

SUPERANDO A DICOTOMIA SABER-AÇÃO: UMA NOVA PROPOSTA PARA A PESQUISA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Wanda Maria Junqueira de **Aguiar** – PUC-SP

Claudia L. Ferreira **Davis** – PUC-SP

Agência Financiadora: CAPES e CNPq

Pretende-se, com esta apresentação, discutir, a partir dos pressupostos teóricos metodológicos da teoria sócio-histórica em Psicologia e da ergonomia francesa atual, um método que propicie alcançar novos conhecimentos sobre a forma como os professores atuam em sala de aula e, ao mesmo tempo, forneça subsídios para essa mesma formação, ultrapassando os problemas encontrados no exercício da docência. Essa nova maneira de pesquisar surgiu tanto da literatura pertinente, de nossa experiência e vicissitudes na formação de professores como da análise dos diferentes tratamentos dados, à questão. Vale destacar que, muito do aprendizado relatado, foi possível pelo fato de estarmos desenvolvendo um projeto de pesquisa (PROCAD) financiado pela CAPES e CNPQ. A apresentação será organizada da seguinte forma: inicia revendo os principais enfoques dados à formação e ao trabalho docente mostrando como neles se instalam uma dicotomia entre saber e ação. Em seguida, são apresentados dois tipos de categorias teóricas e metodológicas que se articulam entre si, orientando o método proposto: aquelas baseadas na psicologia sócio-histórica e na ergonomia francesa atual. Os procedimentos a serem empregados nessa forma de pesquisar e sua justificativa constituem o núcleo central do artigo. Finalmente, um balanço das vantagens e dos problemas encontrados em tal método será apresentado.

1. Formação de professores: duas abordagens que não convergem

A formação docente tem sido alvo de muitos estudos (Oliveira, 2004; Santo, 2004; Talavera; 2004) tanto no país como fora dele. De fato, as mudanças observadas no cenário mundial, que se deram de forma mais aguçada nas últimas duas décadas - colocaram novas questões quanto aos objetivos da escolarização, exigindo mudanças nas formas de organização do trabalho na escola. As novas demandas requerem uma intensificação do trabalho do professor e uma ampliação de seu raio de ação que, na ausência de uma política clara de formação de docentes, tem gerado desgaste e insatisfação por parte do professorado. Libâneo (2003) mostra claramente a necessidade de se contar com professores que consigam ajustar suas didáticas à sociedade atual, ao conhecimento, ao aluno e aos diversos universos culturais.

Alcançar tais metas implica uma reconfiguração de sua identidade profissional, capaz de colocá-lo em posição de lutar por melhoria de salários, de condições de trabalho e, inclusive, de uma formação de qualidade. Como bem mostra Nóvoa (2004), um dos aspectos centrais do processo de requalificação do docente centra-se em sua formação, que deve, segundo o autor, levar em consideração a inteireza do educador: sua história, seu aprendizado, sua experiência particular. Na opinião do autor, em se contemplando tais aspectos, torna-se possível para os professores manterem-se atualizados (tanto no que se refere a conteúdos como a métodos de ensino) e, conseqüentemente, diversificarem suas práticas pedagógicas, de forma a atender à variedade de alunos que encontram em sala de aula. Salienta, no entanto, que a busca individual por atualização é sempre mais difícil e que, por essa razão, o local de trabalho constitui o espaço ideal para a formação continuada dos docentes.

Como bem aponta Brando (2007), formação inicial e formação continuada são conceitos que precisam ser esclarecidos: a primeira ocorre nos cursos de magistério ou em cursos de nível superior, representando apenas um aspecto do esquema mais amplo de profissionalização do professor, que é cada dia considerado mais importante para que se possa oferecer uma escola básica de qualidade. Mello (2000), no entanto, aponta a grande dificuldade que se enfrenta, quando se trata de formar quadros para o magistério. Argumenta, de um lado, que só demonstram interesse em lecionar os alunos egressos dos cursos de magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, justamente aqueles que, aprendendo a prática de ensinar, não contam com a possibilidade de aprender bem (ou seguir aprendendo) a substância do que ensinam. De outro, observa que os alunos que freqüentam cursos superiores de formação docente não querem necessariamente lecionar, preferindo atuar em seu próprio campo de formação: matemática, biologia, história, literatura etc. Além disso, mostra que, de um modo geral, os cursos de graduação não se voltam para a educação básica, nem para suas preocupações e problemas a serem solucionados: a principal preocupação incide, pelo menos naqueles que contam com boa qualidade, sobre a pesquisa.

Para Brando (2007), formação continuada, por sua vez, é aquela que é desenvolvida ao longo da trajetória profissional do professor. As modalidades de formação em serviço são, no entanto, bastante criticadas (Freitas, 2002; Gatti, 2003), por seguirem uma

concepção extremamente conteudista e pragmática, que considera ser por meio da apropriação de informações e do trabalho com a racionalidade que se alcançarão mudanças em posturas e formas de agir. Durand et al. (2005), refletindo sobre as dificuldades de formação de professores na França, sugerem que elas se devem ao fato de haver uma oposição entre o que chamam de “epistemologia dos saberes” (ligada ao saber e ao rigor científico) e “epistemologia da ação” (voltada para a pertinência profissional), que se reflete na organização e administração dos institutos universitários de formação de professores. Apontam, ainda, que tais dificuldades poderiam ser sanadas a partir de uma análise do trabalho e, sobretudo, do desenvolvimento do trabalho nas questões de formação e pesquisa.

A “epistemologia dos saberes”, segundo os autores, preconiza uma clara delimitação entre pesquisa e formação, bem como a neutralidade dos pesquisadores em relação ao objeto de investigação e suas eventuais aplicações. Predominam nela os critérios de objetividade, que afirmam ser preciso primeiro compreender ou explicar, para só depois lidar com as questões relativas à formação, ou seja, aquelas ligadas ao ensino e às práticas pedagógicas. Já a “epistemologia da ação” propõe uma associação constante entre pesquisa e formação, de modo que se possa dar resposta aos múltiplos objetivos de estudo e à constante transformação das situações. Para que isso seja possível, é necessário que atores diferentes (vinculados às escolas e às universidades) entrem em interação, articulando pesquisa e ação em estudos contextualizados, voltados para situações particulares, que irão ser objeto de intervenção da pesquisa. Tanto a primeira epistemologia como a segunda têm sofrido severas críticas. Em relação à “epistemologia dos saberes”, Durand et al. (2005) apontam, como principais problemas:

... os resultados inaplicáveis, por terem sido obtidos em contextos distanciados dos problemas práticos, investigações guiadas por teorias e questões de pesquisa excessivamente abstratas; simplificação e esquematização dos contextos para satisfazer critérios de rigor metodológico que resultavam em uma concepção redutora da realidade; enunciados muito gerais, incapazes de abraçar a fineza e a especificidade das situações locais, contradições entre as ‘implicações’ ou ‘recomendações’ práticas desenvolvidas a partir de pesquisas realizadas em disciplinas diferentes etc. Além disso, o caráter universitário desses trabalhos não é levado em consideração e seu reconhecimento pela comunidade científica é pouco discutido. (p. 45.).

No que concerne à “epistemologia da ação”, ainda que seus enunciados, bem como as proposições decorrentes dos resultados de suas pesquisas sejam bem aceitos pelos professores, por se aproximarem de sua realidade profissional, as críticas recaem sobre:

a cientificidade dos enunciados (dificuldades de generalizações, falta de controle das situações, impossibilitando isolar fatores...) e ao caráter limitado das proposições decorrentes da pesquisa que possuem apenas validade local, contextualizada e não fazem prognósticos. As pretensões científicas dessa epistemologia chegam a ser contestada, considerando que se trata tão-só de formas variadas de análises de práticas ou de inovações. (p. 45-46).

Como fica claro, Durand et al. (2005) mostram que as duas epistemologias estabelecem uma dicotomia entre saber e ação. Por outro lado, concluem que é possível superar esse problema, articulando, de forma dinâmica e rigorosa, os dois pólos de tal oposição. De fato, essa tentativa vem sendo feita pela escola ergonômica francesa (Clot, 1999) e suas variantes, cuja meta é dar visibilidade ao trabalho dos professores e às formas pelas quais ele se desenvolve, de modo a compreender e transformar a atividade docente. A presente investigação estuda o trabalho docente a partir de alguns dos pressupostos elaborados por essa tradição, que serão explorados a seguir.

2. As categorias teórico-metodológicas: uma seleção a partir de duas abordagens complementares

Uma nova maneira de estudar a atividade docente foi construída com base na articulação entre duas propostas: a teoria sócio-histórica em psicologia desenvolvida por Vygotski e a vertente atual da ergonomia francesa, tal como proposta por Clot. Começaremos pela primeira delas, que têm suas bases teóricas assentadas no materialismo histórico-dialético, implicando uma concepção de homem como ser social, histórico e constituído nas e constituinte das relações sociais. Dessa proposta teórica, foram destacadas algumas categorias que serão aqui brevemente apresentadas.

A primeira delas é a de mediação. Vygotski, ao estudar os processos de desenvolvimento, postula que eles se dão na e pela interação interpessoal, a qual pressupõe uma cultura e um tempo determinado. Segundo ele, as funções psicológicas superiores surgiram e se ampliaram historicamente tanto nos agrupamentos humanos como nas

pessoas neles envolvidas. Por meio de tais interações, o bebê humano humaniza-se, apropriando-se, via signos, das formas de pensar, sentir e agir próprios de sua cultura. A idéia central aqui é a de mediação cultural, entendida como “(...) uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; (...) o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro e que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude.” (Severino, 1992, p. 44). A mediação, como categoria teórico-metodológica, é necessária na medida em que permite:

[...] romper com as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, assim como afastar-nos das visões naturalizantes (...). Por outro lado, possibilita-nos uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto, não causal, linear e imediato, mas na qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito (Aguiar e Ozella, 2006, p. 225).

É, portanto, essa categoria que possibilita explicar/compreender como o homem, embora tenha, ao nascer, potencial para se desenvolver como ser humano, só se tornará humano por meio das relações sociais com outros homens e com a cultura acumulada pelas gerações que o precederam.

A segunda categoria é a de história. Vygotski aponta dois significados para o termo história, um geral e outro restrito. No que concerne ao primeiro, história significa um movimento dialético da realidade marcado pela relação parte-todo, pela unidade dos contrários, pela distinção aparência/essência, referindo-se à abordagem dialética geral das coisas, no sentido de que cada uma delas tem sua própria trajetória ou história. No sentido restrito, o termo é compreendido como um ordenamento significativo dos fatos, implicando a presença de certo nível de consciência e de intencionalidade. Deve-se salientar, neste momento, que foi o trabalho e a fabricação dos instrumentos que possibilitaram ao homem criar as condições de sua própria existência. Ao criar os instrumentos com os quais agirá sobre a natureza, transformando-a, criando as condições de sua existência, o homem passa a ter possibilidade de assumir o controle de sua própria evolução que é também sua história.

A terceira categoria é a de atividade. Diferentemente da atividade animal, a atividade humana constitui-se por meio de inúmeras mediações, sendo voluntária, realizada junto com outros homens e transmitida pelo processo educativo às futuras gerações. É por meio da atividade que o homem transforma o natural em social. Mas, pergunta-se Leontiev (s/d, p. 74), “que atividade é esta, especificamente humana, a que chamamos de trabalho?”.

Baseando-se em Marx, o autor entende trabalho como “um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza” (s/d, p. 74), em que o homem, “ao mesmo tempo em que age (...) sobre a natureza exterior e a modifica, modifica também sua própria natureza, desenvolvendo as faculdades que nele estão adormecidas” (s/d, p. 201).

Temos assim que, se a constituição do humano se faz na e pela atividade, a qual envolve pensamento, linguagem e as relações que ambos mantêm entre si, é preciso retomar o que Vygotski entende por isso. Para esse autor (2001, p. 398) “o significado da palavra é a unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem”, uma vez que esses dois processos, embora mantenham uma relação de unidade, não coincidem entre si. Para entender o sujeito, portanto, cabe apreender as mediações sociais que o constituem, na tentativa de escapar de uma análise que se centre na aparência e no imediato, buscando apreender a essência, o processo social por meio do qual o homem se torna homem, atingindo, se possível, o não dito, que nada mais é do que o sentido. Essas duas categorias precisam ser também elucidadas.

Sentido e significado, a despeito de serem categorias distintas, cada uma apresentando sua singularidade, não podem ser compreendidas descoladas uma da outra, pois uma não é sem a outra. Segundo Vygotski (2001), se o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode manter com o(s) referente(s) ao reapresentá-lo(s), no campo psicológico ele é uma generalização, um conceito. Os significados são, portanto, produções históricas e sociais, que permitem a comunicação e a socialização das experiências. Muito embora os significados sejam mais estáveis, eles também se transformam no movimento histórico. Significado e sentido constituem a unidade contraditória do simbólico e do emocional. Para melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida, pois por conterem mais do que aparentam, é possível, por meio de sua análise e interpretação, caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. O sentido é, portanto, muito mais amplo que o significado: é uma articulação dos eventos psicológicos feita pelo sujeito frente uma realidade, sendo produzido pelo homem socialmente mediado. O sentido aproxima-se, assim, mais da subjetividade, pois expressa com maior precisão o sujeito, entendido como a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos. Na

perspectiva adotada, ação, pensamento e afeto jamais se separam: é só por meio dessa unidade que se podem explicar os motivos e causas do pensamento. Assim, ainda que de difícil apreensão, é preciso aproximar-se das zonas de sentido.

As categorias da ergonomia francesa atual compartilham os pressupostos teóricos e metodológicos da psicologia sócio-histórica, mas na tentativa de conhecer o processo de constituição do sujeito na atividade e para além da aparência, agrega-lhe outras categorias, a saber: “real da atividade”, “atividade real”, “gênero” e “estilo”. A atividade, na visão agora discutida, não se constitui apenas do que é realizado, mas também daquilo que não foi possível realizar. Daí a importância de se estar atento não só às ações realizadas e observadas, mas àquelas que foram pensadas, mas não realizadas pelo sujeito, tendo em vista que:

[...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo freqüente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. (Clot, 2006, p. 16).

O autor chama a atenção para o fato de que ações envolvem pensamentos e reações e, em se pretendendo apreender o “real da atividade”, é preciso mobilizar o sujeito para que ele revele o que pretendeu fazer e não foi feito, permanecendo, portanto de alguma forma, reprimido. Para ele, “(...) *as reações que não venceram - e que foram ora mais ora menos reprimidas - formam resíduos incontroláveis, cuja força é suficiente para exercer uma influência na atividade do sujeito, mas contra as quais ele pode ficar sem defesa*” (Clot, 2006, p.115-116). Desta forma, é necessário fazer uso de um método que instigue, em última instância, o indivíduo pesquisado a revelar o sentido que atribui à atividade que realiza. As contribuições de Clot (2006) ajudam a operacionalizar uma maneira de proceder que leva os sujeitos de pesquisa a produzir informações que usualmente não são exploradas e que, não obstante, parecem ser nodais para uma análise mais profunda e dialética dos significados e sentidos que a atividade tem para aquele que a executa. O fundamental é que o sujeito fale sobre a atividade tal como realizada e concebida, de modo que se possa desvelar um paradoxo pouco reconhecido, ou seja, que:

...o real da atividade ultrapassa não somente a tarefa prescrita, mas também a própria atividade realizada. Ora, esse real da atividade, ou seja,

aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz parte das coisas que podemos observar diretamente (Clot, 2006, p. 133).

Outra contribuição da ergonomia francesa para o estudo da atividade, consiste na diferenciação entre trabalho prescrito (que é denominado de tarefa) e trabalho real (que é o efetivamente realizado daquilo que é prescrito). Guérin (1997) mostra que trabalhadores, quando questionados sobre seu trabalho, tendem a apontar para os resultados a serem alcançados, ou seja, falam da tarefa a ser cumprida. Como o autor bem mostra, a tarefa é tão somente um resultado antecipado (p. 32), de modo que, de fato, a tendência é não se falar do trabalho que fazem, ou seja, do que denominamos de ‘atividade de professor’, mas sim da tarefa. Nesse sentido, pode-se dizer que tarefa é o prescrito, o imposto. Como afirma Murta (2008, p. 51), a tarefa “determina e constrange a atividade, mas ao determinar a atividade do trabalhador, ela a autoriza”. Daí a importância de uma análise que apreenda a concretude desta realidade, ou seja, o que determina, constrange e autoriza a atividade.

Para estabelecer a diferença entre a “atividade real” e o “real da atividade”, buscando compreender o sujeito, a categoria “gênero” foi criada. Ela se refere ao campo simbólico que se interpõe entre o sujeito e a atividade, na condição de regras escritas e não escritas que, se situam o trabalhador diante de situações novas, muitas vezes limitam sua ação. O gênero, portanto, leva em conta tanto o arsenal de procedimentos e posturas construídas em um campo profissional no decorrer do processo sócio-histórico e cultural, como as possíveis mediações que concorrem para a realização da atividade. Essas regras e posturas constituem, de alguma forma, prescrições que refletem a tradição profissional do grupo a que o sujeito pertence, evidenciando que a atividade é sempre mediada pelo gênero. Desta forma, o gênero é necessariamente social e não se apresenta nunca cristalizado: está em constante movimento, uma vez que suas regras e posturas são continuamente construídas na e pela atividade. É o gênero que define, portanto, as fronteiras móveis daquilo que é aceitável e inaceitável no trabalho, obrigando o sujeito a enfrentar limites e superá-los de forma inovadora.

Quando isso ocorre, surge o estilo pessoal: a possibilidade individual de transformar o prescrito pelo gênero social, mediante os recursos disponíveis para a realização da atividade. (Clot, 2006, p.49). O autor afirma que o estilo pessoal está relacionado ao sentido da atividade para o próprio sujeito, dizendo respeito à subjetividade do indivíduo e, tal

como ele, constituída social e historicamente. Refere-se, também, à maneira como o trabalhador apropria-se do gênero, apropriando-se das regras socialmente construídas pelo grupo para transformá-las segundo suas particularidades próprias. O estilo pessoal é um “jeito” de fazer singular e, ao mesmo tempo, social e histórico. É ele que, de certa forma, contribui para movimento contínuo e constante de renovação e reconstrução do gênero que, ao ser interiorizado, colabora para a transformação do próprio sujeito. Compreender o estilo é apreender o gênero, porque um constitui o outro. Para Clot, a análise efetiva da atividade realizada permite chegar à compreensão do quanto a mediação do gênero e do estilo pessoal constituem a atividade do sujeito, alcançando uma apreensão mais completa e profunda (para além da aparência) da atividade e avançando no processo de desvelamento dos sentidos constituídos pelos trabalhadores.

3. O método: suas etapas, instrumentos de obtenção de informações, e análises

Os instrumentos pelo meio dos quais se busca a informação são centrais para que se possa obter um conjunto de informações diversa, precisas e acuradas. A análise da atividade, como aqui pretendida, requer uma seqüência de etapas, cada uma delas envolvendo procedimentos de obtenção de informações e de análise distintos. Começa-se pela busca da escola onde trabalham os sujeitos da pesquisa, buscando-se no caso da primeira, compreender seu espaço e dinâmica de funcionamento, ou seja, seu contexto; no caso dos segundos, a meta é conhecer suas histórias de vida. As informações colhidas serão em seguida analisadas, buscando entender os sentidos e significados que os professores atribuem a sua atividade docente na escola em que atuam. A próxima fase reside em observar a rotina diária da sala de aula dos docentes selecionados, aprendendo seu cotidiano, seus problemas e méritos. Em seguida, os professores são filmados durante uma das atividades docentes, a principal delas, que é a aula, selecionando-se delas alguns episódios tido como mais relevantes, à luz do que já se conhece dos professores e da escola. Esse material será analisado conjuntamente pelos sujeitos, pesquisadores e, também, por professores parceiros dos sujeitos, alcançando, assim, o “real da atividade”. Essas fases serão mais bem explicadas abaixo.

- Fase 1: Estabelecer o contato com a escola e com os professores

Como o método prevê filmagem da atividade dos sujeitos (aulas), há que se contar com a resistência para aceitar participar da pesquisa, tanto por parte da escola, como por parte dos professores. Assim, é preciso realizar um trabalho de conscientização a respeito dos possíveis ganhos que a pesquisa pode trazer para a instituição e para a docência. Esse trabalho em geral não é fácil e exige clareza por parte dos pesquisadores e “desarmamento” por parte dos professores. Uma vez alcançada a anuência da escola e dos professores, os seguintes procedimentos de coleta de informações são empregados:

a) **História de vida** da professora: solicita-se que ela conte sua história de vida, salientando, nessa narrativa, a forma como vê sua atuação profissional, o papel da escola e da educação, bem como a maneira como entende o processo de ensino-aprendizagem e seu preparo profissional para levá-lo adiante. Inicialmente, deixa-se a professora livremente, cabendo ao pesquisador apenas incentivar e estimular o relato. Na medida em que os aspectos centrais de interesse forem sendo mencionados, o pesquisador deve fazer perguntas de esclarecimento, se for o caso. Quando o relato espontâneo da professora termina, se alguns aspectos-chaves não foram por ela abordados, o pesquisador deve retomá-los, agora sob a forma de entrevista, aprofundando situações tidas como importantes. Os encontros devem ser sempre os mais cordiais e objetivos possíveis.

b) **Observação do espaço físico da escola**, período durante o qual os pesquisadores levantam os espaços da escola e levantam, junto à secretaria, dados que permitam compreender melhor seu corpo docente, sua clientela e sua dinâmica de funcionamento;

c) **Observação da sala de aula**, durante o tempo necessário para entender sua rotina, rituais, didática do professor (como trata dos assuntos escolares), modos de interação professor-alunos e alunos entre si, identificação de subgrupos, lideranças positivas e negativas, dificuldades pedagógicas etc.

Coletados os dados acima, tem início uma primeira análise das informações obtidas até o momento. Para tanto, sistematizam-se os dados relativos à escola e, com base no proposto por Aguiar e Ozella (2006), tem início a análise da história de vida dos professores. Assim, as fitas contendo a narrativa dos sujeitos são transcritas e lidas meticulosamente, para que seja possível estabelecer quais são os pré-indicadores que darão origem a indicadores que, por sua vez, permitirão a construção de núcleos de significação. Lista-se, para tanto, os conteúdos tratados pela professora, agrupando-os por similaridade, por complementaridade, por contraposição, por contradição ou por qualquer outro aspecto que leve a uma menor diversidade de assuntos.

Com isso, pré-indicadores são formados. A partir daí, os pré-indicadores são também re-agrupados, seguindo o mesmo critério anteriormente utilizado. Indicadores resultam da fusão dos pré-indicadores, indo-se buscar, no material coletado, trechos que melhor elucidem a formação e nomeação dos Núcleos de Significação, que articulam os vários e diversos indicadores. Começa-se por inter-relacionar os indicadores contidos em cada núcleo encontrado e continua-se até obter uma articulação entre eles. Especial interesse é dado às contradições encontradas nas falas dos professores, posto só ser possível apreender os movimentos feitos pelo sujeito por seu intermédio.

- Fase 2: Realizar as filmagens

Essa fase inicia-se tão logo termine a análise dos dados até então coletados. Os pesquisadores já devem estar familiarizados com a rotina escolar e serem considerados praticamente parte da escola. Nesse momento, com um rapport bem estabelecido, iniciam-se as filmagens das aulas, priorizando sua interação com os alunos em torno dos conhecimentos escolares e não-escolares. Apesar do constrangimento em geral demonstrado nos primeiros dias de observação, aos poucos professores e alunos acostumam-se com a presença dos pesquisadores em sala de aula e com a filmadora. Em geral, se possível, recomenda-se o uso de duas filmadoras: uma fixa e uma móvel. O próximo passo é assistir às fitas e selecionar os episódios tidos como mais relevantes para conhecer a atividade real do professor. A descrição abaixo deve orientar como se faz a seleção dos episódios, (trechos da atividade 'aula', com começo, meio e fim), com base nos seguintes critérios:

- evidenciar diferença e/ou contradição entre, de um lado, a atividade prescrita e, de outro, a atividade real (tal como mostra a fita) e a história de vida;
- incidir em uma situação que poderia ser conduzida, de acordo com o pesquisador, de diferentes formas, dentro do prescrito;
- contrapor o que a professora fez a forma como a pesquisadora o teria feito, discutindo pró e contras de cada proposta.

Dessa forma, atividades que apareceram freqüentemente como contraditórias; que poderiam ter sido realizadas de outro modo e não o foram e, inclusive, aquelas que não deveriam ter sido feitas, de acordo como prescrito são buscadas nas filmagens, o que implica assisti-las inúmeras vezes. Cada episódio selecionado pode ocorrer em um mesmo dia ou em dias diferentes, desde que permita uma análise mais aprofundada dos aspectos considerados centrais e amplie, conseqüentemente, a possibilidade de responder aos objetivos do estudo. A duração de cada episódio também pode variar bastante, mas não deve ultrapassar 15 minutos de duração, para não tornar a análise extremamente cansativa. Um aspecto importante a ser lembrado é que os episódios deverão ser transcritos, por ocasião do relatório da pesquisa, assegurando o sigilo dos envolvidos. Desse modo, cabe informar ao leitor sobre o contexto do qual o episódio foi retirado (aula de Língua Portuguesa, por exemplo), sobre o que versa o episódio (seu objetivo), sua duração e onde ele se passou (na biblioteca, no pátio, na sala de aula etc.)

- Fase 3: Fazer as auto-confrontação simples e cruzada

Começa aqui a observação dos episódios selecionados. Essa fase envolve quatro momentos centrais:

- a auto-observação, situação na qual os sujeitos se observam agindo no vídeo e estabelecem um diálogo interno com seus múltiplos interlocutores, ou seja, com si próprio, com sua visão da tarefa, com a atividade que efetivamente realizou;

- a autoconfrontação simples, situação na qual os sujeitos descrevem para os pesquisadores o que estão vendo no vídeo, ou seja, os episódios. Ao assim agir, o professor muda de situação, passando de “observado” a “observador”, pois seus comentários derivam das interpretações e questões levantadas por meio da auto-observação. A atividade, antes essencialmente intrapsicológica, torna-se interpsicológica: o vivido, ao ser revivido em uma nova situação, adquire um novo lugar na atividade do trabalhador. Assim, de objeto da atividade, o vivido auxilia a pensá-la e, nesse movimento, ele se transforma. Ao comentar a atividade, aquilo que foi vivido pelo professor tende a se exteriorizar e se revela ainda presente, mediante outra configuração: o vivido não é apenas o que foi possível fazer ou alcançar; ele é, também, aquilo que não foi feito nem alcançado e, ainda, aquilo que poderia ter sido feito, mas que não o foi. De fato, quando o professor tece considerações sobre sua atividade - observando-a, analisando-a e revelando as diferenças entre o que pretendia fazer, o que foi efetivamente feito e o que poderia ter sido feito - ele pode organizar aquilo que viveu na e pela atividade, tomando ciência de suas possibilidades e limites. Além disso, ao analisar sua atividade, o trabalhador produz um tipo de informação extremamente rica que, para ser analisada em sua complexidade, requer que o pesquisador estabeleça categorias de análise, para avançar em direção às zonas de sentido constituídas sobre a atividade, compreendendo-as.

- a autoconfrontação cruzada, quando o mesmo vídeo é apreciado, na presença do pesquisador e do professor, por um especialista ou colega de trabalho, que desempenhe a mesma atividade. Ocorre, então, uma alteração de destinatário, que pode modificar a análise: a palavra do professor não se dirige exclusivamente para o objeto da análise, ou seja, para a atividade realizada: ele tece também considerações sobre si mesmo, como sujeito da atividade. A autoconfrontação cruzada ocorre quando “(...) se retoma a análise em comum da mesma gravação em vídeo com outro especialista do domínio (campo), um colega de trabalho com o

mesmo nível de especialização, por exemplo.” (Clot, 2006, p. 135). Os comentários tecidos pelo parceiro são voltados para diferentes interlocutores (trabalhador e pesquisador) e variam a depender de quem é o destinatário. De fato, a linguagem é aqui empregada como uma ferramenta para levar o outro a pensar, a sentir e agir segundo a perspectiva de quem a emprega.

- a conversa final, que se dá após a aplicação dos instrumentos, tem o intuito de conhecer como os professores avaliaram sua participação na pesquisa e poder complementar e/ou esclarecer, se for o caso, as informações obtidas anteriores, uma última entrevista é agendada junto aos professores.

4. A análise: o trabalho de articular todas as informações obtidas no decorrer da pesquisa, explicando-as à luz do referencial teórico adotado

Entender a atividade é, de fato, compreender os modos de sentir, pensar e agir dos sujeitos que a executam. Esses são, na verdade, os aspectos que a análise final deve focar. Para tanto é preciso verificar como os professores vão tomando consciência de seus limites e possibilidades na observação e na discussão da atividade realizada. Mas não só isso. Os nossos trabalhos têm apontado que, tal como afirmava Vygotski, sem entender os aspectos volitivos da atividade toda análise é parcial, incompleta. Para tanto, é preciso articular a primeira análise parcial - a dos núcleos de significação – aos resultados obtidos nas auto-confrontações.

Além disso, para entender a atividade, é preciso realizar o esforço de integrar todos os dados anteriormente analisados, ou seja, compreender a atividade docente como sendo realizada por um professor específico, com uma história de vida singular, que o faz atribuir sentidos e significados específicos ao que realiza junto a seus alunos, em certo contexto escolar de uma dada sociedade, em um determinado tempo. Assim, a atividade docente, quando iluminada pelas categorias vygotskianas de análise e aquelas da ergonomia francesa contemporânea, pode ser compreendida como produto e produtora de condições sociais, culturais e escolares de certo tempo e lugar. Em suma, a atividade é constituída pela mediação do gênero e do estilo pessoal, algo que permite apreender para além de sua

aparência, avançando no processo de desvelamento dos sentidos constituídos pelos professores sobre seu ofício.

5. O método: um balanço final

A principal desvantagem do método aqui proposto está no medo e na desconfiança que os docentes sentem de ser filmados. De um lado, é fato, ninguém gosta de se perceber observado e, muito menos, em situação em que seu papel profissional pode ser avaliado. Desse modo, empregar esse método implica em se contar com um trabalho de campo relativamente longo, tendo em vista que exige um esforço para superar os receios iniciais dos docentes, os quais se encontram firmemente arraigados. Outra desvantagem desse método é que ele não pode ser utilizado por pesquisadores iniciantes, sem a devida supervisão, quando se considera os inúmeros procedimentos nele envolvidos e a complexa análise a ser feita a partir das informações obtidas. Pesquisadores mais experientes encontram-se, em geral, mais preparados para lidar com categorias do método materialista-histórico-dialético que, usualmente, não é trabalhado durante a capacitação em pesquisa que as universidades brasileiras oferecem.

Por outro lado, esse mesmo método apresenta inúmeras vantagens. A mais óbvia dela é a de permitir que se integrem duas dimensões que vem sendo tratada isoladamente - a do saber e a da ação -, no que tange à atividade docente e à formação de quadros para o magistério. Em nosso entender, esse método permite que se vá modificando, paulatinamente, o foco de sua análise: a atividade passa a ficar em segundo plano, cedendo lugar ao sujeito da atividade. Paralelamente, ao se conhecer melhor o sujeito, compreendem-se também seus motivos e necessidades, dando uma perspectiva mais ampla aos modos de sentir, de pensar e de agir de cada um. A atividade docente ganha, ela mesma, sentidos e significados até então ocultos e/ou pouco explorados, na medida em que seus efeitos involuntários conseguem ser mais bem previstos pelos participantes, integrando o universo dos possíveis.

Passa-se do gênero ao estilo e do estilo ao gênero, à medida que vai sendo possível apreender, ao longo da pesquisa - desde a observação da escola até as autoconfrontações - o movimento da professora: da observação para a discussão e reflexão sobre sua atividade; da reflexão e da interlocução para o aprimoramento, substituição e/ou transformação da

atividade docente e vice-versa. Deve-se notar que a abordagem proposta fortalece não um professor em particular e, sim, o conjunto dos docentes, posto ser justamente dele o papel central de armazenar, formar e de transformar os repertórios de ação de seus membros, mediante a elaboração de outros estilos, que se vão descortinando na e pela observação, na e pela reflexão acerca da atividade docente. O material coletado, com os devidos cuidados éticos (transformados, por exemplo, em simulações computadorizadas), pode ser utilizado em cursos de formação inicial ou contínua, permitindo aos professores aprenderem vendo atividades reais, desempenhadas por um professor real, em uma sala de aula real. Poderão, ainda, tirar proveito da discussão entabulada entre o professor, o pesquisador e seu colega, entrando em contato com diferentes olhares que podem auxiliar a análise de suas atividades docentes.

Adicionalmente, havendo identificação ou repúdio aos modos de pensar, sentir e agir de seus colegas, a atividade docente ganha concretude, deixando de ser algo abstrato e discutido essencialmente no plano teórico. Com isso, é possível fornecer aos docentes uma visão de como a teoria e prática pedagógica alimentam-se reciprocamente, uma aprimorando a outra.

Referências Bibliográficas:

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*. São Paulo, ano 26, n. 2, 2006, p. 223-244.

BRANDO, M. F. Impedimentos subjetivos na atividade do professor, em aulas de educação sexual. Dissertação de Mestrado (Psicologia da educação). São Paulo, 2007.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF. Coletânea de textos: Psicologia do trabalho. Ciclo CEAP. Belo Horizonte, 1999

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

DURAND, M. et al. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, nº 125, p. 37-62, maio/ago 2005.

GATTI, B. A. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 119, p. 191-204, 2003.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, nº 80, p. 136-67, set. 2002.

GUÉRIN, F. et al. **Comprendre le travail pour le transformer**: la pratique de l'ergonomie. Paris: L'ANACT, 1997

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Manuel D. Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente**. (Coleção Questões de Nossa Época, 67), São Paulo, Cortez, 2003.

MELLO, G. N. de. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical*. **Cadernos Posgrad**, Santos, n. 1. p. 03-22, 2000.

MURTA, A. M. G. Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade. **Tese de Doutorado** (Psicologia da educação). São Paulo, 2008.

NÓVOA, A. Profesionalización de docentes y ciencias de la educación. **Educación y Pedagogía**, Madrid, v. 9-10, n. 19-20, p. 251-286, 1998.

OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

ROGER, J. L. *Refaire son métiers: essays de la clinique de l'activité*. Ramonville Saint-Agne: Ed. Érès, 2007.

SANTO, L. L. DE C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1158, set./dez. 2004.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho'Água, 2001.

TALAVERA, M. del C. F. De la formación a la práctica docente: un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. **Revista Latino Americana de Estudios Educativos**. México, D F., v. 34, n. 3, 3 trimestre de 2004.

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