

**OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA E DA PESQUISA EM
MOVIMENTO: Relato de uma experiência de produção
compartilhada de conhecimento em pesquisa**

Elvira M. Godinho Aranha¹
Virgínia Campos Machado
Wedja Leal

Resumo

Esta apresentação tem como objetivo descrever o processo de análise e interpretação compartilhada, desenvolvida pelo grupo de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade, pertencente ao Programa de estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, nos anos de 2010/2011, durante a disciplina-projeto “Observação e análise da atividade: subsídios para a formação continuada de professores” sob a supervisão das professoras dr.^a Wanda Maria Junqueira e dr.^a Claudia Davis. A experiência em foco teve como característica peculiar o fato de todo o processo de pesquisa ter sido realizado em grupo, desde o contato inicial com a escola até a análise dos dados, o que contribuiu para a elevação do resultado obtido. Descrevemos como se deu a entrada no campo, as primeiras decisões tomadas na pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos adotados durante o processo, assim como a importância do referencial teórico para orientação das ações do pesquisador. Os resultados indicaram que o processo coletivo de pesquisa qualificou a análise realizada e contribuiu para a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação.

Palavras-chave: Pesquisa. Psicologia sócio-histórica. Formação de pesquisadores.

Recebido em: outubro/2011 – Aceito em: novembro/2011

1 As três autoras são doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mails: elviraa@uol.com.br, vickynut@hotmail.com e wedjaleal@gmail.com.



**THE SENSES OF TEACHING AND THE RESEARCH IN
MOVEMENT: report of an experience of shared production
of knowledge in research**

Abstract

This paper aims to describe the process of shared analyses and interpretation developed by the research group of Teaching activity and Subjectivity of the Program of Post-Graduates studies in Education: Psychology of Education of PUC-SP, in the years of 2010 and 2011, during the subject-project “Observation and analyses of activity: subsidies for teachers continued education”, under the supervision of professors Wanda Maria Junqueira and Claudia Davis. The main characteristic of this experience is that the whole process of research was undertaken by the group, since the first contact with the school until the data analyses, what contributed to the elevation of the obtained results. The paper describes the field entrance, the first decisions taken in the research, the methodological procedures adopted during the process and the importance of the theoretical support to guide the researcher`s actions. The results indicate that the collective research process qualified the undertaken analyses and contributed to the education of human resources in post-graduation level.

Keywords: Research. Socio-historic Psychology. Researchers` education.

Introdução

Esta apresentação tem como objetivo descrever o processo de análise e interpretação compartilhada desenvolvida pelo grupo de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade, pertencente ao departamento da Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, nos anos de 2010/2011, durante a disciplina-projeto “Observação e análise da atividade: subsídios para a formação continuada de professores” sob a supervisão das professoras dr.^a Wanda Maria Junqueira e dr.^a Cláudia Davis.



A proposta inicial de pesquisa que deu origem à experiência que discutimos agora é parte de um projeto desenvolvido no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), Edital Nº 01/2007, intitulado “Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor”. O PROCAD tem objetivos que preveem o desenvolvimento de atividades de pesquisa, ensino e de formação de recursos humanos em nível de pós-graduação e envolve cooperação científico-acadêmica entre pesquisadores dos seguintes Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – UFAL; Programa Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – RJ;

Especificamente no projeto de pesquisa que discutiremos agora, o objetivo perseguido por nosso grupo foi apreender os sentidos da atividade docente para uma professora das séries iniciais do Ensino fundamental. Consideramos que a análise dos sentidos nos permite conhecer aspectos **indissociáveis da formação do professor**, como suas formas de pensar, sentir e agir em sua atividade, o que significaria poder compreender melhor o profissional da educação.

Para apresentar a experiência desenvolvida no programa e discuti-la à luz dos pressupostos teóricos que orientam o nosso trabalho, iniciaremos apontando como se deu a entrada no campo, as primeiras decisões tomadas na pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos adotados durante todo o processo. Em seguida, apresentaremos como exemplo da análise e interpretação realizadas coletivamente, o núcleo de significação² intitulado “**A organização da sala de aula: Organizar para educar!**”, explicitando os critérios utilizados para a elaboração.

2 O início do caminho - primeiro semestre de 2010

No primeiro semestre de 2010, a equipe de pesquisadores procurou e selecionou uma escola que se mostrasse disponível

2 Cf. Aguiar e Ozella (2006).





para receber os pesquisadores, abrindo espaço para que ocorresse o necessário contato com a sua equipe pedagógica, especialmente com seus professores, concordando, ainda, com a realização de gravações e filmagens, aspectos fundamentais nessa proposta metodológica. A instituição que aceitou participar da pesquisa foi uma escola particular católica, localizada na região metropolitana de São Paulo e que atende alunos de classe média - e possui cursos de Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio. Após uma exposição do projeto por parte da equipe de pesquisadores, a direção da instituição concordou com a realização de entrevistas com a equipe gestora da escola, facilitou o acesso da equipe de pesquisadores junto à secretaria, forneceu os dados referentes à estrutura do prédio, perfil dos professores e dos alunos, franqueou a observação da rotina escolar e da prática pedagógica em sala de aula de duas professoras. Cabe esclarecer que as professoras foram indicadas pela direção e concordaram em participar da pesquisa.

Durante os meses de abril, maio e junho de 2010 foram realizadas as entrevistas com as docentes, com o objetivo de conhecer sua história de vida. Em seguida, foram desenvolvidas observações em sala de aula, além de filmagens de aulas específicas, previamente acordadas com as professoras e que seriam utilizadas nas Autoconfrontações Simples e Cruzada (CLOT, 2007, 2010). Ato contínuo, foi realizada a seleção de episódios e as sessões de Autoconfrontações Simples e Cruzada. Todo o material coletado foi transcrito pelos alunos da disciplina, o que gerou uma quantidade significativa de informações que atualmente compõe um expressivo banco de dados.

O segundo semestre de 2010 foi dedicado à análise desse material. Em uma primeira etapa, foram tomadas como objeto de análise as transcrições das entrevistas das duas docentes participantes e as das falas obtidas em sessões de Autoconfrontações Simples e Cruzadas realizadas. Essa análise ficou sob a responsabilidade tanto dos pesquisadores inscritos no PROCAD, como dos alunos matriculadas na disciplina-projeto, no segundo semestre de 2010, com a supervisão das professoras dr.^a Wanda Maria Junqueira e dr.^a





Claudia Leme Ferreira Davis. O grupo de alunos foi desmembrado em dois subgrupos, sendo que cada um deles ficou encarregado de analisar o material referente ao processo de uma professora, desde a entrevista até a segunda Autoconfrontação Simples.

O procedimento adotado para analisar as transcrições foi inspirado nos Núcleos de Significação, desenvolvido por Aguiar e Ozella (2006). O recurso metodológico adotado contemplou as seguintes etapas: 1) leituras do material transcrito pelo grupo e identificação de pré-indicadores; 2) agrupamento dos pré-indicadores em indicadores e, 3) reunião dos indicadores em núcleos de significação.

No caso do exemplo em foco, explicaremos como se deu o processo de análise do material relativo a uma professora, que denominamos Marta³. O grupo responsável pela professora Marta iniciou o trabalho realizando a leitura de todo o material, incluindo as entrevistas com a diretora e coordenadora, o que colaborou para compreender o caráter histórico e social que aparecem nos dados.

Após essa etapa, foi dedicada uma atenção específica às entrevistas da professora. No primeiro momento o grupo realizou uma “leitura flutuante” do material das entrevistas, ou seja, sem a preocupação com aspectos específicos, ou em buscar algo determinado ou formas de categorização.

No momento seguinte, o grupo voltou à leitura, porém agora já com o objetivo de destacar aspectos que despertaram interesse ou chamaram a atenção pela característica do relatado, frequência, reiteração, acento apreciativo, pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas insinuações não concretizadas, ou qualidade da reflexão. Naquele momento o grupo buscava “**a palavra com significado**”, o que Aguiar e Ozella (2006), descrevem como a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa. Organizamos, assim, os pré-indicadores.

3 Nome fictício.



Acordos e desacordos foram vividos, várias leituras foram feitas e refeitas e, a partir disso, os pré-indicadores foram sendo selecionados, organizados, revistos, reorganizados, alguns excluídos, suprimidos e outros acrescentados. Frutos desse trabalho, foram agrupados em indicadores.

A organização dos indicadores já representava um movimento de interpretação, pois como apontam Aguiar e Ozella, “os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelos sujeitos” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231). Abaixo exemplificamos os pré-indicadores que compõem o indicador “A importância da ordem e organização”:

Indicador	Pré-indicadores (falas com significado)
A Importância da ordem e organização	<p>Eu sempre gostei muito de deixar minhas coisas em ordem</p> <p>Eu gostava muito de brincar de casinha, eu gostava, como até hoje, tudo muito arrumado, eu sou muito chata (frase exclamativa), eu vivo arrumando as coisas.</p> <p>Eu como sou muito chata, então meu armário é todo ordenado, eles guardam livro no lugar (ênfatisou a palavra lugar), então você vê o material deles é todo ordenado.</p> <p>Eu gostava de arrumar a casinha sentar e ver a casa arrumada.</p> <p>Eu sou assim até hoje eu falei até hoje eu gosto que minha casa seja arrumada.</p>

Finalmente, a partir da releitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciou-se um novo **processo de articulação** que resultou na organização dos núcleos de significação. A nomeação dos Núcleos teve como preocupação indicar o movimento do sujeito.

Cabe ressaltar que esse processo não foi um processo linear nem estático. Ao contrário. O grupo foi discutindo as dúvidas, levantando questões, impressões e sentimentos que a leitura e o exercício de aglutinação das falas provocavam. Assim durante todo o processo acima descrito cada subgrupo vivia intensas discussões entre seus participantes sobre as distintas possibilidades de pré-indicadores, indicadores e núcleos, procurando em cada etapa, conquistar organizações que fossem mais reveladoras do processo do sujeito.



No momento seguinte, o alinhamento alcançado pelo grupo era apresentado e novamente discutido, porém agora com o outro grupo, o qual estava envolvido na análise dos materiais da outra professora. Esses procedimentos foram adotados tanto para a entrevista da docente, quanto para os momentos de autoconfrontação (ACS, ACC), o que permitiu explorar as distintas alternativas de interpretação para os dados, melhor qualificando-a.

Após intensos debates a respeito da categorização inicial o grupo chegou a um acordo do que parecia ter, naquele momento, atendido aos pressupostos teóricos que embasavam esta pesquisa. Para ilustrar o resultado parcial deste processo, o quadro abaixo exemplifica as falas com significado, que articuladas compuseram o indicador “A importância da ordem e organização”.

Apresentamos a seguir todos os Núcleos de Significação da entrevista da professora Marta.

Núcleos de Significação da entrevista	
✓	Motivação para a atividade docente
✓	Formação profissional
✓	Ordem e organização
✓	Instabilidade do trabalho na escola particular
✓	A prática pedagógica
✓	Concepções de aprendizagem
✓	Dificuldades de aprendizagem

A síntese do núcleo “**Ordem e organização**”, já indicava sua importância para a compreensão dos sentidos e significados que a professora Marta atribui à própria atividade docente, pois seus indicadores, ao serem articulados e interpretados, revelam que a organização, para Marta, tem sua importância superdimensionada, pois, parece se configurar como o motivo para as ações que ela desenvolve na sua prática docente.

Após a análise da entrevista iniciamos a análise das autoconfrontações. Nesse momento, seguimos os mesmos procedimentos relatados anteriormente. No entanto, diferente do primeiro agrupamento realizado a partir apenas da entrevista, desta



feita os pesquisadores também procuraram identificar conteúdos que poderiam ser agrupados nos indicadores anteriores. Assim, algumas novas falas foram categorizadas em alguns indicadores já elencados, tomando-se o cuidado de identificar sua origem e outras falas foram agrupadas em novos indicadores. No fim desse processo o grupo chegou aos seguintes núcleos:

Núcleos de Significação das Autoconfrontações

- ✓ A centralidade do papel do professor: “A gente quer tanto que a coisa saia perfeita... que a gente acaba falando demais”
 - ✓ Concepção de aluno: “Eles são os reflexos da gente”
 - ✓ **A organização da sala de aula: Organizar para educar!**
 - ✓ Atividade docente pautada no livro didático
 - ✓ Autoconfrontações: entre constatações e reelaborações da atividade vivida
 - ✓ AC – O impacto da autoimagem
 - ✓ Os modos de promover a aprendizagem
-

O momento seguinte de produção neste trabalho privilegiou a reflexão do grupo na direção de compreender a importância de cada núcleo para a compreensão do sujeito em foco.

Utilizando o núcleo “**A organização da sala de aula: Organizar para educar!**” como exemplo, podemos destacar que a reflexão desencadeada revelou que esse núcleo é importante para a compreensão dos sentidos e significados que a professora Marta atribuiu à própria atividade docente. A ordem como elemento constitutivo da subjetividade dessa professora já havia sido destacada na entrevista, quando forneceu elementos sobre o avô policial e professor, os pais participantes da Associação de Pais e Mestres (APM) e uma família que participava de tudo na escola e organizava reuniões e festas. O que emergiu dos dados num primeiro momento foi que a ordem para professora Marta, além de organizar e arrumar espaços e livros faz, parte da sua necessidade para estar, mediar e agir no mundo concreto e material em que convive. Para ilustrar essa discussão, a seguir apresentaremos a análise do Vejamos abaixo, a análise de um dos autoconfrontações veio confirmar esse caráter.



3 “A organização da sala de aula: Organizar para educar!”¹

Este núcleo foi construído a partir das falas da professora Marta em sessões de Autoconfrontação Simples e Cruzada de dois episódios sobre sua atividade docente: o primeiro focava uma aula expositiva em que professora e alunos tematizavam a “aprendizagem da hora”, e o segundo a aula em que é organizado e desenvolvido um trabalho em grupo dos alunos cujo objetivo é a confecção de um cartaz com o tema “vulcão”.

Consideramos que Marta, ao descrever diferentes atividades que realiza em sala de aula, mantém como objetivo das ações desenvolvidas, a organização. A professora afirma a importância de “dar um modelo pronto pra eles entenderem que o negócio tem que ser **organizado**” ou que “já deu **um padrão** mesmo pelo próprio... é... assim... **já de propósito mesmo**... pela **organização do trabalho**”. No entanto, consideramos que esses objetivos das ações não parecem ser articulados à meta da atividade docente.

As falas de Marta evidenciam aspectos alheios à professora, destacando características dos alunos, como o desconhecimento do que é importante, a possibilidade de que eles venham a “rasgar”, “misturar” ou “recortar” inadequadamente o material utilizado e o grau de dificuldade da tarefa:

Porque eles não sabem separar o que é importante do que não é importante de uma coisa lida. Eles não sabem. [...] (ACS episódio b)

Pra eles não misturarem, não rasgarem trabalho, pra eles não recortarem o trabalho feito, entendeu? Então foi... é... realmente por isso. [...] (ACS episódio b)

Porque assim, eles não sabem o que é mais importante se eles lerem um texto. É muito difícil isso pra eles. Então por isso que isso foi bem dirigido mesmo, de eu marcar o que eles tinham que copiar, mas... pra formar um texto único. (ACS episódio b)

Além disso, Marta parece sobrepor a forma de realizar a tarefa, em detrimento do seu objetivo, ao afirmar que o “negócio” – sem

4 Participaram da discussão e análise do Núcleo apresentado como exemplo: Alessandra Capuchinho, Fabiana Malandrino, Eliana Cunha, Elvira Aranha, Virgínia Machado e Wedja Leal. A redação final do exemplo em foco ficou a cargo de Wedja Leal, Elvira Aranha e Virgínia Machado.



identificar a atividade que se realiza – deve ter um “padrão” para a “organização do trabalho”. É interessante observar ainda que a professora enfatiza a repetição de seqüências como meio para conseguir a organização em sala de aula:

[...] é uma coisa assim que você tem realmente que perseverar, não adianta você querer, é igual... é igual educar filho, não adianta você falar hoje que tem que fazer isso, você tem que falar todos os dias...

Então quer dizer, não é uma coisa que eu consegui num dia, então todo dia eu falava, olha, primeiro, eu vou ajeitar o material, depois nós vamos copiar tarefa, depois eu vou recolher canhoto de circular, atividade assinada, lição de casa, entendeu, então é uma coisa que você vai é... assim... é aos poucos. Então você vai falando todos os dias, chega uma hora que não falo mais (ACS episódio a)

Acreditamos que as falas de Marta revelam a existência de um comportamento fossilizado que, realizado por meio de uma ritualização, não favorece nem à professora, nem ao aluno questionarem a necessidade que tal organização pretende atender, mantendo o sentido que motiva o comportamento oculto no discurso. Vygotsky afirma que

Essas formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados. Eles perderam sua aparência original, e a sua aparência externa, nada nos diz sobre nossa natureza interna. (2002, p. 84).

Essa interpretação nos permite compreender que a professora Marta parece considerar que a aprendizagem acontece por meio da repetição das ações e, dessa forma, conceber o aluno como um sujeito passivo, apenas “reativo à ação do meio” (DAVIS; OLIVEIRA, p. 31, 1994). Isso pode ter como consequência “um excessivo diretivismo por parte do adulto” das atividades em sala de aula (p. 34). Nessa perspectiva, acreditamos que, para Marta, o aluno pode e deve ser moldado em favor da organização.



Esses aspectos – organização, concepção de aluno e processo de ensino-aprendizagem – se expressam na sua atividade docente, tanto na maneira como controla e tutela a participação, como na disposição das carteiras em sala de aula e controle da postura dos alunos.

A professora Marta afirma não permitir que os alunos participem da aula, fazendo comentários ou questionamentos de forma livre. Para ela o primeiro momento da explicação parece ser somente do professor. Assim,

Se cinco ou seis levantarem a mão para contar uma história de relógio diferente, vou ter que deixar, então quando eu to introduzindo um assunto ou explicando alguma coisa, eu não deixo, eu não deixo falar mesmo. [] ah! Uma coisa que eu queria falar, por exemplo, as crianças às vezes levantam a mão e a gen...eu não deixo falar enquanto eu to explicando a coisa nova, mesmo que eles levantem a mão, eu peço pra esperar. Aí depois eu deixo eles perguntarem, então é assim, se eu parei na explicação, vamos supor, li um trecho e expliquei, se eles levantam a mão, tudo bem. Agora se eu to no meio da explicação ou no meio da leitura que uma coisa tem hã a ver com a outra, eu não deixo eles perguntarem, depois eu falo agora vocês não tinham levantado a mão, o que você queira falar, o que você queria falar... Então aí eu vou deixando eles falarem. (ACS episódio a)

Você viu que tem criança com a mão levantada, eu não chamo, eu peço para esperar, falo depois vocês perguntam, por quê?

Se a gente abrir, às vezes eu, já aconteceu isso, por isso que eu parei de fazer, você deixa uma criança falar e ela não quer tirar dúvida e ela não quer falar nada pertinente àquilo, ela vai contar uma coisa que aconteceu... (ACS episódio a)

Essa postura está relacionada a uma concepção de ensino tradicionalista que reforça a figura do professor como aquele que detém o conhecimento. Acreditamos que a professora tem, dessa forma, uma prática fundamentada no que Paulo Freire chamou de “concepção bancária” de educação. Segundo Freire (2007) essa concepção se baseia no não diálogo, não colabora para a formação crítica nem do educador, nem do educando e não revela o porquê daquilo que se aprende. Além disso, reconhece o professor como aquele que detém o conhecimento, e o aluno como o que nada sabe. Nessa concepção, o processo educativo pode servir de instrumento de opressão, ao invés de se articular à realidade concreta vivenciada





pelos sujeitos e contribuir para o reconhecimento do seu caráter histórico e transformador, pretendido por uma educação “libertadora”, para usar a expressão cunhada por Paulo Freire.

Ao dizer, quando explica o porquê de controlar a participação dos alunos que “[...] a maioria quer contar alguma coisa que aconteceu com a avó, com o tio, com o papagaio (ACC episódio a)” e que é importante para “[...] eles também perceberem que realmente eu tenho que pensar se o que eu vou falar está ligado com o assunto” (ACS episódio a) a professora parece considerar que a participação dos alunos é incapaz de contribuir para o processo de produção do conhecimento, uma vez que é sempre referida como algo que não estaria relacionada ao assunto tratado em aula.

Esse discurso corrobora a interpretação que apresentamos acima e também sustenta a justificativa para a maneira como ela organiza a disposição das carteiras em sala de aula: “[os alunos] são colocados de forma a conversarem menos, porque tem uns que, se eu deixar perto, eu não vou dar aula.” (ACS episódio a).

Na sessão de Autoconfrontação Cruzada, ao dialogar sobre a disposição da sala em “U”, Marta declara que tal arranjo pode ajudar ou atrapalhar a consecução dos objetivos propostos para a atividade.

Então, por exemplo, [] essa disposição de sala ajuda e atrapalha. O U ajuda e atrapalha, que cada um tem os prós e contras. O U eu tô, tá todo mundo virado pra mim ao mesmo tempo, eu tô no mesmo plano pra todo mundo, só que eu to aqui com a vizinha, ó. Mesmo que eu não tenha amizade eu vou conversar. (ACC episódio b)

Então, eu acho que o U é uma formação muito legal para um bate-papo, pra uma apresentação, que de repente algum amigo vai fazer com o outro, pra cópia, pra se você tá precisando da lousa, do apoio da lousa, eu não acho legal. Eu acho descômodo, porque você, quem tá de lado, fica assim dependendo do exercício, até atrapalha porque você precisa tá de frente pra ter a noção correta daquilo que você tem pra fazer... (ACC episódio b)

Então pra um bate-papo, pra uma apresentação eu acho..., uma discussão, ótima. Agora, pra aula, em si, com caderno, com livro, eu não acho legal. (ACC episódio b)





A partir de suas falas, podemos inferir que, para as atividades com objetivos pedagógicos claros, a professora avalia negativamente a organização em “U”, preferindo “a disposição tradicional” (ACC, episódio b), isto é, as carteiras fixas, ordenadas verticalmente, de modo a permitir que os alunos mantenham contato visual com o professor.

Nessas falas, a professora não parece considerar a interação entre os alunos como uma das possibilidades de aprendizagem e se afasta da concepção de Vygotsky. Para ele, a aprendizagem só é útil à medida em que conduz ao desenvolvimento, entendido como a reorganização das estruturas mentais, a partir de novas informações recebidas e articuladas com os conhecimentos e experiências já elaboradas pelo sujeito. Para elaborar a relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky introduziu o conceito de ZPD (*zone of proximal development* ou zona proximal de desenvolvimento), discutido pelo próprio autor de diferentes formas (VYGOTSKY, 1934/2001) A partir da constatação de que “O que hoje a criança faz com auxílio poderá fazer amanhã por conta própria” (VYGOTSKY, 1927/2004, p. 480), o autor salienta que “o desenvolvimento decorrente da colaboração [] é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência” (VYGOTSKY, 1934/2001, p. 331).

Davis e Oliveira (1994), discutindo as ideias do autor russo no âmbito das práticas pedagógicas, salientam que o trabalho com parceiros mais experientes pode, também, criar uma zona de desenvolvimento proximal. O conceito de ZPD é de extrema importância para um ensino efetivo, pois somente conhecendo o que as crianças são capazes de realizar com ou sem a ajuda externa é que se pode planejar as situações de ensino (1994, p. 62).

Leontiev (1978) nos explica que a condição de existência de toda atividade é uma necessidade. Porém, uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto, ou seja, um motivo que supre uma necessidade específica do sujeito. O motivo pode ser material ou ideal, real ou imaginário. Nessa direção, ao analisarmos as falas da professora Marta, observamos que a organização parece





se configurar como o motivo para as ações que Marta desenvolve na sua prática docente, sendo significada como algo que atende à sua necessidade de ordem. Esse mesmo autor afirma que uma atividade prática real, concreta, só se realiza por meio das ações que a constituem e é um processo que corresponde à noção do resultado que será alcançado. No entanto, o processo de ensino e aprendizagem parece, nas falas de Marta, ser esvaziado do objetivo de produção de conhecimento e ser tomado quase como um sinônimo de organização.

A necessidade de ordem esteve também presente na interpretação dos Núcleos de Significação da entrevista⁵, relacionada, principalmente, a aspectos que demarcavam vivências muito pessoais de Marta, como as experiências com a família, principalmente do avô, e os seus primeiros anos de escolarização. Entretanto, não podemos perder de vista aspectos que se referem ao âmbito social mais amplo, como o processo de formação de professores. De acordo com Clot (2010, p. 89) “[...] a atividade individual encontra seus recursos em uma história coletiva que detém, capitaliza, valida ou invalida as estratégias do comportamento”.

Nessa direção, recuperando o percurso da profissionalização de Marta, podemos inferir que, se por um lado, o Magistério lhe proporcionou uma habilidade prática focalizada no fazer, por outro lado, o curso da Pedagogia foi, segundo descrito por ela, “conteudista” e “livresco”. Aparentemente esses espaços não conseguiram instituir a importância de se pensar o processo de ensino e aprendizagem, oportunizar o questionamento sobre seus fins e, mais especialmente, a respeito da articulação de meios e fins. Ou seja, refletir uma articulação entre **o que** e o **como** fazer com o **porquê** e **para quê**.

Kemmis (1987), Nóvoa (2001), Liberali (2010) entre outros, apontam para a insuficiência de uma formação de professores em que ora se privilegia a prática, ora a teoria, desprezando a relação teoria-prática. Em consequência de tal formação, os profissionais,

5 Núcleo de Significação: Ordem e Organização





assim como Marta, pouco teorizam sobre sua prática que por sua vez é pouco informada pela teoria.

Podemos concluir que as falas constitutivas desse Núcleo parecem evidenciar que, para Marta, organização é uma necessidade primeira e quaisquer aspectos que fujam a esse fim lhe desorganizam e afetam emocionalmente, parecendo confirmar que o sentido da docência e de como ser uma boa professora é imbricado na ordem/organização.

Considerações finais

Durante todo o processo, buscamos não abandonar os pressupostos que orientam a pesquisa, ou seja, considerar relação parte/todo, buscar a essência do fenômeno, e um compromisso efetivo com a materialidade que sustentava as interpretações. Se as análises e interpretações da entrevista nos permitiram ter mais elementos sobre algumas das múltiplas determinações do processo de constituição da professora e da sua escolha profissional. As Autoconfrontações Simples e Cruzada possibilitaram ligeiros movimentos reveladores de permanências e transformação na atividade docente.

Acreditamos que o processo coletivo de pesquisa qualificou a análise e interpretação realizadas, assim como contribuiu para a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, um dos objetivos centrais do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica.

Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. São Paulo: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. São Paulo: Fabrefactum, 2010.





DAVIS, C.L.F; OLIVEIRA, Z. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, P. (1970) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. (eds.) **Staff Development for School Improvement**. Philadelphia: The Falmer Press, 1987.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Buenos Aires. Ediciones Ciências Del Hombre, 1978.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. 2. ed. Campinas : Pontes, 2010.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

VYGOTSKY, L. S. (1927). **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. (1934) **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

