

Reflexões sobre a aproximação com abordagens interventivas e colaborativas na pesquisa de base sócio-histórica: a experiência do grupo “Atividade Docente e Subjetividade”

Wanda Maria Junqueira de Aguiar
iajunqueira@uol.com.br

Virginia Campos Machado
vickynut@hotmail.com

Elvira Maria Godinho Aranha
elvira@uol.com.br
PUCSP

Resumo

Esse texto tem como objetivo discutir uma nova forma de realização - mais colaborativa e interventiva - das pesquisas que são empreendidas pelo grupo de pesquisa "Atividade Docente e Subjetividade". Investigando os sentidos da atividade docente para professores do Ensino Fundamental, esse grupo de pesquisa tem como intenção contribuir para produzir um conhecimento sobre processos de formação docente e gerar transformações na práxis educacional. Os estudos são desenvolvidos em escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo e têm como fundamento teórico-metodológico o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Sócio-histórica. Utiliza entrevistas, autoconfrontações e oficinas para produção de dados e os Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013) para análise e interpretação. O texto está organizado de forma a, primeiramente, apresentar o grupo de pesquisa e o referencial teórico-metodológico. Após isso, faz-se uma retrospectiva das pesquisas desenvolvidas pelo grupo no sentido de apontar como se deu a aproximação com pesquisas de cunho colaborativo e interventivo. Finalmente, apresenta-se a pesquisa que vem sendo desenvolvida atualmente. A discussão sobre essa forma de pesquisar mais interventiva-colaborativa, em construção neste grupo, permite discutir como o próprio percurso da investigação se constitui como possibilidade de todos os participantes aprenderem, bem como as transformações realizadas e como elas modificam a relação dos pesquisadores com seu objeto de estudo, com os procedimentos utilizados para a condução, produção e análise de dados articulada com o referencial teórico. Ao mesmo tempo, indica a necessidade de enfrentamento de desafios que se engendram nesse processo.

Palavras-chave: Atividade docente. Subjetividade. Pesquisa interventiva-colaborativa.

Reflections on the proximity between interventional and collaborative approaches in socio-historical research: the experience of the Teaching Activity and Subjectivity Group

Abstract

This paper aims at discussing a new means of embodiment – one that is more collaborative and interventional – for research that is carried out by the *Teaching Activity and Subjectivity* Research Group. By investigating the senses attributed to the teaching activity by Elementary School teachers, this research group wishes to contribute to the production of knowledge about teacher education processes, whilst also prompting transformation in the educational praxis. Within the theoretical and methodological framework of the Dialectical Historical Materialism and that of Socio-historical Psychology, studies are conducted in public and private schools in the city of Sao Paulo. Data is produced through interviews, self-confrontations and workshops; while the concept of Meaning Nuclei (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013) is used to analyze and interpret the collected data. The text is organized so as to firstly introduce the research group and the theoretical-methodological framework. Following that introduction, a retrospect of the investigations carried out by the group is made with a view to pointing out the proximity with collaborative and interventionist research. Finally, the current investigation is presented. The discussion about this interventionist-collaborative type of research – which is in construction in this group – allows for a debate about how the very investigative path constitutes a possibility for everyone to learn, besides being a means to look at the transformations that were carried out and how they change the relationships between the researchers and their object of study, the procedure that they use to conduct, produce and analyze data, and the relationship with the theoretical framework itself. It also indicates the need to face the challenges that arise from the very process.

Keywords: Teaching activity. Subjectivity. Interventionist-collaborative research.

Introdução

Esse texto tem como objetivo discutir uma nova forma de realização das pesquisas que são empreendidas pelo grupo de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade. Esse grupo, pertencente ao Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo vem, desde o ano de 2009, investigando os sentidos da atividade docente para professores do Ensino Fundamental tendo como intenção contribuir para gerar transformações na práxis educacional.

Os estudos são desenvolvidos em diferentes contextos (escolas públicas e privadas de diferentes regiões da cidade de São Paulo) e tem como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico dialético e a Psicologia Sócio-histórica. Utiliza-se de diferentes

procedimentos de produção de dados (entrevistas, autoconfrontações, oficinas) e, para análise dos dados, o procedimento intitulado Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013), que tem a mesma teoria de base. A adoção desse referencial teórico-metodológico tenciona o modo de produção da pesquisa pelo grupo e serve de lente para olhar a realidade.

Como nos aponta Marx “Toda Ciência seria supérflua se a forma Fenomênica e a essência coincidissem diretamente” (apud KOSIK, 2011, p. 17). Sendo assim, quando lidamos com as características da realidade educacional brasileira, num contexto em que muito se tem discutido sobre a necessidade de gerar um conhecimento que contribua para qualificar o trabalho do professor, não podemos fazê-lo de modo ingênuo ou imediato, pois nossa tarefa é a de apreender quais são as múltiplas mediações que constituem a realidade estudada. Nesse sentido, consideramos que o aprimoramento das habilidades pedagógicas e conhecimentos teóricos não podem abandonar o debate político, trazendo a historicidade que forja as condições concretas de trabalho do professor. Chauí (1980) destaca que a força maior da ideologia está no que ela silencia, camufla. Portanto, devemos lembrar que a atividade docente não se dá num espaço neutro, vazio de contradições, isento das forças ideológicas e políticas dominantes. Assim, e só assim, podemos pensar sua atuação, mediada por todas estas forças.

Nesta direção, entendemos que a importante tarefa do pesquisador é também olhar para esta realidade, se debruçar sobre os dados e descortinar essas determinações que no nível da aparência dos fenômenos não se revelam. Para tanto, faz-se necessário realizar um processo analítico e interpretativo que, tal como apontamos sobre a atividade docente, não se dá num espaço neutro e também se produz num conjunto de relações sociais e históricas. Por isso, consideramos fundamental manter um olhar crítico sobre o desenvolvimento dos estudos que realizamos, para entender como temos nos apropriado do referencial teórico-metodológico, como ele tem sido usado como orientador das ações em campo, quais são as transformações ocorridas no grupo e como se engendraram e, com isso, buscar garantir que o conhecimento produzido neste grupo não se limite a explicar a realidade, mas contribua para sua transformação.

Entender os movimentos que ocorrem na relação entre grupo de pesquisa, suas formas de pesquisar e como lida com o referencial teórico é importante porque, baseados em Vygotski (1995), consideramos “a elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior

importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (VYGOTSKI, 1995, p. 47).

Construir conhecimento, no nosso caso, implica entender a atividade docente como práxis – como produto de conjuntos de relações sociais que se desenvolvem historicamente – e também, entender a atividade de pesquisa desse mesmo modo.

Nesse sentido, este texto pretende discutir uma forma de pesquisar que vem sendo construída por nosso grupo, a partir da reflexão de nossos trabalhos nesta área. Para isto, faremos uma pequena digressão sobre o processo vivido desde 2009, retomando a história de formação desse grupo de pesquisa, seus objetivos, método, o referencial teórico-metodológico que adota. Em seguida, apresentamos algumas reflexões sobre as atividades de pesquisa desenvolvidas e os resultados alcançados e como essas experiências e a reflexão sobre elas permitiram forjar uma nova maneira de pesquisar.

Apresentando o grupo de pesquisa

O grupo de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade teve como fato marcante de sua configuração atual a realização de uma pesquisa, no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD)¹, realizada no período de 2009 a 2012. Naquela ocasião, equipes de pesquisadores de três universidades – a saber, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal de Alagoas e Universidade Estácio de Sá – se organizavam para aprofundar o entendimento sobre a atividade docente, analisada a partir de diferentes perspectivas.

A equipe da PUCSP, formada por professores pesquisadores e pós-graduandos de mestrado e doutorado procurou entender a atividade docente a partir dos aspectos subjetivos que a constituem. Consideramos importante interpretar a atividade levando em conta aquele que é sujeito da atividade – o professor – e o que ele tem a dizer sobre como se sente, pensa e age enquanto docente para, na medida em que pudermos entendê-lo melhor bem como suas necessidades concretas, colaborar para uma melhor compreensão deste professor e, assim, para uma intervenção mais adequada colaborativa e democrática junto a ele.

As discussões sobre as experiências vivenciadas eram realizadas com a participação de todo o grupo e impulsionaram a emergência de questionamentos, de produção de necessidades

1

Financiado pela Capes.

de estudo e de novos horizontes e possibilidades para a pesquisa. Entendemos que a potencialização da qualidade da pesquisa está atrelada à condução coletiva da pesquisa, ao planejamento das ações bem como ao contínuo repensar sobre o quê - foi feito, como foi feito e porque foi feito, o que engendra a necessária articulação entre conhecimentos teóricos e práticos e os valores éticos que os subsidiam. Esse movimento também impulsiona a busca por diretrizes de ação que cada vez mais são transformadoras, tanto na ação dos envolvidos, quanto na produção do conhecimento.

Nesta direção, ao apresentarmos como objetivo desse texto a discussão de uma maneira de pesquisar que vem sendo construída por nosso grupo nos referimos especificamente à nossa aproximação em relação a concepções da pesquisa de cunho interventivo-colaborativo.

No estudo sobre os sentidos da atividade docente desenvolvido no PROCAD, o grupo de pesquisa seguiu um novo caminho ao incorporar contribuições de Yves Clot (2006). No que tange às suas elaborações teóricas, destacamos sua proposta de estudar a atividade de trabalho sem que ela seja dissociada do sujeito que a realiza. Para isso, propõe que a atividade seja pensada como “real da atividade” – a atividade, nesse sentido, não se restringe àquilo que se realiza, mas inclui todas as possibilidades não realizadas que, ainda que como elemento negado, a tenciona.

Além disso, propõe um procedimento de produção de dados – as autoconfrontações – que pressupõe o desenvolvimento da atividade por meio do diálogo sobre ela a partir da imagem (CLOT, 2006, 2010). A proposta de Clot (2006) é que na Auto Confrontação Simples (ACS) o participante faça a análise da sua atividade tendo como interlocutor o pesquisador. Tal recomendação se baseia na interpretação de que, nessa ocasião, dois gêneros profissionais se fazem presentes: o científico (do pesquisador) e o da profissão (representado pelo docente). Ao se ver no vídeo, o participante é impactado pela imagem, torna-se outro para si mesmo, pois se observa de outro lugar; vê sua atividade de um ângulo ainda não explorado e, portanto, precisa encontrar novas justificativas e explicações para aquilo que faz (CLOT, 2006).

Já na Autoconfrontação Cruzada (ACC), a análise da atividade acontece na presença do pesquisador e também de um colega de profissão do participante da pesquisa. Para Clot, as questões formuladas por alguém que realiza uma atividade muito semelhante, assim como as respostas que o trabalhador considera mais adequadas, são diferentes daquelas colocadas pelo pesquisador. Segundo o autor (2006, p. 136), na ACC “os horizontes da atividade se deslocam com os sujeitos ao mudar de gênero. A atividade ‘salta’ de um gênero para o outro: do primeiro

gênero de atividade habitual para o segundo, o da experimentação cruzada, passando pelo gênero científico”. Explorar essas diferentes condições agrega qualidade à informação obtida.

As autoconfrontações foram somadas às entrevistas, tradicionalmente realizadas para a produção de dados de pesquisa pelos pesquisadores desse grupo e, como esperado, os sujeitos da pesquisa passavam a questionar sua própria atividade, perceber suas falhas, as diversas possibilidades não realizadas e, neste processo, constituíam e revelavam uma necessidade de transformar a sua atividade de trabalho, recriá-la a partir dessa nova experiência.

A realização dessa pesquisa proporcionou ao grupo experiências que faziam suscitar questões sobre o procedimento das autoconfrontações e suas potencialidades. Algumas perguntas tornavam-se centrais: os pesquisadores deveriam apenas questionar a atividade assistida ou intervir mais acentuadamente, também apontando possibilidades em relação à atividade realizada? Seria ético promover um movimento de ressignificação da atividade docente, o surgimento de novas necessidades de formação teórica e prática e não buscar construir, junto com o professor, novas formas de agir?

As dúvidas sobre intervir intencionalmente na atividade ou não, qual a extensão desta intervenção, como e quando ela deveria se dar, entre outras, impulsionaram a busca por novas formas de pesquisar. Mantendo a intenção de produzir um conhecimento que seja capaz de contribuir para a transformação da realidade, a partir destas reflexões, surgiu a necessidade de tornar a intervenção gerada pela adoção das autoconfrontações uma mediação intencionalmente agenciada.

Como já apontado, os pesquisadores envolvidos nesse projeto eram estudiosos da Educação, muitas vezes com experiência na área, o que indicava a possibilidade de criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1934/2001) visando ao desenvolvimento da atividade. Sendo assim, o papel do pesquisador no contexto de pesquisa deveria ser modificado para que se pudesse construir uma forma de participação que não somente permitisse conhecer melhor a atividade docente, mas também contribuir para o seu desenvolvimento.

A partir disso, novos elementos relativos à pesquisa de cunho interventivo-colaborativo se revelaram importantes para orientar o modo do grupo de pesquisa lidar com essas questões e construir possíveis respostas a elas. Dentre eles, podemos apontar o uso das Oficinas como momentos de discussão com os professores sobre uma temática específica. Acreditamos que as

Oficinas são, concomitantemente, momento de produção de dados – já que procuramos ter acesso a informações que nos permitam entender quais são as significações constituídas por eles sobre aquilo que é discutido – e de formação, na medida em que são organizadas de modo a promoverem o questionamento sobre saberes e práticas. Devemos atentar, no entanto, para a essencialidade de alguns pressupostos, que devem manter-se e, inclusive, serem norteadores das mudanças – neste sentido, apontamos que não nos afastamos da utilização, de modo radical e coerente, das categorias do materialismo histórico dialético e da PSH (que discutiremos a seguir), em nossas práticas de pesquisa como algo que nos permitiu fazer o giro mencionado.

Atualmente, compõem o grupo Atividade Docente e Subjetividade pesquisadores doutores, além de doutorandos e mestrandos, e o mesmo é liderado pela Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar. Suas atividades são desenvolvidas em escolas públicas e particulares da Cidade de São Paulo. Como já apontado, o referencial teórico-metodológico de base é o materialismo histórico e dialético e a Psicologia Sócio-histórica e os instrumentos de produção de dados mais usualmente utilizados são as entrevistas, autoconfrontações e oficinas. A seguir, discutiremos o referencial teórico.

Referencial teórico-metodológico

Como afirmado acima, o referencial teórico-metodológico adotado por esse grupo de pesquisa é constituído pelo materialismo histórico e dialético e a Psicologia Sócio-histórica. Assim, é nesse arcabouço que buscamos as categorias para interpretação da realidade e que, em última instância, criarão possibilidades de desvelarmos as significações da atividade docente para os professores.

Discutiremos brevemente as categorias: mediação e historicidade (categorias metodológicas oriundas do Materialismo Histórico e Dialético), e atividade, sentido, significado e subjetividade (próprias da Psicologia Sócio-Histórica, que também tem como base o Materialismo Histórico e Dialético).

Vale destacar que categoria está sendo compreendida como uma construção ideal, uma abstração, com a intencionalidade de explicar o real. As categorias “[...] carregam o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições e sua historicidade” (AGUIAR, 2001, p. 95). As categorias são orientadoras da forma como apreendemos o real, e sua

utilização garantirá a apreensão das contradições, do movimento do concreto, ou seja, da síntese das determinações.

Iniciaremos pela discussão da categoria mediação por ser esta a que possibilita uma análise não dicotômica da realidade, aspecto fundante da perspectiva adotada. Tal categoria permite a apreensão da dialética objetivo-subjetivo, externo-interno, afetivo-cognitivo etc., criando condições metodológicas de explicitarmos que o homem é um ser social, histórico e singular, ao mesmo tempo. Ao se adotar a concepção de relação mediada evitam-se posições que tomam um dos polos da relação e o pensam de forma isolada. Os termos de uma relação não existem “por si”, eles se constituem na passagem de um para o outro. Assim, como afirmam Aguiar e Ozella (2013) “A categoria mediação não tem, portanto, a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador dessa relação”.

A utilização da categoria mediação nos permitirá compreender o sujeito como aquele que, na sua relação com o mundo revela, em todas as suas expressões, o social e o individual e que, portanto, só será compreendido sob o prisma da “Unidade dos Contrários”, ou seja, a lei da contradição inerente aos fenômenos. Como nos lembra Meszáros, “Nenhum sistema filosófico pode ser monista sem dominar conceitualmente, de uma forma ou de outra, a complexa inter-relação dialética entre a mediação e a totalidade²” (2006, p. 81). Podemos afirmar, desse modo, que homem e mundo estão contidos um no outro. A busca pela apreensão do sujeito, no caso o professor, via a categoria mediação, se dará num processo em que, mesmo naquelas relações vividas que são aparentemente diretas, imediatas, precisamos ter a clareza de que são múltiplos os fenômenos, elementos e processos aí presentes e é necessário desvendar a rede de relações e determinações que constituem a subjetividade do docente.

Outra importante categoria constitutiva deste método é a historicidade. Ela nos permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento e, mais do que isto, apreender seu movimento. A noção de historicidade nos permite deixar de ter como principal questão aquilo que a realidade é, para dar lugar à questão de “como surgiu”, “como se movimentou e se

2 Para evitarmos compreensões erradas, destacamos que totalidade aqui, como no Materialismo Histórico Dialético, deve ser entendida “[...] como um todo estruturado em curso de desenvolvimento humano e de auto-criação” (KOSIK, 2011, p. 43) e que, portanto, nunca se refere a algo fixo, imutável. Para que este raciocínio seja possível, é necessário termos em conta a noção de totalidade concreta, jamais de modo apriorístico, sempre em movimento, constituída na e pela atividade dos homens. A noção de totalidade implica uma articulação dialética em que a parte e o todo, o singular e o plural estão imbricados dialeticamente um no outro, não se confundem, mas não existem isoladamente, por isso não são apreendidos separadamente. Isto significa que o singular, no caso de nossas investigações, o professor, expressa dimensões do plural ou do todo que o constitui, assim como o todo articula dialeticamente todas as possibilidades das singularidades, a partir das quais se produz.

transformou” e o que as contradições apreendidas num determinado momento histórico indicam como devir (AGUIAR; OZELLA, 2013). Para tanto, é preciso levar em conta a atmosfera cultural do tempo e do espaço na qual o objeto em foco (ideias, valores, saberes, práticas) foi se constituindo. É neste sentido que a categoria historicidade é considerada princípio fundamental deste pensamento, pelo seu potencial de dar conta da gênese e do processo de transformação dessa realidade, pois, como destaca Lucaks (1979) a história não é um simples movimento, sem rumo, indeterminado, desgovernado, mas é constitutiva da realidade humana, social e cultural. O autor esclarece que o movimento histórico é determinado por relações de forças que se constituíram no decurso da existência de tal objeto, sem que isso signifique um determinismo histórico.

Ao abordar esta questão, Aguiar (2011) discute a produção de conhecimento nesse grupo de pesquisa, destacando seu caráter coletivo e afirma, inspirada em Lowy (1990, p.64), que a historicidade não é um aspecto exclusivo do objeto de estudo, mas que também constitui o “sujeito, o próprio pesquisador, sua perspectiva, seu método, seu ponto de vista”. Justifica desse modo, que o quadro teórico-metodológico também é processual e mutável, também se desenvolve. A produção de conhecimento deve contribuir para isso, na medida em que o pesquisador tem como desafio aprimorar as categorias, tanto teóricas como metodológicas e qualificar os procedimentos de obtenção de informações, análise e interpretação. Essa noção de método em desenvolvimento nos permite trilhar novos caminhos na pesquisa.

Neste momento, para que não caiamos numa explicação idealista, em que o sujeito se constitui separado do social, a partir de si mesmo, temos que considerar a importância da categoria atividade. O humano, nesta abordagem, só pode ser compreendido, como aquele que transforma a natureza e, à medida que registra essa própria atividade internamente, se constitui. Nesta relação dialética, o homem não só produz seus meios de sobrevivência, como desenvolve potencialidades, formas de relacionamento, maneiras de compreender a natureza e a si mesmo, cria cultura e apropria-se da história humana. Portanto, é por meio da atividade que o homem transforma o natural em social. Importante destacar que a atividade, assim compreendida, é o que garante a base material da relação externo-interno. Frente à relevância do caráter mediado da atividade e considerando nossos objetivos de pesquisa, vimos, ao longo do processo, a necessidade de aprofundar as categorias “atividade real” e “real da atividade” (CLOT, 2006) que contribuem para uma compreensão mais profunda das significações da atividade docente.

A “atividade real” se refere àquela atividade que é realizada, aquela que se torna aparente e que pode ser diretamente observada pelo pesquisador. Já a categoria real da atividade é mais ampla e, conforme Clot (2006, p. 16), envolve aquilo que se fez, mas também aquilo que não se fez, que não se pode fazer, que se tentou fazer sem conseguir, que se teria querido ou podido fazer, que se pensou ou que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer ou o que foi feito sem o querer. Devemos ponderar ainda que, o fato de não ter sido realizado, não tira o valor de real daquilo que não foi feito, pois, a atividade contrariada é constitutiva da atividade que foi realizada. Aquilo que não se efetiva como atividade realizada não deixa de constituir a atividade do sujeito, uma vez que não podem ser totalmente controladas (CLOT, 2006, p. 115-116). Podemos dizer que a possibilidade não realizada tenciona a atividade que se torna visível.

Segundo Leontiev (1978, p. 98), esta passagem – realidade objetiva, realidade subjetiva – “representa o objetivo no subjetivo, uma forma particular de existir do mundo exterior no interior”. No processo de objetivação e subjetivação, novas necessidades surgem, alimentando a dialética constitutiva humana. Leontiev indica que atividade e subjetividade são dimensões que guardam entre si uma articulação dialética. Para discutir essa relação apresentamos as categorias sentido e significado porque a atividade deve sempre ser entendida como atividade significada. Ainda seguindo as ideias de Leontiev, significado é entendido como “(...) forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade” (s/d, p. 94).

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. Para uma compreensão mais totalizante da categoria significado, torna-se necessário apresentar seu par dialético: os sentidos.

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 muito mais amplo que o significado: é uma articulação dos eventos psicológicos feita pelo sujeito frente a uma realidade, sendo produzido pelo homem socialmente mediado.

Vygotski afirma que “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está

expresso por uma determinada palavra” (2001, p. 466). Segundo Aguiar et al. (2009) “(...) os sentidos não são respostas fáceis, imediatas, mas são históricos. Constituem-se a partir de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbricadas na forma de sentidos, é acionada e mobilizada” (p.63).

Ao discutirmos as categorias sentidos e significados, não podemos deixar de frisar o lugar de destaque que juntamente com a categoria atividade ocupam; dado que será na atividade significada que se encontra o grande diferencial humano. É no interior da atividade e durante sua realização que os sentidos e significados vão se transformando. “A qualidade única do trabalho humano não se encontra na realização de um propósito preconcebido, mas na significatividade (na prático-criticalidade, na revolucionaridade) da atividade humana” (NEWMAN; HOLZMAN 1993, p. 64).

A compreensão acima destacada, apesar de já fazer parte de nossos debates e práticas há um bom tempo, reforçou a necessidade de aprofundarmos a compreensão de categorias que nos ajudem a apreender as significações, a nos apropriarmos daqueles aspectos que não se revelam facilmente, pois contém e revelam a subjetividade do sujeito.

A categoria subjetividade cria condições analíticas de apreensão do sujeito – o Humano – como alguém que é muito mais do que parece ser. Neste sentido, reiteramos a importância da categoria subjetividade, entendida como uma dimensão da realidade que é espaço de contradições, “como forma qualitativa de existência do real irreduzível a outros níveis do real, como o biológico e o social” (MITJÁNS, 2005, p. 21). Isto nos permite afirmar que o sujeito ao subjetivar a realidade objetiva cria as condições de produzir o novo, sem que nos esqueçamos de que o novo só surge num movimento de superação, portanto constituído historicamente. Subjetividade é, assim, entendida como uma possibilidade humana, historicamente constituída, de articular afetiva e cognitivamente as experiências vividas, convertendo-as em sentidos.

Outro aspecto do método que gostaríamos de apontar é o imperativo marxista de que não basta apenas interpretar a realidade, mas há que se transformá-la (MARX, 1991). Vale destacar que, mesmo quando utilizávamos prioritariamente as entrevistas, como procedimento de produção de informações, estávamos comprometidos com a transformação, mas ela quase sempre aparecia como uma possível (e desejada) consequência do conhecimento produzido na pesquisa.

Importante esclarecer que ao focarmos processos de transformação, nos referimos necessariamente a processos não lineares, àqueles que se dão num movimento dialético, portanto histórico. Tais considerações nos parecem relevantes ao pensarmos a atividade docente e as possibilidades de transformação, especialmente no contexto escolar. Nosso entendimento é de que será no cotidiano escolar que os professores, assim como os outros atores que aí estão, poderão reproduzir o que está dado ou superar as contradições colocadas, produzir mudanças e saltos, criando novos modos de ser, pensar e agir.

Essas discussões nos ajudam a compreender o processo constitutivo das transformações. Indica-nos que no planejamento da pesquisa e da intervenção e nas discussões junto aos professores, grande atenção deverá ser dada aos processos que impulsionem o questionamento do sujeito sobre sua atividade, que criem condições e possibilidades de negar o instituído. Assim, o sujeito pode, na medida em que se apropria da tarefa e a realiza, como atividade, negá-la tal como ela se apresenta e superá-la, produzindo o novo. Referimo-nos necessariamente a processos não lineares, àqueles que ocorrem em movimento dialético e, portanto, histórico.

Discutidos os pressupostos teóricos, passaremos à apresentação e reflexão sobre pesquisas que o grupo tem realizado a partir dessa aproximação com a perspectiva interventiva-colaborativa.

Das reflexões sobre as pesquisas às tentativas sobre novas formas de pesquisar

Nesta seção apresentamos algumas reflexões sobre as atividades de pesquisa desenvolvidas e como os resultados alcançados e as experiências vividas permitiram forjar uma nova maneira de pesquisar que estamos desenvolvendo.

Retomando a história do nosso grupo de pesquisa, verificamos que as primeiras experiências mais consistentes utilizando as ACS e ACC como procedimento de produção de dados ocorrem no ano de 2008, quando foi defendida a primeira Tese de Doutorado utilizando esses procedimentos (MURTA, 2008), sendo também neste período que tiveram início as atividades de pesquisa de campo do projeto PROCAD. Desde então, o procedimento de autoconfrontação tanto simples (ACS) como cruzada (ACC) foi usado em várias outras pesquisas desenvolvidas no grupo (BARBOSA, 2011; SOARES, 2011; SILVA, 2011;

FOURPOME, 2012; FACCO, 2013; FONTES, 2013; RACHMAN, 2013; entre outros trabalhos ainda em desenvolvimento), constituindo-se alvo de discussões, particularmente sobre suas implicações, possíveis contribuições e, especialmente, a necessidade de realizarmos modificações. Se por um lado os resultados alcançados mostravam o potencial de teorização das formas de pesquisar adotadas até então, e o quanto conseguíamos dar visibilidade aos aspectos subjetivos que constituem a atividade docente, foi se evidenciando, neste mesmo processo de pesquisar, que o tipo de pesquisa que fazíamos poderia ter outro alcance.

Nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo “Atividade Docente e Subjetividade”, os pesquisadores são, majoritariamente, oriundos do campo da educação e psicologia da educação e, portanto, as justificativas, argumentações do sujeito/colaborador, tanto nas ACS como ACC, são direcionadas por pessoas que compartilham conhecimentos, preocupações, se dedicando a estudos que guardam semelhanças. Assim, tornou-se imperativo aprofundar a reflexão sobre o papel do pesquisador na condução das autoconfrontações. Como já dito acima, as experiências vivenciadas durante a realização dessas pesquisas eram compartilhadas e discutidas em reuniões do Grupo de Pesquisa, nas quais os pesquisadores se reuniam para debater sobre os modos como vinham desenvolvendo sua investigação, a condução das AC, as diferentes realidades vivenciadas pelos professores e as necessidades de modificações nas AC diante disso, assim como outros aspectos que lhes chamassem atenção. Outro espaço de reflexão importante no sentido de promover a construção de críticas, novas compreensões, e novas propostas, foram as “missões de pesquisa”, uma das atividades previstas pelo projeto PROCAD, que tinha como objetivo promover o intercâmbio entre os pesquisadores das três universidades envolvidas. Também nessas ocasiões as diferentes formas de conduzir as autoconfrontações e o papel do pesquisador durante sua realização ocupavam lugar central nos debates.

Ficou evidente que as autoconfrontações, tal como propostas por Clot não podiam ser meramente “aplicadas” pelos pesquisadores. Esse procedimento não havia sido elaborado para contextos escolares e, além disso, em nossas investigações notamos que a diversidade existente entre as escolas e os professores que participavam dos estudos era tal, que deveriam ser compreendidos e tratados em sua especificidade. Partindo de um ponto comum, os pesquisadores deveriam, então, construir novas formas de realizar as autoconfrontações que parecessem mais adequadas para cada contexto e objetivo específico de pesquisa.

Mas como pesquisar e intervir de modo a gerar transformações na realidade em questão? Quais recursos teóricos, metodológicos e éticos são necessários?

Na busca por aprofundar tais questões e as relações entre pesquisa e intervenção, recorreremos a diversos autores. Dentre eles, nos aproximamos da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), discutida por Magalhães e Fidalgo (2008) e Magalhães (2009, 2011). A PCCol também está embasada na perspectiva sócio-histórica. Além disso, esta proposta traz contribuições no que se refere aos procedimentos de pesquisa que orientam a entrada no campo de forma comprometida com a colaboração, com uma postura de entendimento das necessidades do outro (os participantes da pesquisa), estabelecimento de objetivos comuns e uma perspectiva de abertura para a aprendizagem de todos os envolvidos no processo de pesquisa, incluindo sempre o pesquisador e a contínua reflexão sobre sua prática de pesquisa (MAGALHÃES, 2008, 2009, 2011, 2012).

Especialmente desenvolvidas em contextos escolares, a PCCol assume a intenção de intervenção comprometida com a transformação social e, primando pela organização da linguagem e tipo de relacionamento entre os participantes, agrega pesquisa e formação e cria a possibilidade de os participantes (incluindo os pesquisadores) aprenderem, por meio da participação coletiva na condução da pesquisa, e estarem comprometidos com a produção de conhecimentos significativos e com a transformação das práticas em foco.

Por permitir o estudo da atividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa em desenvolvimento (pesquisadores e sujeitos), este tipo de abordagem ao mesmo tempo em que procura entender, busca uma transformação da realidade estudada. Assim, junto com Mészáros (2010, p. 315) afirmamos que para compreender criticamente o movimento do real, temos que “elevar a autocrítica ao status de princípio metodológico”. Desse modo, afetados pela complexa e contraditória realidade de pesquisa vivida nesses anos, afirmamos “a intencionalidade de manter a crítica como norte e como companheira nesse caminho de investigar transformando, transformar na investigação e compreender para transformar” (AGUIAR et al., 2009, p.70).

Nesta perspectiva, pesquisa e formação não se confundem, mas uma não é sem a outra: os pesquisadores estão investigando uma questão considerada importante para eles e para os sujeitos envolvidos. O rigor da pesquisa se dá na explicitação do quadro metodológico, no compromisso do pesquisador verificar sempre sua própria ação e também em compartilhar

os resultados encontrados. É no espaço de discussão criado pela pesquisa que se dá a formação (ARANHA; MACHADO, 2013, p. 308).

Para finalizar, apresentaremos brevemente a nossa experiência inicial de pesquisa que incorporou todas estas reflexões.

O campo, a produção de dados e a intervenção

Como já apontado por Aguiar (2013), Aranha e Machado (2013), a pesquisa que relatamos nesse artigo foi desenvolvida em uma escola estadual de Ensino Fundamental, com aproximadamente 800 alunos, localizada no extremo da região norte da cidade de São Paulo.

A aproximação com esse campo se deu a partir do contato de uma das participantes do grupo de pesquisa com a diretora da escola, interessada em desenvolver sua pesquisa de doutorado nessa mesma instituição. Nessa ocasião, a equipe gestora e os professores se mostraram interessados em participar da pesquisa e, diante da disponibilidade dos mesmos, apresentamos uma segunda proposta: a de que a escola fosse campo da pesquisa desenvolvida de modo coletivo por esse grupo de pesquisa. Tal como ocorreu anteriormente, os gestores ouviram a proposta aberta e atentamente. Antes de concordarem com a entrada de mais uma pesquisadora na escola, porém, questionaram de que maneira a escola poderia conhecer e discutir os resultados da pesquisa como uma forma de lançar luz sobre os problemas que eles estavam enfrentando.

Havia, claramente, uma demanda da escola para buscar respostas para os problemas vivenciados cotidianamente. Essa necessidade de enfrentamento das dificuldades se articulava à expectativa dos pesquisadores de poderem contribuir, no processo de pesquisa, para a transformação da realidade. Ao entrarem em campo para realizar a pesquisa, os pesquisadores se preocupavam em manter um compromisso declarado de, conjuntamente com a escola, organizar discussões e contribuir com uma articulação entre teoria e prática que pudesse produzir ações de melhoria daquela realidade.

Com a permissão dada pela equipe gestora da escola, havíamos ainda que contatar os professores, esclarecer nossas intenções e ouvir o que eles tinham a dizer. Nesse ponto, mais uma vez a contribuição da PCCol foi importante porque, ao invés de apenas dizer aos professores quais eram os nossos objetivos, sem permitir qualquer tipo de alteração, assumíamos os interesses de pesquisa do grupo, mas, ao mesmo tempo, buscávamos construir

junto com eles outros objetivos comuns. Para isso, foi realizada uma reunião, em março de 2012, com a equipe gestora (diretora, coordenadora e vice-diretora) para encaminhar conjuntamente o levantamento das necessidades que eram percebidas por professores e gestores, bem como quais eram as suas expectativas em relação a nossa potencial contribuição, enquanto pesquisadores. Para, por um lado, garantir uma efetiva participação dos professores, sendo coerentes com nosso princípio de estabelecermos relações colaborativas, críticas e democráticas e, por outro, não perdermos de vista nossas metas de pesquisa, optamos por desenvolver uma oficina reflexiva a partir de questões geradoras: *“O que está bom e precisa ser fortalecido na escola? O que precisa ser trabalhado e sistematizado?”*. Inicialmente, os professores trabalharam em pequenos grupos. Depois, para levantar e discutir coletivamente sobre as questões que os preocupavam, foi formado um único grupo em que, também coletivamente, decidiram as questões que tinham interesse em ver aprofundadas. Deste encontro resultou um conjunto de temas, sendo que o tema *inclusão* foi escolhido para ser o primeiro a ser trabalhado.

Nesse processo, mais uma vez embasadas no referencial teórico da PCCol, estávamos cientes da necessidade de construir entre os participantes o entendimento de que não iríamos à escola para levar um saber pronto e consolidado, mas, ao contrário, procuraríamos articular os diferentes saberes, de professores e pesquisadores, para construir um novo olhar para a realidade.

Com tal posicionamento, queremos enfatizar a importância de que os momentos de intervenção fossem conduzidos de forma a propiciar a formação de ZDPs mútuas, em que se favorece a possibilidade de indivíduos aprenderem uns com os outros e de criarem um espaço de crescimento em que cada participante possa ouvir o outro e também ouvir-se de outra perspectiva, ou seja, que possa ser, também, o outro para si mesmo.

Após a realização dessa primeira oficina, os pesquisadores reuniram-se para refletir sobre e sistematizar as informações que puderam ser geradas naquela ocasião, dando continuidade às atividades de pesquisa. Em seguida em nosso grupo de estudo, planejamos três outros encontros com o coletivo de professores, também organizados em forma de oficina.

Uma estratégia utilizada pelos pesquisadores na organização e condução do segundo encontro foi solicitar aos professores que, divididos em grupos de 5 participantes, elaborassem descrições de casos, a partir da realidade que vivenciavam, sendo que poderiam agregar aspectos fictícios a tais descrições, ou histórias. Os professores, naquele momento, puderam

expressar o que vivem e como lidam com essa realidade, ou seja, aquilo que fazem efetivamente, ou mesmo o que não fazem, mas que, de algum modo, os pressiona e, deste modo, os constitui. Neste processo cabia aos pesquisadores aprofundarem os questionamentos, estimulando que as etapas de informar-confrontar-reconstruir se realizassem.

No terceiro encontro, os pesquisadores apresentaram algumas considerações teóricas sobre inclusão. Consideramos que essa era uma forma de impulsionar a discussão sobre o tema, confrontando o que se espera no processo de inclusão e o que os professores tinham a dizer sobre esse tema. Sendo assim, a participação dos professores e as considerações que tinham a fazer sobre a adequação ou não daquilo que era apresentado foi fundamental.

O quarto e último encontro com os professores teve como objetivo fazer um fechamento das reflexões sobre a inclusão e também avaliar todo o processo vivido.

Apesar de constatar a dificuldade de produção de novas significações em tão poucos encontros, mesmo que com o tema delimitado, nossa experiência foi geradora de reflexões e aprendizagens, inclusive para os pesquisadores, que reviram seus posicionamentos e suas perguntas e formas de favorecer a participação de todos os envolvidos.

As análises iniciais foram discutidas por Aranha e Machado (2013) e deverão ser aprofundadas futuramente. Nesse primeiro movimento, já podemos dizer que as oficinas se constituíram, conforme o esperado, em um espaço em que todos os participantes pareciam se sentir à vontade para expor suas opiniões sobre os temas tratados. Assim, os professores se manifestavam para concordar, discordar e duvidar do que era falado pelo grupo (ou por alguém do grupo) de pesquisadores o que, por sua vez, exigia uma abordagem mais complexa e realista dos problemas e desafios que se impunham no cotidiano escolar.

Não é raro que os professores que estão inseridos no serviço público, principalmente nas séries iniciais de ensino, critiquem a distância que há entre a universidade e o conhecimento que é ali produzido e a realidade que vivenciam. Se, como afirmam Ludke e Cruz (2005) um equilíbrio entre a formação teórica e prática não foi plenamente alcançado nos cursos de formação em educação, podemos considerar que debates que acontecem em espaços que intencionalmente procuram não dicotomizar teoria e prática e contribuir para o desenvolvimento de uma práxis docente, como os que aconteceram nas Oficinas, contribuem para que pesquisadores e professores possam estar mais preparados para lidar com problemas da nossa realidade educacional.

A PCCol tem se revelado importante para contribuir nesse sentido, pois pressupõe que o próprio percurso da investigação se constitua na possibilidade de todos os participantes aprenderem. A pesquisa mostrou que são muitos os desafios da condução coletiva do processo e a necessidade imperativa de contínuos planejamentos e replanejamentos das ações, e de reflexão contínua sobre os dados que são produzidos.

Considerações finais

A discussão sobre uma forma de pesquisar mais interventiva-colaborativa que vem sendo construída no grupo de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade revela que o próprio percurso da investigação se constitui como possibilidade de todos os participantes aprenderem e nos remete à noção de método como algo em desenvolvimento e sempre articulado ao objeto de estudo e às necessidades daquele(s) que estuda(m). Assim, ao conduzirmos coletivamente o processo de reflexão e discussão sobre a atividade docente, nos vemos também como profissionais que necessitam refletir sobre suas próprias ações em busca de possibilidades de transformação do seu trabalho.

As transformações que foram realizadas modificam a relação desse grupo de pesquisadores com seu objeto de estudo – os sentidos da atividade docente –, com os procedimentos que usam para produção e análise de dados e o referencial teórico. Ao mesmo tempo, a necessidade de muitas outras modificações e enfrentamentos de desafios se engendra nesse processo.

A inserção de um novo procedimento de produção de dados – as autoconfrontações – promoveu reflexões sobre a relação de pesquisa e intervenção na realidade que, do modo como foram significadas por esse grupo de pesquisa, nos levou à aproximação com a PCCol. A tentativa de intervir de maneira colaborativa, os estudos sobre essa nova abordagem e a necessidade de articular aquilo que era novo de forma coerente com o método de base (MHD e PSH) não foi um caminho fácil. Enfrentamos dificuldades, dúvidas e contradições. As análises iniciais têm apontado concretamente para o pesquisador também o que ele precisa rever na articulação teoria prática. Percebemos que muitas vezes nós também temos dificuldade para fazer aquilo que defendemos que deve ser feito. No entanto, esses desafios muito contribuíram para que todos os participantes pudessem aprender e se desenvolver. Além disso, a teorização do processo poderá contribuir para a construção de um conhecimento que permita a qualificação tanto do trabalho docente quanto do trabalho do pesquisador.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A produção coletiva do conhecimento: desafios e possibilidades para a formação e a qualificação na pesquisa. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; LIMA, Maria do Glória Soares Barbosa; CARVALHO, Maria Vilani Cosme. (Org.). **Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas**. v. 1. Teresina: EDUFPI, 2012. p. 35-38.

AGUIAR, W.M.J.; LIEBSNY B.; MARCHESAN E.; SANCHEZ S. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (Org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 95 -108.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, São Paulo, ano 26, n.2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2271/1908>. Acesso em: 12 jul 2013.

ARANHA, Elvira Godinho; MACHADO, Virgínia Campos. Contribuições da pesquisa crítica de colaboração para as pesquisas fundamentadas na perspectiva sócio-histórica: um desafio. In: MAIA, Helenice; FUMES, Neiza de Lourdes F.; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. (Org.). **Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência**. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013. p. 298-320.

BARBOSA, Silvia Maria Costa. **Atividade do professor em sala de aula: uma análise das estratégias de ensino a partir da psicologia sócio-histórica**. 2011. 225f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRANDO, Maria Fourpome. **Análise da atividade docente: em busca dos sentidos e significados constituídos pelo professor acerca das "dificuldades de aprendizagem"**. 2012. 259f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas [s. v.], n. 5, p. 24-40, jan. 1980. Cortez/Autores Associados/Cedes.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. São Paulo: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. São Paulo: Fabrefactor, 2010.

FACCO, Marília Alves. **Atividade docente em uma escola pública paulista de ensino fundamental I: análise da apropriação e do emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula**. 2013. 255f. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FONTES, Vinicius Costa. **Um estudo sobre os sentidos e significados de técnicos de educação física de um Centro Educacional Unificado sobre a competição esportiva escolar**. 2013. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

KOSIK, Karol. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

LOWY, Michel. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Busca Vida, 1990.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, maio/ago.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0635125.pdf>. Acesso em: 11/01/13.

LUKÁCS, George. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: LECH, 1979.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração - PCcoL. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MATHEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Org.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. 1.ed. Campinas: Pontes, 2012. p. 13-26.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. (Org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative Research: focus on the collaboration meaning and on mediational tools. In: ISCAR - INTERNATIONAL SOCIETY FOR CULTURAL AND ACTIVITY RESEARCH. **Critical Literacy: a cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity**. San Diego, California, 2008. v. 01, 2008.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In:

MAGALHÃES, Maria Cecília C., FIDALGO, Sueli S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).

MESZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MITJÁNS, Martines. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia In: REY, Fernando González (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

MURTA, Agnes Maria. **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. 222 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. São Paulo: PUCSP. 2008.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Louis. **Lev Vygotsky – o cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 1993.

RACHMAN, Vivian Carla Bohm. **Enfrentando a lógica do homogêneo**: aspectos centrais para um trabalho diversificado junto aos educandos. 2013. 252f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Marina Borges e. **Os sentidos do professor sobre a participação dos alunos em sala de aula**: quando esta é possível?. 2011. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade**: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades em sala de aula. 2011. 325f. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VYGOTSKY, L. S. (1934) **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. v. III. Madrid: Visor, 1995.

Submetido em 19/08/2013