagem.



3.3 as transformações nos elementos da ATACIP

Sabemos que a atividade humana está em constante fluxo graças à capacidade que temos de projetar objetos (seção 1.2). No interior das contradições entre o objeto da atividade prática e o objeto idealizado da atividade surgem possibilidades de transformação das práticas e estruturas sociais. Nas palavras de Lektorsky (2005, p. 2), “o reflexo como um novo artefato transforma o significado da atividade e das ações e, deste modo, cria novas ações e atividade”.

No decorrer da análise vimos que o objeto do pensamento (*Gegenstand*) da ATACIP se traduzia num espaço de superação colaborativa das contradições nos sistemas de atividade de aprendizagem das professoras (cf. fig. 3.1, p. 210). Ao mesmo tempo, o reflexo do objeto da atividade de aprendizagem na escola, mesmo não apresentando contornos claros, se definia como a necessidade de formar crianças mais participativas e motivadas para a aprendizagem da língua.

Ao longo dos seis primeiros meses de ATACIP, tais reflexos não foram suficientes para promover transformações nos elementos dos sistemas de atividade. No entanto, foi em virtude do objeto idealizado que o tipo de aprendizagem reprodutivista resultante desta fase contribuiu para o agravamento da ambivalência em seu interior. Isto é, foi a reprodução de artefatos, regras e divisão do trabalho que acirrou a contradição entre o que se desejava e o que se realizava.

Ao longo desta seção, analiso, portanto, de que formas estas contradições foram exploradas, isto é, que possibilidades foram criadas no confronto entre a atividade idealizada e a perspectiva epistemológica reprodutivista. Da mesma forma, investigo, aqui também, as relações entre as práticas discursivas e esses mesmos processos de exploração e superação das contradições.

Assim como nas seções anteriores deste capítulo, inicio com uma análise dos grupos de estudo em que a ATACIP foi objeto de avaliação pelas professoras, mais especificamente, o grupo de estudo 24, ocorrido em 01/04/2003, ao término do primeiro ano letivo, e o grupo de estudo 52, ocorrido em 09/12/2003, ao final do segundo ano de trabalho no grupo. Com base na análise do uso de mecanismos de representação de discursos de outrem (discurso direto, discurso indireto, alusão a discursos já elaborados, modalização que remete a outro discurso), de dêiticos pessoais, temporais e espaciais, de mecanismos de avaliação dos conteúdos dos enunciados (modalizações) e de operadores argumentativos (conjunções, marcadores de

pressuposições, marcadores de negação, etc), apresento evidências de transformação.

Como no caso da seção 3.2.3, procedo, em seguida, à análise das interações discursivas, com base na classificação das práticas discursivas apresentadas no quadro 1.1 (p. 83).

3.3.1 do isolamento à responsabilidade coletiva

O 14º. grupo de estudos pode ser considerado um marco no desenvolvimento da ATACIP. Não somente porque nele evidencia-se momentos de ruptura no padrão discursivo, como retomo na seção seguinte, mas também por seu conteúdo ter posto à mostra a permanência das contradições no interior e entre os elementos dos sistemas de atividade existentes e os idealizados na ATACIP. A partir das avaliações feitas naquele episódio, algumas alterações foram introduzidas na organização dos encontros que passaram a acontecer semanalmente na UEL, bem como na divisão social do trabalho que passou a contemplar o planejamento colaborativo das unidades a serem exploradas no ano letivo de 2003.

Estas foram alterações que marcaram rupturas importantes nas relações interpessoais entre as professoras, como mostra o seguinte episódio:

Recorte 36 GE 24 – 01/04/2003

92 **R17** (...) Eu acho que depois que... depois que a gente começou assim a se encontrar lá na UEL, eu não sei se é o ambiente que mudou, mas assim, parece que **a gente tem mais liberdade de conversar**, também acho que o tempo passou, né, mas e... **não é assim questão de tempo**. Mudou de uma hora pra outra. Desde o primeiro encontro na UEL ta diferente daqueles encontros lá da... lá da escola. Eu, pelo menos, senti assim. Parecia assim que **a gente tava assim mais... mais grupo mesmo**. E...

93 **E35** Mas por que você fala isso? Por que [R- ah, eu não sei] você

94	R18	<p>estava mais à vontade ou alguma coisa no grupo, conosco aconteceu //</p> <p>// não, eu acho que eu tava feliz porque eu tava ali, entendeu? Acho assim, aquela questão, não to... não to mais jogada aqui, ninguém vai chegar: “olha, aconteceu isso”, não vem me contar nada. Acho que é porque eu tava ali. Por isso. [E- hum, hum] E assim, eu não sei, a gente tava mais à vontade porque lá a gente num... não brincava tanto, a gente não tinha tanta liberdade [E- Hum, hum] E desde o primeiro dia na UEL a gente ta assim sabe, que nem, a gente fala sério, mas a gente brinca. Perderam o respeito comigo, mas tudo bem [risos]. Mas, então, assim, eu senti mais assim, depois que a gente começou a fazer as unidades, principalmente no começo, quando a gente começou a preparar unidades junto foi legal, porque que nem, tipo assim, a Tatiana uma hora ela olhou assim pra mim e falou assim: “ que que são esses cognatos que cê tanto fala, né, que eu não sei”, e ela... a gente falou quanto tempo disso, ela nunca olhou pra mim e perguntou, quer dizer, então, cê vê que a pessoa se sente mais à vontade e assim ir conversar com você.</p>
----	------------	---

Rosa indica, por três vezes, uma transformação nas relações entre as professoras (“**a gente** tem mais liberdade de conversar”; “**a gente** tava mais grupo mesmo”; “**a gente** tava mais à vontade”). Em todos os casos, ela se vale do pronome pessoal “a gente” com sentido de um “eu-ampliado”, um *eu* que inclui outras professoras também, um *eu* que compartilha os sentimentos de “liberdade” e de “grupo mesmo”.

Embora seja possível supor que o tempo de convivência traga naturalmente mudanças nas posições sociais – como faz num dado momento Rosa (“também acho que **o tempo passou**, né”) – tomar este como elemento que marca rupturas seria contradizer a interdependência das regras, divisão do trabalho e artefatos, dentre eles, as práticas discursivas. De fato, a professora colaboradora reconhece isso (“não é assim questão de tempo”) e correlaciona as mudanças diretamente à nova organização do trabalho (“**não to jogada mais aqui**, ninguém vai chegar: ‘olha, aconteceu isso’, não vem me contar nada”) que coincidiu com novos arranjos também nas regras de participação (“eu senti **mais assim** depois que a gente começou a fazer as unidades (...) **a preparar as unidades junto**”).

Em um de seus estudos sobre a aprendizagem no trabalho, Engeström (2001/2005) sugere que as regras e a divisão social do trabalho numa dada rede de sistemas de atividade criam possibilidades de diferentes posicionamentos para os participantes, que carregam consigo múltiplas experiências e projeções. Como vimos ao longo das seções de análise anteriores, quanto mais ampliado o grau de especialização das pessoas envolvidas numa atividade, maiores os limites que demarcam os papéis dos participantes.

Ao contrário disso, o recorte 36 traz evidências de relações menos assimétricas de poder entre a professora colaboradora, Rosa, e a professora novata, Tatiana. No relato da experiência vivida com a Tatiana (“ela olhou pra mim e falou assim: ‘que que são esses cognatos que cê tanto fala, né, que eu não sei’”), Rosa se mostra num outro papel. A escolha da expressão “**ela olhou pra mim**” se contrasta ao sentimento anterior de estar “**jogada aqui**”. O sentido de olhar pra alguém quando se fala traz implícito o respeito, a atenção e a valorização da pessoa para quem se olha. Rosa não se apresenta mais como aquela em cuja sala de aula se buscam elementos para compreender a teoria, como se mostra na análise do recorte 15, ou como a professora a quem “não se conta nada”, mas como quem tem um tipo de conhecimento relevante. Não somente isso, mas como quem tem agora um tipo de relação simétrica o bastante para que as dúvidas se manifestem (“a gente falou tanto tempo disso, ela nunca olhou pra mim e perguntou”).

De fato, na medida em que a voz da professora colaboradora foi se fazendo mais sonora no processo de (re)criação de unidades didáticas, foram estreitados os laços de confiança entre ela e as professoras novatas que com ela atuava em sala de aula:

Recorte 37 GE 24 – 01/04/2003

100 **T20** (...) o medo até de... não é um medo, um receio de num... de não cumprir, de não, vamos dizer assim, de **não saber aplicar**, então, eu acho que me prendi muito, que nem até **no domingo à noite eu liguei pra Rosa**, né, “ah, mas como que eu faço isso

daqui? não sei o que”, **perguntando, então, assim, a maneira de explicar eu fui socorrer, pedir socorro a alguém que já tava mexendo, entendeu?** então, acho que um pouco mais por insegurança [E- hum, hum] de, de repente, sei lá, fazer uma coisa... dar uma explicação que num tem nada a ver, sabe, então, eu acho que no meu caso eu fiquei mais assim... de insegurança de não conseguir fazer uma coisa, digamos assim, diferente e que... **que fosse proveitoso pra eles.**

No recorte 37, Tatiana responde ao fato de ter se sentido presa à unidade preparada pela formadora⁷². Dois aspectos me parecem bastante relevantes. Primeiro, o fato de Tatiana ter recorrido à professora colaboradora para sanar suas dúvidas. Este é um evento de grande importância no conjunto da ATACIP, pois evidencia a expansão das possibilidades de agir proporcionada por uma inter-relação menos assimétrica entre duas pessoas envolvidas na mesma situação. Embora aquela fosse uma unidade preparada pela formadora, eram Rosa, Tatiana e Mirna quem estavam responsáveis pelo trabalho de explorá-la em sala de aula⁷³. O fato de, naquele momento, as três estarem atuando sob as mesmas condições possibilitou que novas posições sociais fossem assumidas. Por um lado, Tatiana toma a iniciativa de buscar apoio e sanar suas dúvidas (“no domingo à noite, **eu liguei** para Rosa”). Por outro, Rosa resgata o lugar de quem tem um tipo de conhecimento legítimo (“eu fui pedir socorro a **alguém que já tava mexendo**”), como esperavam as professoras novatas desde o início.

O segundo aspecto diz respeito à nova identidade revelada por Tatiana. Ela não mais se coloca somente como aluna aprendendo a “aplicar” uma unidade (recorte 23), mas também projeta neste momento uma identidade

⁷² Embora as professoras estivessem, desde o 15º. grupo de estudos (16/01/2003), em processo de elaborar colaborativamente as unidades didáticas para serem artefatos na atividade de aprendizagem no CEEF, a professora colaboradora, Rosa, havia optado por trabalhar com uma unidade temática sobre esportes, elaborada pela formadora no final de 2002. Isso se deu em virtude das práticas na universidade viverem a grande temporalidade da elaboração intelectual. Assim, a urgência da temporalidade na escola não pôde ser suprida pelo longo processo de discussão das unidades.

⁷³ Conforme disse no capítulo 2 (p. 156), em 2003 as professoras novatas foram designadas em pares para assumir, juntamente com a professora colaboradora e a formadora, turmas no ensino fundamental ou médio.

de quem compartilha a responsabilidade pela aprendizagem das crianças (“eu acho que no meu caso eu fiquei mais assim... de **insegurança de não conseguir fazer uma coisa**, digamos assim, diferente e **que fosse proveitoso pra eles**”). Pensar sobre o que se faz como professor em termos do que os alunos podem e devem aprender é essencial nos processos de desenvolvimento de autonomia dos professores novatos (Matusov, 2001) ou, como preferem Lave e Wenger (1991), nos processos de desenvolvimento de identidades e de formas de participação centrais.

Disse anteriormente (seção 2.2, p. 140) que é comum às experiências de prática de ensino de inglês na UEL que os alunos-professores preparem suas aulas em duplas ou grupos, com a ajuda do supervisor de estágio. Esse é um processo do qual os professores-regentes não participam. Da mesma forma, as 28 horas de regência previstas no currículo dos alunos-professores são desenvolvidas sem que, necessariamente, o professor responsável pela turma esteja presente. Como apontei, muitos deixam a sala de aula e se envolvem com outras tarefas dentro da escola.

A proposta de que as professoras novatas ministrassem aulas em parceria com a formadora e as professoras colaboradoras no CEEF durante o ano letivo de 2003 surgiu como uma potencial solução para esta e outras contradições. Ainda não familiarizada com iniciativas desta natureza (i.e., Roth e Tobin, 2002, 2005; Teitel, 2003), mas influenciada pelas leituras de Vigotski, imaginei que no ensino colaborativo novos desafios e oportunidades de aprendizagem surgiriam de forma explícita e tácita. No episódio seguinte, Tatiana expressa parte dessa aprendizagem:

Recorte 38 GE 24 – 01/04/2003

224 T27 E assim, o que eu tenho **muito valorizado é a questão de grupo que a gente tem aprendido**, né, assim em relação à Rosa (...). A Rosa, hoje ela fala que a gente perdeu o respeito [risos]. Eu acho que não, eu acho que a gente tem, eu pelo menos, **eu tenho uma liberdade de falar com ela, entendeu**. No começo, eu ficava analisando, vamos dizer assim. Analisava mesmo minha filha e não tem... [S- contando as palavras] É, e ainda... a gente ainda falava assim “gente, aquela mulher é muito

paranóia” [K- É, é (risos)] “Ela é muito estressada, muito preocupada com a própria coisa que ela faz. Chega lá e faz e manda ver”. E a gente falava isso, sabe, que ela é muito preocupada, ela é muito assim. **Hoje eu já entendo um pouco isso.**

225 **E80** Um pouco!

226 **R25** Minha vez [risos].

227 **T28** Eu acho que assim, **eu aprendi a ver do jeito dela**, cê entendeu?

Na análise da experiência trazida por Tatiana, recorro ao conceito de **exotopia**, formulado por Bakhtin (2000, p. 368) como “o instrumento mais poderoso da compreensão” que possibilita que as pessoas, ao se colocarem frente a outras realidades, busquem entender de que posições o outro vê esses acontecimentos. Essa tentativa de movimento para o lugar alheio abre espaço para o diálogo que “supera o caráter fechado e unívoco” (idem) das experiências humanas. Nas palavras de Freire (1970, p. 81), “se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem [sic] quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles”.

A busca do encontro se dá a partir de um lugar exotópico (Amorim, 2001). Sem ter vivido o movimento de colocar-se no mundo de Rosa, de viver as experiências de sala de aula com ela, de abrir-se àquelas circunstâncias sociais, só era possível a Tatiana compreender Rosa de seu ponto de vista, de seu próprio lugar (“gente, aquela mulher é muito paranóia. Ela é muito estressada, muito preocupada com a própria coisa que ela faz. Chega lá e faz e manda ver”). No entanto, na medida em que passa a compartilhar com ela o planejamento das unidades e a responsabilidade pela atividade de aprendizagem no CEEF, Tatiana se permite o encontro com Rosa (“hoje eu já entendo **um pouco** isso (...) eu aprendi a **ver do jeito dela**”). Esse não é, contudo, um encontro que funde as duas. As marcas da tensão entre dois olhares estão no operador “um pouco”, que orienta para a negação da totalidade, e na expressão “ver do jeito dela”, que indica que há outras possibilidade de olhares.

O sentido de autonomia e de movimentos centrais de participação pode ser compreendido em termos do espectro de possibilidades que as pessoas

têm para agir em determinadas circunstâncias (Roth e Tobin, 2004). Assim sendo, ao darem início a sua prática de ensino e compartilharem com as professoras colaboradoras a responsabilidade por determinadas turmas durante todo o período letivo de 2003, as professoras novatas puderam ampliar suas potencialidades de ação. Tatiana, quando diz: “eu aprendi a ver do jeito dela” (recorte 38), não está somente deixando ver um exercício de alteridade, mas também sugerindo que a colaboração com Rosa trouxe outras possibilidades de ação em sala de aula.

Mais adiante, a formadora, Sonia e Mirna também externalizam seus sentidos sobre o ensino colaborativo como um espaço de aprendizagem:

Recorte 39 GE 24 – 01/04/2003

- 377 **E130** (...) a cultura escolar é do isolamento. Então, toda vez que alguém diz: “vou na sua sala, vou na sua aula”, assusta, causa insegurança. (...). Isso... o fato de imaginar que tem alguém de fora **supervisionando**, traz... gera muita insegurança e dificuldade de aceitar. Eu acho que isso é super natural e uma das coisas que eu tenho er.. assim, que eu... que me deixaria muito feliz ao final desse nosso trabalho é se er... cada uma de nós aqui, vocês **e eu também que depois de muito tempo voltei pra sala de aula e to filmando minhas aulas e olhando pras minhas aulas e vendo como aquela meninada aprende**, me deixaria extremamente satisfeita o fato de saber que cada sala de aula vai ser um espaço aberto pra quem quiser, né. Se a gente conseguir com esse projeto, esse trabalho do grupo perceber que a nossa sala de aula pode ser vista por qualquer pessoa e por nós também porque nem a gente vê a nossa própria aula e que **ensinar ombro-a-ombro é muito legal**//
- 378 **S59** // mas isso que eu achei legal no final do ano passado, quando você [Elaine] foi dar aquela aula de esportes e que eu num tinha entendido nada daquele plano, daí, eu vi a aula e falei: “nossa, então era isso”. **Eu consegui ver o que você tava falando há um tempão aqui e eu não tava entendendo**. Sabe aquela coisa do alunos... deles mesmos buscarem as respostas e usarem //
- 379 **M35** // é, aquele negócio de conhecimento de mundo. Eu achava tão bonito, **mas nem imaginava como que era fazer aquilo com eles**. Eu pensava que a gente ia ficar pedindo pra eles contarem suas vidas, ficar naquela enrolação de aula que a Rosa falou.
- 380 **S60** É. Daí, depois daquela unidade que eu fiquei lá junto na 8^a., na 8^a. não, né, acho que foi no 1^o. ano lá, nem lembro, eu achei
-

que **até dava pra ensinar essa coisa de cidadania e ensinar inglês também**, sabe. Nem sei se cidadania, né, acho que pelo menos **o aluno saber se virar sem ficar só olhando pra cara da gente e esperando a resposta pra ele copiar**.

Da mesma forma que o posicionamento das professoras novatas em sala de aula permitiu compreender Rosa de outro modo, o deslocamento da formadora – de seu lugar de fora para o lugar de quem experiencia a sala de aula de um ponto de vista próximo ao da professora colaboradora – permitiu superar a visão parcelar da vida escolar. A horizontalização dos papéis vividos pelas participantes em situações de ensino colaborativo se deixa ver na escolha da expressão “**ensinar ombro-a-ombro**” que se contrasta ao sentido de **supervisionar**, isto é, ver de uma posição superior. Compartilhar com Rosa o ensino implicou ter que tomar decisões no interior da temporalidade, dos limites e das potencialidades da escola. Não somente isso, mas, assim como para a professora colaboradora, o resultado da atividade de aprendizagem no CEEF passou a ser de responsabilidade da formadora.

Na perspectiva da TASHC, tal superação é elemento fundamental no processo de ressignificação do objeto, isto é, de aprendizagem transformadora. Como apresentei ao longo da seção 3.2.2, a observação de aulas constituiu-se artefato utilizado para que as professoras ora exercitassem as capacidades de linguagem e ações da prática reflexiva, segundo Smyth (1992) e Liberali (2000), ora exemplificassem uma dada compreensão da teoria em foco. No primeiro caso, o visionamento e os diários dele decorrentes eram objetos da atividade. No segundo, o objeto era o domínio do conhecimento científico.

Na medida em que a formadora se posiciona “ombro-a-ombro” com a professora colaboradora, a atividade de produzir torna-se inseparável do produto. Dito de outra forma, a observação de aulas e seu produto se tornam uma totalidade. A recriação do visionamento como artefato-e-resultado se mostra no enunciado “olhando pras minhas aulas e **vendo como aquela meninada aprende**”. Nesse caso, o objeto é a aprendizagem das crianças

sendo ressignificada enquanto se ressignifica o próprio artefato. O visionamento é assim concebido como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento de outras noções sobre alunos e aprendizagem; como um meio e não como um fim em si mesmo (Vigotski, 1978/1998). Nas palavras de Newman e Holzman (1993/2002, p. 62), “o instrumento (...) é uma pré-condição para o produto. Ele não está linearmente na frente do produto”. Diferente de quando se começa com instrumento e se move para o produto, como nos episódios que vimos na seção 3.2.2, a observação de aulas aqui se define por aquilo que ela cria; neste caso, novas compreensões sobre os processos de aprendizagem das crianças no CEEF. Não somente isso, mas também diferentes possibilidades de ação pedagógica.

Se o trabalho com um único professor é limitador de oportunidades, como afirma Lortie (1979) e revela Sonia (“era sempre atividade no livro, um exercício”, recorte 23), o ensino colaborativo amplia o potencial de ação das professoras (“eu consegui ver o que você tava falando”; “nem imaginava como era fazer aquilo com eles”). Nesse caso, o papel da imitação ganha relevância, conforme discutido por Vigotski (1978/1998). Com base em seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vigotski reavalia a imitação não mais como um processo mecânico, mas como instrumento na produção de novas aprendizagens. Seu argumento reside sobre a afirmação de que a atividade imitativa indica o nível de desenvolvimento dos seres humanos, uma vez que só se pode imitar aquilo que faz sentido no conjunto da atividade. O autor exemplifica:

se uma criança tem dificuldade com um problema de aritmética e o professor resolve no quadro-negro, a criança pode captar a solução num instante. Se, no entanto, o professor solucionasse o problema usando aritmética superior, a criança seria incapaz de compreender a solução, não importando quantas vezes a copiasse. (p. 115).

Diante disso, os enunciados de Sonia e Mirna, no recorte 39, revelam que o ensino colaborativo criou esse espaço de desenvolvimento em que as ações individuais puderam ser expandidas na medida em que foram ampliadas

as possibilidades de aprendizagem social (“depois daquela **unidade que eu fiquei lá junto (...)**, eu achei que até dava pra **ensinar essa coisa de cidadania e ensinar inglês também**”). No processo de trabalhar em colaboração com a formadora numa turma de 8^a. série, as professoras novatas tiveram sua aprendizagem orientada não para aquilo que elas já conheciam ou, nos termos de Vigotski, para seu desenvolvimento real, mas para um novo estágio (“eu consegui ver o que você tava falando”; “nem imaginava como era fazer aquilo com eles”). As práticas sociais apoiadas na linguagem e no raciocínio abstrato (“você tava falando há um tempão aqui”) estavam aquém da zona de desenvolvimento de Sonia (“e eu não tava entendendo”). Considerando o que agora sabemos sobre as formas como as professoras novatas organizam seu pensamento com base naquilo que é concreto e real a sua vivência, parece razoável supor que quanto mais oportunidades tiverem de penetrar na vida intelectual das pessoas com as quais interagem em contexto de prática de ensino, maiores as chances de ampliar seus repertórios de ação.

O enunciado de Sonia (“eu achei que **até dava** pra ensinar essa coisa de cidadania e ensinar inglês também”) é bastante significativo no conjunto da análise, ainda que possa ser tomado como não afirmativo de mudança – o operador **até** denota inclusão, mas o verbo no pretérito imperfeito a distancia de seu discurso. Até a experiência de ensino colaborativo, mesmo com todas as leituras e discussões que acompanharam os primeiros movimentos da ATACIP, Sonia não havia sido capaz de ressignificar o objeto. No entanto, neste episódio, o conhecimento ganha uma dimensão de algo que pode ser (re)criado pelos próprios alunos, com base em seu conhecimento cotidiano (“sabe aquela coisa do aluno... **deles mesmos buscarem as respostas** e usarem (...) acho que pelo menos o aluno **saber se virar** sem ficar só olhando pra cara da gente e esperando a resposta pra ele copiar”).

Matusov (2001, p. 398) assegura que o foco nas preocupações dos professores novatos promove um sentimento de maior envolvimento e realização. Ele exemplifica dizendo que “se o formador está preocupado com a

aprendizagem do professor e o professor está preocupado em minimizar seus esforços na sala, ainda que ambos estejam preocupados com a mesma pessoa, sua atenção não está compartilhada”. Isto posto, lembro que dentre as motivações de Sonia e Mirna para a ATACIP estava aprender como lidar com as demandas da sala de aula. Deste modo, ver “o que era fazer aquilo com eles”, traz esse sentimento de que suas necessidades estão sendo supridas.

Roth e Tobin (2004, p. 171) argumentam que “quando grupos de pessoas trabalham sob as mesmas condições, eles podem experimentar o que outros fazem e, assim, apropriar-se de tais ações em situações similares”. No caso da ATACIP, isso não parece ter sido diferente. Ao avaliarem a atividade ao final do segundo ano, as professoras disseram:

Recorte 40 GE 52 – 09/12/2003

- 127 **R28** Ah, eu acho que eu fiquei menos doida, né, menos estressada com as coisas que eu fazia porque eu acho que eu era muito insegura, vivia “ah, gente, não é assim, num vai dar certo”. Sei lá, acho que eu **aprendi a me valorizar mais como pessoa e principalmente como profissional** porque assim //
- 128 **K19** // cê ta mesmo exibida.
- 129 **R29** Não. Não é questão. Outro dia a [nome da coordenadora] veio falar...tem um apoio pedagógico, tipo um livretinho, né, e as autoras entrevistaram a Celani, né. Aí, tem umas perguntas sobre a formação do professor, né, a... o como que deve ser ensinado, assim, o ideal do ensino da língua estrangeira, tal. Aí, veio a [nome da coordenadora] pegou e falou assim: “olha aqui, tudo que a Elaine falou ta aqui”. Eu falei assim: “claro que ta ai, **a gente estuda sobre isso**”.
- 130 **A7** Mas é diferente de estudar essas coisas ai e você poder trabalhar em grupo porque eu comecei perdida. Tinha acabado de me formar e er... nem sabia como é que ia ser. Se eu não tivesse com vocês coitado dos alunos porque eu ia sei lá... a experiência que eu tive com estágio na [nome da universidade particular onde se formou] foi muito vai lá, dá aula e tchau.
- 131 **S19** Mas é. Nós sentimos isso no [nome da escola onde fez estágio de português].
- 132 **K20** A gente parecia até que tava com sarna. [risos]
- 133 **R30** Não e o mais assim que nem... é que eu percebi que **quem tava na sala comigo começou a usar coisas boas que eu fazia**. Que nem o dia que a Kenya entrou assim no meio da conversa e começou a perguntar pros alunos como que eles tinham chegado naquela resposta. **E eu também me peguei fazendo coisa que nem outras pessoas**.
- 134 **E87** Eu lembro logo no começo que eu dei um esbrega no povo da 8^a. série porque ninguém, ninguém, não, um monte de gente tava
-

sem o material e eu disse: “não quero nem saber, quem não trazer o xerox vai ter que se virar” e a Rosa disse: “Fulano, Fulano e Beltrano podem vir falar comigo depois da aula”. Eu fiquei assim, né. Depois, conversando, né, Rosa, a gente conversou e **eu vi que eu tava noutro planeta**. Aquelas crianças não tinham o que comer. **Mas acho que eu só comecei a ser mais sensível pra essas coisas assim depois que eu comecei dar aula com ela e a aprender, com a Sonia também que mora ali e conhece a realidade do bairro, que ter dinheiro e não comprar é uma coisa. Mas o que que eu entendia disso?**

No episódio anterior, as transformações individuais vividas por Rosa são relacionadas às formas como suas ações passam a ser deliberadamente ou não incorporadas às ações de outras professoras. Ela revela um movimento de distanciar-se de uma identidade de professora “**doida**”, “**estressada**”, “**muito insegura**” e descrente (“eu vivia: “ah, gente, num é assim, **num vai dar certo**”), para aproximar-se de uma outra identidade de professora autoconfiante (“eu aprendi a me **valorizar** mais como pessoa e principalmente como professora”), cuja prática tem aspectos positivos que podem favorecer o desenvolvimento de outras pessoas (“quem tava na sala comigo começou a usar **coisas boas que eu fazia**”).

A riqueza do discurso no recorte 40 está ainda na forma como os enunciados de Rosa e Elaine revelam que a aprendizagem em contextos de natureza colaborativa não é unilateral. Não somente as professoras novatas (re)criaram artefatos simbólico-materiais com os quais pudessem mediar seus sistemas de atividade de ensino-aprendizagem (i.e., ensinar “o aluno saber se virar” ou imaginar “como era fazer aquilo [explorar conhecimento cotidiano dos alunos]”), mas também as professoras mais experientes apropriaram-se criativamente de ações empreendidas por seus pares. Rosa expressa a ampliação de suas possibilidades de ação quando diz: “eu também me peguei fazendo coisas que nem outras pessoas”. Mesmo não tendo sido capaz de explicitar mais claramente quais seriam essas “coisas” ou, ainda, de forma semelhante a que “pessoas”, ela pronuncia novos limites impostos pela circunstancialidade da especialização das professoras. Circunstancialidade esta

ainda mais marcada no enunciado da formadora que pergunta: “mas o que eu eu entendia disso?”. Aquilo que se sabe muito em um mundo, pode não auxiliar na convivência em outro.

As transformações nas relações e na divisão social do trabalho na ATACIP foram relevantes também na superação da contradição vivida pelas professoras novatas que, em modelos tradicionais de prática de ensino, são vistas como entraves às práticas da escola onde realizam seu estágio. Como se vê no episódio seguinte, o novo lugar ocupado por elas se deve, em boa parte, pelo fato de Rosa e Aurora compartilharem com a formadora a responsabilidade por sua aprendizagem bem-sucedida.

Recorte 41 GE 52 – 09/12/2003

- 378 **R74** Porque uma coisa legal também assim do projeto é que assim **não é aquela coisa que estagiário vem, dá sua aulinha e vai embora**, né (...) provar que dá pra fazer coisas... er... dife... er... eficiente dentro da escola, entendeu? (...) Então, **da maneira que a gente trabalhou, foi uma maneira de vocês serem respeitadas quando chegaram lá**: “ah, olha, é só uma estagiária”. Que nem uma vez eu escutei uma diretora falando: “ah, estagiário é pra trabalhar pra você, é estagiário é pra fazer as coisas pra você”. Ce ta entendendo?
- 379 **A20** É assim mesmo. **Quando eu fiz o estágio o ano passado, eu penei**. Daí que eu achei que era legal ficar no grupo porque eu ia aprender com vocês, mas eu também acho que sei lá, tipo, **acho que a experiência não foi tão ruim**, né, Mirna [risos]
- 380 **R75** É aquela coisa que ser estagiário é ruim porque todo mundo passa por isso, mas é, **não é “ah, vim aqui, dei uma aula, preparei um cursinho e fiz”**, né (...) Mas eu também quero que vocês... porque que nem eu falei pra Elaine **eu tinha essa preocupação de que vocês não ficassem totalmente decepcionadas com o ensino**. Então, tem aquela coisa “olha, **eu queria que elas vissem que dar aula é uma coisa legal**”. Então, você... é muita coisa pra se pensar, entendeu, porque, eu... eu sei lá, **eu me senti responsável**.
-

Smagorinsky e colaboradores (2004) argumentam que as contradições entre as orientações da universidade e da escola impõem angústias e tensões frustrantes aos estagiários durante seu período de prática de ensino. Esses são sentimentos compartilhados por Aurora (“quando eu fiz o

estágio o ano passado, **eu penei**") e Rosa ("é aquela coisa que **ser estagiário é ruim**"). No entanto, por se sentirem responsáveis pelas professoras novatas, elas desejaram que a experiência fosse diferente. Aurora, mesmo não afirmando que tenha sido uma experiência agradável, não nega que foi boa ("acho que a experiência **não foi tão ruim**"). Nesse caso, a negativa "não", somada ao "tão ruim" – que tanto pode indicar comparação com o seu penar, como grau de intensidade – levam ao pressuposto da afirmação contrária. Rosa, por sua vez, "queria que elas vissem que dar aula é uma coisa legal". Implícito no enunciado "não ficassem **totalmente** decepcionadas com o ensino", está a premissa de que algum grau de decepção sempre há.

Um segundo aspecto a ser considerado na análise do recorte 41 é a expressão de um novo sentido para o estágio. Ainda não muito claro ("**da maneira** que a gente trabalhou, foi **uma maneira** de vocês serem respeitadas quando chegaram lá"), esse sentido se define em oposição àquele culturalmente estabelecido ("**não** é aquela coisa que estagiário vem, **dá sua aulinha** e vai embora"; "**não** é 'ah, vim aqui, dei uma aula, **preparei um cursinho** e fiz"). Em ambos os enunciados, o uso do diminutivo tem valor pejorativamente negativo. Da mesma forma que as professoras novatas puderam compreender Rosa de um outro ponto de vista quando dividiram com ela a responsabilidade pelo ensino, Rosa pôde expressar um novo sentido para o estágio quando assumiu a responsabilidade pelo desenvolvimento da experiência.

Disse na seção anterior que um dos maiores desafios da aprendizagem colaborativa está em promover o sentido de autonomia em que "os alunos aprendem a redefinir a prática sociocultural (i.e., o currículo de sala de aula), na medida em que lhes são dadas oportunidades de fazê-lo" (Matusov, 2001, p. 396). Naquela ocasião, argumentei que é o contexto próprio das relações professor-aluno que permite ou não a projeção de identidades mais ou menos autônomas, mais ou menos responsáveis. Assim, no conjunto das transformações das regras e da divisão do trabalho que mediavam a

ATACIP foram se alterando também as noções de responsabilidade das professoras novatas sobre sua própria aprendizagem.

Recorte 42 GE 24 – 01/04/2003

- 227 **T28** (...) A mesma coisa acho que com você [Elaine]. Porque no começo quando você chegava na... na reunião lá no CEEF, principalmente: “então, gente, hoje eu tenho algumas propostas [S- “a gente pode fazer isso”] a gente pode fazer isso, isso”. E eu pensava: “meu, **mas a mulher não vem com o negócio pronto pra gente...** O que que nós vamos fazer?” “Nós vamos fazer isso” [Si- Eu também pensava] Sabe? Ela chega aqui: “Ah, hoje nós podemos fazer isso, nós podemos fazer isso, nós podemos fazer isso” e o pior é que nenhum do que cê apresentava tinha a ver com o que você mandou fazer para a aula anterior //
- 228 **K19** // e a gente acabava fazendo o outro que não tava pra ser lá feito.
- 229 **S27** Dava a impressão que era tudo assim decidido na hora
- 230 **T29** É, largadão, tanto que “ela nem vem com o negócio preparado”, sabe. Então eu ficava pensando isso. **Hoje não**, eu até lembro que num dos nossos últimos encontros na UEL, você chegou e falou assim, acho que foi no último até: “ah, hoje a gente pode fazer isso, fazer isso” e eu lembrei disso, sabe, **só que eu já não tenho mais essa visão assim** “pô meu, ela nem veio com o negócio preparado”. Eu acho... eu não sei se é essa a sua intenção, mas **eu entendo assim, você ta dando uma liberdade pra gente assim, tem várias coisas que são importantes. Então vamos juntas resolver qual que a gente vai priorizar.**
- 231 **K20** E a gente tem a liberdade de falar, eu quero isso, ou se não, eu não quero nenhum desses, eu quero outro que não tem nada a ver com isso.
- 232 **T30** É, isso que é legal hoje.
-

Neste episódio, Tatiana revela dois movimentos importantes. Um que é o próprio movimento na maneira de compreender-se responsável pelas decisões de seu currículo (“vamos **juntas resolver** o qual que a gente vai priorizar”). Outro que é um movimento de perceber que o papel do professor não é, necessariamente, de ter pré-determinado todo o conteúdo de sua aula (“só que **eu já não tenho mais essa visão assim**: ‘pô meu, ela nem veio com o negócio preparado’”).

Essas transformações nas maneiras de perceber seu papel e o papel do professor podem ser analogamente analisadas às transformações nos modos de conceber o conhecimento. Se, como argumentam Nystrand e colaboradores (1997, p. 81), “o papel que o professor assume determina o papel que os alunos irão assumir”, então, é de se esperar que no processo de perceber que o conhecimento não é mais algo que deve ser previamente decidido pelo professor e levado “pronto” para seus alunos, as professoras novatas apropriaram-se de novas formas de significação também do objeto da atividade de ensino-aprendizagem no CEEF. Mirna, ao avaliar algumas das contradições vividas entre o objeto idealizado e o realizado, expressa parte deste movimento:

Recorte 43 GE 52 – 09/12/2003

- 217 **M12** Eu sempre fui de direcionar os alunos na resposta correta fazendo perguntas em cima de perguntas até a resposta final que eu considerava correta, mas **eu procurava não descartar a possibilidade da resposta do aluno. É... eu sempre esperava pra virar o jogo com as próprias respostas dos alunos**, quer dizer, se as pessoas //
- 218 **E107** // como assim? Dá um exemplo.
- 219 **M13** é... por exemplo, se o aluno respondia lá... é uma revista feminina, tá ótima a resposta, mas eu falo assim “sobre o que, o que que fala da mulher?” eu quero que a pergunta saia... quer dizer, **eu quero que ele fale mais do que ele acha que eu quero ouvir**, que ele vá falando muito mais. Mas mesmo assim, eu acabo fazendo mais perguntas até eu chegar na resposta que eu queria... até que ele respondeu, quer dizer, eu acho assim você vai meio que manipulando, induzindo o aluno a dar certas respostas, eu acho que o meu papel foi mais esse. E além de também pegar com os alunos e avaliar. E eu queria fazer diferente porque assim ele... **eu queria que eles chegassem a uma resposta, mas não a UMA resposta certa**. Lembra aquela aula que a gente [Mirna, Aurora e Elaine] deu de aconselhamento, que eles falaram lá da mulher traída, quer dizer, eles me puseram na parede, né.
-

Se antes os alunos eram caracterizados como carentes (p.192), aqui eles ganham nova identidade. O episódio ao qual Mirna se refere quando “posta na parede” aconteceu numa das aulas em que se explorava o gênero carta de aconselhamento. Na condução dos exercícios de leitura, ela se referia a uma carta em que uma pessoa contava que havia sido traída, como uma carta escrita

por uma mulher. Em certo momento, uma aluna questiona esse pressuposto e, com isso, abre a possibilidade de perceber que havia muitas outras leituras possíveis para o texto.

Não somente os alunos passaram a ser vistos como capazes e com potencial para produzir, mas também o conhecimento tomado como estável, fixo, reproduzível, mostrou-se como artefato a ser utilizado pelas crianças para recriar significações com base em suas necessidades sócio-culturais. O objeto idealizado deixa de ser apreender o conteúdo do texto, ou a tradução do significado conforme desejavam anteriormente para se tornar a produção colaborativa de novas significações. Aqui, o aluno ideal não é mais aquele que senta e fica quieto, mas aquele que se expressa e que revela algum grau de independência da professoras (“eles falaram lá da mulher traída (...) me puseram na parede”). Em outras palavras, é o aluno que pensa por si mesmo e que tem capacidade de contribuir com esse pensamento. Da mesma forma, a aula ideal deixa de ser aquela em que o professor tem o domínio sobre todos os elementos e prevê seu desenvolvimento de maneira linear e sem conflitos para tornar-se aquela em que os alunos fazem perguntas e questionam pressupostos.

A análise deste objeto não deve levar a supor que Mirna ou que qualquer outra professora envolvida no projeto o tivesse realizado deste modo. Ao contrário: a produção de tal reflexo dos alunos e do conhecimento deu-se de forma tardia para que se possa afirmar que, no período que comporta este estudo, muitas ações tivessem, de fato, promovido práticas nesse sentido. No entanto, é evidente o processo de ressignificação revelado nos enunciados de Mirna. Mais ainda, é evidente a consciência que tem do conflito entre o que deseja e aquilo que é capaz de realizar naquele momento (“E **eu queria fazer diferente** porque assim ele... **eu queria que eles chegassem a uma resposta, mas não a UMA resposta certa**”).

As noções de regras e divisão social do trabalho estão relacionadas de maneira dialética às formas como as práticas discursivas regulam/são

reguladas pelas relações sociais. Assim, mudanças nas relações de poder e mudanças nas práticas discursivas são elementos que se inter-relacionam para dar forma a novos modos de prática cultural. Razão por que a análise se concentra agora nas maneiras como as práticas discursivas moldaram/foram moldadas na ATACIP.

3.3.2 as potencialidades das práticas dialogizantes

Vimos na seção 3.2.3 que práticas discursivas monologizantes orientadas tanto pelos sistemas ideológicos cristalizados, quanto pelos sistemas ideológicos do cotidiano, foram constitutivos de resistências às expansões dos elementos da ATACIP. No decorrer daquela análise, argumentei que quanto mais acirradas as tensões no campo interpessoal mais defensivas as posturas e maior o peso da voz de autoridade. Sabemos, contudo, que sendo as práticas discursivas arenas de conflito entre diferentes ideologias, sistemas de atividade de aprendizagem monologizantes são, eventualmente, desafiados e transformados. No conjunto das transformações instauradas no interior das regras e divisão do trabalho, as vozes conflitantes que confrontam as ideologias dos mundos da teoria e da prática ganham também maior sonoridade.

A fim de compreender de que formas práticas discursivas dialógicas se relacionam a tais processos de ressignificação dos elementos da ATACIP e de transformações dos sujeitos, recorro inicialmente a uma análise quantitativa da troca de turnos nos grupos de estudo realizados no período intermediário (16, 24-26) e ao final (50-52) da atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores (cf. tabela 3.2.).

Quando comparados aos da tabela 3.1 (p. 233), os números seguintes revelam duas mudanças quantitativamente relevantes. A primeira, no que diz respeito ao número total de turnos. Enquanto nos grupos de estudo iniciais a média de turnos era de 155, a tabela 3.2 mostra que a média saltou para 449. Considerando que os grupos de estudo mantiveram o mesmo tempo aproximado de duração (60 minutos), é razoável supor que os turnos das participantes tivessem sido mais breves. O segundo aspecto diz respeito à distribuição menos desequilibrada dos turnos entre as professoras. Se antes, em seu conjunto, os turnos da professoras novatas representavam em torno de 20-25% do total das interações em cada GE, nas fases intermediária e final da ATACIP eles representam, em média, 40% das interações em cada grupo de estudos.

TABELA 3.2 – Troca de turnos nos grupos de estudo 16, 24-26, 50-52

GE	DATA	TURNOS	E	R	A ⁷⁴	K	S	T	M
16	23/01/03	341	117 (34%)	111 (33%)	-	-	61 (18%)	-	52 (15%)
24	1/04/03	483	160 (33%)	88 (18%)	-	49 (10%)	88 (18%)	63 (13%)	35 (8%)
25	13/05/03	369	126 (34%)	82 (22%)	21 (6%)	43 (12%)	79 (21%)	11 (3%)	7 (2%)
26	20/05/03	637	215 (34%)	170 (27%)	56 (9%)	34 (5%)	51 (8%)	56 (9%)	55 (8%)
50	11/11/03	519	144 (28%)	112 (22%)	42 (8%)	38 (7%)	52 (10%)	81 (16%)	50 (9%)
51	18/11/03	412	123 (30%)	76 (18%)	29 (7%)	50 (12%)	52 (13%)	42 (10%)	40 (10%)
52	09/12/03	387	123 (32%)	77 (20%)	20 (5%)	58 (15%)	43 (11%)	46 (12%)	20 (5%)

Embora a análise da distribuição de turnos não possa ser tomada como representativa de qualquer tipo de prática discursiva, turnos mais breves e mais igualmente distribuídos são indicativos de práticas menos monologizantes. A análise de seus conteúdos permite investigar se, de fato,

⁷⁴ A professora colaboradora Aurora ingressou no grupo em maio de 2003.

esse índices representam transformações nos processos de ressignificação das relações sócio-objetivas.

No quadro da TASHC, entre os mecanismos de transformação da atividade, encontram-se o que Ritva Engeström (1995, p. 207) descreve como “movimentos difíceis e improvisações inovativas” em que a descoordenação de vozes e as rupturas no fluxo das informações entre os participantes de uma atividade geram possibilidades de expansão do objeto. No curso da ATACIP, embora não muito recorrentes, esses desvios de vozes instauraram conflitos que permitiram processos de reconceitualização coletiva. O primeiro movimento discursivo significativo encontrado no conjunto de dados gerados na ATACIP deu-se no 14º. grupo de estudos, quando as professoras discutiam a importância das observações de aula e de confecção de diários em suas práticas de aprendizagem.

No recorte 23 (p. 228), diante da expressão das professoras novatas de que elas “queriam ver uma aula de verdade” (turno 138), Rosa questiona de forma direta “**mas o que vocês querem ver?**” (turno 139). O que se segue são as professoras novatas tentando expressar seus sentidos do que seja uma aula de inglês. Nessa tarefa, Sonia se refere a “um professor [que] **aplica um conteúdo novo que ninguém conhece**” (turno 142) e Kenya a algo diferente de “abrir o livro e fazer exercício” (turno 141). Mais adiante, Tatiana acrescenta:

Recorte 44 GE 14 – 16/12/2002

147 **T20** Então, eu acho que quando **a gente fala “aula” seria bem como que você aplicaria //**

148 **R61** // o que inicia a aula.

149 **T21** Isso.

150 **R62** No caso, como inicia o conteúdo.

151 **T22** É. Eu acho que é uma idéia assim da aula que a gente ta... falando de **aula de verdade**, né.

... ..
 157 **R65** R- [...]então porque assim uma coisa assim que... que nem você fala assim: “ah, como começa o conteúdo?” Não tem essa coisa. Porque assim, eu acho que o que vocês querem, na realidade, **agora eu vou explicar o que que eu penso, eu acho que vocês querem isso que é pra gente cobrar.** (...) Então, eu acho que quando vocês falam “aula aula” eu acho

que é isso que vocês querem. E meus alunos falam isso pra mim. **Quando eu vou... eu coloco um ponto gramatical e explico nos mínimos detalhes “puxa, professora, hoje você deu aula”. É isso... eu acho que é isso que é aula pra vocês.**

De fato, se resgatarmos as perspectivas epistemológicas sinalizadas nos discursos das professoras novatas desde os primeiros grupos de estudo, veremos marcados os sentidos de ensino-aprendizagem enraizados em práticas de transmissão-apreensão de conhecimento como algo fixo e estável (seção 3.1). Frutos de um sistema educacional tradicional (Matusov, 2001, Roth e Tobin, 2004, Smagorinsky et. al., 2004) – reforçado, diga-se, no interior de práticas discursivas monologizantes, em que as bases de conhecimento profissional também foram tratadas como unívocas (cf seção 3.2.3) – as professoras novatas projetaram um papel autoritário para o professor, para o material e para o conhecimento, em que cabe ao professor transmitir o conteúdo ou, como dizem Tatiana e Sonia, “**aplicar**” algo novo.

Diante do agravamento da contradição no interior do objeto – que para Rosa se traduzia em “não ensinar a língua e só isso” (GE2, turno 37, R4) – a professora colaboradora confronta os sentidos. No enunciado “agora eu vou explicar o que eu penso”, encontra-se uma responsividade proativa em justificativa às possíveis conseqüências de tornar claros esses conflitos. Na seqüência, Rosa traduz os sentidos de ensino-aprendizagem de inglês das professoras novatas em “**cobrar**” e **colocar “um ponto gramatical e explic[ar] nos mínimos detalhes”**. Ao encerrar seu turno com uma declarativa (“é isso que é aula pra vocês”), a professora colaboradora totaliza um sentido até então confuso.

Este é um questionamento conflituoso da prática tradicional (Engeström 2001/2005) e, como tal, potencialmente expansivo. Como vimos na caracterização das práticas discursivas (p. 83), a presença de enunciados inesperados e desafiadores pode provocar a exploração dos limites daquilo que se apresenta como verdade. Com efeito, o enunciado de Rosa iniciou uma nova dinâmica nas práticas

discursivas. A tensão que se acomodava na falsa existência de uma significação compartilhada – em que o artefato conceitual sócio-histórico de formar para o exercício da cidadania era representado por anáforas pronominais (p. 243) – agora exigia uma solução.

Nos grupos de estudo subseqüentes, houve momentos em que as professoras se envolveram em práticas discursivas voltadas à produção de um conceito compartilhado. Aquilo que parecia resolvido, já que muito havia sido discutido a partir dos PCN e de outros textos científicos, retorna para ser ressignificado diante da necessidade de planejar unidades:

Recorte 45 GE 15 – 16/01/2003

- 37 **R9** A primeira coisa que eu gostaria que tivesse no meu planejamento é que **o aluno tivesse consciência do que ele está fazendo**, tipo assim, quais os mecanismos que ele usa pra chegar àquilo ali. Seriam as estratégias né até um pouco por causa da minha monografia, que eu trabalhei com isso e de tudo que eu li a autonomia ela ta ligada à construção do saber, **o construtivismo**. Então, eu quero trabalhar atividades que desenvolvam as estratégias necessárias, é claro que eu não vou colocar todas as estratégias, mas tenham consciência “olha pra eu entender esse texto, qual foi o percurso que eu percorri?” O que que eu fiz primeiro? **Eu acho que aluno tem que ter noção sobre os passos isso e aquilo.**
-
- 66 **S8** **Mas eu não to entendendo.** A gente vai planejar pensando em que? Por que a gente não falou aquele negócio do aluno ler e aproveitar o que ele aprende lá na vida dele? Eu acho que se a gente vai planejar aula junto a gente tem que **pensar melhor nisso aí** porque //
- 67 **R24** // pensar melhor no que?
- 68 **S9** **Em como que a gente a vai fazer** porque você falou que explica tal daquele jeito //
- 69 **K6** // acho que **a gente tem que parar de enganar os alunos e pensar melhor no que que a gente quer se comprometer. Porque pra ensinar assim tem bastante gente já.**
-

Esta é a primeira vez em que uma professora rotula seu artefato pedagógico (“a autonomia ela ta ligada à construção do saber, o **construtivismo**”). O sentido de Rosa para este conceito está mais próximo a

uma visão cognitivista piagetiana⁷⁵ (“que o aluno tenha consciência do que ele está fazendo”), do que a uma visão sócio-histórica vigotskiana, em que conhecimento e sujeito transformam-se dialeticamente (“o aluno ler e aproveitar o que ele aprende lá na vida dele”). A voz do conhecimento científico dá forças ao seu argumento (“da minha **monografia** que eu trabalhei com isso e de **tudo que eu li**”) e busca legitimar a definição de autonomia como a capacidade de construir sentido por si mesmo. Como vimos anteriormente (p. 240), esse pode ser considerado um processo de revozeamento do discurso da ciência que, por meio do que Maingueneau (2000, p. 47) chama de “citação oculta”, expressa a posição do *eu* enunciativo. Não somente isso, mas Rosa usa de outros recursos argumentativos de convencimento como os modalizadores “quero” (“eu **quero** trabalhar...”) indicando sua firme intenção e “tem” (“o aluno **tem** que ter noção...”) indicando o domínio da obrigação.

No entanto, Sonia assume um papel ativo e, diante do que ela percebe como uma ambigüidade, questiona o *telos* da professora colaboradora (“mas eu não to entendendo (...) a gente tem que pensar melhor nisso aí”). Cheyne e Tarulli (2004, p. 11) afirmam que o poder discursivo está sempre potencialmente disponível a todos aqueles envolvidos nas práticas discursivas de uma dada cultura. Querem dizer com isso que as pessoas não somente internalizam práticas num movimento vertical, mas também mergulham em contextos dialógicos em que os enunciados do outro são “retrabalhados e reacentuados”. Ao confrontar o sentido de autonomia expresso por Rosa, Sonia desafia, inesperadamente (Rosa diz : “pensar melhor no que?”), a suposição do artefato conceitual construtivista piagetiano como uma possibilidade para mediar o objeto projetado da atividade de aprendizagem no CEEF (“falou aquele negócio do aluno ler e aproveitar o que ele aprende lá na vida dele”).

De fato, o enunciado de Kenya tenciona ainda mais o conflito. Diferente de Sonia que expressa uma preocupação prática (“pensar melhor em **como** que a gente vai fazer”), Kenya responde orientada por princípios éticos (“a gente tem que

⁷⁵ Uma das características do cognitivismo piagetiano está em focar em como os alunos produzem sentido dos textos lidos e produzidos, isto é, nos processos mentais conscientes (Smagorinsky et. al., 2004).

parar de enganar os alunos (...) porque pra ensinar assim tem bastante gente já”). Há dois aspectos a serem aqui considerados. Primeiro, o pressuposto de que a pedagogia construtivista não tem sido suficiente para superar as contradições no interior do objeto (i.e., alunos desinteressados por um conhecimento cujo valor é opaco). Este é um pressuposto presente no operador “assim” (“pra ensinar **assim** tem bastante gente”) que remete ao enunciado anterior de Rosa (“que o aluno tivesse consciência do que ele está fazendo, tipo **assim**, quais os mecanismos que ele usa pra chegar àquilo ali”). Segundo, o fato de que Kenya chama para si e para o grupo a responsabilidade pelos processos e conseqüências da atividade de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o pronome “a gente” com sentido inclusivo (“pensar melhor no que que **a gente** quer se comprometer”) se contrasta ao uso da primeira pessoa no enunciado de Rosa (“**meu** planejamento”; “**eu** não vou colocar todas as estratégias”).

Os questionamentos das professoras novatas não devem levar a supor que elas tivesse clareza do novo objeto a ser reconceitualizado. Com efeito, como revela o recorte 44, é mais provável que eles tenham sido motivados pela contradição entre ambas as noções (i.e., alunos conscientes de seus processos mentais de produção de sentido e alunos produzindo sentidos com base em suas experiências de vida) e a noção de transmissão-apreensão de conhecimento que orientava suas ações.

No entanto, a análise da contradição ganha novos contornos na medida em que deixa de ser formulada como uma contradição interna no objeto e se mostra como uma contradição entre o artefato pedagógico construtivista e a possibilidade de um novo objeto (“por que a gente não falou aquele negócio do aluno ler e aproveitar o que ele aprende lá na vida dele?”). Nesse processo de resignificação da atividade, a análise empírica da prática no CEEF emerge como base de argumentação para a compreensão da proposta de transformação.

Recorte 46 GE 16 – 23/01/2003

- 160 **M35** Mas isso que a gente fez até agora não deu certo porque
quando a gente falou da aula da Elaine, a gente viu isso.
- 161 **R51** Porque [a unidade] do esporte a gente percebeu isso. Que a
gente foi, foi. Chegou no final o aluno não agüentava mais que
era o mesmo texto.
- 162 **E56** Eu acho que a unidade foi boa numa coisa: eles tavam mais
independentes. Não ficavam só olhando pra gente, né, Rosa,
esperando a tradução e tal. Eles queriam ler e fazer os
exercícios. Então, tem também um pouco daquilo de se mostrar
mais responsável também pelo que ta fazendo ali, né. A gente
falou disso quando viu a aula que eles tavam //
- 163 **S21** // **se movendo da**
periferia
- 164 **E57** é, se movendo, fazendo coisas, participando mais.
- 165 **S22** Mas daí vem aquela perguntinha, né. **É isso que a gente quer?**
A gente não tava falando de cidadania e de fazer coisas pra
sua vida?
-

No recorte anterior, Mirna traz a experiência discutida a partir do visionamento de uma aula da formadora como base para se repensar as ações pedagógicas do grupo (“mas isso que a gente fez até agora não deu certo”). Diferente de quando o conhecimento historicamente cristalizado mostrou-se o critério para a avaliação daquilo que se fazia na escola (seção 3.2.3), aqui ele é resgatado no conjunto dos eventos concretos da prática de sala de aula. Neste recorte, Sonia faz referência a um conceito (“se movendo da periferia”) não como algo abstrato, mas como tendo um significado válido para ela e para o grupo naquele contexto. A inter-relação da experiência pessoal com o conhecimento teórico é uma das características de práticas discursivas dialogizantes.

Isto serve para dizer que somente no seio de atividades concretas pode-se produzir significação para os elementos da mediação. Já argumentei que não é o estudo da elaboração teórica, por si só, elemento silenciador e limitador de transformações, mas as formas como ele se dá.

Vimos anteriormente (p. 270) que o visionamento se mostrou um ponto de apoio necessário e inevitável no processo de produção de alternativas. No episódio anterior, Sonia recobra um momento em que a aula da formadora foi analisada, tendo

como referência critérios definidos pelo grupo (“**a gente** não tava falando de cidadania e de fazer coisas pra sua vida?”). Tem menos importância aqui o fato desse objeto expresso por Sonia não ter um sentido comum, do que o fato dele se constituir um objeto compartilhado.

Na TASHC, um objeto compartilhado se define pelo engajamento mútuo de participantes em práticas sociodiscursivas, sem que eles tenham que, necessariamente, compartilhar os mesmo sentidos (Engeström, 1987). Matusov (2001) sugere que um grupo pode fazer dos diferentes pontos de vista seu objeto compartilhado. Em um de seus estudos, Engeström (1995) revelou que foi precisamente a discordância de sentidos que permitiu que professores elaborassem artefatos expansivos.

Aqui também este se mostra um elemento importante para a expansão dos sentidos de alunos e de conhecimento. Não que estas tentativas de questionamento tivessem implicado imediatamente na transformação dos sistemas de atividade. Elas são, de fato, retomadas outras vezes até ganhar maior sonoridade. Isto porque os ciclos de expansão se dão em períodos longos e que, apesar das evidências da contradição, há muitas resistências e impossibilidades de compreender o conflito como socialmente mediado (Engeström, 2002). Nesses casos, a contradição abordada como interna, é uma forma de racionalização da prática e, como tal, acaba por não permitir imaginar alternativas de superação.

Com efeito, Rosa, por várias vezes, trouxe sua experiência com os alunos do CEEF e sua noção de um objeto deficitário para contrapor-se às iniciativas de mudança:

Recorte 47 GE 16 – 23/01/2003

28 **R10** Porque ele faz meio aleatoriamente, ele não pensa no que ele tá fazendo.

... ..

72 **R23** Porque os meus alunos eles são muito dependentes do que o professor põe no quadro pra eles, então é só aquilo ali que eles vão aprender.

... ..

-
- 170 **R53** meus alunos não têm muita consciência, não to querendo enganar, mas eles vão passando pelo tema sem perceber que eles tão trabalhando a mesma coisa.
-
- 192 **R63** o inglês eles copiam pro caderno e não assimilam isso.
-
- 280 **R88** eles gostam de aula de quadro e giz, eles estão condicionados a isso (...) aluno não tem motivação, pro aluno não faz diferença, então por mais que a gente vá lá com filme, com musica, com o que você levar que eles fazem a tal, só que isso não faz diferença pra eles, a escola não faz, a escola pra eles é pura obrigação
-

A representação que Rosa trazia dos seus alunos privados de tantos elementos como autonomia (“são muito dependentes do que o professor põe no quadro”), discernimento (“eles vão passando pelo tema sem perceber que eles tão trabalhando a mesma coisa”) e motivação (“pro aluno, não faz diferença”) impedia imaginar outras possibilidades de mediar sua aprendizagem que não fossem as mesmas de uma pedagogia cognitivista centrada nas estratégias de leitura. O sentido fixo de alunos representados pela negação (“ele **não** pensa”; “**não** têm muita consciência”; “**não** assimilam isso”; **não** tem motivação”), se marca pelo uso da terceira pessoa do plural e do presente com valor de verdade universal. Sem elementos para projetar alunos com potencial de aprendizagem, não era fácil imaginar uma zona de desenvolvimento proximal. Isto é, não era possível projetar aquilo que os alunos seriam capazes de fazer sozinhos no futuro.

Neste ponto é preciso lembrar que a partir de fevereiro de 2003, período em que teve início o ano letivo escolar no CEEF, as professoras colaboradoras, divididas em duplas, compartilharam com a formadora e com Rosa a responsabilidade por duas turmas, uma do ensino médio, outra do fundamental. Deste modo, ao retornarem para o início do ano letivo na UEL, em meados de março de 2003, as professoras novatas trouxeram consigo a experiência do ensino colaborativo e, com ela, seus sentidos próprios de alunos e de conhecimento. No momento em que discutiam encaminhamentos para os trabalhos naquele ano, durante o 25º. grupo de estudos, surge novamente o questionamento ao artefato

pedagógico construtivista em que as unidades de leitura eram definidas a partir de temas.

Recorte 48 GE 25 – 13/05/2003

- 110 **K12** A gente vai ta discutindo, fazendo o debate em português, fazendo tudo em português, dai faz a produção em português. **Então, nós somos professoras de inglês ou de produção de texto?**
- 111 **T3** Mas ela não falou... eu não entendi. Você falou pra fazer tudo em português?
- 112 **R26** Não, ela perguntou se realmente era importante que eles escrevessem em inglês. Porque, tipo // quando
- 113 **T4** // mas, então faz todo o processo em inglês //
- 114 **R27** // e ele // **escreve em português?**
- 115 **T5** //é só a produção **se é que tem que ter uma produção //de texto**
- 116 **S21** //exatamente é isso que eu ia falar. **Tem que ter produção de texto?**
- 117 **K13** **Não tem que ter produção de texto.**
- 118 **M2** A gente ta discutindo lá na frente, mas **também precisa ter uma produção?** Será que não seria mais válido... sei lá, //qualquer outra coisa?
- 119 **R28** //eu prefiro, por exemplo, fazer... fazer a discussão, tal, **discutir sobre o assunto é importante, mas eu acho que é melhor eles...** nem se eles //
- 120 **M3** // eu acho que tema é chato.
- 121 **S22** **A gente já falou isso faz tempo.**
- 122 **K14** **É. Já falou. Mas não mudou.** A gente continua falando em mandar ler e explicar como é que entendeu, porque que entendeu e trabalhar esse ano com tema disso, tema daquilo. Eles não agüentam mais meio ambiente e direitos humanos e //
- 123 **T6** // ah, eu acho muito batido.
-

Neste episódio, Kenya questiona uma sugestão apresentada por Aurora – professora colaboradora recém chegada ao grupo – de que, após a leitura de um texto sobre reciclagem, os alunos produzissem em português um texto sobre o tema (“então, nós somos professoras de inglês ou de produção de texto?”). Para compreender a riqueza deste episódio, é preciso resgatar o conflito inicial expresso por Rosa entre “dar o conteúdo” e “trabalh[ar] muito assim na língua portuguesa” (recorte 5). Essa foi uma das contradições que

motivou seu envolvimento na ATACIP. Ainda que este estudo não dê conta de revelar todo o processo de ressignificação da atividade de ensino-aprendizagem, o recorte 48 deixa ver uma nova prática discursiva no que diz respeito tanto a sua forma quanto ao seu conteúdo.

Na forma, nota-se engajamento do grupo na transformação. A troca rápida de turnos, a sobreposição de enunciados e a complementaridade de pontos de vista são marcas desse engajamento (Daniel et. al., 2003).

Quanto ao conteúdo, vê-se enunciados que expressam uma mudança na perspectiva das professoras envolvidas no episódio. Elas passam da (im)possibilidade de escrever em inglês (“ela perguntou se realmente era importante que eles escrevessem em inglês”) para o questionamento da tarefa propriamente dita (“se é que tem que ter uma produção de texto”; “tem que ter produção de texto?”). Rosa, por sua vez, passa da situação inicial de conflito (i.e., recorte 5) para uma em que “discutir sobre o assunto é importante, **mas** eu acho **melhor** eles...”. Tanto o operador argumentativo indicador de conclusões contrárias (“mas”), quanto o comparativo de superioridade (“melhor”) marcam o resultado deste processo.

Ao retomarem o conflito (“a gente já falou isso há um tempão”; “falou, mas não mudou”), as professoras novatas abrem a possibilidade para que Aurora proponha um artefato de transposição pedagógica, com base em sua vivência num projeto de português em que se explorava a noção de gêneros textuais:

Recorte 49 GE 25 – 13/05/2003

- 173 **A12** E se a gente... bom, não sei se vocês... e **se ao invés de pensar em tema a gente pensasse em gênero?**
- 174 **M3** **Porque se a gente não deu muito certo da outra vez, por que não tentar de outro jeito?**
- 175 **E60** **Eu não sei muito de gênero**
- 176 **K25** Mas a gente aprende porque //
- 177 **S33** // e se a gente tivesse umas aulas com a [nome de uma professora da UEL]
- 178 **K26** Tem também aquela professora de São Paulo, é...
- 179 **S34** a [nome da professora]
- 180 **K27** É. A [nome da professora]
- 181 **A13** Eu posso falar também com a [nome da coordenadora do projeto] e pedir uns textos.
-

A partir deste grupo de estudos, “gêneros textuais” emergiu como um conceito central a partir do qual teve início um novo processo de reconceitualização do artefato-e-objeto da ATACIP. Ao contrário do que aconteceu anteriormente quando o objeto foi questionado em relação ao artefato utilizado, mas nenhuma ação foi formulada (recorte 45), aqui Aurora propõe um conceito potencialmente capaz de solucionar o conflito. Esse não é, contudo, um potencial que emana de seu caráter científico, mas que se depreende da forma como foi aceito pelas demais professoras novatas (“por que não tentar de outro jeito?”; “a gente aprende”; “e se a gente tivesse umas aulas...”). Esse envolvimento ativo nas questões de redefinição curricular são marcas de uma perspectiva epistemológica intersubjetiva, conforme elaborada por Daniel et. al. (2003).

Como se nota, Rosa não participa da interação no episódio anterior e, mais adiante, manifesta incerteza quanto à possibilidade da inovação:

Recorte 50 GE 25 – 13/05/2003

- 222 **R49** **mas só que tem um porém** quando eu... eu trabalhei 3 meses com o fluxo [projeto Correção de Fluxo] eu trabalhei com o material desenvolvido pela [nome da professora]. **Os alunos não conseguiam**. E foi nessa questão de partir... nós trabalhamos com uma seção de classificados e **não saía nada**, Elaine. **Não saía nada**. E... de acordo com o que está descrito, foi pensando na realidade deles, no que eles precisavam e **não saía nada**. Tudo bem que eu era uma professora mais nova, menos experiente.
- 223 **E70** hum, hum.
- 224 **R50** mas, por mais inexperiente que você seja, você tem aquele *feeling*, você sabe o quanto ta produzindo, você sabe quando interessa ao aluno. E **não interessava**.
- 225 **E71** E- hum, hum.
- 226 **R51** R- dai, e...e... e foi por isso que eu fiquei: “mas será que ta tão assim? Mas será que não ta?” Porque **o negócio deles [dos alunos] é cópia e, no máximo, uma tradução**.
- 227 **M4** Hã? **De que alunos ce ta falando?**
- 228 **R52** O que?
- 229 **M5** Os alunos da sétima não são assim, não. **Eles quase devoram as coisas que a gente leva //**
- 230 **S44** // os do primeiro ano também
- 231 **M6** A gente levou aquele material pra trabalhar com o vocabulário do texto e **eles ficaram doidos**.
- 232 **E72** ficou na ponta de língua.
-

-
- 233 **K32** lembra o [nome do aluno] que nunca falava?
- 234 **T8** **O menino parece um aviãozinho.** Hora que cê começa falar do texto **ele já mandou ver.**
- 235 **A21** Eu comecei agora, mas eu também acho eles **interessados.** Aquela unidade de reciclagem foi uma delícia. Eles participaram, perguntaram, trouxeram coisas que nem eu sabia.
-

A experiência de Rosa com os alunos do CEEF reaparece como uma tentativa de racionalizar e, em última instância, como um mecanismo de defesa. No jogo de poderes, quanto mais responsabilidade as professoras novatas assumem sobre os alunos e sobre as decisões curriculares, mais se libertam das vozes de autoridade da formadora, das professoras colaboradoras e do conhecimento de autoridade. Quanto mais se libertam, menos livres tornam-se essas mesmas vozes porque já não se impõem unívocas. Assim, a noção de alunos que “não conseguem”, a quem “não interessa” a não ser “cópia e, no máximo, uma tradução” é confrontada com um sentido otimista. As palavras escolhidas por Mirna, Sonia, Tatiana e Aurora têm valor positivo na cultura das práticas escolares (“eles **devoram as coisas**”; “eles **ficaram doidos**”; “o menino parece um **aviãozinho**”; “eu também acho eles **interessados**”).

Aqui, a impossibilidade é negada pela visão que o outro tem do contexto de Rosa. O ensino colaborativo permitiu dar um novo acabamento, um novo sentido àquilo que Rosa, de seu lugar próprio, não era capaz de perceber. Diante disso, ela indica concordar com a proposta.

Recorte 51 GE 25 – 13/05/2003

- 236 **R53** É a questão, **a gente pode fazer, a gente pode tentar.** Só que assim, **a minha preocupação é que a gente vá cegamente de novo** porque foi dito isso a gente faça uma coisa e... não que a gente tenha que ser perfeito, **mas em mais uma unidade a gente perca a oportunidade de fazer uma coisa realmente nova.** Não partir... não é querendo inventar, entendeu? Mas **juntar o que ta lá com aquilo que a gente já viu que dá certo e tentar fazer uma coisa nova mesmo.** (...)a gente pode tentar, pode fazer **só que eu acho que invés da gente ir direto na teoria e fazer tudo como ta na teoria, a gente podia tentar mesclar,** a gente podia tentar: “oh, vamos ver isso”.
-

A concordância de Rosa não é sem conflito. Ela indica a possibilidade de experimentar um novo artefato (“a gente **pode** tentar”), mas introduz também um contra-argumento (“**só que** assim...”). Apesar disso, seu discurso não é monologizante. Rosa faz uma avaliação com base nesse objeto ainda em processo de se mostrar. Ao dizer: “mas em **mais uma** unidade a gente perca a oportunidade de fazer uma coisa realmente nova”, ela marca a pressuposição de que em unidades anteriores foi perdida essa oportunidade. Ou seja, ela compartilha com as demais professoras a contradição entre o artefato pedagógico até então utilizado e o objeto idealizado (“uma coisa realmente nova”).

Aqui cabe lembrar o incessante fluxo da atividade humana que não estanca seu processo de transformação até que seu resultado não tenha satisfeito seu objeto idealizado. Nesse caso, há duas fortes marcas no enunciado de Rosa que deixam ver que, se a atividade ainda não se transformou no caminho desejado, ela, nem por isso, esteve fixa. Uma delas está no uso do intensificador “realmente” (“uma coisa **realmente** nova”), e outra na intensificador “mesmo” (“uma coisa nova **mesmo**”). Em ambos os casos, existe o pressuposto de que algo novo já se deu, mas que não foi tão novo quanto o novo que se desejava.

De igual relevância no enunciado de Rosa está o deslocamento da teoria (“eu acho que invés da gente ir direto na teoria e fazer tudo como ta na teoria, a gente podia tentar mesclar”). Nesse episódio, Rosa questiona o lugar do conhecimento científico como o ponto de partida para a ressignificação do artefato-objeto. No entanto, ela não nega seu papel (“juntar o que ta lá com aquilo que a gente já viu que dá certo “; “a gente podia tentar mesclar”). Nem o autoritarismo do senso comum que dita a partir daquilo que “todo mundo sabe que dá certo”, mas não é capaz de explicitar suas bases. Nem o autoritarismo do conhecimento científico que se mostra somente como resultado e não como processo.

De fato, o que se deu nos encontros seguintes foi um processo de reconceitualização de gêneros a partir da multiplicidade de sentidos trazidos pelas professoras.

Recorte 52		GE 26 – 20/05/2003
276	E104	O que vocês entendem por gêneros?
277	S21	A impressão que eu tenho é que quando eles falam de gênero [numa outra disciplina do currículo da UEL] não foi esse gênero que a gente estudou na... no... parece que é tão diferente. Quer dizer, parece que é tão mais // amplo, tão diferente
278	K13	// parece uma coisa tão
279	S22	Porque a gente pensa aquele gêneros assim ta, ta, ta //inaudível
280	M21	//é verdade. Quando vocês [professores da universidade] falam em gênero realmente dá uma idéia totalmente //contrária do que a gente sabe
281	S23	// contrária do que a gente estudou no, na
282	E105	O que vocês entendem? Ela [Aurora] já me falou o que ela achava que que ela achava que era gênero. O que que você entende, Kenya, por gênero? Qual é a idéia que você tinha ou tem ainda de gênero?
282	K14	Viche. A gente imagina, tipo, argumentação. Dois tipos de gênero [E- hum] argumentação, dissertação e...
284	A23	Os clássicos da dissertação, argumentação, narração.
285	K15	Era isso. Ai ce vai, depois, tem os sub-tópicos dai. Ah, sei lá.
286	E106	Existem, né, agrupamento de gêneros: narrar, relatar, expor, argumentar e o instruir.
287	M22	eu chamaria, por exemplo, a carta... a ata seriam gêneros também?
288	A24	Isso são gêneros.
289	M23	Então, por que dai//
290	A25	// então, o [inaudível] são definidos pelas funções //
291	E107	// ou pelas capacidades de ação? Eu também... eu entendo muito pouco de gênero.
292	S24	isso que a gente estudou na... estuda na literatura eu acho que é um pouquinho mais... é diferente, //é mais limitado
293	E109	//é, você falou em gênero literário.
294	A27	gênero é //
295	E110	// texto literário é um gênero, né, mas é um dentro de uma infinidade. Cada... cada... não é bem pedaço, né, //são exemplos //o que a gente
296	M24	sabe assim o que eu sei assim, a gente tava lendo sobre isso que, por exemplo, antes de Bakhtin gênero era isso ai, era argumentação, né, narração, dissertação, essas coisas. Ele que subdividiu essa, né, carta, essas coisas, resumo, resenha e também chamou de gêneros.

De modo bastante diferente daquele em que o conceito de planejamento participativo foi explorado no início da ATACIP (recorte 34), a pergunta da formadora neste episódio (“o que vocês entendem por gêneros?”) abre a possibilidade para que múltiplos sentidos se mostrem. Numa abordagem instrucional marcadamente mais dialógica, os limites dos papéis entre a formadora, as professoras novatas e as professoras colaboradoras tornam-se mais fluidos. Aurora (turno 288) toma a iniciativa de responder a pergunta de Mirna. A formadora (turno 291) levanta uma questão legítima para a qual ela não tinha uma resposta pré-definida. E Mirna (turno 296) responde à questão elaborada por ela mesma (turno 287) fazendo uma referência à apropriação do conhecimento científico (“antes de Bakhtin gênero era isso aí”). O conhecimento teórico aqui tem a ver com descoberta significativa e não com a busca da verdade, como a pré-determinação, com a certeza e conclusividade. Tem a ver com um certo acabamento, num dado tempo, com vista à descoberta de algo novo.

Quando discuti o lugar da criação ideológica científica nos processos de ressignificação da atividade de aprendizagem (p. 263), argumentei, seguindo Bakhtin, que a superação do dualismo entre teoria e prática se daria na medida em que se partisse do interior do mundo da vida. Como revela o recorte 52, na medida em que novas possibilidades de inter-relacionamento foram se instaurando na ATACIP, e que alternativas de se posicionar socialmente foram se mostrando, foi possível também recriar uma concepção de conhecimento como um processo de produção conjunta em que a valorização do cotidiano não implica o desprezo às esferas da ciência.

Assim, os sistemas ideológicos constituídos não deixaram de ser elementos nos processos de reconceitualização do artefato-e-objeto. Na verdade, ao longo dos meses que se seguiram, muitos textos foram trazidos para que as unidades didáticas e as práticas da sala de aula fossem ressignificadas. Da mesma forma, outras vozes – como as de professoras universitárias com outras experiências – foram convidadas a expressar seus

sentidos de “gêneros textuais”. Negar o lugar das práticas ideológicas culturalmente mais elaboradas, seria negar a produção histórica da humanidade que assim se acumula, se perpetua e se transforma. Seria, em última instância, negar o papel da epistemologia intersubjetiva que favorece o desenvolvimento de pessoas críticas, participativas.

Como discuti na seção 3.2.3, não é o uso do artefato com um fim em si mesmo que limita as possibilidades de transformação pela atividade revolucionária, mas sim seu encapsulamento numa bolha hermética. Isto quer dizer que não é o fato dos textos científicos, por exemplo, serem deslocados para o lugar do objeto que faz da atividade uma atividade alienada, mas antes o fato dele jamais recuperar seu lugar de artefato-e-resultado. Não é o estudo da elaboração teórica científica, por si só, limitador das transformações como mostra Aurora ao transpor para a ATACIP o que, provavelmente em algum momento, foi objeto em seu sistema paralelo de atividade de aprendizagem com professores de português (“se ao invés de pensar em tema a gente pensasse em gênero?” GE25, turno 173, A12).

A proposta de um novo artefato conceitual de transposição pedagógica pode ser considerado uma célula germinal a partir da qual foram mobilizados os esforços na produção de sentidos compartilhados sobre o que seriam gêneros textuais e de que formas eles poderiam ser explorados na mediação da aprendizagem das crianças. Ele se tornou, portanto, artefato-e-objeto compartilhado pelas professoras ao longo dos quatro meses seguintes. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que as professoras se envolviam na ressignificação do artefato, ressignificavam também o objeto da atividade de ensino-aprendizagem no CEEF. Isso se mostrou nas reflexões que faziam sobre suas aulas, já ao final do processo.

Recorte 53 GE 50 – 11/11/2003

153 **T27** Não é todo aquele negócio de **formar... de... de dar... mostrar pra ele que existem outros caminhos, incentivá-lo a buscar, estudar sozinho //**

154 **M18** // **pra que que serve a língua inglesa? Como**

		que pode mudar a vida dele? No bairro dele? Na escola dele?
155	K7	Porque quando eles... lembra que eles até faziam as coisas no começo, eles queriam fazer, mas//
156	M19	// é diferente que nem, a gente fez essa unidade de carta de aconselhamento e eles //
157	K8	// nossa quando eles descobriram por que aparecia tantas vezes o pronome lá, o <i>you</i> , qual era a intenção do cara que respondeu lá pra revista, eles queriam //
158	T28	// descobriram o mundo.
159	R35	Mas, de certa forma, foi, né. Não é pouco o que a gente fez, não
160	K9	E depois tinha o <i>we</i> também //
161	A9	// na nossa sala teve uma aluna que perguntou pra outra, né, Mirna, “mas quem te disse que esse you aqui que ta respondendo a carta é um homem? ”
162	M20	É. Foi um silêncio só. Depois o aluno //
163	A10	// não porque ela falou “mas aqui não tem nada que diz se é homem ou mulher. É psicólogo, mas em português, né, porque em inglês não dá pra saber”.
164	M21	E a outra lá falou também “e quem disse que essa pessoa aqui que foi traída é uma mulher? Não tem nome”. Então, nossa, a coisa//
165	E39	// puxa, isso é que é conseguir ler, hein. Eles deram um show, então.
166	A11	É porque mostraram que entenderam o texto e bem mais ainda. E a discussão sobre esses pré-conceitos, né, sobre já pensar se é homem ou mulher só por causa da situação.
167	E40	Então, se é traição a vítima é a mulher. Se é pra escrever pra uma revista o competente é o homem.
168	M22	E foram eles quem questionaram isso.

Se no início da ATACIP o valor de uso do conhecimento da língua inglesa se mostrava opaco e sem vida, como revelou a análise na seção 3.1, ele agora aparece reconceitualizado de várias formas. Para Tatiana, o objeto da atividade de ensino-aprendizagem se traduz em algo mais do que aprender “aquela coisa longe” (recorte 24). O seu enunciado no turno 153 do recorte anterior mostra, no movimento da escolha das palavras, o movimento próprio do seu processo de transformação. Ela parte de um sentido geral e pouco definido exatamente como se fazia quando o objeto era genericamente definido como “formar cidadãos” e referenciado por anáforas pronominais (“é todo **aquele negócio de formar...**”). Então, ela busca tornar mais claro o sentido disso para ela e, nesse caso também indica um movimento de uma posição mais monológica do

professor que “dá” o conhecimento, para uma em que o professor “mostra” a existência de outros caminhos e “incentiva” os alunos a buscarem.

Do mesmo modo, para Mirna, “entender o mundo que você vive” (recorte 24) ganhou uma perspectiva ativa de exercício de cidadania local (“como pode mudar a vida dele? No bairro dele? Na escola dele?”). Esse é um sentido produzido no interior de uma prática em que ela, assim como as demais envolvidas, transformaram e foram transformadas pelas possibilidades de ver o outro e a si mesmas de maneira diferente. Na medida em que o artefato curricular foi sendo reconceitualizado a partir dos sentidos de gêneros textuais, foram sendo ressignificados também os alunos, descritos agora como quem questiona os pressupostos das próprias professoras (“mas quem te disse que esse *you* aqui que ta respondendo a carta é um homem?”; “E foram eles quem questionaram isso”).

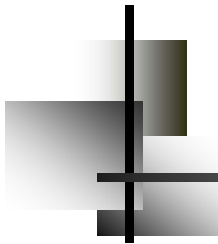
Disse no primeiro capítulo que um dos desafios apontados por Engeström (2005) para os envolvidos com a TASHC estava na redescoberta e expansão do valor de uso dos objetos. Ao longo deste capítulo, foi possível compreender que, no fluxo tenso da dialética transformação-permanência de práticas culturais, este é um processo que se mostra engendrado em práticas discursivas que possibilitam maior dialogicidade e, deste modo, formas alternativas de conceber a produção, distribuição e consumo do conhecimento. Se, como vimos (p. 203), a noção do objeto determina as possibilidades de ação, ressignificá-lo significa ressignificar as próprias ações e, deste modo, dialeticamente, a aprendizagem propriamente dita.

Antes de encerrar a presente discussão, é preciso ter em mente que a atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores, mesmo com todas as possibilidades de transformação aqui analisadas e discutidas, não pode ser compreendida como um instrumento mágico de superação das contradições presentes em sistemas de atividade de aprendizagem docente. Primeiro, porque ela nem foi capaz de superar todas as contradições e tampouco deixou de gerar novos conflitos, como retomo nas considerações finais. Segundo, porque ela

deve ser tomada como uma alternativa de natureza experimental que, embora lidando com as condições concretas da universidade e da escola, pôde forjar mecanismos de adaptação às dificuldades que formadores encontram quando, por exemplo, têm designados a eles um grande número de alunos-professores. Terceiro, porque contou com um grupo de professoras colaboradoras pouco representativo do quadro geral existente no magistério atual⁷⁶, especialmente no que diz respeito à professora Rosa, que com sua inquietação com as questões educacionais foi a grande impulsionadora das mudanças. Foi no interior do conflito transformação-permanência que seus questionamentos e sua voz combativa fizeram surgir oportunidades de ruptura: fosse por meio dos confrontos deliberados com as idéias das demais envolvidas; fosse por meio das resistências que provocaram novas zonas de incerteza.

Deste modo, a ATACIP como uma atividade relativamente breve e circunscrita ao universo privilegiado em que eu atuava, pode ser mais bem caracterizada como um microcosmo, como uma idiocultura em que as práticas sócio-culturais da rede de sistemas de atividade são compartilhadas pelos sujeitos envolvidos nesta mesma rede (Fine, citado em Finkelstein, 2001/2005). Conforme argumento no próximo capítulo, transformar isso numa nova prática cultural me parece ser o novo desafio que se lança àqueles interessados em cruzar as fronteiras dos seus próprios mundos.

⁷⁶ Neste caso, me refiro às professoras Rosa e Aurora e ao seu interesse autêntico por sua formação contínua. Ambas encontram-se cursando programas de pós-graduação *latu sensu*. Rosa, na área de ensino-aprendizagem de inglês. Aurora, na área de ensino-aprendizagem de português.



reflexões finais

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la
Paulo Freire (p. 40)

Este estudo foi orientado pelo objetivo de investigar um sistema de atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores, proposto como possibilidade para a superação de contradições vividas em meu contexto de formadora de professores. Neste capítulo, retomo as perguntas e ofereço uma síntese que busca responder que razões levaram as professoras a aprender o que e como aprenderam. Em seguida, avalio as contribuições do trabalho e aponto questões que possam orientar desenvolvimentos futuros.

Os mundos da universidade e da escola têm, historicamente, se constituído como dois mundos distantes. De um lado, a universidade, tomada como o lugar de excelência da produção de saberes, tem buscado formas de superar este distanciamento orientada pelo paradigma da reflexão crítica.

Apesar do desejo de que este seja um artefato conceitual capaz de transformar os professores e seu fazer pedagógico, a reflexão tem sido, muitas vezes, tratada como o objeto próprio do desenvolvimento do professor. Nesses casos, importa menos seu conteúdo do que sua forma e as transformações, quando relatadas, encontram-se na capacidade dos professores de propor ações pedagógicas que contemplem as orientações dos sistemas ideologicamente valorizados pelos formadores.

Do outro lado, a escola, caracterizada como o lugar de aplicação do conhecimento científico, encontra pouca relevância num modelo de formação que, por não considerar as realidades vividas pelos professores, alunos e comunidade, não consegue ultrapassar as fronteiras do seu próprio limite. Isto é, não dá conta de explorar as contradições no trabalho do professor como elementos socialmente produzidos. Como mostra este estudo, não é o domínio do método científico do pensamento crítico que moveu as professoras a se envolverem na ATACIP, mas antes a necessidade de resgatar o valor do objeto de seu trabalho.

No caso dos cursos de formação inicial de professores, a percepção desse distanciamento é agravada. Sendo o estágio uma exigência curricular, o objeto da atividade universitária reside nos futuros professores aprendendo a ensinar. Nessas circunstâncias, nem o desenvolvimento dos professores da escola, nem a aprendizagem das crianças fazem parte das motivações dos formadores ou dos estagiários. Isso não deve levar a supor que não haja preocupações com essas questões. No entanto, elas se diluem no pressuposto de que os alunos aprenderão mais e melhor, já que o sistema de atividade da universidade se coloca como culturalmente mais valorizado, e de que os professores terão oportunidade de aprimorar sua prática por intermédio das ações dos estagiários.

Partindo deste conjunto de contradições e influenciada por uma visão sócio-histórico-cultural, imaginei que a atividade colaborativa e inovadora de professores poderia provocar a aproximação dos mundos universidade-escola

na mediada em que pudesse ressignificar as relações interpessoais, por meio das transformações nos elementos constitutivos dos sistemas de atividade. Assim, este estudo se voltou para a análise dessa dinâmica na reorganização dos elementos da ATACIP, bem como para a investigação da relação entre esses processos de transformação e as práticas discursivas aí engendradas.

A primeira pergunta buscou conhecer as motivações das professoras para a atividade de aprendizagem colaborativa. Como mostrou a análise, as professoras foram motivadas por contradições históricas em seus contextos de ensino-aprendizagem. Para as professoras colaboradoras, a contradição entre o valor de uso e o valor de troca do conhecimento impunha a necessidade de encontrar alternativas para uma prática pedagógica mais significativa para elas e para as crianças. Para as professoras novatas, a necessidade de cumprir suas tarefas de estágio supervisionado encontrou possibilidade de satisfação no objeto da atividade de aprendizagem em contexto escolar. Para a formadora, a contradição estava no interior de um modelo de formação reflexiva e o desejo de promover oportunidades de aprendizagem transformadora. Nessa fase inicial não havia um objeto compartilhado para o qual as ações se direcionassem, mas múltiplos objetos cuja interface se encontrava na possibilidade que a ATACIP oferecia para que as professoras recriassem conhecimento relevante para a superação dessas mesmas contradições.

As perguntas seguintes tinham o propósito de conhecer de que formas estas mesmas contradições foram exploradas ao longo do desenvolvimento da ATACIP e que relações havia entre as práticas discursivas aí engendradas e os processos de ressignificação dos elementos dos sistemas, incluindo os sujeitos.

Nesse caso, este estudo revelou que, inicialmente, enquanto esses múltiplos objetos conviveram se tocando na superficialidade desta interface pouco clara, as contradições foram tomadas como internas. Isto é, as tensões na escola eram tratadas como de responsabilidade de alunos desinteressados

e de conhecimento pouco relevante (internas ao objeto). Do mesmo modo, as tensões na universidade eram vistas como superáveis pelo domínio das ações da reflexão crítica e capacidades de linguagem (internas ao artefato). Nesse cenário, as práticas discursivas monologizantes serviram para fixar, por algum tempo, essas compreensões. Os embates entre os discursos de autoridade, ora da ciência, ora do senso comum, promoveram um tipo de aprendizagem não-crítica, em que predominava a promoção do consenso ao redor destas vozes monologizantes. A aquisição de um certo tipo de conhecimento teórico e as ações de linguagem voltadas à racionalização da prática impediram que alternativas fossem elaboradas.

No entanto, a natureza dialógica constitutiva da linguagem abriu a possibilidade para que fosse questionada a contradição entre os elementos de uma atividade de aprendizagem não colaborativa mediando o reflexo de uma atividade de aprendizagem colaborativa. Do questionamento das regras e da divisão do trabalho, instaurou-se uma nova organização nos elementos da ATACIP. Como mostrou a análise, no conjunto das transformações nas relações interpessoais, foram se transformando também as práticas discursivas e alguns artefatos conceituais que mediavam a (re)criação do objeto; não somente do objeto da atividade no CEEF, mas igualmente do objeto da atividade na UEL.

A nova organização dos grupos de estudo com a participação das professoras colaboradoras nas etapas de planejamento, visionamento e avaliação da atividade de ensino-aprendizagem instaurou um processo ativo de contestação, debate e determinação da natureza dos meios e fins da atividade de aprendizagem no CEEF. Foi no processo de planejamento conjunto que se criaram possibilidades de diferentes posicionamentos para as professoras.

As professoras colaboradoras, que em sistemas tradicionais de atividade de formação de professores têm sua prática tomada como objeto de contestação e crítica, passaram a participar ativamente dos processos de avaliação e reorganização do sistema de atividade escolar, removendo assim

uma contradição entre ser um elemento essencial na atividade escolar e ser um elemento pouco valorizado na atividade na universidade. A percepção de que seu conhecimento tornou-se essencial para produção de novos significados trouxe implicações para as maneiras como suas identidades eram projetadas. No engajamento com outras pessoas em contextos de prática social, as professoras colaboradoras ganharam segurança e, suas experiências, maior sonoridade.

A proposta de ensino colaborativo permitiu uma inserção mais ativa das professoras novatas e da formadora no contexto da escola. Ao compartilharem a responsabilidade pelas turmas no CEEF, as professoras compartilharam também a responsabilidade pela aprendizagem das crianças. Do ponto de vista da TASHC isso significa que o cruzamento das fronteiras gerou uma nova necessidade no sistema de atividade de ensino-aprendizagem na universidade: a necessidade de (re)criar seu próprio objeto não mais em função daquilo que os futuros professores deviam aprender, mas em função daquilo que juntas as professoras deviam produzir para mediar a aprendizagem dos alunos na escola.

Este é um aspecto decisivo para se compreender o que e como as professoras aprenderam. Embora não seja possível existir sempre um objeto completamente compartilhado numa atividade, quanto mais parcial o objeto, maiores as possibilidades de que a atividade não tenha seu curso expandido. Na medida em que o objeto foi ganhando novas formas e que os alunos e sua aprendizagem se tornam o objeto compartilhado para o qual as professoras orientavam suas ações, as contradições internas passaram a ser reconhecidas como contradições socialmente mediadas. O resultado da atividade de aprendizagem dos alunos deixou de ser atribuído à falta de interesse deles, e passou a ser compreendido como uma contradição entre os artefatos disponíveis e o objeto idealizado. Igualmente, o resultado da atividade de aprendizagem de professores passou a ser compreendido como um

deslocamento dos princípios da reflexão crítica (artefato mediador da atividade humana) para o fim de sua formação.

Esta é, antes de tudo, uma mudança de perspectiva que abre novos horizontes para se compreender a relação teoria-prática. Se em sistemas tradicionais de atividade de aprendizagem de professores é possível supor que a aprendizagem expansiva das crianças não é uma consequência inexorável das ações dos estagiários, a aprendizagem das crianças como objeto compartilhado da ATACIP promoveu a aprendizagem das professoras. Isto porque ter a aprendizagem das crianças como objeto implicou ressignificar não somente as crianças propriamente ditas, mas, da mesma forma, as noções de conhecimento e da importância da língua inglesa. Deste modo, se da negação das capacidades dos alunos e da importância do conhecimento decorria a impossibilidade de transformação, a tentativa de resgate da zona de desenvolvimento potencial das crianças e do valor de uso do conhecimento para sua vida é evidência de aprendizagem expansiva das professoras.

Esta não é, contudo, uma aprendizagem que decorre da cognição teórica. Nem por isso, que prescindida dela. De fato, a mudança no objeto da atividade de aprendizagem na universidade permitiu a interdependência dos sistemas constituídos se consolidando na prática de uma ação pedagógica capaz de ressignificar os sentidos do que seria formar para cidadania e, dialeticamente, dos sistemas do mundo da vida se renovando nas produções ideológicas mais elaboradas por meio da apropriação de artefatos-e-resultado.

Isto permite supor que a contradição vivida por alunos professores entre seguir as orientações recebidas na universidade e se adaptar ao mundo das escolas foi potencialmente superada no processo de reconceitualização colaborativa do que era ensinar-aprender inglês para as crianças do CEEF, em que nem a ideologia da universidade prevaleceu sobre a ideologia da escola, nem a da escola prevaleceu sobre a ciência, mas uma orientou a outra.

Além disso, a inserção mais ativa das professoras novatas e da formadora no contexto da escola permitiu maior filiação às questões

específicas daquela comunidade. Ao se tornarem elementos constitutivos no sistema de atividade escolar as professoras novatas deixaram de ser vistas como quem tem pouco a contribuir e suas identidades foram projetadas pelas professoras colaboradoras como fontes importantes de conhecimento. A prática de ensino colaborativo trouxe não somente a possibilidade de compartilhar responsabilidade pela aprendizagem das crianças no CEEF, mas também a responsabilidade compartilhada pelos processos de aprendizagem das professoras novatas.

A incorporação consciente e deliberada de diferentes vozes num espaço de atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores permitiu expandir os sentidos do objeto da atividade tanto na escola quanto na universidade. Este é um processo que pode ser mais bem compreendido como um processo de formação de novas coletividades, como um processo de mudar-se com o outro, como um processo de desenvolver um sentido comum numa atividade sociocultural por meio da atenção compartilhada entre si, no objeto ou na forma como outros abordam o problema. Isso quer dizer que as alterações provocadas pela reorganização dos elementos da atividade de ensino-aprendizagem de professores permitiram o reconhecimento do discurso ideológico do outro e abriram possibilidades de desenvolvimento individual e de transformações coletivas.

Ressignificar os mundos universidade-escola implicou, portanto, a reorganização de práticas sociodiscursivas, o engajamento mútuo das professoras assumindo compromissos, (re)criando artefatos simbólico-materiais, impondo maior responsabilidade sobre si. No processo de produção coletiva de novos sentidos sobre cidadania e, especialmente, de novos artefatos, foram ressignificadas as fronteiras que separam a universidade da escola. Não no sentido do seu desaparecimento porque isso nem é possível. O desaparecimento do mundo da cognição teórica seria o desaparecimento do próprio mundo da vida já que é nele que as transformações socioculturais vão encontrar expressão para sua elaboração. Dialeticamente, o desaparecimento

do mundo da vida seria o desaparecimento da ciência já que é ali que ela se consolida e se renova.

Do mesmo modo, a transformação das/nas práticas discursivas permitiu transformações nas perspectivas epistemológicas e, assim, dialeticamente, mudanças nas maneiras de perceber como o conhecimento é socialmente produzido e distribuído. Disso resultaram diferentes formas de interagir com os outros e com o próprio saber.

Isso permite pensar a formação do professor crítico sob um novo prisma. Não mais como objeto da atividade de aprendizagem do professor, mas como elemento que medeia sua compreensão e recriação do mundo. A reflexão no sentido Cartesiano – baseada no pressuposto de que a consciência de si, ou a explicitação das teorias, valores e crenças educacionais implícitos na prática docente, gera conhecimento capaz de transformar as práticas sócio-educacionais – parece ter se esgotado na impossibilidade de reconhecer a natureza sócio-histórico-cultural própria da existência humana. Os resultados aqui discutidos permitem supor que não basta a expressão de si mesmo para transformar os professores, mas que é essencial o acabamento que o outro faz dele quando se sente e se sabe como ele.

Nesse sentido, me parece que tão apropriada quanto a metáfora do espelho para se falar de reflexão, seria a metáfora do retrato pintado pelo outro. Aquele que pinta o outro revela uma imagem que este outro, ao se olhar no espelho, não pode ver. Numa perspectiva bakhtiniana, não existe o si sem o outro. Portanto, mais apropriado do que conceber os professores como indivíduos isolados na tarefa de compreender e justificar suas ações, seria percebê-los como indivíduos socialmente projetados pelas/nas relações que estabelecem com outros.

Assim, este estudo não nega a importância da reflexão crítica, mas convida a restabelecê-la como meio para se promover uma aprendizagem cujo resultado seja o domínio de processos de reconstrução social e de libertação.

Isto é, restabelecê-la como reflexão-e-transformação ou, como prefere Freire (1970, p. 73), como “a unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio”.

Se, por um lado, a ATACIP se mostrou potencialmente capaz de supera algumas contradições, como vimos, por outro, muitas delas se mantiveram e outras foram criadas.

Os conflitos entre uma prática docente livre das imposições e padrões de avaliação e uma prática culturalmente orientada-para-resultados não foram superados. Sem a expectativa de notas para todas as ações propostas na ATACIP, não raro as professoras novatas deixaram de se envolver. Muitas vezes o valor de troca superou o valor de uso do conhecimento. Esta é, de certa forma, uma contradição que se liga à noção de ensino como responsabilidade individual. Assim, mesmo envolvidas em planejamento e ensino colaborativo, as professoras ocasionalmente dividiam as tarefas e, cada uma, se ocupava de partes do planejamento e/ou do ensino. Quanto mais ocupadas se faziam, mais fragmentavam os planos e as aulas. Por vezes, uma não foi capaz de intervir na prática pedagógica da outra por não conhecer os objetivos propostos para as mesmas. Estas são contradições que, me parecem, podem ser superadas na medida em que novas fontes de financiamento forem conquistadas para que professores novatos possam se dedicar exclusivamente aos sistemas de atividade de aprendizagem docente. Acredito ainda ser essencial o fortalecimento de políticas de formação contínua para que os professores colaboradores possam também se envolver mais ativamente nos processos de decisão curricular.

Do mesmo modo, no interior da ATACIP outras contradições foram geradas. O envolvimento crescente de Rosa e Kenya em eventos de disseminação de pesquisa, em que elas relatavam as experiências da ATACIP, com base na análise de dados gerados nos grupos de estudos, trouxe implicações para as relações interpessoais no grupo. Além disso, o próprio trabalho em grupo contradiz uma cultura educacional em que os alunos devem ser avaliados por suas capacidades individuais. Por essa razão, algumas

professoras novatas se sentiram prejudicadas pelo trabalho da outra ou comparadas às demais. No contexto escolar, as transformações acirraram a contradição entre o objeto idealizado de alunos participando ativamente da produção de conhecimento no conjunto de suas práticas sócio-culturais e a cultura da transmissão do conhecimento, característica da prática pedagógica de um bom número de outros professores. Nesse sentido, parece razoável supor que iniciativas desta natureza devam ser implementadas em conjunto com professores de outras disciplinas e, preferencialmente, em conjunto com os alunos e outros sujeitos da comunidade.

No entanto, tal fluxo intenso de transformação-permanência é elemento inalienável dos processos da existência humana. É a permanência que acirra as ambivalências e abre portas para as transformações. São as transformações que, instituídas como novas práticas sociais, geram novas contradições.

Essas são considerações possíveis dentro do quadro teórico-filosófico-metodológico da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. Primeiro, porque este é um referencial que se concentra deliberadamente nas transformações históricas vividas por pessoas em suas relações com outros sujeitos, mediados por regras, artefatos, divisão do trabalho e reflexos da realidade que buscam produzir. Segundo, porque a recriação dos elementos é entendida em sua relação conflituosa em que diferentes perspectivas, valores e ideologias se encontram, se confrontam e se transformam-permancem. Terceiro, porque permite conceder destaque aos processos de produção discursiva de objetos compartilhados a partir dos quais novos sentidos são criados.

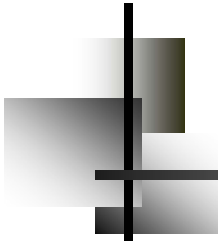
Nisto residem as contribuições deste estudo. Nem tanto na ATACIP como um modelo de atividade, mas antes na possibilidade que o relato deste processo de intervenção traz para se pensar a formação de professores a partir de um novo referencial. Sem tomar o indivíduo como unidade de análise, este estudo foi capaz de mostrar que a subjetividade, assim como a consciência, se

produzem na atividade mediada por múltiplos elementos. Na medida em que as professoras foram se envolvendo nos sistemas de atividade de ensino colaborativo e transformando seus lugares sociais na inter-relação umas com as outras, foram também ressignificando seus papéis e as formas de se percebem mutuamente.

Da mesma forma, sem tomar a linguagem como atividade, os resultados foram capazes de evidenciar a dialética entre transformações nas relações sociais e nas práticas discursivas. A linguagem que aproximou os mundos universidade-escola foi a mesma que se apresentou como uma alternativa na superação da atividade de ensino-aprendizagem monológica, típica das práticas instrucionais, em geral, e característica das práticas de formação que partem do interior da cognição teórica.

Quando representei a ATACIP como uma atividade não consolidada como uma nova prática social, me referia a sua natureza experimental. Mesmo depois da análise, esse é um aspecto que se mantém: a ATACIP foi uma proposta de intervenção que envolveu um número limitado de professoras, cientes de que aquela não seria uma prática permanente no funcionamento rotineiro da escola ou da universidade. Por este motivo, neste estudo a ATACIP pode ser caracterizada somente como um microcosmo, como uma idiocultura. Conforme argumentou Engeström (1987), novos estágios e práticas culturais emergem como solução às contradições das formas precedentes, como avanços invisíveis, como fenômenos individuais, específicos, como exceção às regras.

Acredito que com a profusão de iniciativas dessa natureza, possa ser possível produzir um corpo mais robusto de conhecimento sobre as maneiras pelas quais as pessoas se movimentam em sistemas de atividade de aprendizagem, na medida em que se transformam-permanecem as estruturas que organizam esses mesmos sistemas.



referências bibliográficas

AMORIM, Marília. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANTUNES, Ricardo. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 108-119, Maio/Jun/Jul/Ago 2005.

AUERBACH, Elsa. Participatory action research. In: Alister Cumming (ed.). Alternatives in TESOL research: descriptive, interpretive, and ideological orientations. *TESOL QUARTERLY*, v. 28, n. 4, p. 673-703, Winter 1994.

BAKHTIN, Mikhail M. *The dialogic imagination: four essays by M.M. Bakhtin*. Tradução Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATYSHCHEV, G.S. The category of activity: inexhaustible possibilities and limits of applicability. In: V. P. Lektorsky (ed.). *Activity: the theory, methodology and problems*. Orlando: Paul M. Deutsch Press. Inc., 1990-a, p. 7-14.

BATYSHCHEV, G.S. The activity approach in the captivity of substantialism. In: V. P. Lektorsky (ed.). *Activity: the theory, methodology and problems*. Orlando: Paul M. Deutsch Press. Inc., 1990-b, p. 89-92.

BENGTSSON, Jan. What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 1, n. 1, p. 23-32, 1995.

- BEYER, Landon E. Teacher education, reflective Inquiry and moral action. In: R. Tabachnick e K.M. Zeichner (eds.). *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. London: The Falmer Press, 1991, p. 113-129.
- BLOOMFIELD, Dianne. Theoretical frameworks for the practicum. AARE Conference, 30 Nov - 4 Dec 1997, Brisbane. Disponível em <http://www.aare.edu.au/97pap/blood170.htm> Acessado em 12 de junho de 2004.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acessado em 2 de março de 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 9 abril 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Acessado em 15 de maio de 2002.
- BRASIL. Lei n. 9.294, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lde.pdf> Acessado em 20 de março de 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 4 março 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acessado em março de 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 15 julho 1997. Seção 1, p. 14927.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009, de 18 de janeiro de 2002. DOU. Brasília, DF, 12 jan. 2002, Seção 1, p. 31 <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 31 setembro 1999. Seção 1, p. 50. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CNE0199.pdf> Acessado em junho de 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 9 abril 2002. Seção 1, p. 34. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf> Acessado em 15 de maio de 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC, 1999. pp 49-63.

BREDO, Eric e FEINBERG, Walter. The critical approach to social and educational research. In: Eric Bredo, e Walter Feinberg (eds.). *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press, 1982, p. 271-291.

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

BRONCKART, Jean-Paul. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Palestra proferida durante Conferência Inaugural do XIV Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada. São Paulo, 22 de abril de 2002.

BRUSHLINSKY, A.V. The activity of the subject and psychic activity. In: V. P. Lektorsky (ed.). *Activity: the theory, methodology and problems*. Orlando: Paul M. Deutsch Press. Inc., 1990, p. 67-74.

CALDERHEAD, James (ed.). *Exploring Teacher' Thinking*. London: Cassell Educational Limited, 1987.

CALDERHEAD, James e GATES, Peter (eds.). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: The Falmer Press, 1993.

CAMERON, Deborah, et. al. *Researching Language: issues of power and method*. Routledge, 1992.

CAMPOS, Roselane F. *Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores*. Disponível em <http://www.anped.org.br/25/excedentes25/roselanefatimacampos08.rtf> acessado em 14 de abril de 2003.

CARTER, K. e DOYLE, W. Personal narrative and life history in learning to teach. In: J. Sikula, T.J. Buttery e E. Guyton (eds.). *Handbook of research on teacher education* (2nd edition). New York: Macmillan, 1996, p. 120-142.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: Inês Signorini, e Marilda C Cavalcanti. (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

CELANI, Maria Antonieta Alba. (org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHEYNE, Allan e TARULLI, Donato. *Dialogue, difference, and the "third voice" in the zone of proximal development*. Disponível em <http://webpages.charter.net/schmolze/vygotsky/bakhtin.html>. Acessado em 24 de junho de 2004.

COLE, Andra L.; KNOWLES, J. Gary. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, v. 30, n. 3, p. 473-495, Fall 1993.

COLE, Michael. *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

- COLE, Michael; ENGSTRÖM, Yrjö. A cultural-historical approach to distributed cognition. In: Gabriel Salomon (ed.). *Distributed Cognition: psychological and educational considerations*. Cambridge University Press, 1993, p. 1-46.
- COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: Michael Cole, et al. (orgs.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- COLE, Michael; WERTSCH, James. Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, p. 250-256, 1996.
- CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. Stories of experiences and narrative inquiry. *Educational Researcher*, v. 19, n. 5, p. 7-18. June-July, 1990.
- CUNHA, Marcus Vinicius da, John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da no;ao de movimento. *Revista Brasileira de Educação*. N. 17, Maio/Jun/Jul/Ago 2001, p. 86-99.
- DANIEL, Marie-France; LAFORTUNE, Louise; PALLASCIO, Richard; MONGEAU, Pierre; SLADE, Christina; SPLITTER, Laurence e de la GARZA, Tereza. *The development of dialogical critical thinking*, 2003.
- DANIELS, Harry (org.). *Uma Introdução a Vygotsky*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 1996/2002.
- DANIELS, Harry. *Vygotsky e a Pedagogia*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2001/2003.
- DAVYDOV, Vassily V. On the place of the category of activity in modern theoretical psychology. In: V. P. Lektorsky (ed.). *Activity: the theory, methodology and problems*. Orlando: Paul M. Deutsch Press. Inc., 1990-a, p. 75-81.
- DAVYDOV, Vassily V. Problems of activity as a mode of human existence and the principle of monism. In: V. P. Lektorsky (ed.). *Activity: the theory, methodology and problems*. Orlando: Paul M. Deutsch Press. Inc., 1990-b, p. 127-132.
- DAVYDOV, Vassily V. The content and unsolved problems of activity theory. In: Yrjö Engeström, Reijo Miettinen, Raija Punamaki (eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press, 1999, p. 39-52.
- DEWEY, J. *How we think*. Chicago: Henry Regnery, 1933.
- DIAS, Rosanne E. e LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.
- DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cad. CEDES*. Apr. 1998, vol.19, no.44, p.85-106.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*. Campinas, SP: Autores Associados. 2003.

ELBAZ, F. *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm, 1983.

ENGESTRÖM, Ritva. Voices as a communicative action. *Mind, Culture and Activity*, vol. 2, n. 3, p. 196-213, 1995.

ENGESTRÖM, Yrjö. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em <http://lchc.edu/MCA/Paper?Engestrom/expanding/ch1.htm>. Acessado em 28 de outubro de 2003.

ENGESTRÖM, Yrjö. Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In: I Carlgren et.al., (eds.). *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. Falmer Press. 1994, p. 43-61.

ENGESTRÖM, Yrjö. Non scolae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: Harry Daniels (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 1996/2002, p. 175-197.

ENGESTRÖM, Yrjö. Development as breaking away and opening up: a challenge to Vygotsky and Piaget. In: Georg Rückriem (ed.). *Developmental Work Research: expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media, 1996/2005, p.37-48.

ENGESTRÖM, Yrjö. Activity Theory and individual and social transformation. In: Yrjö Engeström, Reijo Miettinen, Raija Punamaki (eds.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press, 1999-a, p. 19-38.

ENGESTRÖM, Yrjö. Learning by expanding: ten years after. Introdução à edição alemã de Learning by expanding, publicada em 1999 e à publicação japonesa, publicada em 1999. 1999-b. Disponível em <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>. Acessado em maio de 2003.

ENGESTRÖM, Yrjö. Communication, discourse and activity. In: Georg Rückriem (ed.). *Developmental Work Research: expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media, 1999/2005, p.139-157.

ENGESTRÖM, Yrjö. From individual action to collective activity and back: developmental work research and an interventionist methodology. In: Georg Rückriem (ed.). *Developmental Work Research: expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media, 2000/2005, p.171-196.

ENGESTRÖM, Yrjö. Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. In: Georg Rückriem (ed.). *Developmental Work Research: expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media, 2001/2005, p.59-87.

ENGESTRÖM, Yrjö. The horizontal dimension of expansive learning: weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki. Paper presented at the international symposium 'New Challenges to Research on Learning, March 21-23, 2002. University of Helsinki, Finland, mimeo.

ENGESTRÖM, Yrjö. Introduction: in search of the Sampo. In: Georg Rückriem (ed.). *Developmental Work Research: expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media, 2005, p.9-12.

ENGESTRÖM, Yrjö, ENGESTRÖM, Ritva e SUNTIO, Arja. Can school communities learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In: Gordon Wells e Guy Claxton (eds.). *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. London: Blackwell, 2002, p. 211-224.

ENGESTRÖM, Yrjö, ENGESTRÖM, Ritva e KEROSUO, Hannele. The discursive construction of collaborative care. *Applied Linguistics*, vol. 24, n. 3, p. 286-317, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press e Blackwell Publishers, 1992.

FARACO, Carlos A. *Linguagem e Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990, p. 212-233. Disponível em <http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip895.pdf>. Acessado em 20 de outubro de 2004.

FEIMAN-NEMSER, Sharon; FLODEN, Robert E. The cultures of teaching. In: Merlin. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p. 505-526.

FEIMAN-NEMSER, Sharon; BUCHMANN, Margaret. Describing teacher education: a framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students. *The Elementary School Journal*, v. 89, n. 3, p. 365-377, 1989.

FEIMAN-NEMSER, S. e REMILLARD, J. Perspectives on learning to teach. In: F. B. Murray (ed.). *The teacher educator's handbook: building a knowledge base for the preparation of teachers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996, p. 63-91.

FENDLER, Lynn. Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, vol. 32, n. 3, p. 16-25, April, 2003.

FERRETI, Celso João. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 401-422, maio/ago. 2004.

FINKELSTEIN, Noah D. Context in the context of physics and learning, 2001. Disponível em <http://www.colorado.edu/physics/EducationIssues/Group%20Papers/perc.context.pdf>. Acessado em 12 de janeiro de 2005.

FOERSTE, Erineu. Parceria na formação de professores. *Revista Iberoamericana de Education*, p. 1-12, 2005.

FREEMAN, Donald. Language teacher education, emerging discourse, and change in classroom practice. In: FLOWERDEW, John; BROCK, Mark; HSIA, Sophie. *Perspectives on Second Language Teacher Education*. City Polytechnic of Hong Kong, 1992. p. 1-21.

FREEMAN, Donald e RICHARDS, Jack C. (eds.). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

FREITAS, Helena Costa L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1123, 2003.

FREITAS, Maria Tereza. O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. Campinas: Papyrus, 1994.

FREITAS, Maria Tereza. *Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2002.

FREITAS, Maria Tereza. Debate ANPED. [sd], mimeo.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17^a. Ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1970/1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREEMAN, Donald. Language teacher education, emerging discourse, and change in classroom practice. In: John Flowerdew,; Mark Brock e Sophie Hsia (orgs.). *Perspectives on Second Language Teacher Education*. City Polytechnic of Hong Kong, 1992. p. 1-21.

FREEMAN, Donald e JOHNSON, Karen E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, vol. 32, n. 3, p. 397-417, Autumn 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (orgs.). *Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília, 1996, p. 75-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista disponível em <http://an.uol.com.br/2001/jun/03/1ger.htm> Acessado em 13 de abril de 2004.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996/2000.

FULLER, F. e BOWN, O.H. Becoming a teacher. In: K, RYAN. *Teacher Education* (Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education). Chicago: University of Chicago Press. 1975, p. 25-52.

GAY, Geneva e KIRKLAND, Kipchoge. Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into Practice*, vol. 42, n.3, p. 181-187, Summer, 2003.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (orgs.). *Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília, 1996, p. 9-49.

GIMENEZ, Telma. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação do professor de língua estrangeira. *The ESPecialist*, v.19, n.2, p.257-271, 1998.

- GIMENEZ, Telma. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina, 2002.
- GIMENEZ, Telma. (org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.
- GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Lingüística Aplicada. In: Maximina Freire; Maria Helena Vieira-Abrahão e Ana Maria Barcelos. (orgs.). *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 183-202.
- GIMENEZ, Telma; ORTENZI, Denise I.B.G.; MATEUS, Elaine F.; REIS, Simone. Crenças de licenciandos em Letras sobre ensino de inglês. *Revista SIGNUM: Estudos da Linguagem*, Londrina, n.3, p. 125-139, set.2000.
- GIMENEZ, Telma; ORTENZI, Denise I.B.G.; MATEUS, Elaine F.; REIS, Simone. Conhecimento e práticas pedagógicas: interpretações dos PCNs. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, vol.XI, p. 125-130, 2002.
- GIMENEZ, Telma; ORTENZI, Denise I.B.G.; MATEUS, Elaine F.; REIS, Simone. Desenvolvimento de conhecimento prático pessoal: um estudo com estagiários. In: Telma Gimenez (org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 191-201.
- GRAY, John. *O Liberalismo*. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.
- GRIFFIN, Peg; COLE, Michael. Current activity for the future: the Zo-ped. In: Barbara Rogoff e James Wertsch (eds.). *Children's learning in the "Zone of Proximal Development"*. Jossey-Bass Inc., 1984, p. 45-64.
- GRIMMETT, Peter P. The nature of reflection and Schön's conception in perspective. In: Peter P. Grimmett e Gaalen L. Erickson (eds.). *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press, 1988. p.5-15.
- GRIMMETT, Peter P. e ERICKSON, Gaalen L. (eds.). *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press, 1988.
- GUTIÉRREZ, Kris D.; LÓPEZ, Patricia B.; TEJEDA, Carlos. Rethinking diversity: hibridity and hibrid language practices in the third space. *Mind, Culture and Activity*, vol. 6, n.4, 286-303, 1999.
- HASAN, Ruqaiya. Semiotic mediation, language and society: three exotropic theories - Vygotsky, Halliday and Bernstein, mimeo.
- HOLZMAN, Lois H. Pragmatismo e materialismo dial[etico no desenvolvimento da linguagem. In: Harry Daniels (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 1996/2002, p. 83-109.
- JOHN-STEINER, Vera. *Creative Collaboration*. New York: Oxford University Press, 2000.
- JORDELL, Karl Øyvind. *Processes of Becoming a Teacher: a review of reviews*. Teacher socialization, teacher development, and teacher learning as seen in the handbooks of late nineties. University of Oslo, Institute for Educational Research. Report no. 2. 2002.

- KAPTELININ, Victor e COLE, Michael. Individual and collective activities in educational computer game playing. In: T. Koschmann; R. Hall e N. Miyake (eds.). *CSC2: carrying forward the conversation*. NJ: Erlbaum, 2002, p. 297-310.
- KASAVIN, I.T. Activity and rationality. In: V. P. Lektorsky (ed.). *Activity: the theory, methodology and problems*. Orlando: Paul M. Deutsch Press. Inc., 1990, p. 15-22.
- KNOWLES, J. Gary e COLE, Andra L. Developing practice through field experience. In: F. B. Murray (ed.). *The teacher educator's handbook: building a knowledge base for the preparation of teachers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996, p. 648-688.
- KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: Harry Daniels (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 1996/2002, p. 111-137.
- KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 163-183, dezembro/1999.
- LABICA, Georges. As "Teses sobre Feuerbach" de Karl Marx. 1987. Tradução Arnaldo Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1990.
- LANTOLF, J. e THORNE, S. L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press. No prelo.
- LAUDARES, João Bosco e TOMASI, Antonio. O técnico de escolaridade de mídia no setor produtivo: seu novo lugar e suas competências. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n.85, p. 1237-1256, 2003.
- LAVE, Jean. Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture and Activity*, vol. 3, n. 3, p. 149-164, 1996.
- LAVE, Jean e WENGER, Etienne. *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 1991.
- LEKTORSKY, V. *Mediation as a means of changing collective activities*. ISCAR Congress, 2005, mimeo.
- LEONTIEV, Alexis. *Le Développement du psychisme*. Editions Sociales. 1959.
- LEONTIEV, Alexis. *Activity, Consciousness, and Personality*. Traduzido do russo para o inglês por Marie J. Hall. Progress Publishers, 1978. Disponível em <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/leontev> acessado em 11 de julho de 2003.
- LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição a teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L.S. Vigotski.; A.R. Luria e A.N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Icone: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 1998, p. 59-83.
- LIBERALI, Fernanda. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. São Paulo, Dissertação (Mestrado). Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.
- LIBERALI, Fernanda. O desenvolvimento reflexivo do professor. *The ESpecialist*, vol. 17, n. 1, p. 19-37, 1996.

LIBERALI, Fernanda. *O Diário como ferramenta para reflexão crítica*. São Paulo, Tese (Doutorado). Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

LIBERALI, Fernanda. Argumentative processes in critical reflection. *The ESPecialist*, vol. 21, n. 1, p. 69-85, 2000.

LIBERALI, Fernanda. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: Telma Gimenez (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina, 2002, p. 109-128.

LIBERALI, Fernanda. O papel do multiplicador. In: Maria Antonieta Alba Celani (org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002-b, p. 119-132.

LIBERALI, Fernanda e ZYNGIER, Sonia. Caderno de reflexões para os orientadores e monitores do CLAC. Rio de Janeiro. Serviço de Publicações da UFRJ. 2000.

LORTIE, Dan C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

LOUGHRAN, John J. Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, vol. 53, n. 1, p. 33-43, January/February 2002.

MAGALHÃES, Anderson Salvaterra. Compartilhando e aprendendo: uma perspectiva "dialógica" do planejamento de aula de professoras em formação. In: Vilson J. Leffa (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 137-156.

MAGALHÃES, Luciane Monera. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: Angela Kleiman (org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 239-260.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A Pesquisa Colaborativa e a formação do professor alfabetizador. II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. *Anais ...* São Paulo, p. 69-74, 1992.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Etnografia Colaborativa e desenvolvimento de professor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 23, p. 71-78, jan./jun. 1994(a).

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

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Narrative and argument in teacher and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. In: M. Hedegaard (ed.). *Learning in Classroom: historical approach*. Aarthers University Press, 2001.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: Telma Gimenez (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina, 2002, p. 39-58.

- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (org.). *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- MAGALHAES, Maria Cecília Camargo; CELANI, Maria Antonieta Alba. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 135-160, 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. Termos-chave da análise do discurso. Tradução Marcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- MANOUCHEHRI, Azita. Developing teaching knowledge through peer discourse. *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, Pergamon Press, p. 715-737, 2002.
- MATEUS, Elaine F. *A supervisão de estágio e a formação do professor de inglês*. 1999. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1999.
- MATEUS, Elaine F.; GIMENEZ, Telma; ORTENZI, Denise I.B.G.; REIS, Simone. A prática de ensino de inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, vol.2, n.1, p. 43-59, 2002.
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. Etnografia Crítica da sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. *Educação e Sociedade*, ano XVI, n. 51, p. 299-311, agosto 1995.
- MATUSOV, Eugene. Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners classroom. *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, 2001, p. 383-402.
- MAUÉS, Olgaíses C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117, março/2003.
- MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: Peter McLaren (org.). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cotaldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p.25-49.
- MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical. Março de 2000. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/guiomar.pdf> Acessado em 4 de abril de 2003.
- MELLO, Guiomar Namó de e REGO, Teresa Cristina. Formação de professores na América Latina e no Caribe: a busca por inovação e eficiência. Trabalho apresentado na Conferência Regional “O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades”, Brasília, julho de 2002. Disponível em http://novaescola.abril.com.br/estante/oficio/13E4-Teresa_Guiomar.pdf Acessado em 19 de março de 2005.
- MINICK, Norris. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a Thinking and Speech (Pensamento e linguagem). In: Harry Daniels (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 1996/2002, p. 31-59.

- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: Inês Signorini, e Marilda C Cavalcanti. (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.
- MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado nacional?. *Educ. Soc.*, Ago 2004, vol.25, no.87, p.309-333.
- MOURA, M. Oriosvaldo. A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, v.12, p.29-43, Rio Claro:UNESP,1996.
- MOURA, M. Oriosvaldo. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.D. de, CARVALHO, A. M. P. de (orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, p. 143-162. 2001.
- NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky: cientista revolucionario*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 1993/2002.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 15-33.
- NYSTRAND, Martin; GAMORAN, Adam; KACHUR, Robert e PRENDERGAST, Catherine. *Opening Dialogue: understanding the dynamics of language learning un the English classroom*. New York: Teachers College Press, 1997.
- ORTENZI, Denise I.B.G.; MATEUS, Elaine F.; REIS, Simone. Algumas formandas do curso de Letras Anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. In: Telma Gimenez. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina, 2002-a, p. 143-155.
- ORTENZI, Denise I.B.G.; GIMENEZ, Telma; REIS, Simone; MATEUS, Elaine F. Reações de alunos-mestres a suas experiências de aprendizagem de língua inglesa na universidade. In: Telma Gimenez (org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 115-121.
- ORTENZI, Denise I.B.G.; MATEUS, Elaine F.; REIS, Simone; GIMENEZ, Telma. Concepções de pesquisa de futuros professores de inglês. In: Telma Gimenez. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina, 2002- b, p.157-181.
- PENNINGTON, Martha C. A professional development focus for the language teaching practicum. In: Jack C Richards e David Nunan (eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 132-151.
- PENNYCOOK, Alastair. *The cultural politics of English as an international language*. New York: Longman, 1994, p. 1-37.
- PENNYCOOK, Alastair. Critical Pedagogical approaches to research. In: Alister Cumming (ed.). *Alternatives in TESOL research: descriptive, interpretive , and ideological orientations*. *TESOL QUARTERLY*, vol. 28, n. 4, p. 673-703, Winter, 1994.
- PÉREZ GOMÉZ, A.I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: J. Gimeno Sacristán e A.I. Pérez Gómez. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 1996/2000, p. 354-379.

PÉREZ GOMÉZ, A.I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998/2001.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PLETNIKOV, Y. K. The place of the category of activity in the theoretical system of historical materialism. In: V. P. Lektorsky. (ed.). *Activity: the theory, methodology and problems*. Orlando: Paul M. Deutsch Press. Inc., 1990, p. 41-47.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: António Nóvoa. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 35-50.

REIS, Simone; GIMENEZ, Telma; ORTENZI, Denise I.B.G.; MATEUS, Elaine F. Conhecimentos em contato na formação pré-serviço. In: Vilson Leffa. *O professor de linguas estrangeiras: construindo a profissao*. Pelotas: Educat, 2001, p. 249-263.

RICHARDS, Jack C. *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, Jack C. e NUNAN, David (eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ROGOFF, Barbara. Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In: J. Wertsch; P. Del Rio e A. Alvarez (eds.). *Sociocultural studies of the mind*. Cambridge University Press, 1995, p. 139-164.

ROGOFF, Barbara. *The cultural nature of human development*. Oxford University Press, 2003.

ROTH, Wolff-Michael. Activity theory and education: an introduction. *Mind, Culture and Activity*, vol. 11, n. 1, p. 1-8, 2004.

ROTH, Wolff-Michael; TOBIN, Kenneth. The implications of coteaching/cogenerative dialogue for teacher evaluation: learning from multiple perspectives of everyday practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 15, n.1, p. 7-29, 2001.

ROTH, Wolff-Michael; TOBIN, Kenneth. Redesigning an "urban" teacher education program: an activity theory perspective. *Mind, Culture and Activity*, vol.9, n.2, p. 108-131, 2002.

ROTH, Wolff-Michael; TOBIN, Kenneth. Coteaching: from praxis to theory. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 10, n. 2, April 2004, p. 161-180.

SACRISTÁN, Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: J. Gimeno Sacristán e A.I. Pérez Gómez. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução: Ernani F da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1996/1998, p. 99-118.

SAGATOVSKY, V.I. Activity: monism at any price or polyphony? In: V. P. Lektorsky (ed.). *Activity: the theory, methodology and problems*. Orlando: Paul M. Deutsch Press. Inc., 1990, p.103-108.

- SAUJAT, S. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: Anna Rachel Machado (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, 3-34.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortes: Autores Associados, 1983/2003.
- SCHEIBE, Leda. Políticas governamentais para a formação de professores para o ensino básico. *Palestra* proferida na mesa redonda "formação de professores", no II Encontro Nacional de Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil. Florianópolis, UFSC, junho de 2002.
- SCHÖN, Donald A. *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey: Bass Publishers, 1987. p. 3-40.
- SCHÖN, Donald A. Coaching reflective teaching. In: Peter P. Grimmett e Gaalen L. Erickson (eds.). *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press, 1988. p. 19-29.
- SCHÖN, Donald A. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: António Nóvoa. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 51-76.
- SCHUTZ, Aaron. Rethinking domination and resistance: challenging postmodernism. *Educational Researcher*, vol. 33, n.1, p. 15-23, January/February 2004.
- SCRIBNER, Sylvia. Vygotsky's uses of history. In: James Wertsch, (ed.). *Culture, Communication and Cognition: vigotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985, p. 119-145.
- SCRIBNER, Sylvia. Three developmental paradigms. In: Ethel Tobach, et. al. (eds.). *Mind and Social Practice: selected writings of Sylvia Scribner*. Cambridge University Press, 1985/1997, p. 281-288.
- SCRIBNER, Sylvia. A sociocultural approach to the study of mind. In: Ethel Tobach, et. al. (eds.). *Mind and Social Practice: selected writings of Sylvia Scribner*. Cambridge University Press, 1990/1997, p. 266-280.
- SEVERINO, Antônio J. Paradigmas filosóficos e conhecimento da educação: limites do atual discurso filosófico na Brasil na abordagem temática educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 74, p. 131-184, jan./abr. 1993.
- SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- SMAGORINSKY, Peter; COOK, Leslei S. e JOHNSON, Tara S. The twisting path of concept development in learning to teach. *Teachers College Record*. Vol. 105, n. 8, p. 1399-1436, October 2003.
- SMAGORINSKY, Peter; COOK, Leslei S., MOORE, Cynthia; JACKSON, Alecia Y. e FRY Pamela G. Tensions in learning to teach: accommodation and the development of teaching identity. *Journal of Teacher Education*, vol. 55, n. 1, p. 8-24, January/February 2004.

SMYTH, John. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, Summer 1992.

SZUNDI, Paula Tatiane Corrêra. *A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva*. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, LAEL, 2005.

TABACHNICK, Robert; ZEICHNER, Kenneth (eds.). *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. London: The Falmer Press, 1991.

TARTUCE, Gisela Lobo Batista Pereira. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 353-382, maio/ago. 2004.

TEITEL, L. *The professional development schools handbook: starting, sustaining and assessing partnership that improve student learning*. Thousand Oaks, Corwin Press, 2003.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien. Acessado em fevereiro de 2004.

VAN MANEN, Max. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, vol. 6, n.3, p. 205-228, 1977.

VAZ, Alexandre Fernandes. Marxismo ocidental, Antonio Gramsci, Escola de Frankfurt. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, vol. 20, n.02, p.425-442, jul./dez. 2002. Disponível em http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/pdf_v20_n2/artigo_notas.pdf Acessado em 12 de março de 2005.

VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9. Ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1929/2002.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press. 1934/1962. Parcialmente disponível em <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words/index.htm>. Acessado em junho de 2002.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. Interaction between learning and development. In: COLE, M. et. al. (orgs.). *Mind in society*. Cambridge: Cambridge University Press, 1930/1978.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Orgs. Michael Cole et al., 1978. Trad. José Cipolla Neto et al. 6ª. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *The Collected works of L.S. Vygotsky Volume 4: The History of the Development of Higher Mental Functions*. New York; London: Plenum Press, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *The collected works of L. S. Vygotsky, Volume 6: Tool and sign in the development of the child*. New York: Plenum Press, 1999.

WALLACE, Michael J. *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WELLS, Gordon; CLAXTON, Guy. Introduction: sociocultural perspectives on the future of education. In: Gordon Wells e Guy Claxton (eds.). *Learning for the life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. Blackwell Publishers Ltd, 2002, p. 1-18.

WERTSCH, James. *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge University Press, 1991.

WERTSCH, J.; Del RIO, P.; ALVAREZ, A. (eds.). *Sociocultural studies of the mind*. Cambridge University Press, 1995.

ZEICHNER, K.M. Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. *Journal of Education for Teaching*, vol. 19, n.1, 5-20, 1993.

ZEICHNER, K.M. Educating reflective teachers for learner centered-education: possibilities and contradictions. In: Telma Gimenez (org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 3-19.

ZEICHNER, K.M.; GORE, J.M. Teacher socialization. In: W. R. Houston, M. Haberman e J. Sikula (ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990, p. 329-348.

ZEICHNER, K.M. e LISTON, D.P. Traditions of reform in teacher education, 1990. Disponível em <http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip901.pdf> acessado em 29 de setembro de 2004.

ZEICHNER, K.M e TABACHNICK, R. The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, v. 11, n. 1, p. 1-25, January 1985.

ZEICHNER, K.M e TABACHNICK, R. Reflections on reflective teaching. In: R. Tabachnick e K.M. Zeichner (eds.). *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. London: The Falmer Press, 1991, p. 1-21.

ZYNGIER, Sonia; LIBERALI, Fernanda Coelho. Reflexão crítica e o compromisso social na formação de professores. In: GIMENEZ, Telma (org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 183-190.