

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATIVIDADE DE ESTUDO E AUTONOMIA NO
PROCESSO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA**

TESE DE DOUTORADO

Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva Rossetto

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

ATIVIDADE DE ESTUDO E AUTONOMIA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva Rossetto

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 1- Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de
Doutora em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rossetto, Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva
Atividade de estudo e autonomia no processo de
produção da pesquisa / Gislaine Aparecida Rodrigues da
Silva Rossetto.-2013.
271 p.; 30cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2013

1. Atividade 2. Atividade de estudo 3. Atividade de
pesquisa 4. Autonomia na pesquisa 5. Pós-Graduação stricto
sensu I. Bolzan, Doris Pires Vargas II. Título.

© 2013

Todos os direitos autorais reservados a Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva Rossetto. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte. E-mail: gislainesilvarossetto@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação Em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Tese de Doutorado**

**ATIVIDADE DE ESTUDO E AUTONOMIA NO PROCESSO DE
PRODUÇÃO DA PESQUISA**

elaborada por
Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva Rossetto

como requisito para obtenção do grau de
Doutora em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Doris Pires Vargas Bolzan, Prof^a. Dr^a. (UFSM / RS)
(Presidente/Orientadora)

Cleoni Maria Barboza Fernandes, Prof^a Dr^a (PUC / RS)

Verônica Gesser, Prof^a Dr^a (UNIVALI / SC)

Sílvia de Aguiar Isaia, Prof^a Dr.^a (UFSM / RS)

Beatriz Maria B. Atrib Zanchet, Prof^a Dr^a (UFPel / RS)

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, Prof^a Dr^a (UFSM / RS)

Santa Maria, 26 de março de 2013.

Dedico...

Aos três grandes amores da minha vida:
Clauco, Vinicius e Iago, meu “chão” nesse
mundo.

AGRADECIMENTOS

Elaborei e reelaborei esta pesquisa em meio a intensas e a eternas experiências pessoais, profissionais e no campo epistêmico. Todas elas fizeram-me outra pessoa, que vê o mundo ao redor com um pouco mais de clareza e compreensão. Deixei alguns amigos e ganhei tantos outros, mas todos deixaram em mim suas marcas. Assim, chega o momento de registrar meus agradecimentos, na certeza de que nem todos os sentimentos poderão ser retratados em palavras.

Primeiro agradeço ao **PAI MAIOR** por nunca ter esquecido de mim e de todos nós e, junto a ele desejo agradecer a todo o **andar de cima** com suas constantes intuições, estímulos de coragem, perseverança, serenidade e por nunca terem me deixado só.

Ao **Clauco**, meu companheiro de jornada, obrigada por permanecer ao meu lado com seu amor, seus constantes estímulos e por sempre acreditar em mim. Aos meus filhos, **Vinicius e Iago**, minhas eternas forças de vida, lembrar e olhar para vocês me faz acreditar que sempre posso mais um pouco. À esta minha família, perdoe-me as ausências.

À minha irmã **Gisele**, às minhas amigas **Camila, Marta e Carmem** por me ouvirem e pelas constantes palavras de incentivo, dando-me forças para continuar a trilhar este caminho.

Aos **meus pais**, por terem dado as primeiras orientações na minha vida e por ensinarem a valorizar os estudos. Ao meu irmão **Lucas** saudades e esperança.

À minha orientadora, **Profa. Doris**, por ter me acolhido em seu grupo, pela paciência, dedicação, ética, respeito, enfim, pelos aprendizados que você proporcionou como professora, pesquisadora e pessoa. Levarei esta experiência e sua marca pelo resto da minha vida.

Às minhas colegas de GPFOP: **Silvana, Luiza, Tásia, Karina, Karla, Giovana, Andressa, Aline, Daniela, Thais, Francine e Fernanda**, pela amizade, pelas aprendizagens, pelas alegrias de conviver com todas vocês.

À **Eliane, Ana, Adriana e Leila** pelo companheirismo fiel e constante, pelos dias de estudo, nos quais tanto aprendi com vocês. E, não poderia esquecer de agradecer a disponibilidade de todas em ajudar-me sempre que precisei, não importando com dia, hora ou conteúdo do socorro. À **Elisa**, antiga amiga de trabalho, e à **Profa. Elizete**, por suas presenças pontuais.

Às professoras da banca, **Profa. Beatriz, Profa. Cleoni, Profa. Verônica, Profa. Silvia, Profa. Anemari e Profa. Adriana** pela disponibilidade e contribuições a este estudo.

E, por fim, a **CAPES**, pela bolsa concedida para a minha manutenção nesta pesquisa.

Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz

Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto prá dormir e sonhar

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

(Gonzaguinha, **Caminhos do Coração**)

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ATIVIDADE DE ESTUDO E AUTONOMIA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

AUTORA: Gislaine A. R. da Silva Rossetto

ORIENTADORA: Doris Pires Vargas Bolzan

Data e Local de Defesa: Santa Maria, 26 de março de 2013.

Compreendemos que podemos contribuir para a constituição da autonomia na produção da pesquisa a partir de inúmeras experiências desafiadoras que o sujeito pode experimentar nos espaços acadêmicos, especialmente na Pós-graduação em Educação *stricto sensu*. Desse modo, interessou-nos investigar a produção da *atividade de estudo* como processo desencadeador da autonomia na pesquisa, a fim de compreender a *atividade de estudo* como desencadeadora da autonomia na pesquisa no processo de elaboração de dissertações de mestrado e de teses de doutorado. Os objetivos específicos foram: identificar os percursos de desenvolvimento da *atividade de estudo* durante a elaboração de dissertações e teses; reconhecer quais *ações e operações* estão implicadas nesse processo de produção da pesquisa e analisar as *ações e operações* diretamente ligadas no processo da constituição da autonomia para o pesquisador. A abordagem metodológica utilizada foi de natureza qualitativa e desenvolveu-se a partir da abordagem narrativa sociocultural. As colaboradoras para esta pesquisa foram duas estudantes do mestrado e três estudantes do doutorado integrantes do Grupo de Pesquisa e Formação de Professores: Ensino Básico e Superior (GPFOPE), este inserido no Programa de Pós-graduação em Educação *stricto sensu* da Universidade Federal de Santa Maria. Para subsidiar nossas bases teóricas utilizamos os autores como: Vygostki (1993, 1994, 1995, 1997, 2007, 2010a, 2010b), Leontiev (1978, 1984), Davídov (1987), Davídov e Márkova (1987a, 1987b), Marx (2011) e Kozulin (2002) para o conceito de *atividade* e *atividade de estudo*; Kant (1783), Hegel (2010), Schneewind (2009), Castoriadis (1991), Rouanet (s.d.), Rué (2009) Monereo e Pozo (s.d.), Martín (s.d.), Vygotski (1997, 2010) e Davídov e Márkova (1987a, 1987b) para o conceito de *autonomia*. Como resultados, podemos inferir que essa pesquisa permitiu-nos destacar a possibilidade de entendimento do que seja o processo de *produção da pesquisa e a constituição da autonomia* durante o desenvolvimento das dissertações e teses, tendo como mote a *atividade de pesquisa*. A partir da análise das narrativas das colaboradoras emergiram duas categorias: *produção da pesquisa* e *autonomia na pesquisa*. De maneira geral as colaboradoras manifestaram que constituição da autonomia é uma construção particular, porém não solitária, visto que necessitam da presença do *outro* para esse tipo de aprendizagem. Ser um sujeito autônomo significa ser autêntico e não é reproduzidor do dito do *outro*. Do processo de constituição da autonomia na pesquisa por meio da experiência da *atividade de pesquisa*, três tensões se constituíram: necessidade pessoal, profissional e necessidade do campo investigativo; percurso da pesquisa e construção da autonomia; tempo de aprendizagem pessoal e tempo instituído para a pesquisa. De modo geral concluímos que o processo da produção da pesquisa é próprio de cada sujeito. Esta peculiaridade deve ser entendida como uma marca de autoria nos processos de aprender a pesquisa. Portanto, os modos particulares de produzir a pesquisa levam o sujeito a gradativamente construir sua autonomia.

Palavras-chave: Atividade. Atividade de estudo. Atividade de pesquisa. Autonomia na pesquisa. Pós-Graduação *stricto sensu*.

ABSTRACT

Doctoral Thesis
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

STUDY ACTIVITY AND AUTONOMY IN THE PROCESS OF RESEARCH PRODUCTION

AUTHOR: Gislaine A. R. da Silva Rossetto
ADVISOR: Doris Pires Vargas Bolzan
Date and Time of Defense: Santa Maria, March 26th, 2013.

It is understood that we may contribute to the construction of autonomy in research production from various challenging experiences that an individual may go through to while in the academy, especially in the *stricto sensu* Post-Graduation in Education. Thus, it interested us to investigate the production of *study activity* as a trigger for the autonomy in research in the elaboration of master's dissertations and doctoral theses. The specific aims were to identify the steps to the development of the *study activity* in the elaboration of dissertations and theses; to acknowledge the *actions* and *operations* that are implied in this process of research production; and to analyze the *actions* and *operations* directly connected to the process of construction of autonomy for the researcher. The methodological approach used was of a qualitative nature and was developed from the sociocultural narrative approach. The subjects of this study were two master's students and three doctoral students who participate in the Group of Research and Teacher Formation: Basic and Higher Education (Grupo de Pesquisa e Formação de Professores: Ensino Básico e Superior – GPFOPE). This research group is part of the *stricto sensu* Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Santa Maria. The theoretical basis of the study is Vygotsky (1993; 1994; 1995; 1997; 2007; 2010a; 2010b), Leonitiev (1978; 1984), Davidov (1987), Davidov and Márkova (1987a; 1987b), Marx (2011) and Kozulin (2002) for the concept of *activity* and *study activity*; Kant (1783), Hegel (2010), Schneewind (2009), Castoriadis (1991), Rouanet (n.d.), Rué (2009), Monereo and Pozo (n.d.), Martin (n.d.), Vygotsky (1997; 2010) and Davidov and Márkova (1987a; 1987b) for the concept of *autonomy*. With the results found we were able to infer that this study allowed us to highlight the possibility of understanding what the process of *research production* and *autonomy construction* in the development of dissertations and theses is, being *research activity* the main guide. Two categories emerged from the analysis of the narratives provided by the participants: *research production* and *research autonomy*. The participants in general manifested that autonomy construction is a particular although not lonely process, once it is necessary to have the presence of the *other* for this sort of learning. Being an autonomous subject means being authentic and not a mere reproducer of the *other*. Three tensions resulted from the process of autonomy construction in research through experiencing: the *research activity*: personal, professional and investigative field needs; research path and autonomy construction, time of personal learning and time employed in research. This peculiarity must be understood as an authorial feature in the process of learning the research. Therefore, the particular ways through which research is produced lead the individual to gradually build their autonomy.

Keywords: Activity. Study activit. Research activity. Autonomy in research. *Stricto sensu* Post-Graduation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desenho da dinâmica da produção da pesquisa e autonomia na pesquisa.....	230
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquema representativo da atividade em Vygotski e Leontiev adaptado a partir do esquema elaborado por Rossetto, Baptaglin e Fighera (2013).....	70
Quadro 2 – Informações das estudantes de doutorado participantes da pesquisa.	121
Quadro 3 – Informações dos estudantes de mestrado participantes da pesquisa. .	122
Quadro 4 – Roteiro das entrevistas.....	124
Quadro 5 – Síntese da análise e construção das categorias.	133

LISTA DE SIGLAS

IES	Instituições de Ensino Superior
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
PG	Pós-graduação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
IC	Iniciação Científica
UCB	Universidade Católica de Brasília
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
GPFOPE	Grupo de Pesquisa e Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior
RIES	Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
FURGS	Universidade Federal do Rio Grande
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
PUC / RS	Pontifícia Universidade Católica / Rio Grande do Sul
CE/UFSM	Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	267
Anexo B – Termo de confidencialidade.....	270
Anexo C – Autorização institucional	271

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice A – Tópicos-guias para entrevistas semiestruturada.....	265
--	-----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	27
1 INSERÇÃO AO TEMA DE PESQUISA	37
1.1 As perspectivas de pesquisas desenvolvidas no campo da educação relativo à atividade de estudo e a autonomia	44
2 ATIVIDADE E AUTONOMIA: CAMINHOS TEÓRICOS NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA.....	53
2.1 Atividade, teoria da atividade e atividade de estudo: origem e aproximações conceituais.....	54
2.1.1 O conceito de atividade em Vygotski	56
2.1.2 A teoria da atividade em Leontiev	65
2.1.3 O grupo de Kharkov (1934-1940).....	68
2.1.4 A teoria da atividade de estudo em Davíдов e Márkova	75
2.2 A autonomia: conceito, necessidade e movimento na pesquisa.....	84
2.2.1 Autonomia e seu movimento na produção da pesquisa	91
3 CAMINHO INVESTIGATIVO.....	107
3.1 Temática da pesquisa	108
3.2 Problema de pesquisa	108
3.3 Objetivos da investigação	108
3.3.1 Objetivo geral	108
3.3.2 Objetivos específicos.....	109
3.4 Abordagem metodológica	109
3.5 Contexto e sujeitos da investigação	117
3.5.1 Contexto investigativo	117
3.5.2 Sujeitos da investigação.....	119
3.6 Procedimentos de coleta dos dados achados.....	123
3.6.1 Considerações de caráter ético pertinentes à pesquisa	125
3.7 Categorias de análise.....	127
4 A PRODUÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO COMO PROCESSO DESENCADEADOR DA AUTONOMIA NA PESQUISA: ANÁLISES DOS ACHADOS	135
4.1 Produção da pesquisa	136
4.1.1 Necessidades de produção da pesquisa.....	137
4.1.2 Percurso da pesquisa.....	159
4.2 Autonomia na pesquisa.....	186
DIMENSÕES CONCLUSIVAS	233
REFERÊNCIAS.....	255
APÊNDICES	265
ANEXOS	267

APRESENTAÇÃO

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

(Gonzaguinha, **Caminhos do Coração**)

Início este trabalho investigativo [re] visitando algumas das minhas vivências e experiências relacionadas, especialmente, ao meu percurso no campo da docência e da pesquisa. Ao compor esta breve retrospectiva, trarei¹ fatos que considero mais significativos e por essa razão muitos ficarão de fora.

Na minha experiência como docente, vários assuntos fizeram-se presentes em minhas reflexões: ser professora formadora de professores; os fazeres didático-pedagógicos de sala de aula; a coerência entre o meu discurso e a minha prática; a minha postura em relação aos meus colegas de trabalho; a autonomia que precisei desenvolver na medida em que exercia funções nos diferentes contextos profissionais.

Ao retomar minha história compreendo com maior clareza os caminhos que me trouxeram até este momento de tese de doutorado, especialmente aqueles percursos os quais influenciaram na escolha da temática de pesquisa. Primeiro preciso dizer que a ideia de ser professora não foi minha primeira opção profissional, visto que meus desejos nesse sentido vislumbravam outras possibilidades. No entanto, diante das contingências da vida, acabo por me ver iniciando o curso de Pedagogia, ainda em minha cidade natal no interior do estado de São Paulo. O campo da docência me seduziu e acabei apaixonada pelo universo do magistério, sob influência das próprias disciplinas curriculares do curso e, especialmente, mediante o contato com colegas já professoras atuantes em escolas e na secretaria de educação do município de Botucatu / SP.

¹ Para a escrita desse item do projeto de tese utilizarei a primeira pessoa do singular por constituir uma escrita de minha história profissional na docência. Nos textos que constarão os referenciais teóricos que sustentarão a temática em estudo, irei referir aos autores usando a 3ª pessoa do plural.

Assim, curiosidades, interesses e questionamentos foram emergindo sob tais aproximações. E no desejo de obter respostas para as perguntas que fazia, indagava os professores do curso, os quais nem sempre tinham tempo, dentro da carga horária das disciplinas, de conversar sobre assuntos que não constavam em suas programações. Com isso, a solução encontrada, na época, foi buscar as respostas, por mim mesma, por meio de livros e perguntando a colegas mais experientes.

Ao compreender que todas as histórias de vidas têm suas surpresas, as quais inevitavelmente influenciam em nosso percurso pessoal e profissional, posso dizer que a minha não foi diferente. Por três vezes mudei de cidade, de estado, de universidade, de professores e de contexto sociocultural. E o resultado disso foi que iniciei minhas experiências discentes em graduação em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada na cidade de Botucatu/SP, continuei em uma IES pública em Natal /RN e finalizei em Santa Maria/RS, também em IES pública. Durante esse percurso experienciei distintas realidades e configurações curriculares de cursos de Pedagogia e essa diversidade fez-me mais crítica com a minha formação e curiosa por buscar respostas às minhas indagações e curiosidades.

Ao acompanhar meus familiares em transferência para a cidade de Natal/RN, passei a ser estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Nesta universidade tive a primeira oportunidade de participar do universo da pesquisa, ao ser convidada por uma colega de curso, para integrar ao grupo de estudos e de pesquisa. Foi, a partir de então, que comecei a auxiliar uma das professoras da equipe de pesquisadores e iniciei meus primeiros tateios como aprendiz de pesquisa.

Logo de início, percebi que iniciativa e autonomia eram atributos essenciais para quem pretendesse ser pesquisador. Quem não as tivesse, era necessário aprender, caso almejasse manter-se produtivo nessa área. E eu estava disposta a aprender e me envolvi nesse desafio.

Em paralelo ao início da experiência em pesquisa, havia o início da experiência na escola de Educação Infantil e Anos Iniciais, onde trabalhei durante o período que morei em Natal. Ao experienciar o cotidiano da pesquisa e o da escola, estabeleci relações entre os assuntos estudados no grupo de pesquisa e a prática da escola. E na função de coordenadora pedagógica pude levar para escola os assuntos do grupo de pesquisa para as professoras, minhas colegas de trabalho, ao

organizar reuniões de estudo criando um espaço e um tempo para reflexões e análises de situações-problemas ocorridas em nosso cotidiano. E como estudante de Iniciação Científica², levava nossas experiências e discussões da escola para o grupo de pesquisa. Com essa experiência aprendi: a estabelecer relações entre teoria e prática; que situações aparentemente simples, não são tão simples assim; que a busca de entendimentos para as situações e/ou problemas requerem paciência, persistência, estudo, reflexão e troca com os pares. Comecei a aprender, também, a estabelecer relações entre os achados; a fazer novos questionamentos; a planejar novas buscas; a estabelecer novas discussões e análises. Hoje posso dizer que todos esses movimentos foram aprendizados conquistados muito mais à medida que experimentava o universo da pesquisa e da escola do que propriamente vivenciando o curso de Pedagogia.

De Natal/RN vim para Santa Maria/RS, onde continuei minha formação inicial em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Um novo contexto estava do outro lado do país e, no entanto, as preocupações educacionais e de formação do professor não pareciam ser tão diferentes dos outros lugares por onde passei. Logo procurei um grupo de estudo e de pesquisa para poder continuar estar inserida neste lugar de inúmeras possibilidades formativas e, também, especialmente por poder continuar a ter acesso ao espaço escolar por meio da chamada *parte prática* dos projetos³ nos quais passei a participar.

Um dos projetos de pesquisa que integrei abordavam questões da área do ensino de ciências, entre elas as que mais me mobilizava eram: o reduzido número de aulas de ciências no currículo escolar seja nos anos iniciais como na educação infantil e a formação insuficiente das estudantes de Pedagogia para tratarem temas de ciências com as crianças. Foram essas indagações que me levaram a ingressar

² A partir de agora ao mencionar *Iniciação Científica* utilizarei a abreviação IC.

³ Na ocasião era integrante do Núcleo de Educação em Ciências (NEC) e desenvolvia atividades de pesquisa em três projetos de pesquisa como bolsista de Iniciação Científica (IC): *Ensino de Ciências nos Anos Iniciais* coordenado pelas professoras Mary Angela Leivas Amorim e Deise Sangoi Freitas; *A Realidade do Ensino de Ciências nas Séries Iniciais das Escolas de Santa Maria* e *Proposta de Atividades para o Ensino de Ciências*, ambos coordenado pela professora Mary Ângela Leivas Amorim. As duas professoras citadas são lotadas nos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas, pertencentes ao Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)⁴ desta Universidade.

O desenvolvimento da pesquisa experienciado no mestrado me mobilizou a discutir questões, as quais também faziam parte da minha formação docente, tais como: a insuficiência da nossa formação na Educação Básica em relação a elementos conceituais acerca do ensino de ciências e a continuidade dessa limitação ainda no curso de licenciatura em Pedagogia. Essas fragilidades foram percebidas durante observações de práticas da docência tanto de outros professores como a minha própria prática e, conseqüentemente, emergiram como uma temática a ser investigada.

Dessa forma, o mestrado possibilitou voltar meu olhar para esse processo de aprendizagem e de me colocar diante do desafio de problematizar meu próprio contexto de docência. Como aprendiz de pesquisa, mais uma vez deparei com a necessidade de tornar-me cada vez mais independente, já que agora precisava escrever uma dissertação de mestrado. Logo, percebi que não teria mais a presença próxima do professor-orientador, como tinha quando era bolsista de IC. Cada dia compreendia que deveria caminhar mais e mais com meus *próprios pés*, mesmo pertencendo a um grupo. Pensei que a experiência de IC pudesse me assegurar em muitas das demandas do mestrado, ingenuidade de minha parte. Nesse percurso, muitos foram os aprendizados, desafios e dilemas: precisei aprender a ser criativa e a refletir ainda mais sobre as minhas *atividades* profissionais; tive dificuldades em organizar o caminho investigativo; sentia falta de estudos e discussões acerca das abordagens metodológicas e de discussões acerca dos procedimentos de pesquisas. Assim, tive que aprender muito mais do que imaginava e tais aprendizagens não só contribuíram para minha formação no campo da pesquisa, como também, no campo profissional e pessoal.

Durante o processo formativo do mestrado aprendi que *saber-se incompleta é uma virtude e não um defeito*; instigou-me a querer conhecer e aprender sempre, bem como possibilitou a valorizar muito mais o conhecimento e a vivência do outro, seja ele adulto ou criança, professor da Educação Básica ou da Pós-graduação; aprendi a ser solidária, a ser respeitosa e que não existe certo ou errado, mas diferentes formas de pensar e agir. Depois de concluir o curso de mestrado, outras

⁴ A partir desse momento, ao mencionar *Programa de Pós-graduação em Educação* utilizarei a abreviação PPGE.

significativas experiências profissionais ocorreram e fizeram-me voltar à universidade.

No entanto, mais uma vez sou levada a novos lugares e do Sul vou para o Centro-Oeste, na capital da república tornando-me professora da Educação Superior, a partir de uma seleção pública. Passo a fazer parte do corpo docente da Universidade Católica de Brasília (UCB), onde atuei por quatro anos predominantemente no curso de Pedagogia (presencial e virtual) e de licenciatura em Ciências Biológicas.

Durante o tempo que lá fiquei os desafios na sala de aula foram constantes, especialmente nos primeiros semestres de atuação. Os enfrentamentos fizeram-se ainda mais presentes ao assumir função de coordenadora de estágio-curricular e trabalho de conclusão de curso (TCC). Foram funções que exigiram de mim autonomia para o estudo e organização da prática docente; autonomia para tomar decisões e tecer argumentações consistentes junto aos meus colegas de trabalho, bem como junto aos estudantes sob minha responsabilidade. Visto que em uma IES não temos a figura do coordenador pedagógico; não temos reuniões pedagógicas com frequência; não temos tempo suficiente para trocas de experiências pedagógicas entre os pares e de estudos em conjunto, a necessidade pela autonomia torna-se uma meta cada dia mais presente e, por que não dizer, uma questão de sobrevivência.

E o quesito sobrevivência ainda se faz mais presente quando somos “convidados” a transitar em espaços geográficos fortemente marcados pela diversidade sociocultural, foi assim que aos poucos foi se consolidando em mim o hábito da observação e da escuta do outro; o hábito de me colocar no lugar do outro e refletir sobre as ações do outro e ao mesmo tempo sobre as minhas ações e com isso aprender com o outro, ao mesmo tempo em que ele pode aprender comigo. Foi esse constante movimento de tomar consciência de mim através do outro, que me levou a necessidade de uma contínua busca de conhecimentos e de autonomia diante de meu *aprender a aprender*.

Retorno para o Rio Grande do Sul, a Santa Maria e volto a procurar a meu antigo grupo de pesquisa na UFSM, o que fomentou, ainda mais, as minhas reflexões acerca da formação de professores, mediante a participação: em alguns de seus projetos de pesquisa; em seminários de estudos oferecidos e em ações extensionistas organizadas pelo grupo.

Com objetivo de continuar impulsionando minha carreira profissional, senti-me desafiada a participar do processo seletivo para o curso de doutorado em educação desta universidade. Na ocasião, as questões que potencializaram o desejo de continuar o meu desenvolvimento de aprendiz de pesquisa giraram em torno de problematizar a coerência entre o discurso e a prática docente do professor da Educação Superior. No entanto, durante o percurso no contato com novos temas de estudo durante as disciplinas; novas leituras que busquei tanto individualmente como aquelas sugeridas no próprio grupo de pesquisa levaram a rever meus interesses investigativos; a refazer minha proposta de pesquisa e a desejar *beber de outras fontes*. São situações como essas que nos aproximam de dúvidas, de incertezas, de escolhas as quais nos suscitam refletir e tomar decisões importantes, as quais redirecionam completamente as rotas inicialmente escolhidas.

Desse modo, foi a partir do reordenamento de necessidades pessoais e de interesse investigativo é que passei a integrar e a participar do Grupo de Pesquisa e Formação de Professores: Ensino Básico e Superior (GPFOPE)⁵. No esforço de entender o *novo corpus* teórico que se apresentava (movimentos construtivos da professoralidade; desenvolvimento de aprendizagem sob a perspectiva sociocultural; desenvolvimento da linguagem e do pensamento; teoria da *atividade*; *atividade* de estudo; *atividade* docente de estudo etc.) fui motivada a mobilizar distintos conhecimentos.

Essas *novas* bases teóricas estimularam a reorganizar minhas intenções iniciais de pesquisa e aos poucos encontrei várias explicações para os distintos desafios até então experienciados. Visto que foram vários começos, recomeços e adaptações pelas quais passei para sentir-me inclusa nesses novos espaços geográficos e socioculturais.

Dentre os distintos desafios, aquele que mais esteve presente foi a minha constante necessidade de busca pela autonomia, uma vez que em cada lugar e função ocupada exigiram eu dar conta do que se manifestava como imprescindível, tanto no espaço da docência quanto da pesquisa.

Foi assim que a conceito de *atividade*, de *atividade de estudo* iniciaram minhas compreensões acerca dos modos como o sujeito mobiliza seu potencial para aprender diante das *necessidades* e dos *motivos* que as experiências pessoais,

⁵ A partir desse momento, utilizarei a abreviação GPFOPE sempre quando referir ao *Grupo de Pesquisa e Formação de Professores: Ensino Básico e Superior*.

profissionais e do campo investigativo vão colocando diante de si. Levando-o a um constante *aprender a aprender* na medida em que se lança em busca de respostas aos seus questionamentos e soluções para os desafios e as situações-problemas de seu cotidiano educativo, seja em qual nível for, tornando-o um sujeito cada vez mais autônomo em suas decisões e no gerenciamento de sua aprendizagem.

Nasce, assim, a ideia de desenvolver uma investigação relativa aos processos envolvidos na organização e no desenvolvimento da *atividade de estudo* em um contexto de formação em *stricto sensu*, que tem como foco a construção de novos saberes acerca do processo de produção de pesquisa por meio da elaboração de dissertações e teses. Entender como é que os sujeitos constroem os seus percursos investigativos, tendo a *atividade de estudo* como base mobilizadora desse processo de produção da pesquisa e como esse tipo de *atividade* pode culminar no desenvolvimento da autonomia desses pesquisadores.

Compreendo que *atividade de estudo* tem implicações tanto no plano cognitivo como no plano operacional, os quais se correlacionam por meio de *ações e operações*, que caminham no sentido da construção do conhecimento diante da necessidade de responder a um problema de pesquisa. O entendimento sobre a *tarefa* investigativa dessa *atividade* auxilia o sujeito da pesquisa a pensar nessa produção.

Dessa forma considero que, para alcançar os objetivos investigativos traçados, o sujeito mobiliza-se para a produção dessa *atividade de estudo na pesquisa*, disponibiliza-se a querer aprender e a se envolver com o conjunto de conhecimentos que o processo investigativo possibilita e exige contatar. A partir disso pode-se gerar um constante empenho, por parte daquele que pesquisa, em saber gerenciar sua aprendizagem e sua investigação, sendo assim possível desenvolver sua autonomia na pesquisa.

Considero, também, que os processos de produção da pesquisa, neste caso, a elaboração das dissertações e das teses, perpassam por uma aprendizagem do ofício de investigar que possuem exigências próprias de cada curso, ou seja, exigências próprias do mestrado e do doutorado. Uma exigência comum a essas duas etapas de curso de Pós-graduação é o gerenciamento de si, ou seja, o autogoverno que o sujeito deve ter para produzir sua pesquisa. Parte-se do pressuposto que esta capacidade de autogerenciamento seja uma capacidade espontânea do sujeito, uma vez que já se encontram em um dos níveis mais

avançados da Educação Superior. Conscientes ou não dessa capacidade, possuindo ou não dificuldades para conduzirem suas pesquisas, fato é que terão que dar conta de um processo investigativo e apresentarem, ao final desses cursos, seus relatórios de pesquisa. E, para tanto, necessitam organizar e sistematizar seus projetos, a partir da definição de seus objetos e problemas de pesquisa, da seleção de uma bibliografia coerente à temática de pesquisa elencada, da organização de procedimentos de coleta de dados, da apresentação dos resultados e suas conclusões.

Desse modo, penso que esses procedimentos de organização e sistematização da investigação configuram-se em *ações e operações* que realizamos para alcançar nossos objetivos de pesquisa, a partir do momento que temos clareza sobre *o quê* desejamos investigar e *o porquê* essa investigação é necessária. Isto significa que o desenvolvimento de uma pesquisa implica a execução de uma *atividade de estudo*, uma vez que seus elementos estruturantes tornam-se presentes nesse processo de planejamento e desenvolvimento da pesquisa. E é nessa construção contínua, sob o ponto de vista de ser capaz de pensar e de organizar estratégias para a busca de respostas aos questionamentos, é que o sujeito, aos poucos, pode vir a constituir sua autonomia.

No reconhecimento que a Pós-graduação em Educação *stricto sensu* é um lugar no qual a autonomia é vista como atributo imprescindível, ainda mais para os que cursam o doutorado, considero pertinente conhecer: como os estudantes de mestrado e doutorado traçam seus caminhos investigativos; as estratégias de organização de pesquisas que realizam e as *ações e operações* que esses sujeitos realizam para responderem à sua questão de pesquisa. Penso que com isso podemos começar a compreender como se dá a constituição da pesquisa no sujeito que se encontra em processo de formação para ser um profissional da pesquisa e, no caso, âmbito da Educação. Considero ser esta a relevância de minha pesquisa.

Nessa perspectiva, senti-me mobilizada a conhecer percursos investigativos de alguns estudantes de mestrado e doutorado em Educação. A partir das reflexões, até então descritas, emerge a seguinte temática de pesquisa: *a produção da atividade de estudo como processo desencadeador da autonomia na pesquisa*.

Como meta final, buscamos compreender a *atividade de estudo* como desencadeadora da autonomia da pesquisa no processo da produção de dissertações de mestrado e de teses de doutorado. Para tanto, dois objetivos

específicos são elencados: identificar os percursos de desenvolvimento da *atividade de estudo* durante a elaboração de dissertações e teses de estudantes de mestrado e doutorado, reconhecer quais *ações* e *operações* estão implicadas no processo de produção da pesquisa desses sujeitos e, analisar as *ações* e *operações* diretamente ligadas no processo da constituição da autonomia para o pesquisador.

Com a finalidade de compor um desenho teórico metodológico capaz de sustentar nossos achados e argumentações nesse processo de pesquisa temos os estudos de Vygostki⁶ (1994, 1995, 2003, 2007), Bakhtin (1992, 2010), Freitas (2002, 2003a, 2003b, 2007, 2010), Bolzan (2001, 2002, 2006) e Conelly e Clandinin (1995). Para subsidiar o conceito de *atividade de estudo* temos os estudos de Vygostki (1993, 1994, 1995, 1997, 2007, 2010a, 2010b), Leontiev (1978, 1984), Davídov (1987), Davídov e Márkova (1987a, 1987b), Marx (2011) e Kozulin (2002). E, por fim, os autores como Kant (1783), Hegel (2010), Schneewind (2009), Castoriadis (1991), Rouanet (s.d.), Bobbio (2000), Zatti (2007), Weber, 2010, Martins (2002), Rué (2009); Monereo e Pozo (s.d.), Martín (s.d.), Vygotski (1997, 2010), Davídov e Márkova (1987a, 1987b) embasam teoricamente o tema da *autonomia*.

Assim, com a finalidade de apresentar os estudos dessa produção da pesquisa trago, no capítulo I, a *inserção ao tema de pesquisa*, onde apresento o contexto no qual teço considerações sobre a constituição da autonomia e a produção da pesquisa no âmbito da Pós-graduação em *stricto sensu*. Nele, também exponho os temas de estudo desta pesquisa, *atividade de estudo* e autonomia, no campo dos trabalhos de dissertações e teses nas principais Instituições de Ensino Superior (IES) do Rio Grande do Sul.

No capítulo II, denominado *atividade e autonomia: caminhos teóricos na perspectiva sócio-histórica*, apresento os estudos que fundamentam teoricamente minha investigação. Primeiro, discorro sobre a *atividade, teoria da atividade e atividade de estudo: origem e aproximações conceituais*, onde apresento a base epistêmica na qual apoio minhas considerações sobre consciência e *atividade*, o conceito de *atividade* em Vygotski, a teoria da *atividade* em Leontiev e a *atividade de estudo* em Davídov e Márkova.

Depois, disserto sobre a *autonomia: compreendendo sua necessidade e seu movimento*, onde escrevo brevemente sobre a construção do conceito de

⁶ Utilizarei, durante todo este trabalho, a grafia do nome (Vygotski) do referido autor de acordo com o apresentado nas *Obras Escogidas*, obras traduzidas diretamente do original em russo.

autonomia, partindo de seu significado etimológico, sigo para suas abordagens na filosofia e na história e, culmino com a sua compreensão no âmbito da Educação Superior no referente à sua aprendizagem.

O *caminho investigativo* é tratado no capítulo III e nele apresento minha temática, meu problema e os objetivos de pesquisa. Nele abordo sobre a teoria metodológica que embasa minha investigação, bem como a respeito: do contexto investigativo, dos sujeitos da investigação, dos procedimentos de coleta dos dados achados. Apresento, também, como os elementos categoriais, os eixos articuladores, as categorias e as dimensões foram delineadas. E, por fim, exponho um quadro síntese da pesquisa cuja finalidade é facilitar a visualização do desenho da pesquisa.

Finalizo com o capítulo IV denominado *a produção da atividade de estudo como processo desencadeador da autonomia na pesquisa*, exponho o caminho de análise dos dados achados desse estudo investigativo. O registro dessa análise segue a orientação de apresentação das categorias construídas: *produção da pesquisa* e *autonomia na pesquisa*, seguido de seus respectivos eixos articuladores e elementos categoriais.

Concluo este estudo de pesquisa, com as *dimensões conclusivas*, onde retomo os caminhos desta investigação, apresento uma síntese dos resultados, as tensões estabelecidas no processo de *produção da pesquisa* e da autonomia na pesquisa e sinalizo algumas contribuições deste estudo para o campo investigativo escolhido.

1 INSERÇÃO AO TEMA DE PESQUISA

A sociedade atual é concebida como *sociedade do conhecimento e da informação*, nesse sentido requer cada vez mais o desenvolvimento de sujeitos que sejam capazes de trabalhar com os conhecimentos apreendidos e as informações adquiridas. Em especial, em sua formação profissional, relacionando-os com a prática na perspectiva solucionar os dilemas e os desafios apresentados no dia a dia de sua profissão.

No que se refere à formação profissional na Educação Superior, podemos dizer que é comum, estudantes, principalmente os que cursam licenciatura, apresentarem dificuldades para tomarem iniciativas e decisões frente aos desafios e dilemas da profissão. É comum professores licenciados procurarem a Pós-graduação *stricto sensu* para aprofundarem seus estudos sobre educação, especialmente, para buscar respostas para seus dilemas e desafios profissionais. E eles veem os seus possíveis professores-orientadores como figuras imprescindíveis neste processo de formação. Ao mesmo tempo, é comum existir uma expectativa, por parte desses professores da Pós-graduação, que seus estudantes cheguem nessa etapa de formação com uma autonomia para a pesquisa (MONEREO; POZO, s.d.).

É possível observar que, tanto na formação inicial quanto nos cursos de mestrado e doutorado, temos algo em comum: a situação, nem sempre fácil, do gerenciamento do sujeito em orientar a si mesmo frente aos seus desafios profissionais e acadêmicos. Chamamos essa dificuldade de *déficit de autonomia*.

Consideramos que esse *déficit*, esteja presente, especialmente, na produção da pesquisa situada na etapa formativa da Pós-graduação em *stricto sensu*, uma vez que nela é exigido do sujeito um nível elevado de gerenciamento de si e um aprofundamento teórico para poder tecer seus conhecimentos e argumentos para elaborar um relatório de pesquisa final (dissertação e/ou tese).

Na Pós-graduação em *stricto sensu*, também nota-se o desafio de

[...] enfrentar a fragilidade das competências prévias para os estudos superiores, evidenciadas por parte de um grande contingente de estudantes, envolvendo a capacidade de leitura e interpretação de textos, de **produção autônoma do pensamento reflexivo** e das ferramentas

necessárias para as aprendizagens complexas (SOARES; CUNHA, 2010, p. 379-380, grifo nosso).

Diante do exposto, interessa-nos, nessa pesquisa, olhar para a capacidade do sujeito de gerenciar sua própria aprendizagem, buscar conhecimentos e realizar ações capazes de operacionalizar suas pesquisas. Como também, desejamos conhecer como o sujeito desenvolve sua capacidade de argumentar a partir de seus conhecimentos teóricos e sua capacidade de organizar procedimentos diante sua prática de pesquisa e, conseqüentemente em uma fase posterior, em sua prática pedagógica. O gerenciamento de si frente aos desafios acadêmicos e pedagógicos que se apresentam ao longo do percurso profissional, seja como pesquisador ou como docente, é um dos aspectos que caracterizam a autonomia do sujeito, seja na prática de pesquisa ou pedagógica.

Compreendemos que podemos contribuir para a constituição da autonomia, na produção da pesquisa ou na prática pedagógica, a partir de inúmeras vivências desafiadoras que o sujeito pode experienciar nos espaços acadêmicos e escolares. Consideramos que a autonomia é algo que se aprende e se desenvolve ao longo da vida, porém, existe a necessidade de ter espaços e condições para que o sujeito possa constituí-la.

Com a finalidade de entender como o sujeito pode estabelecer essa autonomia, iniciamos nossos entendimentos sobre ela focando nossa observação e análise na etapa de ensino onde sua presença é considerada imprescindível. O lugar ao qual referimos é a Pós-graduação (PG) *stricto sensu*, no caso deste estudo, em Educação, a qual será nosso contexto investigativo. Ao identificar e viver experiências nesse lugar, podemos compreender como a autonomia é vista e como ela acontece, tanto *in loco*, como também, nas distintas ocasiões formativas do sujeito ao longo da sua trajetória profissional.

Na Pós-graduação é esperado que os sujeitos apresentem uma independência de pensamento, de crítica, de modos de planejar suas atividades de pesquisa e de estudo, na perspectiva de não serem reprodutores de ideias e, sim, sejam capazes de (re)criar e produzir *conhecimentos* e, quem sabe, novas formas de proceder e organizar seus processos investigativos. Há uma expectativa de que o sujeito consiga estabelecer relações e ilações diante os conhecimentos apreendidos

e, a partir disso, tecer argumentos teóricos capazes de fundamentar e justificar as ações e operações realizadas em seu campo de atuação profissional.

Essas expectativas e exigências feitas aos acadêmicos de Pós-graduação em *stricto sensu* são em relação aos conhecimentos teóricos e práticos para a produção da pesquisa dependerão da etapa de formação em que o estudante se encontra, mestrado ou doutorado. Porém, é no doutorado, o momento no qual se convergem maiores expectativas, seja por parte do sujeito em processo de doutoramento, por parte do seu professor-orientador e mesmo da comunidade acadêmica. No doutorado é esperado que o sujeito elabore novos conhecimentos capazes de contribuir para o campo epistêmico da educação e, para isso, necessita de um determinado nível de autonomia tanto intelectual quanto procedimental para a realização de sua pesquisa. No mestrado, o que se exige do sujeito, geralmente fica no nível das relações, ou seja, na capacidade de elaborar conexões entre os conhecimentos, estabelecer relações entre os diferentes fatos e conceitos para elaborar explicações acerca de um dado fenômeno e, conseqüentemente, obter possíveis respostas ao problema de pesquisa apresentado. No entanto, isso não significa que a criação de novos conhecimentos não possa acontecer também nessa etapa.

Contudo, ao situar a PG em *stricto sensu* em Educação como o lugar⁷ onde a autonomia é necessária, precisamos compreender como funciona esse lugar, o que o legitima, quais concepções pairam sobre esse campo investigativo e qual formação ele proporciona.

O Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) vigente entre o período de 2005 a 2010⁸ localiza a Pós-graduação como uma das etapas da Educação Superior, sendo este nível composto, também, pelos cursos de graduação e de extensão. Este plano apresenta como objetivos da Pós-graduação: *o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis*

⁷ Para Cunha (2010) existe uma diferença de *espaço* e *lugar*. Assim, *espaço*, será sempre uma possibilidade, um potencial, estará sempre ligado “à missão institucional e a representação que dela faz a sociedade, incluindo os docentes e os alunos” (p.53); enquanto que “o *lugar* se constitui quando atribuímos sentidos aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades [...] O *lugar*, então, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir de significados de quem o ocupa” (p. 54).

⁸ Na época da escrita desse texto, estava anunciado no site da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que haveria o PNPG referente ao período de 2011 a 2020.

de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos (PNPG, 2004, p. 58-59).

Inicialmente, observamos que o PNPG (2005-2010) tem como objetivo a formação docente, não só para a Educação Superior como para os demais níveis de ensino, à medida que passa a deliberar, também, para a Educação Básica.

Consta nesse documento, a necessidade de fortalecer a produção de novos conhecimentos mediante processos de pesquisas, alimentando a cultura investigativa instituída nessa etapa de ensino. Nessa perspectiva, observamos que a Pós-graduação é vista como um lugar importante para a formação do professor da Educação Superior, bem como para a formação do pesquisador.

O Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) possui como um de seus objetivos a formação docente para a Educação Superior, porém observa-se que ainda existe a tendência para a formação do sujeito para a pesquisa. É o que podemos observar nas pesquisas de Baibich-Faria (2010), por meio das narrativas dos próprios coordenadores de Pós-graduação, quanto à formação do professor universitário ocorrer nessa etapa de ensino,

Suas respostas variaram desde não considera importante até a consideração como fundamental. Há os que consideram importante na medida em que possa, via atitude de busca aprendida na/pela pesquisa qualificar a docência, afastando-a de um exercício dogmático; há os que observam uma relação importante ainda que não direta, há os que atribuem importância como sendo um outro lugar de formação e não o único lugar; há os que acham importante mas observam que quem forma é o orientador; há ainda quem entenda que a pesquisa, as orientações, as bancas, qualificam muito o trabalho do professor; há quem critique a imposição do sistema de avaliação da pós-graduação definindo-a como requisito para o exercício da docência; e há também quem entenda que é fundamental para melhor formar o futuro do professor, tanto no que tange às políticas do Ensino Superior quanto no que se refere às formas como um adulto aprende neste nível já avançado de escolarização, o que pede um locus próprio de aprendizagem (p. 211).

Observamos, nessas falas, a ausência de consenso entre os coordenadores acerca das funções formativas presentes na PG, pois não relacionam diretamente essa etapa de ensino como lugar de formação do professor universitário, apesar dessa função ter legitimidade no que confere à legislação. Os coordenadores não assumem a formação pedagógica para o docente universitário como de

responsabilidade da PG. Quanto aos coordenadores, ainda de acordo com Baibich-Faria (2010),

[...] nem se espera que se comprometam com os saberes da prática pedagógica. Quando a percepção é positiva, em geral, se situa no plano das habilidades intelectuais mais amplas, afirmando que o professor desenvolve o pensamento e as condições reflexivas, sem mencionar, entretanto, capacidades de produzir aprendizagens nos alunos (p. 211-212).

Quando mencionam o *plano das habilidades intelectuais mais amplas* compreendemos que se referem às habilidades cognitivas que desenvolvem quando se deparam com um conjunto de conhecimentos que os auxiliam na compreensão de suas temáticas de pesquisa. Elaboram assim, a partir da prática reflexiva, novas interpretações e/ou novos conhecimentos capazes de auxiliá-lo a responder suas questões de pesquisa.

Ao ser atribuído à Pós-graduação a função da produção do conhecimento por meio da pesquisa, concebe-se que seja a partir dessas produções que, espontaneamente, possibilitará a formação dos professores para a Educação Superior, na proporção que os novos conhecimentos influenciam suas práticas docentes.

Entretanto, pesquisas realizadas na primeira década do século XXI acerca da *Pedagogia Universitária* (BOLZAN, 2001, 2002, 2006, 2008, 2010; BOLZAN e ISAIA, 2005, 2006, 2007, 2008; CUNHA, 2006, 2008, 2010; SOARES, 2010), problematizam a necessidade de uma formação pedagógica para o professor da Educação Superior dentro do Programa de Pós-graduação (PPG). A reflexão dos autores citados, acerca dessa necessidade, tem sido apresentada nos inúmeros trabalhos já publicados, nos quais essencialmente manifestam que o PPG quando embasados somente para a formação da pesquisa, não consegue contemplar toda a complexidade requerida para o enfrentamento da docência na Educação Superior.

Consideramos essenciais que estudos nessa perspectiva continuem a serem realizados e que seja uma constante preocupação no interior dos PPG, uma vez que a formação do professor da Educação Superior não se efetiva somente por meio dos conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento da pesquisa. Contudo, desejamos chamar a atenção para a necessidade de também se pensar na formação do pesquisador.

É comum professores de Pós-graduação conceberem que estudantes de mestrado e doutorado cheguem a esta etapa de formação de ensino já sabendo fazer pesquisa. É certo que isso seria o ideal, sobretudo no doutorado. Mas se na teoria isso é verdadeiro, na prática nem sempre o é. E, mesmo que essa concepção seja corroborada nos documentos oficiais que orientam essa etapa da Educação Superior, ao considerarem como legítimo a produção do conhecimento mediante o processo investigativo, parecem não conceberem também como legítimo o cuidado com o processo de aprendizagem da pesquisa.

Ribeiro e Cunha (2010) ao falarem a respeito das motivações que levaram os profissionais da saúde a frequentarem um curso de PG em Saúde Coletiva, mediante pesquisa desenvolvida, expressam que,

Outro fator importante na motivação dos alunos [...] revela-se como a possibilidade de ampliar os saberes da pesquisa, *a busca e crescimento como pesquisador* (P37). Essa aspiração encontra guarida nas representações da identidade da Pós-Graduação como sendo um espaço de ensino para a pesquisa. A pesquisa, ao desenvolver as capacidades inventiva e criativa provocadas pelo conhecimento, pode beneficiar a docência, possibilitando que esse alcance um nível de alta qualidade. Entretanto, é sabido que não há relação linear entre os conhecimentos requeridos para a pesquisa e os que são necessários para o ensino (p. 163-164).

A prática da pesquisa contribui para a formação e o exercício das habilidades intelectuais mais amplas, ela provoca no sujeito o desafio de buscar respostas próprias frente às situações-problemas apresentadas em seu cotidiano profissional. A pesquisa desafia o sujeito em sua capacidade inventiva e criativa, pois é por meio do contato com novos conhecimentos e pela apreensão dos mesmos, que o sujeito sente necessidade de posicionar-se sobre algo, de argumentar seus pontos de vistas e justificar suas ações, no caso, as ações docentes. Isso não significa como afirmam Ribeiro e Cunha (2010), que exista uma relação direta *entre os conhecimentos requeridos para a pesquisa e os que são necessários para o ensino*, porém, consideramos que contribua para a formação de um discurso e de uma prática docente mais justificada e consciente dos motivos que os sustentam. São essas as possibilidades de movimentos realizados pelos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, mediante os quais entendemos ser possível a formação da

sua autonomia, tanto para o desenvolvimento da docência quanto para o desenvolvimento da pesquisa.

Outra perspectiva observada, durante nossos estudos, é a possibilidade de analisar quais os motivos que levam os sujeitos oriundos de cursos de licenciatura chegar ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) *stricto sensu*. Levantamos a hipótese de que esses docentes se inserem no mestrado e doutorado com prioridades distintas dos sujeitos de outros campos de formação acadêmica.

Considerando que os PPG em *stricto sensu* é o lugar no qual o sujeito aprofunda seus conhecimentos acerca de um determinado campo, mediante o desenvolvimento de uma pesquisa, entendemos que é possível que os professores provenientes dos cursos de licenciaturas procurem esse espaço justamente para garantirem tempo e lugar para a pesquisa. Logicamente outros interesses estão presentes, mas a possibilidade de conciliar a busca de respostas às suas indagações profissionais através da pesquisa com a conquista de titulações que contribuam para a valorização de seu currículo profissional possa ser, sim, um fator adicional que traz o docente para cursar o mestrado e o doutorado.

Já os estudantes provenientes de outros cursos que não os da licenciatura, por não terem tido formação específica para serem docentes, esperam encontrar no PPGE, discussões e estudos acerca da formação pedagógica muito mais que discussões e estudos sobre a formação para a pesquisa.

Desejamos evidenciar, por fim, que mesmo sendo esperado que o contexto educativo da Pós-graduação em Educação *stricto sensu* seja um espaço no qual a autonomia se faz necessária, sua aprendizagem é importante. Compreendemos, também, que a necessidade de exigir um determinado nível de autonomia frente ao processo de pesquisa requer, dos que elaboram e praticam os currículos dos cursos de mestrado e doutorado, a sensibilidade quanto à constituição dessa autonomia, bem como formação do sujeito para a pesquisa. Visto que, não basta somente termos um currículo configurado para essas formações (autonomia e pesquisa), é necessário possuir, também, um corpo docente preocupado em promover e autoavaliar no sentido de refletirem se, em suas aulas, estes tipos de aprendizagens de fato são proporcionadas.

1.1 As perspectivas de pesquisas desenvolvidas no campo da educação relativo à atividade de estudo e a autonomia

O levantamento das pesquisas produzidos no campo da educação foi necessário e significativo para conhecer, de forma geral, o estado da arte acerca da temática desta pesquisa, especialmente aqueles referentes aos termos: *a atividade de estudo e a autonomia na pesquisa*.

Nesse sentido, no decorrer da elaboração dessa investigação, realizamos um estudo do tipo *estado da arte* desses termos. Devido à grande amplitude de fontes disponíveis, elegemos alguns critérios⁹, os quais justificam as escolhas das fontes de pesquisa para este tipo de estudo. Por ser nosso campo investigativo a Pós-graduação em Educação e esta pertencer ao nível da Educação Superior recorremos, em um primeiro momento, à *Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES¹⁰)*. Esta rede de investigadores congrega vários grupos de pesquisa de diferentes universidades brasileiras e internacionais, cujo objetivo é contribuir na construção dos conhecimentos acerca da Educação Superior e da *Pedagogia Universitária*.

Em contato com a listagem de grupos de pesquisas pertencentes à RIES, elegemos algumas universidades do estado do Rio Grande do Sul que se destacam na produção acadêmico-científica na temática em estudo nos últimos cinco anos (de 2006 a 2011), a citar: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPe), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e, inclusive, os livros publicados pela RIES.

Para o estudo do tipo estado da arte na **RIES** utilizamos os textos publicados em livros impressos pela rede entre 1999 até o momento atual (2012)¹¹. Nesse

⁹ Elegemos, também, alguns critérios para realizar a seleção de textos e/ou trabalhos de dissertação e teses que comporiam o material para posterior estudo do tipo *estado da arte*, foram eles: 1º critério - presença do termo *atividade de estudo* ou *autonomia* (ou termos próximos) presente no título do trabalho; 2º critério - presença do termo *atividade de estudo* ou *autonomia* (ou termos próximos) nas palavras-chave; 3º critério - presença do termo *atividade de estudo* ou *autonomia* (ou termos próximos) no resumo.

¹⁰ A partir de agora, utilizarei a abreviação RIES para *Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior*.

¹¹ Esta foi a única exceção do período estipulado que foi de 2006 a 2011.

período, os estudos apresentados acerca do campo de formação na etapa da PGE orientaram-se para a compreensão da pedagogia universitária, da constituição da aprendizagem na universidade, da aprendizagem docente na Educação Superior, da contribuição da pesquisa para melhorar a qualidade de ensino na Educação Superior, das trajetórias formativas e da aprendizagem de ser professor. Apesar dessa amplitude de temas, ainda há poucos trabalhos cujo foco de análise são os PPG, inclusive no campo da Educação. Os poucos estudos existentes giram em torno dos temas: trajetórias da docência, espaços de formação, marcos legais e culturais e, compreensões dos docentes pertencentes a essa etapa de ensino acerca de sua função na formação de professores para a Educação Superior. Entretanto, não foi observado nenhum estudo relativo aos processos envolvidos no desenvolvimento de uma *atividade de estudo* e nem sobre *autonomia na pesquisa* no contexto de formação em *stricto sensu*.

Referente às pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado na **Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**¹² quanto aos termos em estudo: *autonomia na pesquisa* e *atividade de estudo* produzidas entre 2006 a 2011, encontramos dissertações que se aproximaram ou se referiram diretamente a um dos termos em foco. Com relação à *autonomia na pesquisa* não encontramos nenhum trabalho que tratava desse termo especificamente. No entanto, encontramos pesquisas que tangenciavam o vocábulo em questão, tratavam-se assim de: construção da autonomia, autonomia moral, autonomia escolar, intelectual orgânico e autoformação docente.

O trabalho de Ferraz (2010) objetivou compreender como os condicionantes da relação pedagógica podem contribuir com a redução do fracasso escolar e favorecer a *construção da autonomia* da criança. Constatou-se que a relação pedagógica entre docente e criança, embasada na liberdade de pensamento e na construção deste, de forma ativa e não reprodutiva, contribuiu para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e favoreceu a redução do fracasso escolar.

A pesquisa de Leonardi (2008) teve como um de seus focos investigativos analisar as maneiras como os professores resolvem situações de conflitos sociomoraes podem favorecer ou inibir a construção da *autonomia moral* dos

¹² Na época da realização desse estudo do estado da arte no PPGE da UFSM não tinha nenhuma tese concluída, pois o doutorado somente foi instituído a partir de 2008.

estudantes. Concluiu-se que as formas como as professoras resolvem os conflitos sociomoraes na sala de aula não favorecem a construção da autonomia moral das crianças, uma vez que suas práticas ainda são pautadas nas relações de coação, na qual predomina o respeito unilateral. Com isso, aponta para a necessidade de contemplar nos currículos práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes. E o trabalho de Garcia (2006) objetivou questionar a função dos especialistas em educação frente à democratização da gestão de forma a conquistar a *autonomia escolar*.

As dissertações de Rodrigues (2008) e Hepp (2008) trazem como um dos eixos de pesquisa a figura do professor como *intelectual orgânico*, ou seja, um cidadão intelectual em constante processo de formação, capaz de articular teoria e prática, no sentido de superar sua *neutralidade* frente à sua ação docente e de contribuir no processo de formação de uma nova cultura e de uma nova moral.

Benini (2006) aborda em sua pesquisa as possibilidades de aprendizagem dos professores universitários a partir de uma experiência interdisciplinar e, a partir desse contexto, traz como um dos temas investigativos o processo de formação e autoformação desses docentes. Um dos importantes aspectos para a *autoformação docente* são as mudanças de comportamento, a partir do pensamento reflexivo frente às experiências da profissão. Esta perspectiva conceitual de processo de autoformação, apresentada no trabalho, mesmo sendo no âmbito da docência, pode auxiliar no entendimento das possíveis características que comportam os termos autonomia e/ou aprendizagem da pesquisa.

Por fim, referente à *atividade de estudo*, encontramos somente um trabalho de dissertação que tratou deste termo entre outros conteúdos. Foi a pesquisa de Alberti (2006) que teve como objetivo investigar a *teoria da atividade* como uma orientação psicológica possível e potencializadora para a *atividade de estudo* dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. Nesse trabalho, a autora define o termo a partir de Davídov, dizendo que a *atividade de estudo* é a atividade de assimilação dos escolares das formas mais desenvolvidas de consciência social (arte, ciência, moralidade e direito) ligada à consciência e o pensamento teórico dos sujeitos.

Realizamos um estudo do estado da arte das pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado na **Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)**, no período de 2006 a 2011, quanto aos termos em estudo. Encontramos a dissertação

de Santos (2007) que tratou não do termo *atividade de estudo*, mas a base epistemológica que ele se deriva, ou seja, a *teoria da atividade*. Este trabalho teve como foco analisar e avaliar a influência de uma coordenação, que buscou o compartilhamento de poderes, em uma equipe de professores, com o objetivo de favorecer a aprendizagem na escola. A *teoria da atividade*, neste estudo serviu de análise para um tipo de proposta de intervenção da coordenação pedagógica. Por meio dela, foi possível elucidar a importância da função do coordenador pedagógico como membro organizador no contexto de ensino e aprendizagem.

Quanto à *autonomia na pesquisa* não encontramos nenhum trabalho que tratou especificamente deste termo somente termos que se aproximavam. A dissertação de Koller (2008) abordou em sua pesquisa a *construção da autonomia*. Sua investigação buscou conhecer as condições dadas por um curso de Pedagogia na modalidade de Educação à Distância (EaD) para a promoção da construção da autonomia, esta compreendida como mecanismos de interação e concepções capazes de favorecer o seu desenvolvimento.

Bandeira (2007) tratou um termo próximo *(auto)formação de professores*. Seu foco de pesquisa centrou-se em vivências das educadoras, que realizaram um curso de formação na UFPel, acerca da leitura de livros durante a sua infância, procurando pontos de contato com o seus saberes pedagógicos. A autora concebe a *(auto) formação* como *projeto* e *invenção de si*, aspectos que foram respaldados pela concepção biográfica da formação e das aprendizagens, como, também, com os estudos do imaginário referentes ao conceito de *reservatórios* do imaginário humano. Quanto às teses referentes aos termos *atividade de estudo* e *autonomia* nada foi encontrado até a elaboração desse texto.

Ao elaborarmos o estudo do estado da arte na **Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)** em relação ao termo *atividade de estudo* não encontramos nenhuma pesquisa seja na etapa de mestrado ou doutorado. Em relação à *autonomia na pesquisa* também não foi encontrado nenhum trabalho que tratou especificamente deste termo, somente termos próximos.

A dissertação de Silva (2009) o termo *autonomia profissional* foi um dos conteúdos de seu estudo. Nesta sua pesquisa, a autora analisou como a autonomia se desenvolveu no processo de construção do conhecimento de estudantes de Enfermagem mediante *chat* educacional em ambiente virtual de aprendizagem. Não

foi encontrada nenhuma tese que tratava sobre *autonomia na pesquisa* e nem termos próximos.

No estudo realizado entre 2006 a 2011 referentes às dissertações e teses produzidas na **Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)**, em relação à *autonomia na pesquisa* também não foi encontrado nenhum trabalho que tratou especificamente deste termo, somente termos próximos.

A dissertação de Bolson (2011), um dos conteúdos de estudo foi *autonomia docente*. A pesquisa dessa autora teve como objetivo estudar e analisar as práticas de *desempoderamento* docente no cotidiano da escola para compreender como elas são entendidas pelos docentes. A autonomia docente foi abordada neste trabalho relacionada ao trabalho docente, à ideia de profissionalismo e competência do professor na escola.

O trabalho de mestrado de Backes (2007) teve como foco estudar como se desenvolvem a autonomia e autoria no processo de formação do educador por meio de mundos virtuais. Teve como um de seus conteúdos estudar o *processo de autonomia e autoria* na formação do educador através das Tecnologias Digitais (TDs) com o objetivo de resgatar a diversidade cultura, a autonomia e a criatividade dos estudantes de distintos cursos de licenciaturas na UNISINOS.

A dissertação de Cassol (2006) tratou sobre *autonomia da escola e autonomia cidadã*. O objetivo da investigação foi identificar e analisar qual autonomia existe na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul: outorgada ou cidadã? Seu foco foi verificar e discutir a autonomia existente e a autonomia pretendida na escola por esta rede de educação.

Fripp (2006), em sua dissertação buscou compreender o que pensam os docentes sobre a formação continuada e a possibilidade de autonomia e de profissionalidade docente. Quanto à autonomia referiu-se à *autonomia docente* como possibilidade de favorecer o processo identitário desse profissional.

Encontramos o termo *autonomia* na tese de Fagundes (2009) cujo foco de pesquisa foi refletir sobre a possibilidade do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma universidade pública impactar a formação e ação profissional de seus estudantes. O referido termo teve relações com a *autonomia universitária* no referente à gestão e com a possibilidade de *construção da autonomia* pelos estudantes por meio dos sistemas de ensino. Esta construção da autonomia pode ser evidenciada pelas sínteses expressas pelos acadêmicos acerca desta

construção na direção da elaboração de sua *autonomia profissional*. Com relação à *atividade de estudo*, nenhum trabalho de dissertação ou tese foi encontrado.

Referente às pesquisas desenvolvidas, entre 2006 a 2011, em nível de mestrado e doutorado na **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)**, em relação à *autonomia na pesquisa* também foram encontrados somente termos próximos.

Tivemos a dissertação de Pezzi (2007), a qual tem como um de seus temas a *autonomia na educação escolar* e a *autonomia moral*. Estes temas foram apresentados, no decorrer do trabalho, na perspectiva dos documentos educacionais, dos textos da área da Pedagogia, das falas das comunidades escolares. Ela teve como objetivo contextualizar a presença desses temas nas investigações da época.

Temos, também, a dissertação de Varella (2009), na qual se trabalhou com o tema *autoformação na investigação científica* e cujo objetivo foi identificar as experiências formadoras de mestres e doutores que desenvolveram suas investigações no âmbito da Dimensão Espiritual e da Inteiraza do Ser no PPGE da PUC/RS. E, por fim temos a tese de Goulart (2010), na qual tratou do tema *processo autoformativo*. O objetivo de pesquisa deste trabalho foi analisar como as espirais da subjetividade reveladas na inteireza do educador podem construir os processos autoformativos, favorecendo um novo olhar na forma de ser e estar no mundo. Dessa forma, compreender as limitações que envolveram a *autoformação do educador* e identificar as implicações impeditivas da ação docentes sustentadas a partir de uma visão transdisciplinar e auto-transformadora.

No referente ao termo *atividade de estudo*, encontramos a tese de doutorado de Carvalho (2007), a qual apresenta termos que se aproximam do aspecto teórico que o conceito carrega. Assim, temos a *autorregulação do aluno nos cursos de formação de professores*, onde o estudante possui condições de refletir a respeito de seus processos cognitivos, podendo monitorar, avaliar e regular suas ações mentais, retomando e reformulando os planos para alcançar suas metas.

A partir dos estudos do tipo estado da arte realizado acerca dos termos *atividade de estudo* e *autonomia na pesquisa* podemos dizer que poucos trabalhos foram encontrados na perspectiva da produção da pesquisa na Pós-Graduação em Educação em nível de *stricto sensu*.

Na **RIES** os textos discorreram, em grande parte, sobre a necessidade de formação pedagógica do docente atuante na Educação Superior na etapa da graduação e na aprendizagem deste professor. Houve poucos trabalhos cujo foco de análise foi a Pós-graduação, inclusive no campo da Educação. Os focos destes trabalhos centraram-se nos seguintes temas: trajetórias da docência, espaços de formação, marcos legais e culturais e, as compreensões dos docentes pertencentes a essa etapa de ensino sobre sua função na formação de professores para a Educação Superior. E quanto aos termos de estudo de nossa pesquisa, não encontramos trabalhos.

Nas universidades selecionadas para este estudo, encontramos dissertações e teses que se aproximaram ou se referiram diretamente a um dos termos em foco: *atividade de estudo e autonomia na pesquisa*.

Em relação à *atividade de estudo* encontramos um trabalho de dissertação de mestrado cujo tema foi uma aproximação com a *teoria da atividade* e uma tese de doutorado que tratou sobre *autorregulação dos alunos nos cursos de formação de professores*. Como vemos, nenhum trabalho específico com o termo de nosso interesse e, quando existe proximidade, ainda não tratam especificamente da etapa da Pós-graduação em *stricto sensu* em Educação.

Quanto ao termo *autonomia na pesquisa* não encontramos nenhum trabalho, seja de mestrado ou doutorado, que tratasse desse termo especificamente e muito menos no âmbito da Pós-graduação em *stricto sensu* em Educação. Encontramos somente pesquisas cujos conteúdos se aproximavam dos temas de base de nossa investigação, tais como: processo autoformativo, autonomia profissional, autonomia docente, autonomia nos cursos de licenciatura, autonomia na escola, autonomia universitária e autoformação na investigação científica. Todos esses conteúdos foram estudados e analisados no âmbito da graduação ou da gestão na graduação e na escola. Nenhum deles tratou, especificamente, da Pós-graduação em *stricto sensu* em Educação.

O estudo do tipo estado da arte realizado nos permite inferir, até o momento dessa investigação, que ainda são poucas pesquisas que abordam temas provenientes do campo da Pós-graduação em Educação em nível de *stricto sensu*. Desse modo, é um campo investigativo que ainda incipiente, necessitado de atenção, por parte dos pesquisadores, especialmente, quanto aos temas: formação para a pesquisa, aprendizagem da pesquisa, processo de constituição da autonomia

na pesquisa pelos estudantes, processos de produção da pesquisa no mestrado e doutorado, formação continuada de seu corpo docente, organização e sistematização curricular da Pós-graduação em Educação em *stricto sensu*, entre outros. Estudar, analisar e pesquisar esses conteúdos nessa etapa de formação possibilitaria qualificar ainda mais os processos de aprendizagens da pesquisa de seus estudantes, bem como dos próprios docentes e, conseqüentemente, qualificar ainda mais os currículos da mesma.

2 ATIVIDADE E AUTONOMIA: CAMINHOS TEÓRICOS NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

De nada valem as ideias
sem homens que possam pô-las
em prática.

(Karl Marx)

Este capítulo tem como objetivo delinear nossas compreensões sobre nossos temas de base que fundamentam teoricamente esta pesquisa são eles: *atividade*, *teoria da atividade*, *atividade de estudo*, *autonomia* e autonomia na pesquisa.

Desse modo, trataremos neste capítulo sobre os conceitos de atividade e de atividade de estudo, a partir dos registros teóricos de, Leontiev (1984) e Davíдов e Márkova (1987), os quais são pautados nas produções de Vygotski (1993, 1994, 1997, 2010).

Para entender a respeito do tema autonomia e autonomia na pesquisa faremos uma breve inserção na filosofia, na sociologia, na política, bem como na formação do sujeito em nível da Educação Superior, mais especificamente na etapa da Pós-graduação em *stricto-sensu*. Nesse sentido, traremos os autores como Kant (1783), Castoriadis (1991), Bobbio (2000), Martins (2002), Zatti (2007), Schneewind (2009), Hegel (2010), Weber (2010) e Rouanet (s.d). E, por fim, Monereo e Pozo (s.d.), Martín (s.d.) e Rué (2009) para o estudo da aprendizagem da autonomia na Educação Superior.

Todo esse movimento se faz necessário para entender como é que a atividade de estudo é desencadeada no processo de produção da pesquisa, o que poderá contribuir para a compreensão do desenvolvimento da autonomia no sujeito que investiga para elaborar sua investigação.

2.1 Atividade, teoria da atividade e atividade de estudo: origem e aproximações conceituais

Nos estudos vigentes na psicologia das primeiras décadas do século XX, tanto na Europa quanto na Rússia, foi marcado pelas concepções idealistas, materialista e pelas correntes científico naturais. Cada uma com explicações parciais sobre os fenômenos psicológicos; em todas, tendo o sujeito caracterizado pela sua passividade frente às influências externas e que concebiam a *consciência* como uma superstição idealista ou limitava sua aplicabilidade à psicologia descritiva, não científica.

Em 1924, Vygotski entra na psicologia com a palestra “Métodos na investigação reflexológica e psicológica¹³” apresentado no II Congresso Panruso de Psiconeurologia em Leningrado. Nessa apresentação sua principal tese defendida foi: “la psicologia científica no puede ignorar los hechos de la consciencia¹⁴” (VYGOTSKI, 2010, p.14). As ideias expostas no conteúdo do artigo divergiam do pensamento recém estabelecido pela equipe de jovens cientistas liderados por K.N.Kornilov¹⁵ baseados em uma psicologia comportamental e marxista e, objetivava suprir a carência de meios e de contextos para explicar suas afirmações acerca da origem e da natureza social da *consciência* humana.

No caso da concepção idealista, Vygotski desejava recuperar a legitimidade conceitual da *consciência* sem voltar à denominada psicologia idealista introspectiva,

¹³ Em 1925, transformou-se no artigo “A Consciência como problema na psicologia do comportamento”.

¹⁴ “a psicologia científica não pode ignorar os fatos da consciencia” (VYGOTSKI, 2010, p.14, tradução nossa).

¹⁵ Konstantin Nikolayevich Kornilov, nasceu na Sibéria, 9 de Março de 1879. Morreu em Moscou, 10 de julho de 1957. Formou-se Histórico-filológico pela da Universidade de Moscou em 1910 e foi mantido na mesma Universidade como assistente de G.I. Chelpanov, este addepto da psicologia introspectiva de Wundt e contrário ao behaviorismo. K.N. Kornilov foi líder da mudança intelectual e organizacional na psicologia depois da Revolução Russa, fato que se deu no primeiro congresso de neuropsicologia soviético em 1923. Nesse congresso Kornilov critica a teoria psicológica de Chelpanov por sua base idealista e pelo restrito papel dado ao marxismo e propõe sua própria abordagem teórica de reatologia. Nesta teoria, Kornilov subordinou todos os ramos da psicologia à estrutura marxista, criando uma psicologia comportamental e marxista. As ideias de Kornilov prevaleceram em detrimento às de Chelpanov fazendo com que este fosse demitido da direção do Instituto de Psicologia e substituído pelo primeiro. Esse era o contexto acadêmico-científico, poderíamos assim dizer, que prevalecia à época de Vygotski vem com sua palestra e questiona a ideia vigente recentemente instituída por Kornilov e sua equipe. Acaba por impressionar o novo diretor do Instituto de Psicologia da Moscou, Kornilov, que o convida a participar da sua equipe.

na qual o sujeito era reduzido à própria consciência; onde a alma possuía entidade própria e como tal era passível de ser estudada por meio da introspecção experimental.

Vygotski teceu críticas a seus colegas de área cujo desejo era elaborar uma psicologia marxista como alternativa às abordagens até então vigentes. Sua severa refutação consistiu em dizer que “la aplicación directa de la teoría del materialismo dialético a los problemas la ciência, y en particular la biología y la psicología, es imposible, igual que es imposible aplicarla inmediatamente a la historia y la sociología¹⁶” (VYGOTSKI, 2010, p.21).

Pela corrente da psicologia na perspectiva científica natural, predominava o que se chamou de estrutura estímulo-resposta (*E-R*), na qual o sujeito era posto em alguma situação planejada de forma a influenciar seu comportamento para posteriormente ser examinado e analisado face às respostas provocadas por uma situação estimuladora (VYGOTSKI, 2007).

A estrutura *E-R*, cujo principal representante foi Pavlov, constituiu em um importante avanço para a psicologia introspectiva, especialmente por aproximar do método das ciências científico naturais. Assim, os processos psicológicos foram compreendidos dentro de um contexto reativo, o qual tende ao estudo e à análise dos fenômenos psicológicos mais simples ligados diretamente a agentes externos (VYGOTSKI, 2007).

Baseado na abordagem materialista dialética de análise histórica humana, Vygotski retomou para discussão e análise a legitimidade do conceito de *consciência* a fim de compreender o funcionamento intelectual do homem. Considerava que a estrutura da experimentação psicológica, utilizada até então para o estudo das funções elementares do funcionamento da mente, era limitada para o estudo e para a análise das funções psicológicas superiores especificamente humanas. O que anteriormente era compreendido, pela psicologia, a partir de um contexto eminentemente experimental, onde as situações estimuladoras eram previamente planejadas e realizadas em laboratório, Vygotski diz ser necessário encontrar um contexto onde o comportamento intelectual humano fosse possível de ser observado e analisado de forma espontânea, isento de situações forçadas.

¹⁶ “a aplicação direta da teoria do materialismo dialético aos problemas da ciência em particular a biologia e a psicologia é impossível, igual que é impossível aplicá-la imediatamente à história e à sociologia” (VYGOTSKIY 2010, p. 21, tradução nossa).

É assim que surge a *atividade (Tätigkeit)* como *princípio explanatório*, isto é, como um *laboratório vivo* a partir do qual seria possível observar o comportamento humano, bem como a manifestação e o desenvolvimento de sua *consciência*, na relação homem e realidade objetivada/concreta. A *atividade socialmente significativa* passa então a ser o conceito importante nesse processo de mediação homem e realidade.

2.1.1 O conceito de atividade em Vygotski

A *atividade como princípio explanatório* (ou também chamado de *princípio explicativo*), segundo Vygotski, seria a atividade social constituída ativamente pelos sujeitos ao longo da história e da sociedade humana. Este conceito vem atrelado ao conceito de *consciência* que, por sua vez, o autor restaura em seu artigo *A Consciência como um problema da psicologia do comportamento*, em 1925. Nele sugere que a atividade prática humana, socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência. Esta visão se opunha ao naturalismo e à receptividade passiva da vertente empirista.

Nesse artigo, Vygotski sinaliza, ainda que de forma breve, algumas de suas ideias e reflexões acerca do estudo da *consciência* com o intuito de reconstituir a legitimidade desse conceito para o estudo do comportamento humano. No texto ele chama a atenção que a psicologia de sua época insiste em não se voltar ao problema da natureza psicológica da consciência e, também, apresenta a *atividade* na expressão de *atividade socialmente significativa*. Possuindo esta como característica essencial, não poder ser compreendida fora de seu contexto histórico e social.

Ao pensar no problema da natureza psicológica da *consciência*, no referido artigo, inicia dizendo que a literatura científica da época insistente falar acerca do problema da consciência, mas não consegue dar conta dele e acaba tratando-a como se não existisse em absoluto. Desse modo, é necessário conhecer e analisar os motivos aos quais levaram os pesquisadores da época à sua negação em seus estudos e em suas análises. Em consequência, os sistemas da psicologia científica tem implícito muitos defeitos orgânicos (VYGOTSKI, 1997).

O primeiro apontamento feito foi dizer que a psicologia fecha a si mesma quando escolhe ignorar o problema da *consciência*. Fecha o caminho da investigação dos problemas complexos do comportamento humano. Outro ponto é a negação da *consciência* e a tendência de constituir uma *psicologia sem consciência*, isto resultaria em um sistema de métodos privados de meios fundamentais capazes de investigar as reações não aparentes *a olho nu* como: reações somáticas, movimentos internos, fala interna, entre outros. Terceiro defeito orgânico foi que esses sistemas pareciam não mostrar diferença entre o estudo do comportamento humano e o estudo do comportamento de qualquer mamífero, ignorando o que se apresentava de diferente no comportamento humano: a consciência e a psique. Os sistemas excluía a *consciência* do campo de pesquisa da psicologia e não modificava o dualismo e o espiritualismo existente na psicologia subjetiva anterior ao sistema reflexológico¹⁷ Este sistema tem como premissa explicar o comportamento do homem sem recorrer aos fenômenos da subjetividade, pois os considera como fenômenos de segunda ordem; este seria o quarto apontamento. E, por fim, estudavam o comportamento humano, bem como suas complexas formas de atividade independentemente de sua psique, considerando-a um fenômeno secundário. Em decorrência disso, corria-se o risco de ficarmos com a falsa concepção de que o comportamento seria uma soma de reflexos (VYGOTSKI, 1997).

Assim, Vygotski (1997) apresenta posicionamentos que negam a existência da *consciência* como algo que estrutura o comportamento do homem, transformando o comportamento em um conjunto de reflexos capazes de serem estudados e explicados dentro de um contexto controlado e previsível. Nesse sentido, ele alerta: o que deve ser estudado não são os reflexos, mas o próprio comportamento: seu mecanismo, sua composição e estrutura.

Vygotski (1997) continua seus argumentos dizendo que ao submetermos animais e pessoas a experimentos acreditando que estamos pesquisando uma reação ou um reflexo, na verdade, o que de fato investigamos são seus próprios comportamentos. No caso do ser humano, o que acontece quando submetido a esses testes, é que organizamos antecipadamente, de forma preestabelecida e

¹⁷ A principal premissa do sistema reflexológico é a possibilidade de “[...] explicar inteiramente o comportamento do homem sem recorrer aos fenômenos subjetivos, ou seja, a psicologia sem psique [...]” (VYGOTSKI, 1997, p.42).

padronizada, o comportamento do sujeito de modo que se predomine a reação ou o reflexo, caso contrário, não seria possível realizar o experimento. E, são justamente os movimentos internos que orientam e dirigem o comportamento do indivíduo, os que são menos estudados. Por essa razão carecemos de algum meio para investigar estas reações internas.

Nesta perspectiva, Vygotski (1997), dizia que a psicologia científica não tinha que negar os fatos da consciência e, sim, materializá-los, transpô-los para uma linguagem objetiva, real e extinguindo as fantasias, as ficções. Assim, era necessário encontrar para a *consciência* um lugar e uma interpretação adequada, ou seja, a hipótese de trabalho da *consciência no comportamento psicológico*.

Considerando que o comportamento humano se difere do comportamento de outros animais, é essencial reconhecer que no ser humano a experiência herdada é extraordinariamente ampla se comparada com a experiência dos demais animais. Isto ocorre porque o homem não se serve unicamente das experiências herdadas fisicamente; utiliza-se, também, da vasta *experiência das gerações* que o precederam. Porém, estas experiências não se referem àquelas experiências que são passadas de pais para filhos e, sim, àquelas que se denominará de *consciência histórica*. Une-se à *experiência das gerações* a chamada *experiência social*, a de outras pessoas, a qual também constitui importante elemento do comportamento do homem (VYGOTSKI, 1997). E, assim, a partir desses pensamentos,

[...] se explica el desarrollo de la conciencia desde el momento de nacer, su procedencia de la experiencia, su carácter secundario y, por consiguiente, su dependencia psicológica respecto del medio. La experiencia determina la conciencia: esta ley puede obtener aquí por vez primeira, mediante cierta, reducción, um significado psicológico exacto y descubrir el próprio mecanismo de tal determinabilidad¹⁸ (VYGOTSKI, 1997, p. 56).

Com isso, Vygotski, elaborava sua base teórica para comprovar que a atividade humana não se restringia à estrutura estímulo-resposta e, enfatiza que o desenvolvimento da *consciência* ia muito além, pois dependia de uma série de *atividades* que serviam como *geradoras de consciência*. Sendo que estas sempre

¹⁸ [...] se explica o desenvolvimento da consciência desde o momento de nascer, sua procedência da experiência, seu caráter secundário e, por conseguinte, sua dependência psicológica a respeito do meio. A experiência determina a consciência: esta lei pode obter aqui por sua vez primeira, mediante certa redução, um significado psicológico exato e descobrir o próprio mecanismo de tal determinabilidade. (VYGOTSKI, 1997, p. 56, tradução nossa).

acontecem *de fora para dentro* mediante a relação com os outros. Desse modo explicava:

Tenemos conciencia de nosotros mismos porque tenemos de los demás y por el mismo procedimiento por el que conocemos a los demás, porque nosotros mismos con respecto a nosotros mismos somos lo mismo que los demás con respecto a nosotros. Tengo conciencia de mi mismo solo en la medida que para mí soy outro, es decir, porque puedo percibir otra vez los reflejos propios como nuevos excitantes¹⁹ (VYGOTSKI, 1997, p. 57).

Em suma, tanto a experiência histórica quanto a social, na realidade são inseparáveis e apresentando-se sempre unidas e, junto ao signo, influenciam no desenvolvimento da consciência (VYGOTSKI, 1997).

Vale ressaltar, que nem todas as hipóteses apresentadas, nesse artigo, sobre a *geração da consciência*, foram sustentadas em seus trabalhos posteriores. No entanto, Vygotski, mediante os argumentos que apresenta, restaura a legitimidade do conceito de *consciência* no âmbito da psicologia, tornando-a um *objeto de estudo psicológico*. Porém, ao mesmo tempo em que temos um *objeto de estudo consciência*, este necessita de alguma outra camada de realidade para ser citada no curso de sua explicação. Para servir como tal camada de realidade e como princípio explicativo, ou melhor, como *princípio explanatório*, Vygotski, elegerá a *atividade socialmente significativa*.

Nessa nova forma de raciocínio, a estrutura E-R (*estímulo – resposta*) da corrente psicológica da perspectiva científica natural, transforma-se na estrutura *objeto – atividade – sujeito*. Nessa relação, tanto o objeto quanto o sujeito são sócio e historicamente construídos.

Foi na abordagem materialista histórico–dialética que Vygotski pautou seu legado teórico, onde a atividade sócio-histórica dos sujeitos é o meio pelo qual os sujeitos são capazes de desenvolver suas funções psicológicas superiores. Nessa abordagem, atividade humana requer intermediários, como as ferramentas psicológicas que semelhantes às ferramentas materiais, são formações artificiais capazes de controlar os processos naturais, comportamentais e cognitivos do sujeito. As ferramentas materiais, no materialismo histórico-dialético, exercem

¹⁹ Teremos consciência de nós mesmos porque a teremos dos demais e pelo mesmo procedimento pelo que conhecemos os demais, porque nós mesmos com respeito a nós mesmos somos o mesmo que os demais com respeito a nós mesmos. Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro, ou seja, porque posso perceber outra vez os reflexos próprios como novos excitantes. (VYGOTSKI, 1997, p. 57, tradução nossa).

influência sobre os objetos da atividade e são orientadas externamente. E as ferramentas psicológicas, transformam as habilidades e competências em funções mentais superiores, sendo estas internamente orientadas.

A construção das funções mentais superiores delinea o campo da dimensão cultural-histórica da teoria de Vygotski. E os símbolos e signos, construídos na relação entre as ferramentas materiais e psicológicas são vinculados a esta dimensão. E, também, são importantes características da atividade humana socialmente significativa e mediante o qual o sujeito se apropria da experiência sociocultural.

Outro aspecto a considerar em sua investigação com relação ao conceito de *atividade* diz respeito ao desenvolvimento da formação de conceito na criança. Ele diferenciou duas formas de experiências infantis as quais originavam dois grupos de conceitos distintos, embora inter-relacionados: o *científico* e o *espontâneo*; os quais, por sua vez, eram resultados de dois tipos de *atividade*. O grupo de conceitos *científicos* dependente do nível existente da capacidade da criança de compreender conceitos tem sua raiz na *atividade educacional altamente estruturada*²⁰. E no segundo grupo, temos os conceitos *espontâneos*, estes são formados a partir das reflexões das crianças acerca das experiências diárias, isto é, da *atividade espontânea da criança* no dia-a-dia. Assim, a formação de conceitos do sujeito se faz mediante a cooperação que se estabelece com o outro, é na atividade que estabelece com o outro que é possível a evolução desses mesmos conceitos, ampliando sua aptidão intelectual. (VYGOTSKI, 2010).

Vygotski utilizava o termo *zona de desenvolvimento proximal* para se referir à área na qual os conceitos espontâneos do sujeito, inicialmente desorganizados, encontra-se com as formas de linguagem e raciocínio culturalmente construídos e reconstruídos ao longo da história, culminando na [re] estruturação do conceito já existente ou mesmo na estruturação de um novo conceito. É na *atividade* de cooperação entre os sujeitos e destes com contexto sociocultural que os conceitos se interiorizam e se convertem na própria forma de raciocínio do sujeito. Nessa perspectiva é que o discurso interior também foi outro importante problema de destaque nas investigações de Vygotski que se correlaciona ao conceito de *atividade*.

²⁰ Forma especial de *atividade* vastamente estudada por Davíдов, Máková e Galperin.

Segundo Vygotski (2010), no discurso interior o *sentido* da palavra, ou seja, a soma dos eventos psicológicos promovidos em nossa consciência pela palavra; tem predominância sobre o *significado*, isto é, o conceito generalizado, o equivalente ao discurso socializado; é uma regra. Ainda, nesse discurso, existem dois processos que se inter cruzam:” la transición de la comunicación externa al diálogo interno y la expresión de los pensamientos íntimos en forma lingüística, haciéndolos así comunicativos²¹” (p. 36).

Desse modo, o discurso interno se torna uma *zona de contato psicológico* entre dois sistemas simbólicos: de um lado temos a *linguagem* e de outro as *imagens individuais*, ambas aprovadas culturalmente. Sendo que os sistemas simbólicos culturalmente sancionados representam a *atividade geral* e a concretização da *atividade psicológica* surge, nesse contexto, como um mecanismo que cria símbolos e sentidos novos para as palavras que poderão ser incorporados pelo acervo cultural.

Com isso, o estudo de formação de conceitos sinalizou a Vygotski a constatação importante para o campo educacional que foi o caráter dialogal da aprendizagem. Isso se estabelece como um verdadeiro foco de interesse para ele, à medida que

[...] toda función superior se hallaba dividida entre dos personas, constituía un proceso psicológico mutuo. Uno tiene lugar en mi cérebro, outro, en el individuo con quien discuto: “Este sitio es mío”. “No, es mío”. “Yo lo cogí antes”. Aquí, el sistema del pensamiento está dividido entre dos niños. Lo mismo se sucede en el diálogo: hablo – ustedes me comprenden. Sólo después comienzo a hablar para mí²². (VYGOTSKI, 1997, p. 77).

Podemos inferir a respeito dizendo que primeiro o sujeito fala consigo mesmo, reflete a respeito dos conhecimentos e dos comportamentos que se apropriam mediante a relação com seus pares e com o contexto social e cultural no qual se insere. Depois estabelece novas conexões, as quais anteriormente não faziam parte de seu repertório inicial de conhecimentos e de comportamentos. Isso mostra que o

²¹ “a transição da comunicação externa para o diálogo interno e a expressão dos pensamentos íntimos em forma lingüísticas, tornando-os comunicativos” (Vygotski 2010, p.36, tradução nossa).

²² [...] função superior se achava dividida entre duas pessoas, constituía um processo psicológico mútuo. Um tem lugar em meu cérebro, outro, no indivíduo com que discuto: “Este lugar é meu”. “Não, é meu”. “Eu o peguei antes”. Aquí, o sistema do pensamento está dividido entre duas crianças. O mesmo se sucede no diálogo: falo – vocês me compreendem. Somente depois começo a falar para mim. (VYGOTSKI, 1997, p. 77, tradução nossa).

sujeito começa a utilizar consigo mesmo os meios, os tipos de comportamento e de conhecimentos os quais, eram inicialmente coletivos. Assim, primeiramente aprendemos com os outros e com as situações que nos são colocadas no cotidiano, após internalizarmos tais experiências, passamos a dirigir nossas próprias experiências a partir da qual conseguimos conceber acerca dos comportamentos e conhecimentos que [re] elaboramos. Com isso, o sujeito se autorregula, isto é, “el individuo se ordena a si mismo y él mismo cumple²³” (VYGOTSKI, 1997, p. 78). É dessa forma que as funções psicológicas superiores se constituem como fenômeno social e histórico e a *atividade socialmente significativa* está no cerne desse processo.

As *funções psicológicas superiores* abrangem dois conjuntos de fenômenos que aparentemente são distintos, porém constituem em dois grupos fundamentais para a compreensão das formas superiores de conduta humana. Primeiro, temos o grupo dos processos pertencentes aos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, são eles: “a linguagem, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de **los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales** [...] que en la psicología tradicional se denominan atención voluntária, memoria lógica, formación de conceptos etc²⁴” (VYGOTSKI, 1995, p. 29, grifo nosso). Esses dois grupos, tomados em sua completude, constituem o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito.

As *funções psicológicas superiores* são específicas dos seres humanos, sendo reguladas conscientemente pelos mesmos, e para se desenvolverem e se organizarem elas necessitam do uso de instrumentos²⁵ de mediação e dos meios de comunicação interpessoal. Vale ressaltar, que tanto os instrumentos materiais como os instrumentos psicológicos são meios artificialmente construídos que possibilitam o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores²⁶.

²³ “o indivíduo ordena a si mesmo e ele mesmo cumpri” (VYGOTSKI, 1997, p. 78, tradução nossa).

²⁴ [...] a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais [...] que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. (VYGOTSKI, 1995, p. 29, tradução nossa).

²⁵ Vygotski utiliza a ideia de instrumento psicológico por analogia com o instrumento material, apresentado na teoria histórico-dialética, onde serve como mediador entre a mão do homem e o objeto sobre o qual age o instrumento, na perspectiva do trabalho humano (VYGOTSKI, 2010b).

²⁶ Há uma distinção entre as **funções mentais naturais/elementares/“inferiores”** (percepção elemental, a memória, a atenção e a vontade) e as **funções superiores/culturais/“superiores”**,

Desse modo, para que o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores* aconteça é necessário fazer-se uso dos *estímulos auxiliares* (de instrumentos materiais e/ou psicológicos; ou, também a relação com seus pares), os quais constituem em meios que permitem o sujeito a fazer a conexão correspondente entre ele e o objeto a ser estudado, cultural e historicamente situado.

Assim, por *estímulos auxiliares* compreendemos serem os instrumentos psicológicos e/ou materiais ou mesmo interações entre sujeitos (onde um encontra-se mais especializado ou com mais experiência do que o outro), os quais permitam o sujeito a sintonizar a conexão correspondente para a apreensão dos comportamentos e conhecimentos inéditos para ele. Tais instrumentos ou experiências, ou melhor, *estímulos auxiliares* atuam na zona de desenvolvimento proximal (ZDProximal), auxiliando o sujeito a avançar na zona de desenvolvimento potencial (ZDPotencial)²⁷ (VYGOTSKI, 1995).

Os *estímulos auxiliares* são capazes de atuar na ZDProximal por meio dos conflitos cognitivos estabelecidos pelos desafios que são apresentados ao sujeito. Sendo o eles uma espécie de ajuda na configuração de instrumento material e/ou psicológico, seu papel refere-se a um tipo de ajuda que gradualmente orienta a *atividade* do sujeito, por ora menos especializado, para uma atividade complexa, a qual fará dele um alguém mais especializado. Este processo de mudança, por sua vez, deve ser claro e consciente pelo sujeito.

Considerando que é por meio da aprendizagem²⁸ que as *funções psicológicas superiores* se desenvolvem e, que as potencialidades do sujeito para aprender estão implicadas diretamente pelo nexos que os estímulos-meios²⁹ são capazes de estabelecer com o objeto de estudo em questão, é possível dizer que, as

especificamente da espécie humana, as quais surgem lentamente durante o curso de transformação das funções elementares (VYGOTSKI, 2010b).

²⁷ Por **ZDPotencial** entendemos como sendo o momento caracterizado pelas etapas de desenvolvimento a serem alcançadas. São as potencialidades dos sujeitos a serem trabalhadas por meio da atividade mediada, na qual a interferência de outros sujeitos influenciam significativamente no resultado de suas ações particulares. E por **ZDProximal**, a distancia entre a zona de desenvolvimento real (ZDReal) e a ZDPotencial. Sendo a **ZDReal** constituída por comportamentos e conhecimentos que o sujeito já adquiriu (VYGOTSKI, 2010b).

²⁸ Para a teoria vygotskiana “o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade de pensar, é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas” (VYGOTSKI, 1994, p. 108).

²⁹ Outra denominação dada aos *estímulos auxiliares*.

aprendizagens dos sujeitos acontecem quando o nexos formado com os novos conhecimentos e comportamentos são mediados por esses mesmos estímulos dentro da ZDPproximal. É nessa zona que se é possível aproveitar as potencialidades dos sujeitos ainda latentes ou motivar aquelas ainda por surgir.

Os *estímulos auxiliares* são essenciais na perspectiva da teoria do Vygotski (1993), primeiro como ajuda ao sujeito para encontrar o rumo ou a orientação necessária para fornecer a direção de suas mudanças cognitivas; e, segundo, para o domínio da sua própria direção para gestar e dirigir seus processos de desenvolvimento.

De acordo com a teoria vygotskiana o sujeito, ao realizar uma *atividade* na qual se depara com desafios além da sua capacidade cognitiva e comportamental atual, insere um estímulo-meio, o qual será apropriado ativamente pelo sujeito com o fim de auxiliar na resolução da nova atividade. Este processo é chamado de *método de estimulação dupla* (VYGOTSKI, 1994).

Esse método não se limita em inserir na *atividade* do sujeito estímulo simples, a partir do qual deseja alcançar uma resposta direta. E, sim, oferecer

[...] uma **segunda série de estímulos** que têm uma função especial. Dessa maneira, podemos estudar o processo de realização de uma tarefa com a ajuda de **meios auxiliares específicos**; assim, também seremos capazes de descobrir a estrutura interna e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (VYGOTSKI, 1994, p. 98, grifo nosso).

Dessa forma, os meios auxiliares específicos, ou seja, os estímulos-auxiliares, configurado na figura de outro sujeito mais habilitado (mediador), ajuda o sujeito com habilidades, no momento, parciais a transformá-las em habilidades totais. Os estímulos-meios, também, podem se apresentar por meios de instrumentos materiais diversos.

Importante salientar que a amplitude da obra de Vygotski certamente não se esgota com os apontamentos tecidos neste tópico e nem foi essa a pretensão. No entanto, objetivamos apresentar a relação entre o conceito de *consciência e atividade*; *quando, como e porquê este último aparece*; e, *em quais os principais pontos de sua teoria o conceito de atividade se faz presente*.

2.1.2 A teoria da atividade em Leontiev

A doutrina sobre *atividade humana, seu desenvolvimento e suas formas* sofre significativa influencia da teoria marxista aplicada à psicologia. Marx ao introduzir o conceito de *atividade* na teoria do conhecimento imprime um sentido rigorosamente materialista, isto é, a qual concebe o objeto, a realidade não mais como forma de contemplação, como no caso do materialismo anterior (o de Ludwig Feuerbach³⁰), onde a atividade é admitida somente em sua forma abstrata e especulativa,

Para o materialismo histórico-dialético³¹ a *atividade* é sensorial prática, mediante a qual o homem se coloca em contato prático com os objetos do mundo que o cerca, “[...] experimentan en si mismos la resistencia de esos objetos y actúan sobre ellos, subordinándose a sus propiedades objetivas³²” (LEONTIEV, 1984, p. 20).

O chamado reflexo sensorial direto da atividade, ou seja, a percepção é considerado pela teoria do marxismo como uma forma básica, assim como uma etapa do conhecimento que atinge alto grau de qualidade no processo de desenvolvimento histórico do homem. Estas possibilidades perceptivas estão condicionadas pelas estruturas dos órgãos do sentido do homem. Contudo, “para que en el cerebro del hombre se forme la imagen táctil, visual o auditiva del objeto es necesario que entre el hombre y esse objeto se establezca um relación activa. Es de esos procesos realizadores de esa relación de los que depende la adecuación y el grado de complejión de la imagen³³” (LEONTIEV, 1984, p. 30).

³⁰ Ludwig Feuerbach (1804 – 1872), hegeliano de esquerda que fez a passagem do idealismo para o materialismo. Sustentava que o mundo real se esvaziava quanto mais a divindade aumentava. Desse modo, a alienação fundamental tem suas raízes no fenômeno religioso, que separa a natureza do homem, fazendo-o submeter-se às forças divinas, as quais mesmo sendo criadas por eles próprios são percebidas como autônomas e superiores. A eliminação do mundo religioso, mediante a crítica desse próprio mundo, levaria ao desaparecimento dessa alienação, promovendo a libertação da consciência (QUINTANEIRO, 2009).

³¹ Também chamada de teoria do marxismo, teoria marxista, teoria marxiana. Esta última denominação é utilizada por muitos pesquisadores e pensadores, e, cujo significado pretende distinguir o conteúdo teórico, filosófico e científico dos estudos de Karl Marx dos aspectos políticos dessa mesma teoria. Utilizaremos, nesse trabalho, predominantemente a expressão *materialismo histórico-dialético*.

³² “[...] experimentam em si mesmos a resistência desses objetos e atuam sobre eles, subordinando-se a suas propriedades objetivas” (LEONTIEV, 1984, p. 20, tradução nossa).

³³ “para que no cérebro do homem se forme a imagem tátil, visual ou auditiva do objeto é necessário que entre o homem e esse objeto se estabeleça uma relação ativa. É desses processos

Portanto, como explicar cientificamente o surgimento e as especificidades da imagem sensorial subjetiva, por um lado analisando a estrutura e funcionamento dos órgãos dos sentidos e, por outro, a natureza física das influências que objeto exerce sobre os sentidos, sem conhecer e estudar também acerca da *atividade do sujeito* que mediatiza seus vínculos com o mundo objetivo/real circundante (LEONTIEV, 1984). É nesse sentido, que o conceito de *atividade* é central no materialismo histórico-dialético, e que, por sua vez relaciona-se estreitamente à categoria de *trabalho* pertencente à mesma abordagem.

Marx (2011) sinaliza a *atividade prática sensorial* como a gênese do desenvolvimento tanto histórico como individual do homem e, o *trabalho* é a forma inicial dessa atividade no gênero humano, ou seja, a atividade laboral coletiva, sensório-objetal e transformadora. E segue dizendo que

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 2011, p. 211).

Leontiev (1978) conta que o surgimento do trabalho seguido de seu desenvolvimento foi a condição primeira para a existência da espécie humana, na medida em que possibilitou a transformação e a hominização³⁴ do cérebro do homem, bem como os órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos. É a partir da hominização dos antepassados animais do homem é que se deve o surgimento do *trabalho* e, conseqüentemente, sobre esta base, a formação da sociedade. É por meio do *trabalho* que se desenvolve a *consciência* do homem. Assim, iniciamos a compreensão dos motivos que levam a considerar o *trabalho* como uma *atividade* especificamente humana e, conseqüentemente, a relação desses dois termos.

realizadores dessa relação dos que depende a adequação e complexão da imagem” (LEONTIEV, 1984, p. 30, tradução nossa).

³⁴ A hominização é o processo evolutivo que conduziu, a partir de um primata ainda desconhecido, à forma atual do homem, quer física quer intelectualmente. [http://www.infopedia.pt/\\$hominizacao_](http://www.infopedia.pt/$hominizacao_). Acesso em: 28.09. 2012

O *trabalho* é a ação que acontece entre o homem e a natureza. Nessa relação, o homem desempenha o papel de potencia natural, mediante as forças naturais que seu próprio corpo é dotado: braços, pernas, cabeça e mãos. Ao mesmo tempo em que age sobre essa natureza colocando-a em movimento e modificando-a, ele não só transforma a sua própria natureza como também desenvolve as faculdades ainda adormecidas.

O *trabalho* como uma ação que ocorre entre o homem e a natureza, não é uma ação de um homem individual e, sim, uma *atividade* originalmente social, mediatizada ao mesmo tempo pela sociedade e pelo instrumento (em seu sentido lato/geral). Nesse sentido, é pela fabricação do instrumento que o trabalho humano se inicia e sua concretude se dá em condições de atividade comum coletiva, de forma que o homem entre em relação com outros membros da sua sociedade. E é nessa cooperação entre indivíduos, em condições de atividade coletiva é que o trabalho se efetua (LEONTIEV, 1978).

Sendo o trabalho humano uma atividade eminentemente social e uma ação sobre a natureza cujo fim é um determinado produto, compreendemos que os homens só produzem cooperando e trocando entre si as suas atividades. É como diz Leontiev (1978, p. 75): “para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção” Para compreender o significado concreto que as relações sociais estabelecem no desenvolvimento da consciência humana, é só analisar as modificações/transformações que sofrem as formas que constituem a estrutura da atividade quando realizada em condições de trabalho coletivo.

Nessa perspectiva, compreender a interação no contexto sociocultural e o funcionamento da cognição humana significa entender o próprio homem e a realidade na qual ele se insere, sendo que a estrutura que representa essa interação entre o homem e seu meio físico é denominada de *atividade*. É mediante a *atividade* que o indivíduo transforma o meio e, também se transforma.

Apoiado nos conceitos do materialismo histórico-dialético sobre o trabalho; a distinções entre atividade animal e a atividade do homem; e de objetivação e apropriação, Leontiev (1984) apresenta distinções entre a estrutura da *atividade humana* e a *estrutura da atividade animal* e, em consequência, acaba apresentando também diferenças qualitativas entre o psiquismo animal e o psiquismo humano.

Diante de todo esse movimento de compreensão acerta de atividade, trabalho, produção e meio social, podemos sintetizar dizendo que no decorrer do “processo de produção, o trabalho passa da forma de atividade à forma de existência, da forma de movimento à forma de objetivação” (LEONTIEV, 1984, p.27).

2.1.3 O grupo de Kharkov (1934-1940)

A partir da formação do Grupo de Kharkov³⁵ (1934-1940), este composto por Leontiev, Zaporozhets e Bozhovich, discípulos de Vygotski, um extenso programa experimental passou a ser desenvolvido, cujo objetivo foi comparar a atividade sensório-motora externa das crianças com suas ações mentais e a descrição de suas respectivas morfologias (KOZULIN, 2002).

Para os kharkovitas a relação entre *consciência* e *atividade* funcionava a partir de uma relação concreta entre a criança e a realidade. Onde desenvolvimento da consciência é produzido a partir desenvolvimento do sistema de operações psicológicas do sujeito, que por sua vez, são determinadas pelas relações efetivas entre o sujeito e a realidade. Esta insistência em estabelecer uma *relação concreta com a realidade* (como ocorre) tornou-se um dos pontos de divergência entre os kharkovitas e Vygotski. Até mesmo porque a “[...] tese ‘relações concretas com a realidade’ se encaixava muito melhor no credo soviético dialético-materialista dos anos 1930 do que o modelo cultural-histórico mais complexo sugerido por Vygotski” (KOZULIN, 2002, p. 127).

Os kharkovitas diziam que a lacuna deixada por Vygotski em sua tese foi a sua equivocada interpretação acerca da concepção marxista da proposição histórica

³⁵ Assim chamado em virtude do nome da cidade ucraniana onde Leontiev, Zaporozhets e Bozhovich passaram a morar, Kharkov. Para lá se mudaram ainda antes da morte de seu professor e líder, com o objetivo de estabelecerem um extenso programa de psicologia evolutiva. Toda essa mudança ocorrida de Moscou para Kharkov aconteceu devido ao período político crítico vivido pela Rússia no período da década de 1930 com consequências significativas para o desenvolvimento da psicologia soviética da época. No ano de 1929, Stalin havia decretado como sendo o “ano da grande ruptura”, posto que a partir de então passasse, por meio de seu Partido, a controlar a cultura e a ciência daquele país. Frente a essa nova constituição política, os grupos de psicólogos soviéticos tinham pouca “força”, visto que se encontrava em disputa entre si, onde cada grupo reivindicava para si sua proximidade ao ideal marxista de ciência objetiva. Essa atmosfera de rivalidades constituiu-se terreno fértil para a influência do Partido e brevemente as correntes independentes na psicologia foram suspensas (KOZULIN, 2002; VYGOTSKI, 2010).

e social sobre a mente do homem. A fonte de desenvolvimento mental era apenas delineada na relação mente e realidade cultural e não na relação concreta com a realidade (KOZULIN, 2002). Assim, teciam que a distinção teórica entre eles e Vygotski era que

Enquanto que na teoria de Vygotski a atividade como princípio explanatório geral encontrava sua concretização nos tipos específicos, culturalmente vinculados de mediação semiótica, na doutrina dos Kharovitas a atividade assumiu um duplo papel – o de princípio geral e o de mecanismo concreto de mediação (KOZULIN, 2002, p. 131).

Por fim, a tarefa de elaborar esta estrutura global da atividade compreendida pelos kharkovitas foi assumida por Leontiev e assim apresentada: “[...] la actividad corresponde a un motivo, la acción corresponde a una meta y la operación depende de unas condiciones³⁶” (VYGOTSKI, 2010, p. 47). Com relação à estrutura da *atividade* apresentada pelo Vygotski e por Leontiev temos

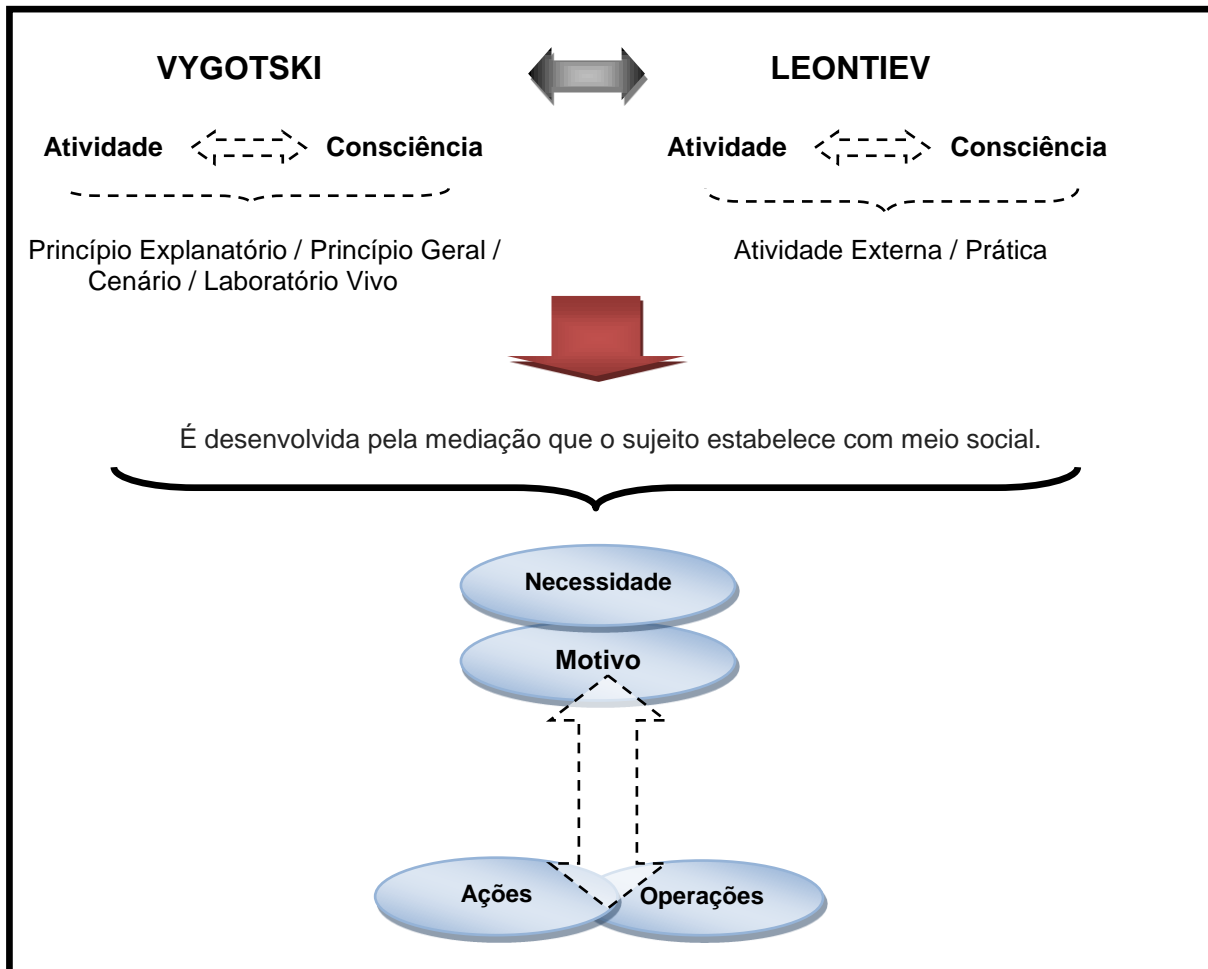
a teoria de Vygotsky considera as funções mentais superiores como um objeto de estudo, os sistemas semiológicos como mediadores, e a atividade como um princípio explanatório – na **teoria de Leontiev**, a atividade, ora como atividade, ora como ação, desempenha todos os papéis, desde objeto até princípio exploratório (KOZULIN, 2002, p. 136).

Com estas considerações podemos entender que a atividade em Vygotski pode ser compreendida como um *cenário/laboratório vivo*, portanto como *princípio exploratório e explicativo*, dentro do qual os sujeitos vivenciam experiências capazes de desenvolver a consciência.

Leontiev (1984) dá continuidade aos estudos e às investigações acerca do conceito da *atividade* constituindo o que se denomina a teoria psicológica geral da atividade. Nesta a *atividade humana* é a unidade central da vida do sujeito concreto e não uma unidade aditiva da constituição de sua subjetividade. Com ele a *atividade prática*, é concebida como mecanismo concreto de mediação que proporciona ao sujeito de sua relação com a realidade. É uma unidade de vida capaz de orientar o sujeito no mundo objetal/concreto. Sua natureza objetal estende-se ao campo das necessidades e das emoções, não se restringindo somente na esfera do mundo dos objetos.

³⁶ “[...] a atividade corresponde a um motivo, a ação corresponde a uma meta e a operação depende de umas condições” (VYGOTSKI, 2010, p.47, tradução nossa).

A partir de seus estudos, Leontiev apresenta uma estrutura para a *atividade* de forma a apresentar o *como* é possível operacionalizá-la. Esta relação pode ser visualizada no esquema a seguir:



Quadro 1 – Esquema representativo da atividade em Vygotski e Leontiev adaptado a partir do esquema elaborado por Rossetto, Baptaglin e Fighera (2013).

Como já expressamos, a ideia de ter a atividade como princípio explanatório na psicologia científica do homem iniciou-se com os estudos de Vygotski, entretanto é Leontiev toma para si a tarefa de aprofundar sua análise e constituir a *teoria da atividade*. Assim, organiza a *atividade* a partir de uma estrutura passível de transições e transformações internas, que se desenvolve com o tempo e cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo/concreto. Este, por sua vez, pode ser tanto material como existente na imaginação (LEONTIEV, 1984).

Leontiev (1984), ao introduzir a categoria de *atividade* na psicologia soviética tem como resultado toda uma mudança na construção conceitual do conhecimento psicológico do ser humano. Para esse autor, a atividade:

[...] es una unidad molecular, no una unidad aditiva de la vida del sujeto corporal, material. Es un sentido más estricto, es decir, a nivel psicológico, es la unidad de vida mediatizada por el reflejo psicológico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en mundo objetivo. En otras palabras, la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo³⁷ (LEONTIEV, 1984, 66-67)

O conceito de *atividade* está pautado na atividade de indivíduos concretos e que se desenvolve na interação entre homens, bem como com sujeito particular em relação com seu meio circundante. Nesse sentido, compreendemos que a *atividade* é um processo que inclui manifestações observáveis externas (atividade externa) como também inclui manifestações internas (atividade interna), efetivando-se por meio de *ações e operações* cujo significado social deriva-se das *ações e operações* do coletivo.

Assim, a *atividade humana* mesmo adquirindo formas distintas ou desenvolvidas em condições, mas mais diversas, sempre será um sistema de relações que ocorrem no interior da sociedade, caso contrário a *atividade* não existe. Por essa razão, é inconcebível considerá-la fora das relações sociais e da vida do ser humano, como corrobora Leontiev (1984, p. 67) ao dizer que “la actividad del hombre, cualquiera que sea la estructura que tome, no se la puede considerar como desgajada de las relaciones sociales, de la vida de la sociedad”³⁸ (LEONTIEV, 1984, p. 67).

Ao compreendermos que a atividade é mediada e é caracterizada na relação entre o homem e o mundo circundante, temos, com isso, a ideia de que a **atividade envolve a mobilização do homem diante de uma necessidade surgida mediante**

³⁷ [...] é uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. É em um sentido mais específico, ou seja, em nível psicológico, é a unidade de vida mediatizada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em que orienta/em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1984, 66-67, tradução nossa).

³⁸ “a atividade do homem, qualquer que seja a estrutura que tome não se pode considerar como separada das relações sociais, da vida da sociedade” (p. 66, tradução nossa).

as relações sociais e pelo seu modo de vida nesse mundo³⁹. No entanto, a execução da *atividade* de cada sujeito depende do lugar que exerce nesse contexto social, bem como das condições que lhes são apresentadas nesse meio e de que forma elas vão se conformando mediante as circunstâncias individuais peculiares a cada um (LEONTIEV, 1984).

Ainda, segundo o autor, **inicialmente a atividade sempre é externa e prática, entretanto, logo toma forma de atividade interior, ou seja, de atividade da consciência**⁴⁰. Desse modo, existem duas formas de *atividade*: a *interna* e a *externa*. Sendo que os *atos externos* existem antes dos *atos internos*, isto significa que a atividade mental não se encontra isolada da atividade prática e não se superpõe uma a outra.

O processo de transformação da *atividade sensorial externa*⁴¹ em *atividade interna* se estabelece por meio do processo de *interiorização*, ou seja, processo por meio do qual o plano da consciência se forma. A passagem do externo para o interno fornece a origem desenvolvimento psíquico em sua etapa superior: a consciência. Entretanto, o reflexo psíquico do mundo objetivo não é diretamente produzido pelas influências externas; este se dá pelo intermédio das vivências que estabelecem com o mundo real/mundo objetivo (LEONTIEV, 1984).

A *atividade humana* sempre é desencadeada por uma *necessidade* engendrada a partir das condições reais de vida. De qualquer forma, as *necessidades* não só estimulam como também dirigem o processo de atividade do sujeito, entretanto essa função não é cumprida se elas não se tornarem objetivas/reais; e, não se constituírem em um motivo para o sujeito realizá-la (LEONTIEV, 1984).

Compreendemos que a forma de transformar a *necessidade* da *atividade* em algo concreto implica o sujeito entender que necessita planejar e realizar *ações* e *operações* para alcançar o seu objetivo. Com isso, podemos dizer que a atividade, na perspectiva do autor em estudo, só se realiza por meio de *ações* e *operações* planejadas conscientemente,

³⁹ Grifo nosso.

⁴⁰ Grifo nosso.

⁴¹ Forma elementar da *atividade humana*, cuja manifestação não é apenas individual, mas essencialmente social.

[...] que están subordinadas a fines parciales que pueden ser deslindados del fin general; además, un caso típico en los peldanos más elevados del desarrollo, es que el papel del fin general lo cumple un motivo del que se há tomado conciencia, y que gracias a que se tiene conciencia de el se ha convertido en motivo-fin⁴² (LEONTIEV, 1984, p. 84).

Um aspecto importante que Leontiev apresenta sobre o processo de formação da necessidade/do fim consiste em dizer que os fins não se inventam, eles emergem de condições objetivas. Porém, sua conscientização se dá através de um longo processo de “aprobación de los fines por la acción y de su relenado objetivo, si puede decirse así⁴³” (LEONTIEV, 1984, p. 85).

Nessa direção, Leontiev (1984) explicita:

Es cierto que para la consciencia del sujeto el fin puede aparecer abstraído de esta situación, pero su *acción* no puede ser abstraída de ella. Por eso, además de su aspecto intencional (*qué* debe ser logrado), la acción tiene también su aspecto operacional (*cómo, por qué médio* pode ser logrado) el que es definido no por el fin en si mismo, sino por las condiciones objetivo-materiales que se requieren para lograrlo⁴⁴ (p. 85).

Inicialmente vale ressaltar que a *atividade* somente existe por meio das ações. Sendo estas, relacionadas aos fins (que se dá em determinadas condições) e são orientadas por metas (objetivos) a serem alcançadas, que em seu conjunto, contribuirão para a satisfação das necessidades da atividade geral, a qual a envolve.

As ações apresentam dois tipos de aspectos: o *intencional* e o *operacional*. A intencionalidade das ações está relacionada aos objetivos parciais oriundos do objetivo geral, no sentido de serem capazes de responder *o que deve ser realizado*; e, também, respondem *como e de que modo posso executar a ação*. No interior de cada ação, existem diversas operações incluídas.

Já as operacionais ou *operações* referem-se aos procedimentos utilizados pelo sujeito para realizar as ações pensadas. Desse modo, vislumbra o aspecto

⁴² [...] que estão subordinadas a fins parciais que podem ser demarcadas a partir da ordem geral; além disso, um caso típico nos níveis mais elevado do desenvolvimento, é que o papel do fim geral/do objetivo geral cumpre um motivo do que se tem tomado consciência, e que graças a que se tem consciência dele, se há convertido em *motivo-fim* (LEONTIEV, 1984, p. 84, tradução nossa).

⁴³ “apropriação dos fins pela ação e de seu completo/preenchido objetivo, se pode dizer assim” (LEONTIEV, 1984, p. 85, tradução nossa).

⁴⁴ É certo que para a consciência do sujeito o fim pode parecer abstraído desta situação, mas sua ação não pode abstrair-se dela. Por isso, também seu aspecto intencional (*como, por que meio pode ser alcançado*) o que é definido não pelo fim em si mesmo, mas pelas condições objetivo-materiais que se requerem para alcançá-lo (LEONTIEV, 1984, p. 85, tradução nossa).

operacional / prático da execução de cada ação, ou seja, seria o mesmo que responder o *'fazer' da ação*. Podemos dizer que a *operação* é a tecnificação da *ação* e não esquecendo de que elas dependem intrinsecamente das condições objetivas/reais para realizarem determinadas *ações*.

O sujeito para *saber se dispor à atividade* precisa compreender os *motivos* (porquê faz), mediante os quais necessita realizá-la. Ou seja, significa que um sujeito para aprender um conteúdo (o que faz), independente de sua natureza, ele tem que querer aprender, estar aberto para o desafio. Caso contrário, os processos pelos quais o indivíduo realiza para aprender não passará de uma simples execução, de uma reprodução, a medida que não encontra um objetivo para que esse processo de aprendizagem se estabeleça.

Leontiev (1984, p. 82) diante da terminologia proposta para estruturar a *atividade humana*, diz que “o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo”. Compreendendo que este *objeto (o que gera a atividade)* poder ser tanto *material* (dado na percepção), como existente na *imaginação/ideal* (dado no pensamento).

Os objetos da *atividade* é que diferenciarão uma *atividade* da outra, posto serem eles o que a orientará. Com isso, diz-se que os *tipos concretos de atividades* podem ser variáveis entre si: pelas formas que se apresenta; pelas distintas maneiras em que se realiza; por suas tensões emocionais envolvidas ou por seus mecanismos fisiológicos; pelas características espaços-temporais, entre outros.

Os elementos estruturantes da *atividade (necessidade, motivo, ações e operações)* estão em constante processo de transformação e, assim, podem adquirir diferentes funções. Uma *atividade* ao perder seu motivo original (que seria seu objetivo geral) torna-se *ação* e esta, por sua vez, pode transformar-se em *atividade* na medida em que adquire seu próprio motivo. Também pode ocorrer de uma *ação* se transformar em uma *operação* e vice-versa.

É fundamental lembrar que, não há atividade sem motivo “la actividad ‘no motivada’ no es una actividad carente de motivo, sino una actividad com um motivo subjetiva y objetivamente oculto⁴⁵ “ (LEONTIEV, 1984, p. 82). Desse modo, **o conceito de atividade estará sempre ligado ao conceito de motivo** que por sua

⁴⁵ “não há atividade sem motivo, a atividade ‘não motivada’ não é uma atividade carente de motivo, senão uma atividade com um motivo subjetivo ou objetivamente oculto” (LEONTIEV, 1984, p. 82, tradução nossa).

vez terá por trás sempre uma necessidade, a qual responderá a uma ou outra necessidade e, assim por diante.

2.1.4 A teoria da atividade de estudo em Davídov e Márkova

Compreendendo que é por meio da *atividade socialmente humana* que o indivíduo transforma o meio e, também se transforma; sendo esta atividade apreendida pelas gerações mediante a incorporação da cultura e de sua formação histórica promovida pelas interações entre os sujeitos e não simplesmente transmitida por um espaço educativo organizado para este fim, é que V.V. Davídov (1930-1988) incorpora as bases teóricas de Vygotski e Leontiev e formula a *teoria do ensino desenvolvimental*. Nela aprofunda o tema acerca da incorporação da cultura como formação histórica e não como cultura simplesmente dada ao sujeito que aprende.

O *ensino desenvolvimental* parte do princípio de que a educação e o ensino são formações universais e imprescindíveis para o desenvolvimento do sujeito. Este, por sua vez, depende dos fatores socioculturais que o envolve, bem como de sua atividade interna. O foco de investigação, desse tipo de ensino, foi caracterizar e compreender a *atividade da aprendizagem*.

No *ensino desenvolvimental*, a função da escola consiste em desenvolver nos sujeitos o denominado *espírito autêntico da ciência contemporânea*, ou seja, ensinar os estudantes a pensar, a se orientar de forma independente, a partir do conhecimento científico ou de qualquer outro campo do conhecimento. Para tanto, a base desse tipo de ensino é o conteúdo, a partir do qual, também, se originam os métodos de ensino e organização do conhecimento (DAVÍDOV, 1987).

Davídov parte da premissa de que esse conteúdo de ensino deve estimular o desenvolvimento da criatividade, de uma relação ativa e de profundo conteúdo para a realidade. Ressalta, ainda, que as relações de criatividade, de atividade e de realidade “supone la comprensión de las contradicciones internas de las cosas,

ignoradas precisamente por el razonamiento empírico⁴⁶ (DAVÍDOV, 1987, p. 114). Esse ensino não se trata de uma simples transmissão de conteúdos, mas, sim, de proporcionar um tipo de aprendizagem onde os sujeitos possam, com o tempo, aprender por si mesmos.

Assim, Davídov, passou a realizar uma série de estudos e investigações cujo objetivo foi sistematizar as capacidades e hábitos de estudo, bem como ações e operações, capazes de proporcionar uma educação de qualidade dos sujeitos aprendentes. O critério qualitativo utilizado para julgar os resultados do estudo foi a geração das capacidades do sujeito, sua capacidade de transferência a novas disciplinas, seu caráter consciente, a plasticidade de sua aprendizagem, entre outros. O estudo inclui também a assunção da tarefa a ser realizada pelo sujeito, o cumprimento de diferentes tipos de autocontrole, autoavaliação, etc.

Foi nessa perspectiva que Davídov e Márkova (1987 a, b), desenvolveram o conceito de *atividade de estudo* a partir da organização de um tipo especial de atividade para os sujeitos aprendentes do sistema de ensino da antiga URSS⁴⁷. Os autores mencionavam que é necessário ampliar as investigações no nível da educação avançada, na qual entendemos estar inclusa as *escolas superiores*. É, nesse sentido, que consideramos pertinente pensar em *atividade de estudo* na Educação Superior e, para este trabalho, em nível de mestrado e doutorado.

Os estudos desses autores apresentaram as particularidades evolutivas e individuais da *atividade de estudo*, primeiramente, na fase escolar inicial e, posteriormente, na idade escolar no nível do ensino médio e avançado:

La edad escolar inicial⁴⁸ se caracteriza por la introducción de los alumnos a la actividad de estudio, el dominio, por parte de éstos, de todos sus componentes; aquí dicha actividad tiene importancia rectora. **En la edad escolar media** tiene lugar el dominio, por parte del niño, de la estructura general de la actividad de estudio, la formación de su carácter voluntario, la toma de consciencia de las particularidades individuales del trabajo de estudio propio, la utilización de esa actividad como medio para organizar las interacciones sociales con otros escolares. **La edad escolar avanzada** se caracteriza por la utilización de la actividad de estudio como medio para la orientación e la preparación profesional, el dominio de los medios de actividad de estudio y de auto-educación y también el pasaje de la

⁴⁶ “supõe a compreensão das contradições internas das coisas, ignoradas precisamente pelo raciocínio empírico” (DAVÍDOV, 1987, p. 114, tradução nossa).

⁴⁷ União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), país de proporções continentais localizado na Eurásia (composta pelo continente Europeu e Asiático) e que existiu entre o período de 1922 a 1991. Podendo, também, ser chamada de União Soviética.

⁴⁸ Grifo nosso.

asimilación de la experiencia socialmente elaborada de la actividad de estudio, fijada em los manuales, a su enriquecimiento, es decir, a la actividad cognoscitiva e investigativa creadora⁴⁹ (DAVÍDOV; MÁKOVA, 1987 a, p. 330).

O desenvolvimento das particularidades evolutivas e individuais da experiência de *atividade de estudo* proporciona, no decorrer do seu processo de execução, a aprendizagem da auto-organização, na proporção que buscar e executa conhecimentos e comportamentos, a fim de alcançar soluções para os desafios apresentados.

A experiência da *atividade de estudo* se aprende ao longo do tempo. Não só se aprende, mas, essencialmente, compreende aquilo que se aprende, este é o princípio do caráter consciente do ensino (DAVÍDOV, 1987).

Quando somos colocados pela primeira vez diante da *atividade de estudo*, primeiro aprendemos: como ela funciona e o que auxilia e orienta suas ações e operações de estudo. Em uma fase posterior de sua experiência, passamos a dominar o processo de forma geral, conscientizamos das etapas do nosso próprio trabalho de estudo e ampliamos o campo de atuação, por meio do compartilhamento de conhecimentos e comportamentos entre nossos pares. Vivenciando esse processo, esperamos que em uma fase mais avançada, possamos ter a *atividade de estudo* como modo de organização de ações, da busca de conhecimentos e de soluções para as situações-problemas a que nos expomos. Ao alcançarmos essa fase avançada, é esperado que sejamos independentes, tornando-nos autônomos na forma de organizar as *ações e operações* planejadas e, conseqüentemente, constituindo nossa autonomia, bem como criar novas *atividades de estudo* (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a).

O sujeito em um ambiente de aprendizagem onde se possibilita a relação com seus pares e com outros sujeitos mais especializados, é transformado no aspecto

⁴⁹ A idade escolar inicial se caracteriza pela introdução dos estudos na atividade de estudo, o domínio, por parte destes, de todos os seus componentes; aqui dita atividade tem importância direta. Na idade escolar média tem lugar o domínio, por parte do escolar, da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais do trabalho de estudo próprio, a utilização dessa atividade como meio de organizar as interações sociais com outros estudantes. Na idade escolar mais avançada se caracteriza pela utilização da atividade de estudo como meio para a orientação e a preparação profissional, do domínio dos meios de atividade de estudo autônoma e da autoeducação e, também, a passagem da assimilação da experiência socialmente elaborada da atividade de estudo, fixada nos manuais, o seu enriquecimento, é dizer, à atividade cognoscitiva e investigativa criadora (DAVÍDOV; MÁKOVA, 1987 a, p. 330, tradução nossa).

cognitivo e comportamental, na medida em que passa a exercer o seu papel de aprendiz.

Inicialmente, na experiência da *atividade de estudo*, o sujeito assume a nova forma diretiva reproduzindo as habilidades e conhecimentos fixados socialmente. Por meio da atividade assimilam a relação teórica com a realidade que o envolve, bem como consideram a lógica das propriedades e leis objetivas dessa realidade. É sobre essa base vinculativa que os sujeitos assimilam os conceitos científicos historicamente construídos e reconstruídos (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b).

A *atividade de estudo* é uma forma de estabelecer, por meio de ações e operações, a relação entre a teoria, constituída pelos conceitos científicos das disciplinas escolares, e a realidade empírica. É indispensável estruturar nos estudantes na fase inicial da escola formas iniciais de pensamento abstrato/teórico como, também, a capacidade de operar com os conhecimentos teóricos (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b).

Nessa perspectiva, a assimilação dos sujeitos, a qual consiste no processo de reprodução dos conhecimentos (empírico ou teórico) social e historicamente elaborados pressupõe que os sujeitos estudem as “[...] condiciones de origen de los correspondientes conceptos, lo que, a su vez, forma en ellos los sistema de acciones mentales que permiten operar adecuadamente con estos conceptos⁵⁰” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 177). Com isso, uma das peculiaridades da *atividade de estudo* consiste em analisar, de forma mais próxima possível, a passagem da atividade concreta a seu *produto subjetivo*, não somente do desenvolvimento cognitivo como também o moral, tendo como suas transformações qualitativas (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b).

Os autores consideram imprescindível não extinguir o sujeito durante o desenvolvimento da *atividade de estudo*, posto que é indispensável levar em conta a relação direta entre a experiência pessoal e a atividade objetiva como modo de desenvolver o psíquico. E determinam que esse mesmo tipo de atividade leva em

⁵⁰ “[...] condições e origens dos correspondentes conceitos, o que por sua vez, forma neles os sistemas de ações mentais que permitem operar adequadamente com estes conceitos” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 177, tradução nossa).

conta a criação de condições capazes de possibilitar sentido pessoal para o sujeito que a efetiva, transformando em fonte de autodesenvolvimento do indivíduo⁵¹.

Na atividade objetual/concreta o sujeito é protagonista de seu comportamento e, não coadjuvante. Assim, ele assume para si uma atitude ativa perante a sua realidade circundante como, também, para as outras pessoas.

Com isso, Davídov e Márkova (1987a) apresentam a concepção de *atividade de estudo* ao relacionarem essas bases teóricas com a concepção acerca do estudo formal institucionalizado, mais precisamente na análise da passagem da *atividade* a seu *produto subjetivo* e as reservas do desenvolvimento mental existentes nos estudantes, especialmente os menos experientes.

O conteúdo principal da *atividade de estudo*, de acordo com Davídov e Márkova (1987a) “es la asimilación de los procedimientos generalizados de acción en la esfera de los conceptos científicos e los câmbios cualitativos en el desarrollo psíquico del niño, que ocurren sobre esta base⁵²” (p. 324).

Como já mencionamos, esse tipo de atividade possui, como finalidade última, a transformação dos aspectos cognitivos e morais dos estudantes. Nesse sentido, trata-se, antes de tudo, de uma atividade de autotransformação. Sendo essa transformação entendida como a aquisição de novas capacidades de ação em relação aos conhecimentos científicos apreendidos durante o processo.

Quanto à estrutura, a *atividade de estudo* possui três importantes elementos: a compreensão do estudante sobre a(s) *tarefa(s) de estudo* a serem realizadas; a *operacionalização*, pelos estudantes, das *ações* a serem efetivadas durante o processo de *atividade de estudo*; e, por fim, a *autoavaliação* que o próprio estudante faz sobre o seu desempenho e controle das ações realizadas (DAVÍDOV; MARKOVA, 1987a).

A realização da *atividade de estudo*, desenvolvida segundo a perspectiva proposta por Davídov e Márkova (1987), implica na produção de algo que tenha sentido para o sujeito que a realiza, mobilizada por uma necessidade; por essa razão é essencial que o estudante compreenda o(s) objetivo(s) da tarefa que

⁵¹ Os autores Davídov e Márkova, utilizam no decorrer de seus textos os termos: sujeito e indivíduo como sinônimos.

⁵² “[...] é a assimilação dos procedimentos [generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança que ocorrem sobre esta base” (DAVÍDOV e MÁRKOVA, 1987a, p. 323, tradução nossa).

efetuará. Todas essas características, inicialmente, se formam na ação conjunta com o professor ou com seus companheiros.

Assim, inicia-se a composição do primeiro componente da *atividade de estudo*, ou seja, a *tarefa de estudo*. Essa unidade de análise, de acordo com os autores, precisou, detalhadamente, o enfoque dado pelas suas pesquisas, acerca de suas concepções sobre “estudo” que diz “[...] el estudio no es solo el dominio de los conocimientos ni tampoco aquellas acciones o transformaciones que realiza el alumno en el curso de la adquisición de conocimiento, sino, ante todo, los cambios, la reestructuraciones, el enriquecimiento del niño mismo⁵³” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a, p. 324).

A *tarefa de estudo*, primeiro elemento constitutivo da *atividade de estudo*, consiste: a) no entendimento da finalidade da tarefa apresentada pelo professor; em assumir a tarefa para si, isto é, o pensar autônomo está diretamente ligado à motivação do sujeito para a realização da tarefa; b) na concepção autônoma da tarefa, ou seja, a tomada de consciência do que temos que fazer nessa tarefa e; c) na projeção de uma organização da tarefa, de forma a dominar novos procedimentos de ação (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a).

O segundo componente da atividade de *estudo* são as *ações de estudo* realizadas pelo sujeito. Ao organizar a sequência de ações corretamente prepara-se para individualizar: o processo de estudo; as ideias principais (*chaves*) da área do conhecimento a ser estudada; os princípios diretivos; “[...] a dominar los procedimientos de pasaje de las relaciones generales a su concretización e a la inversa, los procedimientos de pasaje del modelo al objeto e a la inversa, etc⁵⁴” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a, p. 325). Registrando essa organização de sequencias de ações na configuração de distintos modelos gráficos e símbolos.

Por fim, temos o terceiro componente denominado **controle e avaliação**, momento em que se questiona: “essas ações levaram-me a chegar à finalidade pretendida?”. Constitui-se no autocontrole do estudante, no sentido de prever o que se realiza antes de iniciar o trabalho, o que se realiza durante o trabalho e, por fim,

⁵³ “[...] o estudo não é somente o domínio dos conhecimentos nem tão pouco aquelas ações ou transformações que realiza o aluno no curso da aquisição do conhecimento, se não, antes de tudo, as mudanças, as reestruturações, o enriquecimento mesmo da criança” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a, p. 324, tradução nossa).

⁵⁴ “[...] a dominar os procedimentos de passagem das relações gerais e sua concretização e ao contrário, os procedimentos de passagem do modelo ao objeto e ao contrário, etc.” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a, p. 325, tradução nossa).

os resultados provenientes ao longo do trabalho (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a). Para esses autores, durante a realização de cada etapa da atividade de estudo é possível, “[...] constatar el grado de autonomía con que el alumno encara su cumplimiento, la capacida del escolar para pasar de um componente a outro⁵⁵” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a, p. 334-335).

Outra característica da *atividade de estudo* é que ela não pode ser considerada como um *fim em si mesmo*. Mesmo que ainda todos os elementos que a compõem (tarefa de estudo; ações de estudo e controle e avaliação) sejam apreendidos sob a orientação do professor ou junto a companheiros da mesma idade, a meta é aprender a agir na direção da independência do sujeito.

O processo da *atividade de estudo* proporciona o exercício do sujeito como sujeito ativo de sua ação comportamental, assim como, o constitui como pessoa ativa no meio no qual se insere, sendo ativa não só para si própria, como também para os outros. Por essa razão, objetiva, a transformação moral do sujeito e não somente a intelectual, o que possibilitará na constituição de autonomia (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a).

Davíдов e Márkova (1987a) analisaram as ações e operações com especial referência ao que denominaram de passagem do *objeto – processo da atividade para a atividade – seu produto subjetivo*. O que significaria dizer, o processo de constituição da atividade tida como subjetiva, ou seja, a formação do *pensamento teórico* do estudante. Por meio dessa análise, obtiveram, para a época, dados novos,

[...] sobre las particularidades del pensamiento teórico (y la reflexión, el carácter voluntario y el plano interno de las acciones que lo caracterizan), sobre los câmbios en el carácter de las diferencias individuales dos alumnos y sobre la complejización cualitativa de la esfera motivacional del estudio a medida que se perfecciona y forma la actividad de estudio (años 70)⁵⁶ (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a, p. 320).

⁵⁵ “[...] constatar o grau de autonomia com que o estudante encara seu cumprimento, a capacidade do estudante para passar de um componente a outro” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a, p. 334, tradução nossa)

⁵⁶ “[...] sobre as particularidades do pensamento teórico (e a reflexão, o caráter voluntário e o plano interno das ações que o caracterizam), sobre as trocas no caráter das diferenças individuais dos alunos e sobre a complexidade qualitativa da esfera motivacional do estudo à medida que aperfeiçoa e forma a atividade de estudo (anos 70) (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a, p. 320, tradução nossa).

Dentre os vários dados obtidos, destaca-se a possibilidade do *pensamento teórico* ser formado no início da idade escolar, proporcionando a reconstrução do plano interno dos alunos pequenos como, também, dos estudantes adolescentes, na perspectiva de trabalhar a partir dos *interesses cognitivos e da motivação* dos indivíduos para o estudo. Nesse sentido, fala-se da necessidade de criar condições para que a atividade de estudo tenha sentido para o estudante; convertendo-se em fonte de autodesenvolvimento do indivíduo seja no aspecto cognitivo ou do caráter pessoal, de forma a ser incluído na prática social (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a). Quanto à esfera motivacional e intelectual, consideramos que esses interesses cognitivos e motivacionais, também devam ser constantemente estimulados na organização diária dos desafios propostos pelos professores, independentemente do nível de ensino que se encontra.

O *pensamento teórico* foi submetido, nas pesquisas de Davíдов e Márkova (1987 a, b), a uma análise teórica e experimental e, quanto ao enfoque teórico, obteve-se que ele não pode ser entendido como “[...] ‘verbal-racionalista discursivo’, ‘abstracto’ y el enfoque ‘empírico’, con los términos ‘sensorial en imágenes’, ‘concreto’⁵⁷” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 178), eles são muito mais que isso.

O conhecimento empírico é elaborado mediante comparações dos objetos e as representações que fazemos sobre eles. Já o conhecimento teórico, emerge “[...] sobre la base de analizar el papel de la función que cumple cierta relación entre las cosas del sistema desmembrado⁵⁸” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 178).

O conhecimento teórico origina-se sobre a “[...] la base de la transformación de los objetos, refleja sus realciones e enlaces internos. Durante la reproducción del objeto em forma de conocimiento teórico, el pensamiento sale de los limites de las representaciones sensoriales⁵⁹” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 179). Isso significa dizer que a formação do conhecimento teórico perpassa, inicialmente, pela formação do conhecimento empírico, ou seja, parte primeiramente da assimilação que o sujeito faz do conhecimento socialmente elaborado, reproduzindo-o não como

⁵⁷ “[...] ‘verbal-racionalista discursivo, ‘abstracto’ e o enfoque ‘empírico’, com os termos ‘sensorial em imagens’, ‘concreto’” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 178, tradução nossa).

⁵⁸ “[...] sobre a base de analizar o papel da função que cumple certa relação entre coisas dentro do sistema desmembrado/dividido em partes” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 178, tradução nossa).

⁵⁹ “[...] base de transformação dos objetos, reflete suas relações e conexões internas. Diante da reprodução do objeto em forma de conhecimento teórico, o pensamento sai dos limites das representações sensoriais” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 179, tradução nossa).

uma mera cópia, mas reinterpretando-o sob sua ótica particular. Compreendemos que, com isso, estabeleça a primeira fase da formação do pensamento teórico.

Assim, quando o sujeito consegue estabelecer relações entre os variados conhecimentos socialmente elaborados, apreendidos para si é capaz de elaborá-los uma nova forma de pensar desenvolvida pelas particularidades do próprio conhecimento. Essa experiência favorece a formação de seu pensamento teórico.

Nesta mesma direção, Davídov e Márkova (1987b) argumentam que:

La concretización del conocimiento teórico requiere su conversión en una teoría desarrollada por vía de la deducción y explicación de las manifestaciones particulares del sistema a partir de su fundamentación general. [...] El conocimiento teórico se expresa, ante de todo, en los procedimientos de la actividad mental y luego en diferentes sistemas simbólicos e de signos, en particular en los medios del lenguaje artificial y natural (el concepto teórico puede existir ya como procedimiento para separar lo singular de lo general, pero puede no tener aún su expresión terminológica)⁶⁰ (p. 179).

De acordo com esses autores, o pensamento teórico é composto pela: reflexão, análise e plano interno das ações. Sendo que a atividade de estudo “está orientada a formar en los alumnos este tipo de pensamiento teórico⁶¹” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a, p. 329).

Com isso, conclui-se que os sujeitos aprendentes, os quais são submetidos ao processo de *atividade de estudo* desde anos escolares iniciais e até os níveis superiores da educação institucionalizada, gradativamente desenvolvem os conhecimentos e habilidades para enfrentar situações-desafios que lhes são apresentadas. Diante a uma situação-problema específica, os sujeitos aprendem a buscar, o que os autores denominam de “princípio geral de solução de problemas análogos”. Isso ocorre ao dirigirem-se “[...] a diferentes fuentes de conocimientos para identificar este principio; ocupar-se de la autoeducación, etc. Precisamente la actividad de estudio está orientada a formar en los alumnos este tipo de pensamiento teórico” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a, p.329). Com isso, conclui-se

⁶⁰ A concretização do conhecimento teórico requer sua conversão em uma teoria desenvolvida por via da dedução e explicação das manifestações particulares do sistema a partir de sua fundamentação geral. [...] O conhecimento teórico se expressa, antes de tudo, nos procedimentos da atividade mental e depois em diferentes sistemas simbólicos e de signos, em particular, nos meios da linguagem artificial e natural (o conceito teórico pode existir já como procedimento para separar o singular do geral, porém pode não ter ainda sua expressão terminológica (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 179, tradução nossa).

⁶¹ “está orientada a formar nos estudantes este tipo de pensamento teórico” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a p. 329, tradução nossa).

que os sujeitos aprendentes, os quais são submetidos ao processo de *atividade de estudo* desde anos escolares iniciais e até os níveis superiores da educação institucionalizada, gradativamente desenvolvem os conhecimentos e habilidades para enfrentar situações-desafios que lhes são apresentadas.

2.2 A autonomia: conceito, necessidade e movimento na pesquisa

A palavra *autonomia* vem do grego *autós-nomos*, sendo que *autós* significa *por si mesmo* e *nomos*, *lei*. Portanto temos: *dar-se leis a si mesmo*. O dicionário da Língua Portuguesa, define a palavra *autonomia* como “faculdade de se governar por suas próprias leis, dirigir-se por sua própria vontade”.

A construção da noção de autonomia remonta na Grécia antiga com os historiadores Tucídides e Xenofonte, quando relatavam existir povos que se buscavam sua independência, o que configurava a ideia de autodeterminação política das cidades. Em Platão (428/427 a.C. a 347 a.C.), a noção de autonomia significa autodomínio. O filósofo diz que somos bons quando regulados pela razão (que introduz a ordem) e maus quando dominados por nossos desejos (o caos). Ser governado pela razão é ser senhor de si mesmo, e possuir um domínio de si. Porém, nesta sua ideia não inclui a noção do caráter de moralidade, ainda que ela nos remeta à noção de regular a nós mesmos e de fazer com que a razão dirija nossos desejos (ZATTI, 2007).

Assim no *campo filosófico*, da Grécia antiga até modernidade, é em Immanuel Kant que encontramos o conceito de autonomia com significativa centralidade e força no sentido de aprimoramento do mesmo.

Kant (1783) expressa ser necessário levar as luzes da razão para todos os lugares, pois o sujeito não deve se submeter à tutela de outrem, ou seja, que o sujeito deve pensar por si mesmo no lugar de permitir que outro pense por ele. E para que o homem possa pensar por si mesmo ele deve torna-se um homem esclarecido, deve chegar ao entendimento das coisas que acontecem consigo e ao seu redor.

Em seu texto *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*⁶², Kant define o que seja *esclarecimento* (*aufklärung*, em alemão) “significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável” (KANT, 1783, p. 1). Para sair da *minoridade* deve utilizar-se do saber e da coragem de servir-se da própria razão, pois é desse modo que o sujeito alcança sua *maioridade*. A *minoridade* significa a “incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela do outro” (KANT, 1783, p. 1). Não ser mais tutelado é esclarecer-se, conquistar o entendimento, visto que somente dessa forma o Homem pode pensar por si mesmo e não mais precisar que outro pense e decida por ele. Contudo, Kant coloca que para alcançar essa *maioridade*, o Homem necessita da coragem.

O filósofo ainda diz que todos os sujeitos que se encontram na *minoridade* são responsáveis, mesmo que parcialmente, por se manterem sob o julgo desta tutela e permanecerem ainda sob esta condição. Expressa existir Homens que ainda se comprazem em permanecerem na condição de *minoridade*, mesmo que já tenham conquistado sua *maioridade*. O filósofo atribui esta insistência do Homem em manter-se nessa condição à preguiça e covardia, uma vez que é menos trabalhoso deixar os tutores pensar por eles, pois não precisam se esforçar. E ainda acrescenta:

Que a maior parte da humanidade (e especialmente todo o belo sexo⁶³) considere o passo a dar para ter acesso à *maioridade* como sendo não só penoso, como ainda perigoso, é ao que se aplicam esses tutores que tiveram a extrema bondade de encarregar-se de sua direção [...] Ora, esse perigo [*de andar sozinho*] não é tão grande assim, pois após algumas quedas acabariam aprendendo a andar [...] (KANT, 1783, p. 2).

Kant reconhece que não é tão simples assim para o sujeito buscar o seu *esclarecimento* e, conseqüentemente, alcançar a sua *maioridade*. Ao contrário, conscientiza-nos que é penoso posto às várias quedas que podemos levar neste percurso. Contudo, é um risco que vale a pena correr, visto que são nas quedas que podemos aprender e seguir em frente.

Desse modo, expressa ser necessário ter coragem e, aqui está o caráter revolucionário do que seja a ideia de *esclarecimento*. Apesar da ideia de

⁶² Texto escrito por Kant em 5 de dezembro de 1783. A versão utilizada neste estudo foi a tradução de Luiz Paulo Rouanet. Acesso: ensinarfilosofia.com.br/_pdfs/e_lovors/47.pdf Acesso em: 28.01.2013

⁶³ Aqui Kant faz referência às mulheres.

esclarecimento possuir o aspecto de revolução, não significa que Kant (1783) esteja instigando o não respeito às leis. Ao contrário, considera ainda ser necessária a noção de ordem, de obediência às leis⁶⁴. Porém, considera que obedecer as regulamentações, as leis não significa eximir nossas manifestações, isto é, deixar de expressar o que pensamos⁶⁵.

Kant elucida que, como intelectuais, temos o dever de esclarecer, de manifestar nossos pensamentos, a isto ele denomina de *uso público da razão*. Porém, durante o exercício de uma função profissional devemos ser mais cautelosos ao expressar nossas ideias e entendimentos, posto que, neste caso, representamos uma instituição, a isto chama de *uso privado da razão*. Desse modo, não podemos sair criticando e não cumprindo as diretrizes que regem as instituições que representamos, pois não seria saudável para elas e nem para o nós (ROUANET, s.d.). Nesse sentido Kant (1783, p. 8) expressa:

A reflexão de um chefe de Estado que favorece o Esclarecimento vai longe e vê bem que, mesmo a respeito da *legislação*, não há perigo em autorizar seus súditos a fazer *publicamente* uso de sua própria razão, e em expor ao mundo suas ideias sobre uma melhor redação das leis, mesmo que seja com ajuda de uma crítica franca das já existentes [...] Mas somente aquele que, além de esclarecido, não teme as trevas, mas ao mesmo tempo sob o comando um exército numeroso e bem disciplinado, garantia da tranquilidade pública, pode dizer que um Estado livre não ousa dizer.

Segundo Rouanet (s.d.), Kant diz que fazer uso da razão é algo necessário, mesmo porque, é isto que diferencia o Homem dos outros animais. Logo é preciso estimular as pessoas fazerem uso da razão, bem como ter coragem de servir de seu próprio entendimento.

Na educação, isto significa oferecer condições para que o estudante tenha coragem e liberdade de pensar e de se expressar por si mesmo. A ideia que o centro do conhecimento seja a aprendizagem do aluno e isto não exclui a presença do professor, visto que ele tem muito a dizer e orientar seus estudantes. Assim, nesta perspectiva, o docente tem a função de auxiliar o seu discente a sair da

⁶⁴ Kant defende a ideia que deve haver leis, posto que o Homem é dotado de instinto e razão. Deveria predominar no Homem, a *razão*, porém não há garantias de que isto aconteça, por isso é necessário haver leis que, minimamente, garanta o controle acerca de seus instintos (ROUANET, s.d.).

⁶⁵ Segundo Rouanet, é aqui que nasce a ideia de *liberdade de expressão*.

minoridade e alcançar a *maioridade*. O que não quer dizer que este docente não tenha coisas para ensinar ao seu discente e vice-versa.

A presença do tutor é necessária, posto que é “difícil para todo o homem tomado individualmente livre-se dessa minoridade que se tornou uma espécie de segunda natureza. Ele se apegou a ela, e é então realmente incapaz de se servir de seu entendimento, pois não deixam que esse o experimente jamais” (KANT, 1783, p. 2). Ainda a este respeito Kant diz que o caminho para o *esclarecimento*, onde o *entendimento* é uma condição necessária, é longo de ser efetivado, uma vez que fazer o sujeito a pensar por si mesmo é algo complexo, porém não impossível. Observamos, aqui, a não ingenuidade deste filósofo quanto ao progresso do Homem, ainda que relativa.

Agora, poderíamos perguntar: Qual é a relação do que seja o *esclarecimento* em Kant com a conquista da autonomia? Podemos responder que a partir do momento que o sujeito passa a entender algo (fenômeno, conhecimento ou objeto) torna-se esclarecido. E, segundo ele, quando o Homem se esclarece, no sentido de entender as coisas por si mesmo, chega-se a seu estado de *maioridade*.

Compreendemos que o caminho para alcançar a *maioridade* requer a presença de alguém mais especializado e experiente, ou seja, o Homem ainda precisa usufruir da tutela do outro para continuar a seguir sendo esclarecido, mesmo que seja por tempos determinados, posto que ser este um processo contínuo. Assim, a nosso entendimento do que seja *esclarecimento* em Kant estar relacionado o conceito de autonomia.

Segundo Schneewind (2009), a concepção de Kant sobre autonomia tem como referencia a moralidade. Esta, por sua vez, não é compreendida como meras normas especulativas que o Homem deve seguir e, sim, são princípios básicos que o Homem deve seguir visto a dignidade da natureza humana.

A filosofia de Kant concebe “la idea de que somos seres racionales que espontáneamente imponemos la legalidad en el mundo en que vivimos y de esse modo creamos su orden esencial⁶⁶ [...]” (SCHNEEWIND, 2009, p. 572). Se naturalmente nos impomos a leis por nós mesmos criadas, este se torna o motivo para que ela seja obedecida. A partir deste seu entendimento do que seja

⁶⁶ “a ideia de que somos seres racionais que espontaneamente impomos a legalidade no mundo em que vivemos e desse modo criamos sua ordem [...]” (SCHNEEWIND, 2009, p. 572).

moralidade, a opinião de Kant sobre moralidade como autonomia passa a ser algo inovador na história do pensamento do homem (SCHNEEWIND, 2009).

A autonomia na concepção de Hegel parece convergir com a concepção de Kant quando ele coloca que a autonomia não significa liberdade ilimitada e segue dizendo: “seu exercício vem acompanhado de níveis de mediação, a começar pela família, como primeira base ética do Estado. Ora, mediação significa limitação, mas também, garantia de realização” (WEBER, 2010, p. 75). E a ética que Hegel se refere implica ter a consciência de que diante de todo direito temos um dever e frente a todo dever temos um direito (WEBER, 2010). Assim, exercer o direito de ter autonomia envolve reconhecer as leis e as instituições sociais, na medida em que ambas são criações de vontades livres. Por essa razão a liberdade do Homem se realiza por meio e no interior de cada instituição.

Porém, Hegel (2010) expressa que há de se reconhecer a diferença entre *liberdade* e *livre arbítrio*. A primeira é a vontade livre mediada e reconhecida pelas instancias que a medeiam. *Liberdade* não é o mesmo que fazer o que deseja se assim fosse seria não conhecer as instâncias mediadoras (família, Estado, Igreja etc.) através das quais transitam a vontade livre, ou seja, o direito, a moralidade e a eticidade. Já o *livre arbítrio*, é também vontade livre, porém, imediata, no sentido de ser *sem mediação*. É um momento da liberdade, mas não a liberdade em sua totalidade. Weber (2010, p. 78) explica esta diferença dizendo que:

ter arbítrio significa poder determinar-se, isto é, poder escolher. Mas o conteúdo desse arbítrio é determinado como contingente. Mas é uma contingência necessária. Por ser vontade imediata, o arbítrio precisa do reconhecimento. Por isso, como arbítrio ela não é liberdade, mas momento dela.

O autor ainda coloca que o indivíduo se afirma como pessoa ao mesmo tempo em que afirma sua vontade autônoma. Assim, a autonomia pressupõe o reconhecimento e este, por sua vez, pressupõe a liberdade.

O termo *autonomia* também está ligado à ideia de participação social e ampliação da participação política acerca da descentralização e desconcentração do poder; à ideia de construção da democracia, na qual uma sociedade possui a capacidade de se reger por si mesma, ter liberdade de elaborar suas próprias leis (MARTINS, 2002).

De acordo com Martins (2002, p. 10), no *campo político*, o estudo do exercício e elaboração da autonomia remete ao entendimento da construção da

[...] da noção de democracia desde Rousseau, para quem, o princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a liberdade entendida como autonomia, isto é, como a capacidade de uma sociedade de dar leis a si própria, promovendo a perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta, eliminando, dessa forma, a tradicional distinção entre governados e governantes sobre a qual fundou-se todo o pensamento.

Entretanto, a existência de regras de condutas em consenso com maioria, saindo de cena a distinção entre governados e governantes, não é o suficiente para que a democracia se estabeleça. É necessário fornecer alternativas possíveis de serem concretizadas para os sujeitos que venham a ser chamados a fazerem suas escolhas.

Para colocar o indivíduo em condição de fazer escolhas é preciso garantir algumas liberdades, tais como: de opinião, de exprimir suas próprias opiniões, de reunir-se e associar-se com seus pares (BOBBIO, 2000). E, para executar esse seu direito o sujeito precisa ter acesso aos conhecimentos construídos; aprender a analisá-los, interpretá-los e relacioná-los com a sua vida cotidiana e, para tanto, precisa de espaço, de tempo formativo para essa meta de aprendizagem. Assim como a garantia dessas condições de aprendizagem seja no espaço escolar e/ou no ensino universitário; seja ainda estudante ou professor.

Voltando nosso estudo acerca da autonomia no âmbito político, podemos dizer que sua reivindicação constituiu uma convergência de distintos grupos que clamavam novas orientações para as ações políticas objetivando uma sociedade mais justa. A ideia do sujeito que busca ser reconhecido por meio da sua autonomia é concretizada a partir dos movimentos políticos, os quais defendiam a autogestão dos espaços onde os sujeitos passam boa parte de suas vidas, por exemplo, a escola (BOBBIO, 2000).

Emerge a ideia de que a visão individualista, originada pelo liberalismo, em contraposição da concepção orgânica de sociedade presente na Antiguidade e na Idade Média, criaria uma sociedade política sem intermediários. Entretanto, esta visão se vê diante do confronto com uma realizada burocratizada e estruturada por meio de organizações, grupos, associações, sindicatos, interesses partidários de uma sociedade (MARTINS, 2002). Nesta perspectiva, Bobbio (2000, p. 35) diz que

[...] os protagonistas da vida política numa sociedade democrática não são os indivíduos, mas, sim, os grupos “contrapostos e concorrentes, com a sua relativa autonomia diante do governo central (autonomia que os indivíduos singulares perderam ou só tiveram num modelo ideal de governo democrático sempre desmentido pelos fatos)”.

Assim, a concepção de autonomia, no contexto político, passa do poder individual para busca do poder coletivo, com o objetivo deste ser capaz de representar os interesses de um grupo de indivíduos que congregam das mesmas ideias e buscam representatividade e força na convergência do grupo. Constitui-se uma dinâmica onde o individual e o coletivo operam simultaneamente almejando interesses comuns.

Martins (2002, p. 209-210) expressa que

No modelo instaurado pelas democracias ocidentais burguesas, a questão pode ser vista como delegação de representação, isto é, a representação delegada para defesa de interesses particulares (como nas associações de classe, segmentos profissionais etc.), ou como representação fiduciária, ou seja, como a eleição de um representante vinculado aos interesses gerais de uma nação.

No campo teórico da dinâmica social desloca-se o foco de análise, da clássica discussão da luta de classes (burguesia e proletariado) passa-se o olhar para o sujeito anônimo como um agente que influencia na construção da história. Antes, priorizava-se a macroestrutura da sociedade e, agora passa ser priorizado os problemas da vida cotidiana, ou seja, as atenções voltam-se para as microestruturas sociais (MARTINS, 2002).

Sob a visão de Castoriadis (1991), a *autonomia* é um empreendimento e um projeto da humanidade que se iniciou há séculos e está em contínuo desenvolvimento. Para o autor, a autonomia só pode ser pensada considerando as relações estabelecidas no grupo social, pois é impossível desejar o seu exercício sem o desejar para todos, portanto, o exercício da autonomia é uma tarefa coletiva. Ainda segundo este filósofo, a autonomia é um projeto e não um teorema, ou seja, é eixo de um projeto maior visando ser apreendida por todos, como sendo agentes essenciais no desenvolvimento de sua própria autonomia e, não deve ser apenas um enunciado de uma proposição demonstrada mediante um raciocínio lógico, mesmo sendo este partindo de fatos ou hipótese.

Para Castoriadis (1991), a autonomia é um projeto revolucionário cujo sentido somente se é possível quando há uma crise na sociedade na qual se configura uma contestação pela maior parte de seus integrantes.

Com esse breve mapeamento sobre o termo autonomia, podemos compreender que seu significado foi construído e reconstruído historicamente pelas instâncias políticas, socioculturais e econômicas que caracterizaram as sociedades ao longo de suas trajetórias.

Observamos que as possibilidades e os limites para o exercício da autonomia dependem de um conjunto de fatores subjetivos, também, construídos historicamente. Por fim, compartilhamos da ideia de Castoriadis (1991) quando diz que a autonomia não pode ser confundida com uma ideia de liberdade abstrata, uma liberdade em si mesma, pois na medida em que o sujeito é totalmente penetrado pelo mundo e pelos outros, a autonomia só é possível se for concebida como um problema e uma relação social.

2.2.1 Autonomia e seu movimento na produção da pesquisa

Grande parte dos professores expressa o desejo de que seus estudantes, independente o nível de ensino que se encontrem, sejam indivíduos mais autônomos, mais *senhores de si* para fundamentar e justificar seus ditos. Entretanto, questionamos como isso seria possível?

Atualmente, diante das facilidades de acesso às inúmeras possibilidades de ações, de informações e de conhecimentos consideramos imprescindível constituirmos nossa autonomia, para sermos capazes de fazer escolhas conscientes tanto para si como para o coletivo, frente fácil acessibilidade às inúmeras possibilidades de ação, informação e conhecimento.

Nesse sentido, conhecer e analisar as possibilidades existentes, sabendo selecionar a mais adequada de maneira a atender a necessidade do momento vivido, é o primeiro passo para a conquista da autonomia.

Ser um sujeito autônomo é ser capaz de tomar decisões. E só saberemos decidir na medida em que experienciamos situações desafiadoras, as quais requerem um posicionamento, exigem tomar uma direção ou uma orientação.

Contudo, não basta somente saber posicionar-se, decidir-se sobre algo ou situação, bem como tecer argumentações em sua defesa. É preciso, autoavaliar-se e ter confiança em si. Para tanto, é necessário manter uma aprendizagem permanente ao longo da vida (MONEREO; POZO, s.d.).

Nessa perspectiva, questionamos até que ponto somos capazes de analisar, questionar e selecionar os conhecimentos e as informações oferecidas para justificar nossas decisões, posicionamentos e julgamentos frente aos desafios que a prática educativa nos apresenta cotidianamente. Em se tratando da Educação Superior, especialmente na Pós-graduação *stricto sensu*, espera-se que essas habilidades estejam presentes nos estudantes desta etapa formativa. No entanto, as habilidades, até então mencionadas, consistem nos principais desafios a serem alcançados para uma atuação intelectual mais autônoma, tanto no campo acadêmico como no campo profissional (MARTÍN, s.d.)

Pretendemos, a partir de agora, apresentar algumas discussões acerca da *autonomia* e sua relação com a Educação Superior como forma explorar os significados deste termo no campo educacional e, posteriormente, focar nossa análise e compreensão na relação entre autonomia e *atividade de estudo* de pesquisa na Pós-graduação.

Segundo Martín (s.d., p. 286), “la autonomía remite a la capacidad de **aprender a aprender**⁶⁷. Así, un alumno será más autónomo en la medida en que tenga más recursos conscientes para poder seguir generando conocimiento por si mismo⁶⁸”. Os recursos conscientes são compreendidos, neste trabalho, como a utilização dos *estímulos auxiliares*, ou seja, no uso dos instrumentos materiais e/ou psicológicos, bem como da interação com pares ou com as pessoas mais especializadas para seguir aprendendo e superando os desafios.

Na perspectiva da teoria vygotskiana os *estímulos auxiliares* são essenciais por dois motivos: primeiro, para ajudar o sujeito encontrar a orientação necessária para solucionar o desafio apresentado e direcionar suas transformações cognitivas; e, segundo, para auxiliar na constituição do autocontrole de suas atividades, a fim de

⁶⁷ Grifo nosso.

⁶⁸ [...] a autonomia remete à capacidade de aprender a aprender. Assim, um aluno será mais autônomo na medida em que tenha mais recursos conscientes para poder seguir gerando conhecimento por si mesmo (MARTÍN, s.d., p. 286, tradução nossa).

gestar e dirigir o processo de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (FPS)⁶⁹.

Para Vygotski (1993) aprender de forma organizada possibilita o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Entretanto, lembra que nem toda aprendizagem produz desenvolvimento, visto que para a aprendizagem poder se converter em desenvolvimento ela deve operar na zona de desenvolvimento potencial (ZDPotencial) do sujeito. E para que esta seja estimulada deve-se atuar na zona de desenvolvimento proximal (ZDProximal). Trabalhar na ZDProximal é possibilitar a transformação das funções “em desenvolvimento”, ou melhor, nas funções ainda não consolidadas na sua completude. O autor enfatiza que a aprendizagem pode e deve ser iniciada mesmo que as ditas funções ainda não tenham alcançado a sua configuração final.

Todo esse processo de apropriação de conhecimentos e de experiências, a partir da interação e utilização dos *estímulos auxiliares* contribui para o saber *aprender a aprender* continuamente, na proporção em que o sujeito ampliar seus recursos para seguir gerando mais conhecimentos e experiências.

Concebendo a autonomia como algo que também se constitui ao longo do tempo, seja pela experiência cotidiana ou por algum tipo de formação, a ideia do saber *aprender a aprender*, torna-se essencial. Visto que é mediante a construção e reconstrução permanente dos conhecimentos e experiências que o sujeito amplia suas aprendizagens.

Ao pensar que a aprendizagem acontece na relação do sujeito com seu meio físico e social, por meio dos instrumentos e signos (sendo a linguagem um exemplar), a autonomia, como qualquer outro tipo de atividade humana, é também aprendida pelo mesmo processo de aquisição de conhecimentos e experiências. Desse modo, não deve se considerada simplesmente como algo inato ao sujeito.

A aprendizagem da *autonomia* exige que o sujeito tenha consciência sobre seus próprios processos de aprendizagem, pois somente assim é possível ser capaz de *autorregular* seu desenvolvimento cognitivo.

⁶⁹ As funções psicológicas superiores (atenção voluntária, formação de conceitos, formação do pensamento, memória lógica) são o foco central da teoria vygotskiana. Tem sua origem nos processos sócio-históricos, isto é, originam-se a partir das relações entre os seres humanos. Com isso, a interação social torna-se um meio essencial para a transmissão e apropriação do conhecimento historicamente construído. As FPS são caracterizadas pelo controle voluntário e pela regulação consciente Sua constituição se dá na vida social por meio da linguagem e, também, mediante a qual se organiza.

Sendo a experiência da *atividade de estudo*, também uma aprendizagem que se faz com o tempo, consideramos que a constituição da autonomia é uma das capacidades a ser aprendida por esse meio. Isso seria possível na medida em que tomamos consciência do que aprendemos, assim constituindo o caráter consciente do ensino e da aprendizagem (DAVÍDOV, 1987). E, se a *atividade de estudo* é um dos tipos de *atividade humana socialmente significativa* e, sendo esta, o princípio explicativo da consciência, podemos concluir que é por meio dela que podemos desencadear distintos tipos de aprendizagem, entre eles o da autonomia. Mas por que a autonomia é tão necessária?

Vivenciamos um momento da história humana no qual a produção do conhecimento é caracterizada pela velocidade da evolução dos conhecimentos e comportamentos. Nesse sentido, é necessário possibilitar ao sujeito condições para fazer escolhas e tomar decisões a partir de recursos próprios, sabendo selecionar o qual conhecimento utilizar frente a tantas ofertas disponíveis (MARTÍN, s.d.). Isto remete à ideia de autenticidade e autonomia do sujeito quanto às suas escolhas, ainda mais quando sabe justificá-las, pois somente assim é possível incorporá-las significativamente em sua estrutura cognitiva.

Ao compreendermos que para desenvolvermos a autonomia é necessária uma aprendizagem que se estabelece histórica e socialmente por meio de diversas experiências vivenciadas pelo sujeito, é necessário pensar em formas e em lugares para a sua constituição. Com isso, desejamos registrar nossa preocupação quanto às fragilidades de condições objetivas de sua construção nos distintos níveis de ensino.

A ideia do *aprender a aprender continuamente como um aspecto da constituição da autonomia* e sendo uma de suas características a capacidade de autogerenciamento, remete-nos conceber o sujeito que aprende como foco central desse processo educativo, bem como das possibilidades de relações às quais é capaz de estabelecer com aquilo que lhe é ofertado. Para que esse tipo de aprendizagem aconteça é preciso aproveitar as inúmeras possibilidades de experiências de situações desafiadoras, nas quais requerem posicionamentos críticos e argumentações de acordo com os conhecimentos aprendidos durante a sua formação acadêmica e profissional.

A esse respeito, Rué (2009, p. 159) expressa que a constituição da autonomia dos sujeitos é um dos mais importantes desafios a ser enfrentado, especialmente na Educação Superior, mas

Sin embargo, para cumplir con este reto social y educativo, no sólo la buena voluntad de los profesores y responsables de la educación superior, hay que tener la visión de los estudiantes y de sus posibilidades, al contrario de lo que se observa hoy en día en una forma generalizada. Se está considerando la enseñanza de un entorno específico creado por los maestros para que los estudiantes piensan y perciben el proceso de apropiación del conocimiento y de su propio desarrollo como estudiantes⁷⁰.

Segundo o autor, há um novo contexto social, político e econômico que nos força a refletir sobre os modelos institucionais, bem como os modos como as instituições funcionam e prestam serviços para a sociedade. Isso nos faz repensar também acerca da formação desenvolvida nas Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente, quanto às propostas de ensino e aprendizagem capazes de atender as novas demandas instauradas.

E, nesse contexto de mudanças, mais uma vez o estudante é tido como foco principal. Rué (2009, p. 13) considera que as transformações almejadas não ocorrerão em curto prazo, quiçá em médio prazo, apesar disso, entende que seja indispensável iniciá-las por meio das IES, visto que

[...] debemos perder toda ilusión, políticos, administradores e docentes, de que raramente estas respuestas van a provenir de forma causal de los discursos oficiales sobre el cambio, basados en conceptos bien fundamentados, aunque muy genéricos y muy poco funcionales en lo que respecta a la concreción de los mismos [...] Se asume que las 'nuevas prácticas', funcionales a las necesidades de la sociedad del conocimiento, se llegará bien con nuevas regulaciones, bien por una imaginaria ley gravitatoria mediante la cual la nueva realidad llevará de por sí los cambios necesarios, sin sumir otras líneas de acción, sin incorporar la reflexión a la experiencia Profesional y sin sumir responsabilidades específicas al respecto⁷¹.

⁷⁰ No entanto, para enfrentar esse desafio social e educacional, não basta a boa vontade dos professores e responsáveis pela formação superior; há de se assumir a visão dos discentes e suas possibilidades, ao contrário do que se observa hoje de maneira generalizada. Trata-se de considerar o ensino um entorno específico criado pelos professores para que os alunos pensem e se percebam no processo de apropriação do conhecimento e em seu próprio desenvolvimento como aprendizes (RUÉ, 2009, p. 159, tradução nossa).

⁷¹ [...] devemos perder toda ilusão, políticos, administradores e docentes, de que raramente estas respostas vão provir de forma causal dos discursos oficiais sobre as mudanças, baseados em conceitos bem fundamentados, ainda que muito genéricos e muito pouco funcionais ao que se refere à concretização dos mesmos. [...] Assume-se que as “novas práticas”, funcionais às

Almejam-se mudanças institucionais para os cursos de formação de professores, os cursos de formação de formadores de professores, porém, entendemos que se deva almejar mudanças também nos conteúdos e na forma de aprender nos distintos níveis de Pós-graduação em *stricto sensu*. Estas mudanças são consideradas pelo autor como urgentes, caso desejamos melhores desempenhos dos estudantes, nesta etapa de formação do nível da Educação Superior, bem como se quisermos que os mesmos venham a serem autônomos em seus modos de *aprender a aprender*.

Segundo Rué (2009, p. 14), há a necessidade de investir em mudanças na cultura educacional instituídas nesses espaços de ensino, pois

No es posible referirse con credibilidad tan difundidas como por ejemplo “poner al estudiante en el centro del proceso educativo”, “formalos de acuerdo con nociones como las de competencias” o adherirse ala noción de “aprender a lo largo de la vida” sin contemplar la necesidad de câmbios profundos en la actual cultura docente y en la cultura curricular y organizativa de las instituciones de Educación Superior⁷².

Os processos de mudanças na Educação Superior, segundo o autor, requerem atenções de todos os seus interessados: professores, estudantes e sociedade. Com isso, ele aponta como uma necessidade a formação de tempo, espaço e condições concretas para a constituição da aprendizagem da autonomia, que tenha o estudante como centro deste processo.

Compreendemos que, tanto na etapa da graduação quanto na etapa da formação na Pós-graduação, necessitamos de mudanças significativas, especialmente, no referente à constituição de seus currículos quanto a abordagem das necessidades da aprendizagem e do ensino da autonomia. Este intento se deve, uma vez que a aprendizagem da autonomia ainda é negligenciada nas etapas anteriores de formação experienciado pelos estudantes. Nessa perspectiva, Rué (2009, p. 15) expressa “la autonomía en el aprendizaje debe ser considerado como

necessidades da sociedade do conhecimento, se chegarão bem com novas regulações, bem por uma imaginária lei gravitacional mediante a qual a nova realidade levará por si só as mudanças necessárias, sem assumir outras linhas de ação, sem incorporar a reflexão à experiência profissional e sem assumir responsabilidades específicas a respeito (RUÉ, 2009, p.13, tradução nossa).

⁷² Não é possível referir-se com credibilidade a questões tão difundidas como, por exemplo, “por os estudantes no centro do processo educativo”, “formá-los de acordo com noções como as de competências”, ou aderir-se à noção de “aprender ao longo da vida” sem contemplar a necessidade de mudanças profundas na atual cultura docente e na cultura curricular e organizativa das instituições de Educação Superior. (RUÉ, 2009, p.14, tradução nossa).

una de las principales claves para el éxito en la formación de educación superior, como uno de sus principales productos⁷³ “

A autonomia da aprendizagem do estudante como fim último na Educação Superior (Graduação e Pós-graduação), supõe em sujeitos “capazes de tomar decisiones guiados por la dirección de los profesores, jugando y corriendo por el mundo a través de los significados y procedimientos que la universidad les dio un día⁷⁴” (MONEREO; POZO (s.d.), p. 25).

Proporcionar o desenvolvimento de independência dos estudantes junto aos seus professores e professores-orientadores deveria ser uma meta de aprendizagem a ser alcançada, em todos os níveis de ensino e de aprendizagem. A lógica de pensamento a ser estabelecida, especialmente, na Educação Superior deveria ser quanto menor a dependência dos sujeitos para com seus professores, maior a qualidade de formação proporcionada por este nível de ensino. Assim, a relação de dependência entre os estudantes deve ser suprida à medida que os professores possibilitam a eles maior domínio das estratégias e dos recursos de aprendizagem (RUÉ, 2009).

Rué (2009) também entende a autonomia como um processo de desenvolvimento contínuo e apresenta uma síntese para o campo da formação acerca de sua constituição. Apesar dessa síntese poder ser considerada como ideal, ela trata de apresentar a uma possível dinâmica da forma como o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos acontece. De acordo com o autor, um sujeito que deseja assumir um modo de viver autônomo precisa desenvolver diversas e diferentes competências que o beneficiem nesse sentido. Isto significa compreender que essas

[...] competencias son aprendidas e desrolladas en el curso de las experinecias vitales, pero también lo son en el marco de determinados contextos formativos. Cuando se instalan en los comportamientos generan en las personas un sentimiento de capacidad de agencia capaz de ser aplicado y transferido a las diversas experiencias personales, cívicas o laborales en las que cualquiera se encuentra involucrado⁷⁵ (RUÉ, 2009, p. 84, grifo nosso).

⁷³ a autonomia na aprendizagem deveria ser considerada como uma das principais chaves do êxito formativo na Educação Superior, como um dos seus principais produtos” (RUÉ, 2009, p.15, tradução nossa).

⁷⁴ capaz de tomar decisões guiadas pelas orientações dos professores, interpretando e operando sobre o mundo através dos significados e procedimentos que a universidade lhes cedeu um dia” (p. 25, tradução nossa).

⁷⁵ [...] competencias são aprendidas e desenvolvidas no curso das experiências vitais, mas também são no marcos de determinados contextos formativos. Quando se instalam nos comportamentos, geram nas pessoas um sentimento de capacidade de agencia capaz de ser aplicado e transferido

A capacidade de gerenciamento da organização interna, ou seja, ser capaz de possuir autogestão implica o sujeito ter condições para atuar com consciência e a partir disso utilizar-se de habilidades e conhecimentos próprios para alcançar sua meta. Isto significa ter a capacidade de procurar e de obter objetivamente os conhecimentos, as informações e as estratégias capazes de proporcionar ao sujeito seu desenvolvimento na busca de possíveis soluções aos desafios acadêmicos ou profissionais. Desse modo, um sujeito passa a ter esse gerenciamento sobre algo e sobre si, quando se encontra em condições de criar e de seguir projetos. Isto significa que uma pessoa possui autonomia quando é capaz de orientar a si mesmo e eleger ativamente os projetos e os valores que deseja seguir e executar (RUÉ, 2009).

O autor expressa que se o sujeito deseja ter para si um estilo de vida autônomo deve desenvolver características que a favoreçam. Estas características são desenvolvidas no decorrer da vida do sujeito como também deveriam ser desenvolvidas em contextos formativos e quando são aprendidas geram sujeitos com capacidade de autogestão. O que significa dizer que se tornam capazes de transpor e aplicar seus conhecimentos, suas experiências em diferentes contextos com distintas demandas sociais, formativas e profissionais (RUÉ, 2009).

Para este autor, quanto maior for o nível de compreensão do sujeito acerca de seu nível de constituição de autonomia, capacidade de gerenciar a si mesmo e necessidade de responder às distintas demandas de seu meio, maior será a probabilidade de satisfazer os níveis de autonomia e de desenvolver um estilo de vida autônomo.

De acordo com Rué (2009), a “compreensão para o desenvolvimento autônomo” seria a capacidade do sujeito de aprender a desenvolver os diversos elementos que favorecem o próprio desenvolvimento da autonomia. Compreendemos que esses elementos seriam, por exemplo: conhecer e saber argumentar acerca do assunto em questão; saber escolher quais ações deverá elencar para atingir seus objetivos; conseguir elaborar um projeto de ações, apresentando uma organização de metas e tarefas a serem executadas para atingir um fim pré-determinado, etc. Para o autor “dichas competências son aprendidas y

desarrolladas en el curso de las experiencias vitales, pero también lo son en el marco de determinados contextos formativos⁷⁶ (RUÉ, 2009, p. 84).

Entre os diferentes atributos dados ao termo autonomia, Rué (2009) chama a atenção para a diferença entre um sujeito autônomo e um sujeito autodidata. Um indivíduo autodidata é alguém que decide aprender por conta própria, fora de um contexto institucional que o reconheça. É alguém que desenvolve uma aprendizagem independente de estar inserido em uma instituição educativa. Já a constituição da autonomia implica em uma aprendizagem muito mais complexa e sistemática. Para o autor:

[...] la denominada autonomía en el aprendizaje reflejará una conducta del estudiante orientada fundamentalmente a dar respuesta a las demandas específicas de conocimiento formuladas por el profesorado, escogiendo por si mismo tan sólo aquellas condiciones contextuales (de tiempo, lugar, herramientas, etc.) que estime necesarias para elaborar aquella respuesta. Es decir, la autonomía se concede con respecto a las condiciones pero sobre el resultado o el producto del aprendizaje⁷⁷ (RUÉ, 2009, p. 87).

Nesse sentido, a figura do formador é essencial para a condução e mediação do processo de aprendizagem da autonomia. É indispensável ter alguém mais capacitado que orienta e auxilia na problematização das situações de aprendizagens, alguém com quem podemos interrogar com nossas dúvidas e que responde devolvendo novos questionamentos levando-nos a refletir sobre o fenômeno em questão com suas experiências e argumentações.

O formador, nesse sentido, exerce a função de *estímulo auxiliar*, pois funciona como um meio de ajuda ao sujeito a constituir sua autonomia, uma vez que é mais especializado que seu aprendiz. A partir da interação que estabelece com o sujeito em aprendizagem, auxiliará este na sua evolução, levando-o de um patamar menos avançado para outro mais avançado.

São esses aspectos que diferenciam a aprendizagem autônoma da aprendizagem independente, autodidata, visto que a autonomia na aprendizagem é

⁷⁶ [...] ditas competências são aprendidas e desenvolvidas no curso das experiências vitais, porém também o são na base de determinados contextos formativos (RUÉ, 2009, p. 84, tradução nossa).

⁷⁷ [...] a denominada autonomia na aprendizagem refletirá uma conduta do estudante orientada fundamentalmente a dar respostas às demandas específicas de conhecimento formuladas pelos professores, escolhendo por si mesmo tão só aquelas condições contextuais (de tempo, lugar, ferramentas, etc.) que estime necessárias para elaborar aquelas respostas. É dizer, a autonomia se concede com respeito às condições, porém, não sobre o resultado ou produto da aprendizagem (RUÉ, 2009, p. 87, tradução nossa).

concebida “[...] siempre en ‘relación a’ un determinado nivel de exigências y constricciones externas que escapan al control del próprio agente o estudiante, pero debe tomarlas en consideración⁷⁸” (RUÉ, 2009, p.87).

Martín (s.d., p. 287), também, apresenta algumas características básicas para compor uma aprendizagem da autonomia, ou seja, *aprender a aprender*. Sua primeira característica consiste em “establecer relaciones interdisciplinarias que favorezcan una comprensión global de los problemas objeto de estudio⁷⁹” Isto consiste em criar situações que estabeleçam relações menos superficiais entre conhecimento e realidade, sem renunciar a profundidade, a qual deve ser tratada os conhecimentos científicos na Educação Superior, em especial nos cursos de mestrado e doutorado.

Consideramos que a *atividade de estudo*, proposta por Davíдов e Márkova (1987), seja um meio do sujeito apropriar-se dos distintos conceitos científicos e de estabelecer relações entre eles, na medida em que tem uma necessidade e um motivo acadêmico ou profissional a ser alcançado. Para que o sujeito possa suprir uma necessidade, ou seja, a solução de uma situação-problema posta à sua frente, ele precisará, entre outras coisas, conhecer e analisar os conhecimentos que já possuem e buscar a aprender outros novos. Para que este movimento aconteça, o sujeito acessará o maior número de áreas do conhecimento acadêmico, uma vez que a realidade que permeia a situação-problema em questão é múltipla, isto é, composta por diferentes nuances do conhecimento historicamente elaborado. Somente, a partir de então, poder ter uma compreensão global do desafio que lhe foi apresentado. Isto lhe proporcionará estabelecer uma relação menos superficial e, ao mesmo tempo, mantendo a profundidade dos conhecimentos científicos das disciplinas acessadas.

De acordo com a autora, a interdisciplinaridade é a riqueza de relações possíveis de ser estabelecida entre os próprios conhecimentos, capaz de promover um significado à aprendizagem dos sujeitos. Além de que tem a vantagem de contribuir com o trabalho em equipe, um dos requisitos básicos para continuar a gerar conhecimento seja no campo acadêmico ou profissional, uma vez esta

⁷⁸ “[...] siempre en ‘relación’ a um determinado nivel de exigências e de constricciones externas que escapan do controle do próprio agente ou estudante, porém deve tomá-las em consideração” (RUÉ, 2009, p.87, tradução nossa).

⁷⁹ “[...] establecer relaciones interdisciplinarias que favorezcan una comprensión global dos problemas objeto de estudio” (MARTÍN, s.d., p. 287).

estratégia contribui para ampliar a funcionalidade desses próprios conhecimentos. E ampliar a funcionalidade do conhecimento acadêmico significa “facilitar su uso para comprender mejor la realidad que nos rodea y resolver los problemas con los que nos enfrentamos en contextos reales, pero también para poder seguir aprendiendo, para construir nuevos significados en contextos académicos⁸⁰” (MARTÍN, s.d., p. 288).

A segunda característica proposta para a constituição da autonomia é que se aprenda a “transferir el conocimiento a diferentes contextos⁸¹” (MARTÍN, s.d., p. 288). A autonomia na aprendizagem supõe ser capaz de utilizar os conhecimentos aprendidos em diferentes contextos e isto significa: aprender os conhecimentos de forma a ampliar as possibilidades de aplicabilidade dos mesmos ao incluir contextos reais de aprendizagem, levar o sujeito a tomar consciência do *para quê, do como e do quando* de cada situação para adaptar o conhecimento a ela com a finalidade de resolvê-la e explicá-la.

Para Vygotski (2010) a tomada de consciência pelo sujeito corresponde à reconstituição mental das atividades que realiza. Tomamos consciência de algo quando somos capazes de explicar o *como* realizamos uma determinada ação. Somente quando o *como* se torna objeto da consciência é que podemos nos denominar plenamente consciente dele. Segundo o autor “usamos consciencia para denotar la toma de consciencia de la actividad de la mente: la consciencia de ser consciente⁸²” (VYGOTSKI, 2010, p. 236).

Podemos dizer que todas as ações que se tornam conscientes encontravam-se no nível da não consciência. Esta compreendida pelo autor como uma direção contrária da atividade da consciência, isto é, algo que ainda não passou pela reconstituição mental do sujeito.

O domínio sobre algo, o gerenciamento de si é conquistado pelo sujeito mediante a tomada de consciência das ações e das operações da atividade que realiza, considerando cada uma delas como um tipo determinado de processo no

⁸⁰ [...] facilitar seu uso para compreender melhor a realidade que nos rodeia e resolver os problemas com os que nós enfrentamos em contextos reais, mas também para poder seguir aprendendo, para construir novos significados em contextos acadêmicos (MARTÍN, s.d., p. 288, tradução nossa).

⁸¹ [...] transferir o conhecimentos a diferentes contextos (MARTÍN, s.d., p. 288, tradução nossa).

⁸² [...] *usamos a consciência para denotar a tomada de consciência da atividade da mente: a consciência de ser consciente* (VYGOTSKI, 2010, p. 236, tradução nossa).

qual conhecemos, recordamos, apropriamos, imaginamos e, por fim, propomos soluções e a executamos.

A partir do movimento desse processo surge a autorreflexão (ou autoavaliação), mediante a qual refaço mentalmente os caminhos percorridos, analisando os acertos e os equívocos realizados. Somente, então, sou capaz de tornar consciente novas necessidades e motivos, as quais gerarão novas ações, operações, autorreflexão, ou seja, uma nova *atividade de estudo*. É nesse sentido que a *atividade de estudo* contribui para a tomada de consciência do sujeito sobre algo que, por sua vez, contribui para a constituição de sua autonomia.

Comprendemos que a *atividade de estudo* responde, em grande medida, às exigências da aprendizagem e da constituição da autonomia, pois permite ao sujeito, a partir de experiências reais, utilizar-se dos conhecimentos e experiências, apreendidos em seu movimento, para fornecer respostas às situações-problemas pelas quais se depara.

Outra característica a ser pensada para a constituição da autonomia é “el equilibrio entre conocimiento conceptual y conocimiento procedimental⁸³” (MARTÍN, s.d., p. 288). Seria estabelecer um equilíbrio de aprendizagem entre o *saber* e o *saber fazer*, posto que para *aprender a aprender* é necessário, antes de tudo *saber fazer*. Isto implica em uma adequada aprendizagem e, conseqüentemente, um ensino compatível acerca dos procedimentos (*saber fazer*), onde os sujeitos poderiam experienciar situações nas quais poderiam eleger. E, também, saber aplicar ações cognitivas e procedimentais a ponto de torná-las automáticas, liberando recursos cognitivos e operacionais para realizar outras tarefas.

Sendo a *atividade de estudo* uma forma de estabelecer a relação entre teoria, constituída pelos conceitos científicos, e a realidade empírica, compreendemos que sua dinamicidade seja uma forma de concretizar um equilíbrio acerca da aprendizagem entre o *saber* e o *saber fazer*, a partir das ações e operações que o sujeito realiza.

Visto que para *aprender a aprender* é necessário, antes de tudo *saber fazer*; a *atividade de estudo* pode contribuir, nesse sentido, uma vez que seu conteúdo principal é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação no âmbito dos conceitos científicos (DAVÍDOV; MÁKOVA, 1987a). Assim, para *saber aprender a*

⁸³ [...] o equilíbrio entre o conhecimento conceitual e conhecimento procedimental (MARTÍN, s.d., p. 288, tradução nossa).

aprender ao longo da vida precisamos estar inseridos em tipos de *atividade de estudo* que nos permitam desenvolver esta habilidade.

Para iniciar qualquer tipo de *atividade de estudo* é importante, primeiramente, encontrar e, essencialmente, estar consciente das necessidades e motivos, posto que sem isso o sujeito não encontre sentido para estar implicado no seu desenvolvimento.

De acordo com Vygotski (1997), estar consciente de algo requer tão somente um esforço pessoal, pois a acessibilidade da tomada de consciência só é possível de ser conhecida e mensurada pelo sujeito que vive a sua experiência. Por essa razão que Davíдов e Máková (1987a) consideram indispensável a presença do sujeito durante o desenvolvimento da *atividade de estudo*, pois não se pode dispensar a relação direta que existe entre a experiência pessoal e a atividade objetiva/concreta que realiza como forma de desenvolvimento do psíquico.

Vale ressaltar que a tomada de consciência não se limita aos aspectos cognitivos e procedimentais, mas, também aos aspectos emocionais e relacionais da aprendizagem. Nesse sentido, tomar consciência de algo depende de uma variedade de fatores que levam o sujeito a sentir interesse pela tarefa a ser empreendida por ele.

Essa tarefa deve ser algo que o motive e o faça sentir-se competente para executá-la até o fim. De todo modo, é necessário conhecer o que se sabe e por meio de quais processos se tem chegado a eles. Isto, provavelmente, fará com que os sujeitos cheguem a perguntas sem respostas, mas os levarão a ter uma representação exata do que realmente são capazes de realizar no momento, o que os possibilitará a enfrentarem a aprendizagem como um desafio estimulante e não como um fracasso (MARTÍN, s.d.). E, ainda, segunda a autora,

Reflexionar sobre las causas que explican los éxitos y fracasos ayudará a su vez a que el autoconcepto y la autoestima sean ajustados e positivos. Esta variedad de elementos – metas, motivos, expectativas, atribuciones, autoconcepto y autoestima – están siempre actuando en el aprendizaje, pero el signo que tomen e su nivel de ajuste dependerán en gran medida del grado de consciencia que cada individuo tenga sobre ellos⁸⁴ (MARTÍN, s.d. p. 289).

⁸⁴ Refletindo sobre as causas que explicam os sucessos e fracassos para ajudar a transformar esse autoconceito e autoestima sejam positiva e ajustada. Esta variedade de elementos - objetivos, motivações, expectativas, atribuições, autoconceito e autoestima - estão sempre atuando na

Esse tipo de reflexão que a autora propõe leva, segundo ela, a uma *avaliação formadora*, cuja função é ensinar o sujeito na autorregulação de sua própria aprendizagem. Um tipo de autorregulação que o leve a tomar consciência do que já sabe no momento que se depara com um novo tema, bem como dos aspectos reais que o objeto de estudo apresenta e que ainda resistem à sua compreensão.

A partir do exposto até o momento, observamos pontos de convergência presente em todas as características. Para que a constituição da autonomia aconteça temos, como aspecto central, a *tomada de consciência* que, provavelmente seja o traço mais importante para uma aprendizagem ao longo da vida (MARTÍN, s.d.). E, para tanto, desenvolver a capacidade de *autorregulação* é algo, cuja implicação está nos sucessivos níveis de conscientização do sujeito frente às *atividades* que realiza.

Assim, as atividades possibilitam a problematização de situações concretas a partir de questões motivadoras e significativas ao sujeito (como geralmente acontece com os problemas de pesquisas em dissertações e teses); a *autointerrogação* dos sujeitos acerca de suas próprias aprendizagens, bem como a realização de novos questionamentos acerca do fenômeno em estudo, faz com que se habituem a transformar seus conhecimentos e procedimentos em objeto de análise. Este conjunto de atividades leva, também, à aprendizagem da *argumentação*, na medida em que o sujeito contrasta suas ideias com as de outros sujeitos e com seus próprios modos de pensar, culminando na tomada de consciência acerca do fenômeno em questão e sobre seus próprios conhecimentos (MARTÍN, s.d.).

Em síntese, podemos dizer que o conceito de autonomia nos remete a pensar na capacidade de auto-orientação de nossas ações frente aos diferentes aspectos da vida e segundo os distintos níveis de exigências acerca da responsabilidade de encontrar respostas para a situação-problema apresentadas, dando conta tanto dos resultados como, essencialmente, de seu processo. A constituição da autonomia se efetiva, então, pelo *aprender a aprender* ao longo da vida, sendo que esta aprendizagem não compreende somente na construção de novos significados para o sujeito, mas, essencialmente, atribuir sentido para a tarefa a ser realizada, efetivando-a com interesse na medida em que entende o seu motivo.

Apresentamos, até o momento, algumas discussões acerca da *autonomia* e sua relação com a formação dos sujeitos na Educação Superior de forma a compreender os significados desse conceito nesse nível de ensino. É, nesse sentido, que consideramos pertinente pensar em *atividade de estudo* na Educação Superior e, para este trabalho, na Pós-graduação *stricto-sensu*. Para compreendê-la, nessa etapa de formação, necessitamos mapear como ela acontece nesse lugar e em que medida ela pode desencadear a autonomia na pesquisa.

De acordo com os autores Davídov e Márkova, (1987), a utilização da *atividade de ensino* em um nível de ensino mais avançado se caracteriza: por ser um meio para orientar e preparar o sujeito profissionalmente e academicamente; pelo domínio de seus elementos estruturantes de forma autônoma e de autoeducação; e, por fim, pela assimilação de conhecimentos e de experiências elaboradas, sócio e historicamente, para ampliar e enriquecer a atividade cognitiva do sujeito, bem como à sua atividade investigativa e criadora.

Os cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, especialmente o doutorado, almejam receber sujeitos que se encontrem no nível mais avançado de *atividade de estudo* e, conseqüentemente, com uma desenvoltura para a *aprender a aprender* de maneira autônoma. No entanto, geralmente recebem estudantes que ainda não apresentam esse nível de autonomia e de criação para desenvolver suas pesquisas de forma mais independente possível de seu professor-orientador, mesmo considerando o nível de ensino em *stricto sensu* que se encontre.

Tendo em vista essa relação, consideramos que a compreensão acerca da *atividade de estudo* na Educação Superior, durante as produções de teses e dissertações, auxilia no entendimento de como a constituição da autonomia é efetivada, uma vez que esta é um tipo de habilidade essencial para a desenvoltura do estudante nesse lugar de formação.

3 CAMINHO INVESTIGATIVO

Toda ciência seria supérflua se
a forma de manifestação
e a essência das coisas
coincidissem imediatamente

(MARX, 1988, p. 253)⁸⁵.

A participação no GPFOPE, o envolvimento em estudos, individuais e coletivos, realizados a partir de um conjunto de leituras selecionadas pelo próprio grupo de pesquisa para compor a base teórica das investigações suscitaram inúmeras possibilidades de aprofundamentos de conteúdos capazes de nos fazer compreender e de nos estimular à temática selecionada para esta pesquisa. No entanto, foi necessário eleger temas que, naquele no momento, vinham ao encontro de nossos anseios, de nossos dilemas e que nos instigavam a querer estudar com mais detalhe e profundidade, são eles: a *teoria da atividade*, a *atividade de estudo* e a *autonomia na pesquisa*. Todos eles dentro do contexto da Pós-graduação em Educação *stricto sensu*.

Os temas apresentados representaram momentos de reflexões e modos de compreender tanto os percursos formativos de estudantes de mestrado e de doutorado pertencente ao GPFOPE no universo da produção da pesquisa como o meu próprio percurso formativo. Nessa perspectiva, a investigação que propusemos emergiu de tensões, questionamentos e reflexões acerca dos possíveis processos de desenvolvimento de pesquisas a serem delineados por pesquisadores em formação, durante os cursos de mestrado e de doutorado. Assim, o foco da pesquisa centrou-se na *atividade de estudo* como desencadeadora da *autonomia na pesquisa* de estudantes desses cursos.

⁸⁵ MARX, Karl. **O Capital, Livro terceiro**. Vol. V. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

3.1 Temática da pesquisa

Essa perspectiva de configuração investigativa leva-nos a apresentar a temática a qual desejamos abordar em nosso processo de pesquisa:

A produção da *atividade de estudo* como processo desencadeador da autonomia na pesquisa.

3.2 Problema de pesquisa

Como a *atividade de estudo* repercute na constituição da autonomia na pesquisa para a elaboração de dissertações e teses?

3.3 Objetivos da investigação

3.3.1 Objetivo geral

Compreender a *atividade de estudo* como desencadeadora da autonomia da pesquisa no processo da produção de dissertações de mestrado e de teses de doutorado.

3.3.2 Objetivos específicos

- a) Identificar os percursos de desenvolvimento da *atividade de estudo* durante a elaboração de dissertações e teses de estudantes de mestrado e doutorado;
- b) Identificar quais *ações e operações* estão implicadas no processo de produção da pesquisa desses sujeitos; e
- c) Analisar as *ações e operações* diretamente ligadas no processo da constituição da autonomia para o pesquisador.

3.4 Abordagem metodológica

O caminho investigativo escolhido para esse trabalho é o estudo qualitativo, pautado na abordagem *narrativa sociocultural*, na qual se analisa a atividade narrativa dos sujeitos participantes do processo de pesquisa a partir da realidade sociocultural. É uma abordagem que implica a compreensão do processo de transformação explicitado pelos colaboradores acerca de suas ideias manifestando a subjetividade e a objetividade das relações sociais por eles experienciadas (BOLZAN, 2006).

Nessa perspectiva investigativa, torna-se indispensável conhecer as condições e as formas de mediações estabelecidas no contexto sociocultural em que os sujeitos se constituem. No entanto, não significa que há sobreposição das dimensões sociais e culturais sobre o sujeito. Pelo contrário, essa relação entre o contexto sociocultural e o sujeito permite que compreendamos o indivíduo em sua historicidade, datado e concreto; definido pela sua cultura (FREITAS, 2002).

Conhecer e analisar as narrativas dos sujeitos pesquisados permitiu-nos descrever detalhadamente os percursos de produção de suas pesquisas, bem como a constituição de suas autonomias neste processo investigativo. E descrever detalhadamente os fenômenos observados, no caso as narrativas, com objetividade e rigor científico, constituíram em uma fase importante dos achados, pois

possibilitaram estes mesmos adquirirem *status* de fato confirmado (VYGOTSKI, 1994).

Trabalhar com a ideia do sujeito que narra a sua própria história a respeito de seu processo de pesquisa permitiu olhar esse mesmo sujeito como pessoa e como profissional. Assim, ao conhecermos as narrativas de nossos sujeitos-colaboradores foi possível compreender como a produção de suas pesquisas mobilizou a *atividade de estudo* e, conseqüentemente o desencadeamento da constituição de suas autonomias. Desse modo, analisar o processo requereu expor, de forma dinâmica, os principais aspectos constituintes da história dos processos de cada sujeito (VYGOTSKI, 1994). Foram essas premissas que nos proporcionaram definir a abordagem sociocultural narrativa como uma opção adequada para essa investigação.

A *abordagem narrativa de cunho sociocultural* se constrói em uma coerência com o enfoque teórico denominado de *abordagem sócio-histórica* empreendida por Freitas (2002, 2003a, 2010), a qual, por sua vez, é compreendida a partir de Vygostki (1994, 1995, 2003, 2007) e Bakhtin (1992, 2010), que significa dizer, a partir da teoria social da construção do conhecimento e da teoria enunciativa respectivamente. Assim, traremos como subsídios teórico-metodológicos, além dos autores citados, também Bolzan (2001, 2002, 2006); Vygotski (1994, 1995, 2003, 2007); Bakhtin (1992, 2010); Conelly e Clandinin (1995) e Freitas (2002, 2003a, 2003b, 2007; 2010).

Segundo Freitas (2010) a pesquisa qualitativa na *perspectiva sociocultural*⁸⁶ consiste em explicar a realidade investigada, realizando um movimento de intervenção na mesma, não se limitando em apenas descrevê-la. Assim, tal perspectiva, caracteriza-se pela descrição complementada pela explicação.

Quanto à distinção dos termos *descrição* e *explicação*, Vygotski expressa que a análise fenotípica (descritiva, quanto às similaridades dos aspectos externos) é “[...] aquela que começa diretamente pelas manifestações e aparências comuns do objeto” e por análise genotípica (explicativa) compreende-se a análise “[...] através da qual um fenômeno é explicado com base em sua origem, e não na sua aparência externa” (VYGOTSKI, 1994, p. 82).

⁸⁶ A autora apresenta, em seus trabalhos, o termo “sociocultural” (Freitas, 2010) e “sócio-histórico” (Freitas, 2002). Por essa razão, trabalharemos com os dois termos, quando referirmos a esta autora.

Dessa forma a *descrição* deve ter como seu complemento a *explicação*, com isso caminhamos do sentido da aparência para o entendimento do aspecto interior do fenômeno estudado, isto é, buscar as causas, as relações e as transformações possíveis de terem sido realizadas/objetivadas (VYGOTSKI, 1994). Por essa razão, é necessário ir até a sua gênese e compreendê-lo mediante a reconstrução de sua história desde a sua origem e durante seu desenvolvimento. Nesse sentido, o particular é considerado como uma instância da totalidade social (FREITAS, 2002; 2010).

A perspectiva sócio-histórica compreende que a mente se constitui no meio social mediante interações possibilitadas pela linguagem, a qual permite alternativas metodológicas capazes de superar as divisões: objeto e sujeito, externo e interno, social e individual (FREITAS, 2002). Ainda de acordo com a autora, a abordagem sócio-histórica traz implicações que repercutem

[...] nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em ciências humanas exigindo uma coerência do pesquisador na concepção e uso dos instrumentos metodológicos para a coleta e análise de dados bem como na construção dos textos com a discussão dos achados (FREITAS, 2003, s.p.)

Bakhtin (2010) argumenta que o objeto de estudo das humanidades não é o mesmo das ciências físicas e biológicas, o qual espera ser observado e interpretado de maneira monológica, configuração onde o “intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela” (BAKHTIN, 2010, p.400). Ao compreendermos que o homem não pode ser visto como coisa; que não pode ser observado e entendido como um fenômeno da natureza, tal qual a postura que se vê nas outras ciências; que em não sendo um objeto e, sim, um sujeito possuidor de voz, que interage dialogicamente com seus interlocutores; logo o homem não pode ser estudado como coisa que permanece em uma relação monológica (BAKHTIN, 2010). É por essa razão que da inter-relação *sujeito e objeto*, denominada *relação monológica* passe para uma inter-relação *sujeito e sujeita* chamada de relação dialógica. Nesse sentido, Bakhtin (2010) enfoca o *ser expressivo e falante* presente nas ciências humanas:

Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. [...] A exatidão pressupõe coincidência da coisa consigo mesma. A exatidão é necessária para a assimilação prática. O ser se autorrevela não por ser forçado ou tolhido. Ele é livre e, por essa razão,

não apresenta nenhuma garantia. Por isso o conhecimento aqui não nos pode dar nada nem garantir, por exemplo, a imortalidade como fato ou precisão e dotado de importância prática para a nossa vida (p. 395)

A partir dessa perspectiva de compreensão do objeto de estudo em ciências humanas, passa-se de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos, uma vez que investigador e investigado são sujeitos que mutuamente interagem. Com isso, o sujeito na abordagem sócio-histórica “não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto uma relação dialógica” (FREITAS, 2002, p. 24).

Nessa perspectiva, a mesma autora afirma que o pesquisador é um sujeito que também se encontra em processo de aprendizagem, de transformação e não é um mero expectador. Situação análoga ocorre com o sujeito pesquisado, não sendo ele um simples objeto de estudo, pois também tem oportunidade de aprender e [re]significar-se durante o processo de pesquisa.

A abordagem sócio-histórica (também chamada de sociocultural) é cunhada nas produções de Vygotski e Bakhtin, autores filiados ao materialismo histórico-dialético⁸⁷, possui como base superar a orientação ditada pelo método experimental e idealista, opondo-se ao reducionismo acerca da concepção humana sobre a produção do conhecimento.

Vygotski (1994) propõe a compreensão do fenômeno humano a ser pesquisado sob seu aspecto histórico, ou seja, mediante seu processo de transformação, de mudança, requisito básico do método dialético. É, dessa forma, que o autor preza a reconstituição de sua história ao recuperar a origem desse fenômeno e ao compreender como ocorre o seu desenvolvimento. Valorizando, em primeira instância o processo de constituição do fenômeno em detrimento do

⁸⁷ Concepção filosófica do século XIX, elaborada por Karl Marx e Friedrich Engels. É um método de explicação da sociedade aplicado à história. Sua base material é constituída pelas forças de produção e relações de produção. E afirma que o modo pelo qual se dá a produção material de uma sociedade constitui-se como fator determinante para as formas como essa mesma sociedade se organiza, seja no aspecto político, econômico ou social. Assim as relações sociais são inteiramente interligadas às forças produtivas, modificando estas, modificam também as relações sociais, os meios de ganhar a vida. Compreende o homem como um ser social, com capacidade de trabalhar e desenvolver-se a partir do que produz nesse trabalho, alcançando o progresso e a emancipação diante à escassez da natureza, é isso que o faz desenvolver suas potencialidades (OLIVEIRA; QUINTANEIRO, 2009).

produto manifestado. Assim, o olhar do pesquisador precisa voltar-se para a análise do processo e, não para o objeto resultante.

Nesta perspectiva, concebe que o sujeito só se constrói na interação e na colaboração com seus pares. Isso nos leva a outra concepção de pesquisador e pesquisado, sendo esta relação caracterizada pela colaboratividade, pelo compartilhamento, circunstância na qual um aprende com o outro, mesmo existindo uma assimetria de papéis entre esses sujeitos (FREITAS, 2002).

A construção ou a reconstrução do conhecimento se processa nessa interação e compartilhamento entre os pares. Esse processo traz significativas implicações no fazer pesquisa em ciências humanas, exige do pesquisador uma coerência ética e estética: na concepção, na escolha, na utilização dos instrumentos de coleta e na análise dos dados coletados. Requer especial cuidado, também, na construção dos textos acerca das discussões e análises dos achados encontrados.

Tanto Bakhtin como Vygostki compreendem e analisam o homem em seu contínuo processo de expressão e de criação, sendo que essas se expressam por meio dos textos e dos signos, criados pelo próprio homem. É mediante a linguagem, manifestada em distintos gêneros do discurso, que é possível compreender a vida humana em todos seus aspectos. Assim, a linguagem tem como um de seus potenciais mais significativos a possibilidade de organização de sentidos, na medida em que é colocada em prática pelo próprio sujeito (quem fala sobre algo) ou pelo investigador, trazendo ao conhecimento as imagens e as histórias que foram essenciais no decorrer do percurso particular do sujeito (BAKHTIN, 2010).

Segundo Bakhtin (2010), o passado não pode ser transformado no seu aspecto material, no entanto, em seu aspecto de sentido ou em seu aspecto falante pode ser modificado, na medida em que o sentido e a fala do sujeito possuem a característica de inacabamento. A interpretação será compreendida, nesse trabalho investigativo, como uma forma de

[...] correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro). O contexto antecipável do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (saí do lugar). Etapas do movimento dialógico da *interpretação*: o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto (BAKHTIN, 2010, p.401).

Nessa perspectiva, o pesquisador não emudece o pesquisado, ao contrário fornece-lhe condições para se manifestar, restituindo suas condições de enunciação, sendo esta constituída mediante o fato de dirigir-se a alguém e retornar a quem enviou. E, são essas condições de enunciação que emergem várias possibilidades de sentido (FREITAS, 2010).

Apoiaremos nossos escritos, também, em Conelly e Clandinin (1995. p. 12), os quais argumentam que a narrativa “es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y, por tanto, su estudio es apropiado en muchos campos da las ciencias sociales⁸⁸”.

A abordagem investigativa pautada em narrativas é um processo colaborativo que produz, conseqüentemente, uma explicação e reexplicação das histórias contadas e interpretadas das duas partes envolvidas no processo de pesquisa, ou seja, tanto do pesquisador como do pesquisado. Nessa inter-relação, a maneira como nos posicionamos frente ao outro (o pesquisado) e como percebemos a nós mesmos, portanto, deve ser cuidada por ambos participantes.

Conelly e Clandinin (1995) orientam acerca dos cuidados a serem tomados pelo pesquisador ao adentrar a campo para a sua coleta de dados, dizendo

Hemos demostrado cómo el éxito de la negociación y la aplicación de los principios no garantizan por sí solos un estudio fructífero. La razón, naturalmente, es que la investigación colaborativa constituye un relación. En la vida cotidiana por ejemplo. La Idea de amistad implica la existencia de algo compartido: la interpenetración de dos o más esferas personales de experiencias. El mero contacto es reconocimiento, no amistad. Lo mismo puede decirse de la investigación colaborativa en tanto que requiere una relación intensa, análoga a la amistad⁸⁹ (p.19).

A investigação narrativa salienta que a entrada do pesquisador a campo deve estabelecer-se a partir de um estreitamento de relações entre investigador e sujeitos de pesquisa. O estreitamento de relações deve ter como base a ética, a qual, por sua vez, tem relação com os princípios de responsabilidades de ambos os lados:

⁸⁸ “é uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana e, portanto, seu estudo é apropriado em muitos campos das ciências sociais” (CONELLY; CLANDININ, 1995, p.12, tradução nossa).

⁸⁹ Temos demonstrado como o êxito da negociação e a implicação dos princípios não garantem por si só um estudo frutífero. A razão, naturalmente, é que a investigação colaborativa constitui uma relação. Na vida cotidiana, por exemplo, a ideia de amizade implica a existência de algo compartilhado: a interpenetração de duas ou mais esferas pessoais de experiências. O mero contato é reconhecimento, não amizade. O mesmo pode dizer da investigação colaborativa como que requer uma relação intensa, análoga à amizade (CONELLY; CLANDININ, 1995, p. 19, tradução nossa).

pesquisador e pesquisado. Tal estreitamento de relações não se estabelece repentinamente e, sim, desenvolvem-se com o tempo. Há que se estabelecer uma relação de igualdade entre o pesquisador e pesquisado e uma atenção aos sentimentos de conexão entre os membros da comunidade investigada (CONELLY; CLANDININ, 1995).

Assim, o contexto do pesquisador com o campo, sob a perspectiva dessa relação estreita entre os sujeitos envolvidos, constituirá, na investigação narrativa o que se denomina de *comunidade de atenção mútua*, já anteriormente mencionada. Nesse processo de colaboração, os participantes sentem-se membros dessa comunidade, a qual possui valor para os dois (investigado e pesquisador) e, também, para a teoria e para a prática (CONELLY; CLANDININ, 1995). Esses autores apresentam alguns elementos importantes a serem pensados na relação de investigação para que se possa ter um estudo produtivo: “la igualdad entre los participantes, la situación de atención mutua, y los sentimientos de conexión”⁹⁰ (CONELLY; CLANDININ, 1995, p. 19).

Segundo Conelly e Clandinin (1995, p. 19) isso acontece quando “[...] ambos, investigadores e practicantes, cuentan historias sobre su relación en la investigación, es muy posible que sean historias que se refieran a la mejora en las propias disposiciones e capacidades (*empowerment*)⁹¹”. Porém, para constituir essa comunidade necessita-se de tempo e de espaço para estabelecer uma relação de colaboração na qual tanto pesquisador como pesquisado possam ter voz, mediante a comunicação de sentidos, seja acerca de suas experiências ou de seus ditos (CONELLY; CLANDININ, 1995). Assim, ao se investir nas narrativas é importante que

[...] el investigador escuche primero la historia del practicante, y es el practicante quien primero cuenta su historia. Pero esto no quiere decir que el investigador permanezca en silencio durante o proceso de la investigación. Quiere decir que al practicante, a quien durante mucho tiempo se le há silenciado en la relación de investigación, se le está dando el tiempo e espacio para que cuente su historia, y para que su historia

⁹⁰ “igualdade entre os participantes, a situação de atenção mútua, e os sentimentos de conexão” (CONELLY; CLANDININ, 1995, p. 19, tradução nossa).

⁹¹ “[...] ambos, investigadores e practicantes, contam histórias sobre sua relação na investigação, é muito possível que seja histórias que se referiram à melhora nas próprias disposições e capacidade (*empowerment*)” (CONELLY; CLANDININ, 1995, p. 19, tradução nossa).

también gane la autoridad y la validez que han tenido siempre los relatos de investigación⁹² (CONELLY; CLANDININ, 1995, p. 21).

Importante ressaltar que quando os sujeitos investigados contam suas histórias por meio de narrativas, nós, pesquisadores, estamos vivendo e experienciando suas narrativas. Esse processo, Conelly e Clandinin (1985) denominam de “contexto experiencial”, pois na proporção que os sujeitos pesquisados tecem seus relatos por meio das palavras, também refletem sobre as situações vivenciadas e elaboram explicações para as pessoas que os ouvem. Entretanto, será sempre uma interpretação, tanto para o indivíduo que narra sua história quanto para a pessoa que o escuta. Isso requer do investigador um significativo exercício mental, e

Para el investigador esto es parte de la complejidad de la narrativa porque una vida es también una cuestión de crecimiento hacia un futuro imaginario y, por tanto, implica recontar historias e intentar revivirlas. Una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias⁹³ (CONELLY; CLANDININ, 1995, p. 22).

Assim, o contexto experiencial se estabelece porque as histórias narradas, seja pelo investigado ou pelo investigador, transformam-se, mediante reconstruções contínuas, em narrativas compartilhadas, nas quais ambos trabalham de colaborativamente.

Dessa forma, esta é mais uma justificativa para a nossa opção pela abordagem sociocultural de cunho narrativo, por tratar-se de um estudo investigativo que terá como sujeitos investigados, indivíduos pertencentes a um grupo constituído a partir de uma relação de cooperação e atenção mútua. Um grupo que estabelece como premissa, em suas relações profissionais, uma inter-relação de igualdade, mesmo sendo constituído por profissionais em diferentes níveis de formação profissional e que experienciaram (e ainda experienciam) distintas formações em

⁹² [...] o investigador escuta primeiro a história do praticante, e é o praticante quem primeiro conta sua história. Porém, isto não quer dizer que o investigador permaneça em silêncio durante o processo da investigação. Quer dizer que o praticante, a quem durante muito tempo foi silenciado na relação de investigação, se lhe está dando o tempo e espaço para que conte sua história, e para que sua história também ganhe a autoridade e a validade que tem tido sempre os relatos de investigação (CONELLY; CLANDININ, 1995, p. 21, tradução nossa).

⁹³ Para o investigador é parte da complexidade da narrativa porque uma vida é também uma questão de crescimento para o futuro imaginário e, portanto, implica recontar histórias tentar revivê-las. Uma mesma pessoa está ocupada, ao mesmo tempo, em viver, em explicar, em reexplicar e em reviver histórias (CONELLY; CLANDININ, 1995, p. 22, tradução nossa).

pesquisa. Esse conjunto de pessoas tem como orientação geral a constante postura de *aprender a aprender* e de trabalho colaborativo, características fundamentais para realizar o tipo de abordagem investigativa até então descrita.

3.5 Contexto e sujeitos da investigação

3.5.1 Contexto investigativo

O contexto de investigativo foi o **Grupo de Pesquisa e Formação de Professores: Ensino Básico e Superior** (GPFOPE), cadastrado no CNPq desde 2002, especialmente o projeto de pesquisa intitulado: *Aprendizagem Docente e Processos Formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior* (2010/2012), cujo foco investigativo é compreender as concepções relativas à aprendizagem docente de professores em diferentes níveis da educação básica e da educação superior e sua repercussão nos movimentos construtivos da professoralidade.

O GPFOPE é um dos grupos de pesquisa pertencente à **Linha de Pesquisa 1 (LP1): “Formação, saberes e desenvolvimento profissional”**, vinculado ao programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) em nível *stricto sensu*, do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Atualmente, os integrantes, que constituem o grupo, são professores Doutores e Mestres; estudantes de mestrado e doutorado do PPGE; estudantes de graduação dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Letras; professores do sistema público de ensino municipal e estadual, assim como profissionais das diferentes áreas que se interessam pelos temas investigados pelo grupo.

O GPFOPE focaliza suas pesquisas para a compreensão dos processos constitutivos da docência tanto da Educação Básica como da Educação Superior, a fim de repensar a formação do pedagogo e do formador destes profissionais, assim como a constituição da docência na Educação Superior. Os temas que o grupo tem investido tratam dos processos formativos para a docência, entre eles destacamos: a aprendizagem docente; a formação inicial, a formação continuada e em serviço,

professoralidade; pedagogia universitária, conhecimento pedagógico compartilhado e cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

A formação inicial do grupo deveu-se ao interesse, de seus integrantes junto à Prof^a Doris Pires Vargas Bolzan, em estudar temas acerca do campo teórico da alfabetização em leitura e escrita, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental mediante o projeto de pesquisa *O aluno/professor do curso de pedagogia e alfabetização: construções pedagógicas epistemológicas na formação profissional (2002/2006)* e *Atividades diversificadas na sala de aula: compartilhando e reconstruindo saberes e fazeres sobre leitura e escrita (2009/2011)*. Tem como objetivo construir e reconstruir conhecimentos acerca do processo de alfabetização por meio do desenvolvimento de circuitos de atividades diversificadas, envolvendo a leitura e a escrita com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

No decorrer do desenvolvimento desses projetos de pesquisas, outros temas de interesse investigativos foram delineados pelo grupo mediante aos desafios que lhes eram apresentados. Assim, surgiram os temas: desenvolvimento de circuitos de atividades diversificadas em alfabetização; mediações pedagógicas geradas pelas práticas docentes; formação e aprendizagem da docência; conhecimento pedagógico compartilhado; aprendizagem docente reflexiva; pedagogia universitária, entre outros.

O projeto de pesquisa *guarda-chuva* intitulado *Aprendizagem Docente e Processos Formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior (2010/2012)* abriga as demais investigações realizadas pelo grupo de pesquisa. Sendo essas pesquisas representadas pelos trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado, teses de doutorado e pesquisas realizadas pelos bolsistas de iniciação científica.

Para realizarem os estudos e discussões de base teórica, bem como as que subsidiam a parte prática da pesquisa coletiva atualmente em andamento, o GPFOPE se organiza, preferencialmente, em dois momentos: *Leitura Dirigida* e *Prática de Pesquisa*, os quais constituem em disciplinas pertencentes da matriz curricular dos cursos de mestrado e doutorado.

A *Leitura Dirigida* é um encontro semanal, na qual se reúnem os acadêmicos dos dois cursos do PPGE *stricto sensu*, bolsistas de iniciação científica e estudantes da graduação voluntários e juntos à professora-orientadora. Tem como objetivo a

realização de estudos e discussões de textos teóricos que subsidiam tanto as pesquisas coletivas quanto as individuais. Neste espaço também compartilhamos nossas pesquisas individuais com os demais participantes do grupo, os quais, por sua vez, tecem ricas contribuições para a elaboração de nossos trabalhos investigativos.

A disciplina de *Prática de Pesquisa* acontece quinzenalmente, recebe os acadêmicos do UFSM, mas também é aberta ao público externo. Nela os participantes conhecem, acompanham e participam das atividades realizadas pelo grupo de pesquisa, bem como participam de estudos e discussões de temas que subsidiam os projetos de pesquisas do respectivo grupo.

3.5.2 Sujeitos da investigação

Os sujeitos que colaboraram nessa investigação foram acadêmicas dos cursos de mestrado e acadêmicas do curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação *stricto sensu* do Centro de Educação da UFSM, pertencentes ao grupo de pesquisa GPFOPE. Os critérios para a escolha dos sujeitos-colaboradores seguiram os seguintes aspectos:

- a) estudantes de mestrado inseridos no GPFOPE, sob orientação da coordenadora⁹⁴ do grupo;
- b) estudantes de doutorado inseridos no GPFOPE, sob orientação da coordenadora do grupo;
- c) estudantes de mestrado e doutorado participantes do projeto de pesquisa *Aprendizagem Docente e Processos Formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior (2010/2012)*;
- d) estudantes de mestrado e doutorado que ingressaram nesses cursos no período de 2008 a 2010 e estão com suas dissertações e teses em andamento.

⁹⁴ Neste caso a Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan.

A escolha dos colaboradores de nossa pesquisa foi composta em concordância com a orientadora e coordenadora do grupo de pesquisa GPFOPE, uma vez que os sujeitos requeridos são seus orientandos de mestrado e doutorado e participantes do grupo de pesquisa coordenado por ela. Considerando os critérios anteriormente apontados e de posse do consentimento da professora orientadora e coordenadora do GPFOPE, compomos a nossa amostra:

- a) dois estudantes de mestrado, e;
- b) três estudantes de doutorado.

O passo seguinte foi apresentar o projeto de pesquisa para o referido grupo de pesquisa em uma de nossas reuniões de *Leitura Dirigida*, juntamente com a professora coordenadora e orientadora. Apresentamos informações breves relativas à nossa temática, problema, objetivos gerais e específicos da investigação, bem como, os procedimentos e os critérios para a escolha dos sujeitos que necessitávamos para realizar a pesquisa. Nesse momento, explicitamos, também, nosso interesse acerca da colaboração de cada um que se ajustava aos critérios de nossa amostra de pesquisa para o desenvolvimento de nosso estudo. Assim, oficializamos o convite às respectivas estudantes de mestrado e de doutorado. No mesmo instante as cinco estudantes demonstraram interesse e disponibilidade em participar do estudo.

Desse modo, apresentamos a seguir as informações constituintes a este conjunto de estudantes de mestrado e de doutorado pertencentes ao grupo de pesquisa GPFOPE e ao PPGE do CE da UFSM.

Estudantes de Doutorado ⁹⁵			
	Faixa Etária	Formação Acadêmica	Experiência Profissional
S1	40 a 50	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação: Licenciatura em Pedagogia • Especialização em Gestão Educacional • Mestrado em Educação • Participação em Pesquisa: 9 anos⁹⁶ (de 2003 à 2012); iniciou na graduação 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de profissão: 2 anos e meio • Docência na Educação Básica: experiência nos Anos Iniciais a partir de estágios e pesquisa • Docência na Educação Superior: 2 anos e meio como professora substituta no curso de Pedagogia de IES – Pública • Professora Bolsista do Curso de especialização em Docência na Educação Infantil - Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior (IES) e as Secretarias Municipais de Educação • Tutor EAD – IES - Pública
S2	40 a 50	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação: Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas • Especialização em Alfabetização • Especialização em Gestão Educacional • Mestrado em Educação • Participação em Pesquisa: 8 anos (de 2004 à 2012); segundo o relato da estudante na entrevista iniciou sua participação em pesquisa já na sua especialização em alfabetização 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de profissão: 27anos • Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (17 anos) • Docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) • Coordenação pedagógica dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental • Coordenação pedagógica de EJA - Secretaria de Educação do Município de Santa Maria/RS • Tutora no Município de Santa Maria pelo Programa Pró- Letramento/ MEC na área de alfabetização e linguagem /CE/UFMS • Tutora no curso "Alfabetização e ensino da língua portuguesa", no âmbito do Pró-Letramento, promovido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) em parceria com o MEC e as Secretarias Municipais de Educação do RS • Docência na Educação Superior: Curso de Pedagogia de IES – Privada • Assessora Pedagógica - Educação de Jovens e Adultos junto à Superintendência de Educação Básica da 8ª CRE/RS
S3	30 a 40	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação: Licenciatura Plena Português Inglês • Especialização em Português e Literatura • Mestrado em Letras – Linguística Aplicada • Participação em Pesquisa: 9 anos (de 2002 à 2005, de 2006 até 2012); iniciou na graduação 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de profissão: 20 anos • Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental do Ensino Fundamental e Ensino Médio (20 anos) • Docência de língua inglesa de Centros de Ensino de Inglês – Privado • Coordenadora Pedagógica de Centros de Ensino de Inglês – Privado • Direção e administração de Centros de Ensino de Inglês – Privado • Docência na Educação Superior: professora substituta no curso de Letras de IES – Pública; professora no curso de Letras de IES – Privada; Curso de Especialização - Letras: Linguagem e Representações- (Total de 4 anos)

Quadro 2 – Informações⁹⁷ das estudantes de doutorado participantes da pesquisa.

⁹⁵ Na época da coleta dos dados achados os estudantes de doutorado analisado ainda estavam com suas pesquisas em andamento.

⁹⁶ Informação, apresentadas no quadro 02 e 03 estão de acordo com os registros de participação em projetos de pesquisa presentes no Currículo do Sistema de Currículos Lattes – Plataforma Lattes – CNPq.

⁹⁷ Dados presentes no Currículo do Sistema de Currículos Lattes – Plataforma Lattes – CNPq.

Estudantes de Mestrado ⁹⁸			
	Faixa Etária	Formação Acadêmica	Experiência Profissional
S4	30 - 40	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação: Educação Especial - Licenciatura em Deficientes de Áudio-comunicação • Especialização Educação Infantil • Mestrado em Educação • Participação em Pesquisa: 4 anos (1998; de 2009 à 2012); segundo o relato da estudante na entrevista iniciou sua participação em pesquisa já na sua graduação 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de profissão: 11 anos • Docente Alfabetizadora em Leitura e Escrita na Educação Especial com estudantes surdos - Escola de Educação Especial de Ensino Fundamental – Pública • Coordenadora do Laboratório de Informática da Escola de Educação Especial de Ensino Fundamental - Pública • Coordenadora Pedagógica da Escola de Educação Especial de Ensino Fundamental - Pública • Docência na Educação Superior: Professora Pesquisadora II – EaD – Curso de Pedagogia – IES – Pública; tutora no curso de Graduação em Pedagogia, no curso de Educação Especial – EaD – IES – Pública; Tutora no curso de Especialização a distância em Educação Especial-déficit cognitivo e educação de surdos - EaD – IES – Pública
S5	20 a 30	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação: Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais; • Especialização em Gestão Educacional • Mestrado em Educação • Participação em Pesquisa: 9 anos (de 2003 à 2012); iniciou na graduação 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de profissão: 8 anos • Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Escola de Ensino Fundamental – Pública e na Educação Infantil – Público • Docência na Educação Superior: Tutora à Distância Curso de Pós-Graduação a Distância Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional – EaD – Pública.

Quadro 3 – Informações dos estudantes de mestrado participantes da pesquisa.

⁹⁸ Na época da coleta dos dados achados todos os estudantes de mestrado analisados ainda estavam com suas pesquisas em andamento.

3.6 Procedimentos de coleta dos dados achados

O procedimento utilizado para a coleta dos dados achados desta investigação constituiu-se em entrevistas semiestruturadas, sendo estas elaboradas a partir de 3 blocos com tópicos-guias sobre os temas: (a) suas trajetórias formativas em pesquisa; (b) processo de elaboração da pesquisa e atividade de estudo e (c) autonomia na pesquisa, inserindo novas questões que se fizessem necessárias durante o diálogo. Cada um dos tópicos-guias foi composto por tópicos-norteadores, cuja função foi de orientar a condução do diálogo estabelecido entre entrevistador e entrevistado no sentido de contemplar os objetivos de pesquisa buscados na investigação.

Desse modo, as entrevistas tiveram como meta coletar informações sobre como as estudantes de mestrado e doutorado organizaram suas *atividades de estudo* para a elaboração de suas dissertações e teses; conhecer como a *atividade de estudo* pôde favorecer o desenvolvimento da autonomia dessas acadêmicas na produção de suas pesquisas; e, por fim, quais concepções elas possuíam sobre autonomia. O roteiro da entrevista semiestruturada é apresentado no quadro que segue:

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
Tópicos-Guias	Desdobramentos dos tópicos
Trajatória Formativa em Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Entrada na pesquisa • Mobilização para participação em grupos de pesquisa • Aprendizagens durante a participação em pesquisas • Desafios encontrados na experiência de pesquisa • Mobilizações para cursar o mestrado e/ou doutorado
Processo de Elaboração da Pesquisa e Atividade de Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades e motivos para elaboração da pesquisa • Organização das atividades de estudo na pesquisa • Registros das leituras de estudo • Seleção dos temas de aprofundamento • Estudo dos temas de aprofundamento com as colegas • Estudo dos temas de aprofundamento com a orientadora • Disciplina de Leitura Dirigida como auxílio para sua pesquisa • Disciplina de Prática de Pesquisa como auxílio para sua pesquisa • Organização da pesquisa de mestrado e/ou doutorado
Autonomia na Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Exigências da pesquisa • Desafios durante a atuação na pesquisa • Reflexões sobre a sua prática de pesquisa • Ser pesquisador exige... • Aspectos considerados durante as tomadas de decisões na pesquisa • Representação da figura do orientador • Compreensão sobre autonomia

Quadro 4 – Roteiro das entrevistas

Vale ressaltar que a entrevista, em uma pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, é dialógica. Nela o sujeito que se expressa carrega consigo outras vozes, as quais refletem a realidade do grupo, do gênero, da etnia, da classe, do momento social e histórico vivenciado (FREITAS, 2002). Assim, para essa mesma autora, “os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado” (FREITAS, 2002, p. 29).

As entrevistas sob a perspectiva da investigação narrativa são instrumentos usados para a coleta de dados. De acordo com Conelly e Clandinin (1985), “se realizan entrevistas entre los investigadores y los practicantes, se hacen las transcripciones, se preparan encuentros para facilitar as discusiones, y las entrevistas

reescritas se convierten en parte del continuo registro de la investigación narrativa”⁹⁹ (p. 25).

A coleta dos dados achados por meio das entrevistas se deu, para algumas de nossas colaboradoras, em dois momentos (1ª e 2ª momento). Isso ocorreu devido não termos conseguido finalizar a entrevista na primeira data de agendamento combinada com as entrevistadas (1º momento), pois a quantidade de informação proferida pelas colaboradoras, em relação aos tópicos-norteadores, era muita. Com isso, foi agendada nova data e horário para prosseguirmos com a entrevista o que constituiu no 2º momento.

As entrevistas semiestruturadas foram audiogravadas e, posteriormente, transcritas em seu conteúdo literal para serem analisadas posteriormente pela pesquisadora. De posse do material transcrito, retornamos o mesmo para cada uma de nossas colaboradoras com o objetivo de verificar se estavam de acordo com o conteúdo transcrito. Logo após, as colaboradoras retornaram o material informando-nos que concordavam com o registro de suas narrativas. Apenas uma delas pediu para acrescentar informações em seu texto, com o propósito de tornar mais claro suas falas registradas. Posteriormente, iniciamos as análises das entrevistas.

Durante as análises, sentimos necessidade de esclarecer ou de complementar algumas das informações fornecidas. Para tanto, também, utilizamos da análise de memoriais descritivos da trajetória profissional elaborados pelas colaboradoras na ocasião da seleção de doutorado ou provenientes do próprio projeto de pesquisa.

3.6.1 Considerações de caráter ético pertinentes à pesquisa

Dentre as considerações éticas referentes à realização desta investigação, esclarecemos que a mesma seguiu todas as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, através do site <http://www.ufsm.br/cep>. Dentre as orientações destacamos: a autorização institucional, a redação e a

⁹⁹ “se realizam entrevistas entre os investigadores e os praticantes, se faz as transcrições, se preparam encontros para facilitar as discussões, e as entrevistas reescritas se converte em parte do contínuo registro da investigação narrativa” (CONELLY; CANDININ, 1995, p. 25, tradução nossa).

assinatura do termo de confidencialidade e do termo de consentimento livre e esclarecido que foi apresentado aos participantes no ato da entrevista, adequação do projeto aos moldes estabelecidos pelo Comitê, emissão da folha de rosto pelo SISNEP e registro da pesquisa no Gabinete de Projetos do Centro de Educação.

Após, os procedimentos acima mencionados, o projeto de pesquisa foi encaminhado para apreciação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria e só a partir de sua aprovação é que iniciamos a referente investigação.

Logo depois, os sujeitos participantes deste estudo foram contatados, primeiramente, em uma reunião geral, na qual fizemos uma breve apresentação do projeto de pesquisa e explicitamos nosso interesse acerca da colaboração de cada um para o desenvolvimento de nossos estudos. Assim, oficializamos o convite às respectivas estudantes de mestrado e de doutorado e informados acerca das condições para participar da mesma, explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ressaltamos, na ocasião, que a opção pela participação seria livre, de maneira que cada sujeito poderia posicionar de acordo ou não de acordo, segundo suas intenções e disponibilidades. Informamos, também, que os participantes poderiam deixar de participar do estudo caso assim o desejassem, a qualquer momento, sem que disso pudesse advir qualquer prejuízo material ou moral aos participantes; bem como, não acarretaria custos ou despesas aos mesmos. Uma vez concordando em participar, informamos que seriam agendadas as datas a serem realizadas as entrevistas em horários e locais conforme disponibilidade dos sujeitos participantes. E assim, procedeu-se.

As informações obtidas, a partir das entrevistas semiestruturadas, como já mencionado na ocasião da qualificação do projeto de pesquisa, foram e continuarão a serem utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável, estando sob a responsabilidade da mesma para responder por eventuais extravios ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos foi e continuará a ser preservado em qualquer circunstância, isto também envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Esta pesquisa somente será caracterizada como 'suspensa', e consequentemente encerrada, na ocorrência de danos graves à saúde da

pesquisadora ou dos autores, invalidez ou morte dos mesmos. Ao mesmo tempo, os sujeitos foram esclarecidos que pretendemos divulgar os resultados, compreendidos neste estudo, em veículos e eventos da área da Educação.

Os dados coletados, por meio de entrevistas, foram transcritos e gravados em CD ou DVD e serão guardados por cinco anos, a contar da publicação dos resultados e, após esse período, serão inutilizados, através da incineração.

3.7 Categorias de análise

O processo de elaboração das categorias de análise, dos eixos articuladores, dos elementos categoriais e do elemento transversal se estabeleceu a partir das recorrências destacadas no processo de análise das narrativas coletadas e, também, do campo epistemológico que fundamentou a pesquisa.

O percurso empreendido constitui-se em um grande desafio, devido o denso material obtido a partir das entrevistas semiestruturadas com as estudantes de mestrado e doutorado, colaboradoras deste estudo. Primeiramente, realizamos uma pré-análise em cada uma das entrevistas destacando os aspectos presentes nas narrativas que contemplassem os tópicos guias delineados. Esta dinâmica de análise permitiu construir um primeiro mapeamento das narrativas, o qual foi utilizado em uma segunda etapa de análise.

Na segunda etapa de análise, objetivamos destacar a ideia central explicitada em cada voz nos excertos das narrativas selecionadas. Desse modo, a partir do conjunto de *recorrências* construímos os *elementos categoriais*. Esse movimento exigiu a retomada constante dos objetivos de pesquisa, bem como da base teórica da investigação empreendida na busca de delimitarmos a ideia-chave dos excertos.

Em uma terceira etapa de organização e trabalho de análise, tivemos como tarefa agrupar os elementos categoriais de maneira que em seu conjunto pudessem caracterizar cada uma das *categorias de análise*. Nossa ideia é que uma categoria de análise possa ter o potencial de explicar, de conceituar o fenômeno analisado. Por essa razão, mais uma vez, se fez imprescindível o movimento de retomada dos objetivos da pesquisa, bem como à base teórica da investigação empreendida.

Vale ressaltar que todo o processo de construção dos elementos categoriais, subcategorias e categorias formaram-se a partir do conteúdo dos excertos das narrativas expressas pelos sujeitos colaboradores mediante as entrevistas semiestruturadas e o exame dos memoriais de suas dissertações e teses. Assim, dos conteúdos de cada um desses tópicos emergiram as narrativas das colaboradoras.

A partir da organização da coleta dos dados achados foram feitos quadros, nos quais as narrativas foram organizadas e registradas de acordo com os respectivos tópicos-guias e tópicos-norteadores, de modo a construirmos um panorama geral das narrativas coletadas. A partir dessa sistematização, foi possível observar e marcar as recorrências em cada um dos excertos selecionados. Após, reunimos as recorrências que se aproximavam em grupo. Desses grupos emergiram os elementos categoriais e do conjunto destes os eixos articuladores, e, por fim, as categorias. A partir dessa dinâmica de análise e organização, foi possível a construção de duas categorias: *produção da pesquisa* e *autonomia na pesquisa*.

Antes de apresentarmos especificamente cada uma das categorias, é necessário apresentarmos as *dimensões* que permeiam de modo constante e implicam diretamente em ambas as categorias citadas, são elas: a *dimensão particular*, a *dimensão profissional* e a *dimensão do campo investigativo*. Estas três dimensões estão implicadas através de *motivos* e *necessidades* próprias estejam elas presentes no contexto profissional, pessoal ou mesmo na busca de contribuir para o campo de pesquisa. Segundo Leontiev (1984, p. 67) “la actividad del hombre, cualquiera que sea la estructura que tome, no se la puede considerar como desgajada de las relaciones sociales, de la vida de la sociedad¹⁰⁰”, por essa razão não é possível deixar de considerar essas dimensões no decorrer da produção da pesquisa como também na constituição da autonomia do sujeito nesse processo.

Na direção de suprir os desafios emergidos em uma dessas dimensões, os sujeitos, no caso de nossas colaboradoras analisadas, se propõem a organizar uma pesquisa e para tanto eles passam por diferentes momentos organizacionais, através de ações e operações, as quais caracterizam seu próprio percurso investigativo. Isto ocorre na medida em que o sujeito que pesquisa organiza sua coleta de dados, faz suas análises, constrói suas categorias, elabora sua escrita etc.

¹⁰⁰ “a atividade do homem, qualquer que seja a estrutura que tome não se pode considerar como separada das relações sociais, da vida da sociedade” (p. 67, tradução nossa).

Tudo isso ocorre e inevitavelmente é influenciado pelas dimensões: pessoal, profissional e do campo investigativo.

A *produção da pesquisa* constitui-se na categoria que permitiu sintetizar conceitualmente o fenômeno dos sujeitos colaboradores, no caso estudantes de mestrado e doutorado, quanto à compreensão de como eles construíram seus percursos investigativos na elaboração de suas dissertações e teses. Neste trabalho entendemos que o processo de produção da pesquisa exige a organização de *atividades de estudos*. A *atividade de estudo* é mobilizadora do processo de produção de pesquisa, a medida que colocam em movimento seus elementos estruturantes: *tarefa de estudo (necessidades e motivos), ações, operações, autoavaliação e autorregulação* (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a).

A categoria *produção da pesquisa* organiza-se a partir de dois eixos articuladores: *necessidades de produção de pesquisa* e *percurso da pesquisa*. Em seu primeiro eixo articulador, *necessidades de produção da pesquisa*, reunimos o conjunto de ideias que nos levam a compreender as *necessidades* e os *motivos* que mobilizaram os sujeitos a elaborarem suas pesquisas e, conseqüentemente, a realizarem suas dissertações de mestrado e teses de doutorado. Seus elementos categoriais são: *necessidade pessoal, necessidade profissional e necessidade do campo investigativo*.

O segundo eixo articulador, *percurso da pesquisa*, definimos como sendo o caminho percorrido pelos colaboradores durante o desenvolvimento de suas investigações. Caminho este que é constituído por um conjunto de *ações e operações* que os sujeitos efetivaram, bem como os *estímulos auxiliares* implicados na realização de suas investigações. Esse eixo apresentou os seguintes elementos categoriais: *organização da pesquisa, seleção de leituras, formas de registros das leituras de estudo, organização da coleta e da análise dos achados, construção das categorias e dos elementos categoriais, reorientação da base teórica, produção da escrita dos resultados e das análises e elaboração do relatório de pesquisa*.

Um desenho investigativo pautado dentro de um tempo e de um espaço próprio e diretamente influenciado pelas *dimensões pessoais, profissionais* e do próprio *campo investigativo*. E, à medida que produzimos a pesquisa buscamos de forma sistemática aprender, e esta aprendizagem, que se constitui a partir da *atividade de estudo* leva-nos à autonomia, mediante a *autorregulação*, um dos elementos estruturantes da *atividade de estudo*.

Assim, entramos na segunda categoria a *autonomia na pesquisa* que, neste trabalho, constitui-se no gerenciamento de si no processo investigativo, na capacidade do sujeito que pesquisa de tomar decisões e auto-orientar-se nessa atividade. Isto significa sermos capazes de fazer escolhas conscientes, isto é, conhecer e analisar as possibilidades, selecionando a que melhor servir à necessidade do momento vivido durante na pesquisa. Nesse sentido, compreendemos a autonomia na pesquisa como um processo de *aprender a aprender* continuamente, na busca do conhecimento e da [re] construção dos mesmos para solucionar e fundamentar as suas ações frente aos desafios do cotidiano profissional (RUÉ, 2009). Esse processo de *aprender a aprender* é gerado mais uma vez pela *atividade de estudo e*, conseqüentemente, pelas *tarefas de estudo (necessidades e motivos), ações, operações e*, por fim, *autoavaliações e autorregulações*; estas, por sua vez, novamente provocarão novas *tarefas de estudo (necessidades e motivos), ações, operações autoavaliações e autorregulações*, formando um ciclo constante (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a).

Essa segunda categoria possui como eixo articulador o *percurso da autonomia* que indica o desenho do percurso que as colaboradoras fizeram para a constituição de sua autonomia. Os elementos categoriais que constituem esse eixo são: *tomada de consciência das limitações e das potencialidades, momentos de rupturas, gerenciamento da aprendizagem, transformação de si e compreensões sobre autonomia*.

A *tomada de consciência das limitações e das potencialidades* constitui-se na percepção de suas limitações, bem como de suas potencialidades no processo investigativo, especialmente, a partir do encontro de si mediante a observação do outro. Isto significa analisar a forma como o sujeito procede durante o desenvolvimento de seu próprio processo investigativo de modo a perceber-se, por meio de *autoavaliações*, suas fragilidades e potencialidades e, assim, realizar a *autorregulação*. E todo esse processo de tomada de consciência é facilitado quando o sujeito observa o desenvolvimento da atividade de estudo do outro, o qual influencia na percepção do modo a perceber o desenvolvimento da sua própria atividade de estudo e possibilidade de aprendê-la com esse outro.

Assim, a tomada de consciência das limitações e das potencialidades requer do sujeito *momentos de rupturas*, segundo elemento categorial da autonomia na pesquisa. Estes *momentos* são necessários para o sujeito avançar; pois são

momentos de ultrapassagens de limites; momentos nos quais o sujeito não só percebe suas limitações, mas pondera sobre as diversas opções de avanços que possui à sua frente com o objetivo de desenvolver suas potencialidades e, por fim, não só reflete sobre a situação vivida, mas reordena as ações dessa situação vivida de forma a gerenciar a si mesmo no processo investigativo.

O próximo elemento categorial a ser apresentado é *gerenciamento da aprendizagem* que consiste na capacidade de pensar coordenadamente sobre o próprio caminho de sua aprendizagem. Requer o entendimento da *tarefa de estudo*, isto é, compreender o objetivo da tarefa a ser realizada e assumir para si a responsabilidade da tarefa a ser realizada (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a). E, assumir para si tal tarefa dependerá do quanto o sujeito se sente motivado, bem como o quanto possui os recursos necessários para sua efetivação, gerando uma autoformação. Assim, consiste na ideia de trabalhar sobre e a partir das potencialidades do sujeito e não ficar estagnado em cima das suas limitações. É fazer com que o sujeito gere novas necessidades e, conseqüentemente, novas atividades de estudos de pesquisa.

A *transformação de si* consiste nas mudanças que a experiência da produção da pesquisa imprime no sujeito tanto no âmbito pessoal, profissional e acadêmico. Ela se constitui a partir da reflexão que se faz sobre os fatores que levaram o sujeito aos êxitos ou aos equívocos durante o percurso de pesquisa.

E, por fim, para compreendermos se a *atividade de estudo na pesquisa* possibilitou a constituição da autonomia na produção das teses e das dissertações das colaboradoras, procuramos saber o que elas *compreendiam por autonomia*.

A partir dos achados podemos dizer que as categorias *produção da pesquisa* e *autonomia da pesquisa* são atravessadas por um elemento categorial que mobiliza constantemente tanto a atividade de estudo como as dimensões pessoais, profissionais e do campo investigativo, os quais, por sua vez, movem ambas as categorias. Este elemento transversal é denominado, nesse trabalho, de *estímulos auxiliares*.

De acordo com Vygotski (1994) a criação e o uso dos estímulos auxiliares pelo sujeito é um aspecto importante da condição do gênero humano, pois são por meio deles que uma situação nova, bem como as reações dela inerentes, são modificadas pela atividade do sujeito. Vale lembrar que os estímulos auxiliares criados pelo homem não são diretamente relacionados com uma situação específica

em vigor, podendo ser reutilizados em outras situações. É nesse sentido que Vygostki considera os estímulos auxiliares como altamente diversificados.

Nessa perspectiva, os *estímulos auxiliares* utilizados pelos nossos sujeitos-colaboradores, constituíram-se em instrumentos materiais ou psicológicos e de pessoas mais especializadas, os quais os auxiliaram na mediação do processo da produção e da autonomia de suas pesquisas. Tais estímulos auxiliares foram: companheiros de grupo; orientação coletiva; sujeito orientador; currículo da Pós-graduação em Educação em *stricto sensu*; o grupo de pesquisa.

O quadro seguir ilustra a síntese que a pesquisa tomou a partir das análises dos excertos das narrativas:

Dimensões	Categorias	Eixos Articuladores	Elementos Categorias	Dimensões
Dimensão Pessoal	Produção da Pesquisa	Necessidade de Produção da Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> → Necessidade pessoal → Necessidade profissional → Necessidade do campo investigativo 	Dimensão Pessoal
Dimensão Profissional		Percurso da Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> → Organização da pesquisa → Seleção de leituras → Formas de registros das leituras de estudo → Organização da coleta e da análise dos achados → Construção das categoriais e dos elementos categoriais → Reorientação da base teórica → Produção da escrita dos resultados e das análises → Elaboração do relatório de pesquisa 	Dimensão Profissional
Dimensão do Campo Investigação	Autonomia na Pesquisa	Percurso da Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> → Tomada de consciência das limitações e das potencialidades → Momentos de rupturas → Gerenciamento da aprendizagem → Transformação de si → Compreensões sobre autonomia 	Dimensão do Campo Investigação
Eixo Transversal - Estímulos Auxiliares Companheiros de curso; orientação coletiva; sujeito orientador; currículo da Pós-graduação em Educação em <i>stricto sensu</i> ; o grupo de pesquisa.				

Quadro 5 – Síntese da análise e construção das categorias.

4 A PRODUÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO COMO PROCESSO DESENCADEADOR DA AUTONOMIA NA PESQUISA: ANÁLISES DOS ACHADOS

A preguiça e a cobardia são as causas por que os homens em tão grande parte, após a natureza os ter há muito libertado do controle alheio, continuem, no entanto, de boa vontade menores durante toda a vida, e também por que a outros se torna tão fácil assumirem-se como seus tutores.

(Kant)

Ao procurar compreender a *atividade de estudo* como desencadeadora da autonomia na pesquisa foi necessário conhecer esse tipo de *atividade*¹⁰¹ e sua aplicação no processo da produção de investigações dos sujeitos autores na produção de suas dissertações e teses. Para tanto, buscamos identificar os percursos de desenvolvimento das *atividades de estudo* durante a elaboração das pesquisas e conhecer quais *ações* e *operações* estão envolvidas no processo de constituição dessa autonomia.

Com base nas narrativas dos sujeitos da pesquisa foi possível traçar o desenho dos percursos de cada uma, bem como conhecer as *ações* e *operações* efetivadas. As análises das narrativas permitiram compreender o fenômeno investigativo em questão sob o aspecto sócio-histórico, isto é, mediante seu processo de transformação.

Segundo Vygotski (1994), ao reconstituir a história dos sujeitos, recuperamos a origem do fenômeno e compreendemos seu processo de desenvolvimento. Assim, reconstituímos parte dos percursos de nossas colaboradoras acerca de suas produções investigativas com vistas a alcançar possíveis respostas para o nosso problema de pesquisa. Isso permitiu sinalizar os principais pontos constituintes do processo de produção da pesquisa e da autonomia da cada sujeito da pesquisa no decorrer da elaboração de suas investigações. Deste modo, o olhar da

¹⁰¹ De acordo com Leontiev (1984) os tipos concretos de atividade podem diferenciar-se um do outro, seja por sua forma, por sua tensão emocional, pelos modos em que são concretizados, pelas características temporais e de espaço, por meio de seus mecanismos fisiológicos, dentre outros. E salienta que o que diferencia as atividades entre si é a distinção de seus objetos (os geradores da *atividade*), sendo estes o verdadeiro *motivo* da *atividade*.

pesquisadora, neste trabalho, voltou-se para a *análise do processo em sua completude e não somente para o objeto resultante*.

Olhar o processo na sua completude significa considerar as dimensões pessoais, profissionais e do campo investigativo. Estas dimensões se apresentam como aspectos importantes para a efetivação dessa leitura, à medida que não é possível pensar o sujeito descolado dos aspectos sócio-históricos que os influenciam (VYGOTSKI, 1994).

A partir destes pressupostos, consideramos que a *atividade humana*, seja qual for seu tipo característico, não pode ser considerada alijada das relações sociais, ou seja, da vida em sociedade, a qual a influencia permanentemente (LEONTIEV, 1894). Por essa razão, é imprescindível considerar as três dimensões citadas durante a produção da pesquisa (*pessoal, profissional e do campo investigativo*).

Salientamos que, nesta investigação, consideramos a *atividade de estudo* (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a), um dos tipos de *atividade humana*, sendo ela parte de um conjunto de elementos essenciais para o processo de produção da pesquisa, bem como da constituição da autonomia dos sujeitos para realizar suas investigações.

Consideramos, neste trabalho, que a produção da pesquisa, a autonomia da pesquisa, a atividade de estudo, as dimensões pessoais, profissionais e do campo investigativo constituem o conjunto de elementos interligados. Este conjunto, por sua vez, é movido pelos *estímulos auxiliares*, desencadeando todo o processo de produção e de autonomia do sujeito em sua pesquisa.

4.1 Produção da pesquisa

A categoria **produção da pesquisa** constitui-se na compreensão de como os sujeitos, colaboradores deste trabalho, construíram seus percursos investigativos na elaboração de suas dissertações e teses.

Entendemos que o processo de produção da pesquisa é proporcionado pela *atividade de estudo* à medida que mobiliza seus elementos estruturantes: *tarefa de*

estudo (necessidades e motivos), ações, operações, autoavaliação e autorregulação (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a). Ressaltando que a *atividade de estudo* tanto é geradora da categoria *produção da pesquisa* quanto da categoria *autonomia da pesquisa*. Como também dos eixos articuladores e dos elementos categoriais que delas se derivam.

Os eixos articuladores e os respectivos elementos categoriais da categoria *produção da pesquisa* são: a) *necessidade de produção da pesquisa* (necessidades pessoal, profissional e do campo investigativo) e b) *percurso da pesquisa* (organização da pesquisa, seleção de leituras, formas de registro das leituras de estudos, organização dos procedimentos de pesquisa, organização da coleta de dados, organização dos achados, construção dos elementos categoriais, reorientação da pesquisa, produção da escrita das análises, produção da escrita dos resultados, elaboração da escrita do texto para o relatório de pesquisa). Lembrando que as dimensões pessoais, profissionais e do campo educativo atravessam tanto as categorias como seus eixos e elementos categoriais.

Realizamos, a partir de agora, as análises dos excertos das narrativas das colaboradoras acerca dos dois eixos articuladores mencionados.

4.1.1 Necessidades de produção da pesquisa

As *necessidades de produção da pesquisa* é o conjunto de ideias que levaram as colaboradoras dessa pesquisa a compreenderem suas *necessidades* e seus *motivos*, os quais mobilizaram-nas a elaborarem suas próprias investigações em nível de mestrado e doutorado. Sendo que isto é importante para os sujeitos terem clareza acerca dos *motivos* e das *necessidades (tarefa de estudo)* que os levaram a realizar a *atividade de estudo na pesquisa*, bem como do objetivo final da sua investigação.

Compreendemos que a *tarefa de estudo* consiste no momento em que o sujeito entende o objetivo da atividade a ser realizada e, a partir disso, assume para si a responsabilidade do desenvolvimento da mesma. Ela é composta pela *necessidade* e pelo *motivo*, que precisam ser claros e ser conscientes para os

sujeitos. Caso contrário, a *atividade de estudo* não se concretiza (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a).

A *necessidade* é criada pelas condições e modos sociais da atividade humana e funciona como uma premissa que não podemos deixar de considerar, visto ser ela que orienta e regula a atividade objeto/concreta do sujeito em seu meio objetivo/real. O *motivo* é o que estimula a *atividade*, não apenas no nível do desejo, da vontade, mas, especialmente, no nível da execução. Assim, ele indica para aquilo em que a *necessidade* se concretiza de objetivo, é o que orienta esta mesma *atividade* (LEONTIEV, 1984).

O envolvimento do sujeito na *atividade de estudo*, especialmente, no entendimento de sua *tarefa de estudo* (*necessidades e motivos*), inicia pelo quanto esse próprio sujeito, o qual pesquisa, sente-se implicado na objetivação da *tarefa* a ser empreendida. Esta objetivação está fortemente ligada às influências das dimensões pessoais, profissionais e do campo investigativo que o sujeito está envolvido no momento que se propõe a produzir sua pesquisa.

Emergem, dos excertos a seguir, a *dimensão pessoal* influenciando a *dimensão profissional* e suas implicações nos *motivos* e *nas necessidades* mediante os quais cada uma das entrevistadas se mobilizou para pensar e produzir suas próprias pesquisas.

Quando eu saí do mestrado, (...) pesquisando sobre alfabetização, sobre os professores alfabetizadores, concepções dos professores alfabetizadores (...) eu penso que este lugar demarcado da alfabetização me leva a olhar para um lugar mais amplo e daí surge a necessidade dessa pesquisa olhar um contexto mais amplo para conseguir continuar a entender aquilo lá (*a alfabetização*) e também entender outras coisas. E daí então surge o tema da minha pesquisa, novamente direcionada à atividade que eu estava desenvolvendo no momento que era reformar as políticas de município para implementação e gestão do ensino fundamental de nove anos (**S2**).

Porque nas minhas experiências como professora e orientadora eu sempre fiquei imaginando que formação eu preciso ter para dar conta da necessidade da formação deste outro? Quem é esse professor em formação inicial! Quando eu fui para a docência superior, em 2003, eu fiz um concurso para professora substituta e amanheci professora na universidade e me entregaram uma ementa da disciplina e enfim as disciplinas que eu tinha que dar aula e eu não fazia ideia por onde começar! E aí que eu fui ver que tinha autores e eu comecei a estudar para dar aula e foi assim que tudo começou! (...) a mobilização do doutorado surge, especificamente, das experiências que tive como professor no Ensino Superior e da minha incompletude (**S3**).

É aí que nasce a minha vontade de desenvolver uma pesquisa que nasce do meu ninho, do meu contexto aonde eu vou todos os dias, para eu entender melhor o que está acontecendo lá naquela escola, para eu entender melhor o que está acontecendo dentro daquela sala de aula, para entender melhor como as professoras se organizam para dar aula naquele lugar. Como elas aprendem a dar aula? Como elas se constituem como professoras? Como elas se olham como professor? (**S4**).

Eu acho que é a questão de me conhecer também, eu acho que essa foi a principal necessidade, me conhecer, nesse papel de alfabetizadora [...] compreender um pouco mais da alfabetização [...] mas para mim é necessário porque é uma necessidade que eu vejo em mim, de ampliar esse conhecimento que eu tenho em relação a alfabetização (**S5**).

Nos excertos observamos que as *necessidades* da produção da pesquisa de **S2, S3, S4 e S5** emergem de experiências pessoais vividas por cada uma em seu contexto profissional, ou seja, da prática como professoras ou em função de gestão e/ou de coordenação experienciada pelas colaboradoras em diferentes contextos de ensino. As necessidades pessoais desafiam-nas à medida que apresentam dúvidas e situações-problemas que as tocam, mobilizando sua *dimensão pessoal*.

Dessa forma, interessadas em encontrar respostas para os seus questionamentos e possíveis soluções para os problemas que se apresentavam em seus cotidianos educativos, investiram em estudos e pesquisas. Observamos, com isso, que os desafios postos pela *dimensão profissional* são fortemente influenciados pela *dimensão pessoal* das colaboradoras analisadas. Isto corrobora o que Leontiev (1989) diz a respeito do significado da necessidade pessoal no processo da atividade laboral:

Examinemos ahora, desde este punto de vista, la estructura fundamental da la actividade del individuo en el proceso laboral coletivo. Cuando el miembro dado de la comunidad realiza su actividad laboral, él también lo hace para satisfacer una de sus necesidades¹⁰² (p. 237.)

Mostraremos, a seguir, essa dinâmica de influência ao apresentar o percurso de cada uma das colaboradoras quanto aos *motivos* e às *necessidades* que as conduziram a efetivar suas pesquisas tanto de mestrado como de doutorado.

¹⁰² Examinemos agora, desde este ponto de vista, a estrutura fundamental da atividade do indivíduo no processo laboral coletivo quando dado membro da comunidade realiza sua atividade laboral, ele também o faz para satisfazer uma de suas necessidades (LEONTIEV, 1989, p. 237, tradução nossa).

Em **S2**¹⁰³ a *dimensão pessoal* na época do mestrado é fortemente apresentada na narrativa que segue:

O mestrado pra mim era um sonho, sabe?! Eu fui para o mestrado com muita sede ao pote, porque era uma coisa que eu queria muito, mas na minha ideia aquilo tava muito longe de eu alcançar. E daí quando eu entrei no mestrado ele constituiu pra mim a conquista de um sonho e com isto então, começa aquela participação direta nas pesquisas do GPFOPE (...) trabalhando nos circuitos nas escolas (...) nas reflexões em relação aos circuitos que eram realizados e aí inicia a minha caminhada em pesquisa mesmo, eu começo a me dar conta de que eu estou pesquisando (**S2**).

A entrada de **S2** no mestrado foi um *sonho* concretizado, essa realização moveu sua necessidade de aprender por meio de sua participação nas pesquisas do grupo GPFOPE. A partir das reflexões acerca das atividades realizadas com os circuitos¹⁰⁴ nossa colaboradora começou a se dar conta do que era pesquisar e isto a auxiliou na sua percepção como estudante do mestrado, como mostra o excerto a seguir:

[...] a minha caminhada em pesquisa mesmo, eu começo a me dar conta de que eu estou pesquisando, no mestrado. Um pouquinho na especialização, mas como uma marca é no mestrado (**S2**).

Como participante no grupo de pesquisa, nossa colaboradora foi tomando consciência do processo de produção da pesquisa. Ao participar das ações práticas do projeto do grupo, como o desenvolvimento dos circuitos de atividades com as crianças nas escolas e das reflexões após a realização dessa ação, a **S2** toma consciência do que é uma atividade de pesquisa e assim, começa a se dar conta do que está pesquisando.

Nessa perspectiva, Davídov (1987) diz que o *caráter consciente* só é realizado se o sujeito não recebe os conhecimentos já prontos, mas sim quando compreende o contexto sócio-histórico de onde eles se originam. Isto somente é possível quando o sujeito efetua transformações específicas, remodelando e

¹⁰³ No eixo articulador *necessidades de produção da pesquisa* trataremos cada colaboradora de forma individual, pois entendemos que os percursos de produção da pesquisa são específicos para cada uma delas.

¹⁰⁴ Circuito de atividades diversificadas de leitura e de escrita iniciais aconteciam nas salas de aulas das escolas participantes de um dos projetos de pesquisa do realizado pelo GPFOPE.

recriando as propriedades internas do objeto em estudo, por meio de *ações* e *operações* realizadas com esse *motivo* que, por fim, se converte em conteúdo do conceito. Assim, as *ações* e *operações* funcionam como fonte para a abstração, generalização e conceitos teóricos.

Compreendemos que o processo de apropriação da pesquisa exige do sujeito o entendimento das *necessidades* e dos *motivos* que levam à elaboração e efetivação de uma investigação. Além disso, exige um tempo dedicado a reflexões, estudos e exige também a busca de respostas aos problemas que se propôs a investigar. Desse modo, o caráter consciente, por parte de nossa colaboradora, sobre as *necessidades* e *motivos* da pesquisa coletiva se deu à medida que ela experienciava tanto as atividades práticas como o estudo de base teórica proporcionada pelo grupo de pesquisa. As remodelações efetivadas no objeto de estudo do projeto coletivo¹⁰⁵ provocavam transformações em seu aparato cognitivo que, por sua vez, recriavam a *necessidade* e o *motivo* de sua própria pesquisa de mestrado.

Nessa dinâmica, entre a pesquisa do grupo e a pesquisa individual, nossa colaboradora, aos poucos, toma consciência, isto é, reconstitui em seu aparato cognitivo a sua própria atividade de pesquisa. Com isso, compreendemos que o sujeito, antes de qualquer coisa, precisa dessa tomada de consciência acerca das *necessidades* e dos *motivos* capazes de mobilizá-lo a alcançar os objetivos a que se propõe. Dessa forma, torna-se capaz de mover *ações* e *operações* com a finalidade de atingir suas metas. Quanto a esta questão, Leontiev (1989, p. 289-290) diz:

Estas relaciones son decisivas desde el punto de vista psicológico. Lo que ocurre es que para el próprio sujeto **la toma de conciencia y logro de finalidades concretas**¹⁰⁶, el dominio de los medios y las operaciones de la acción es el procedimiento de afirmación de su vida, de satisfacción e desarrollo de sus necesidades materiales y espirituales, objetivadas y transformadas en los motivos de su actividad¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Também chamado, neste estudo e pelo grupo de pesquisa GPFOPE, de projeto “*guarda-chuva*”. Este, por sua vez, refere-se ao projeto de pesquisa desenvolvido pela coordenadora desse grupo.

¹⁰⁶ Grifo nosso.

¹⁰⁷ Estas relações são decisivas desde o ponto de vista psicológico. O que ocorre é que para o próprio sujeito **a tomada de consciência e o alcance de finalidades concretas**, o domínio dos meios e as operações da ação é o procedimento de afirmação de sua vida, de satisfação e desenvolvimento de suas necessidades materiais e espirituais, objetivadas e transformadas nos motivos de sua atividade (LEONTIEV, 1984, p. 289-290, tradução nossa).

Nessa perspectiva, compreendemos que é todo um conjunto de motivações e atitudes que faz com que o sujeito realize o seu *atividade laboral*. Contudo, salientamos que, para chegar à tomada de consciência, não basta somente ter a clareza do significado que determinada *atividade* possui para o sujeito, é necessário que, atrelado a isso, ele encontre também, um sentido para realizar essa mesma atividade.

Ressaltamos, também, que a mobilização, por si só, não é garantia para que os objetivos sejam alcançados. Para que, de fato, a *atividade de estudo na pesquisa* aconteça é necessário o sujeito estar implicado na produção de algo que tenha sentido para ele, mobilizado por uma *necessidade* e um *motivo* que o leve a efetivar sua atividade laboral. É por essa razão que consideramos essencial o sujeito compreender o(s) objetivo(s) capaz(es) de dinamizar o estudo e a pesquisa que efetuará (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a).

No decorrer do mestrado, **S2** investigou o tema *alfabetização* para compreender os professores alfabetizadores e suas concepções. Esta foi a sua necessidade na época em virtude de também atuar como professora alfabetizadora. Para tanto, precisou procurar auxílio em outros contextos e recorreu à universidade, que está representada pelo grupo GPFOPE. Isto pode ser evidenciado na narrativa que segue:

[...] eu fui pra universidade porque eu não tava conseguindo dar conta do meu mundinho (...) só que através da pesquisa eu percebo que esse mundo é muito maior, e que as contribuições que eu posso dar com aquilo que eu aprendo através da pesquisa, é bem maior do que só resolver o meu problema (...) andar em volta do teu umbigo, porque no momento que tu olhas, tu estas sozinha, que tu estás,é tu estás numa situação, num trabalho profissional sozinha e que tu te basta, tu arrumando como tu fazer tuas elaborações e dar conta da prática sozinha, é uma coisa assim, que não tem fundamento (...) não tem fundamento (...) tu tá olhando pra ti só e o resto que se exploda (...) tu te dá conta da tua turma e daí o outro professor que tá lá, o que tu contribui com ele? Isso aí a pesquisa que te ajuda (**S2**).

Emerge, também, desse excerto a importância de compreender o processo em sua totalidade. Isto se evidencia quando o sujeito percebe que um problema que considerava só seu, também pode ser o de suas colegas. Nossa colaboradora se dá conta de que as aprendizagens adquiridas, por meio de sua inserção na pesquisa, possuem um alcance que ultrapassa a resolução de uma necessidade profissional particular.

Ela se dá conta da existência e da importância do *outro* e como poderia contribuir com suas aprendizagens para com esses *outros*, representados pelos estudantes que atende e pelos colegas professores. Assim, **S2** começa a ampliar sua visão na dimensão profissional, não se limitando em resolver somente os desafios pessoais e preocupando-se com as possíveis contribuições que pode oferecer aos seus pares desse mesmo contexto. Nesse sentido, observamos a *dimensão pessoal* implicando na *dimensão profissional*.

A **S2** expressa acerca do *motivo* e da *necessidade* que a levou ao mestrado, dizendo que se dirigiu para a universidade porque não conseguia *dar conta de seu mundinho*, isto é, para dar vazão às necessidades profissionais precisava ampliar seus horizontes; sua bagagem pessoal não era suficiente e seu espaço profissional exigia-lhe mais. Manifestava ansiedade e incomodava-a perceber que transmitia esse sentimento para seus alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por meio da sua inserção na pesquisa, volta seu olhar para o entorno e percebe que há muito mais a descobrir e que a aprendizagem adquirida, no espaço de pesquisa, pode ampliar seu campo de visão e compreensão para além de seu contexto profissional pessoal.

Assim, a experiência com a pesquisa gerou em **S2** a ideia de que o sujeito não se basta por si só e que a participação em pesquisa lhe possibilita ampliar esse campo de entendimento. É por essa razão que, ao pensar em um tema para a sua investigação no doutorado, escolheu discorrer sobre *a necessidade da pesquisa na formação dos professores e a necessidade da pesquisa na Educação Básica* como mostram os excertos de sua narrativa:

Por isso que na minha tese agora eu coloco como um dos tópicos a pesquisa, a necessidade da pesquisa na formação dos professores, a necessidade da pesquisa na educação básica justamente por isso, porque eu olhando pra mim, eu vejo que o professor da educação básica não realiza pesquisa. Não é a pesquisa acadêmica, não precisa ser a pesquisa acadêmica, mas a pesquisa no sentido de elaborar, de ter referenciais, estudar referenciais pra elaborar teu próprio conhecimento (...). Quando eu saio do mestrado, que eu estava pesquisando sobre alfabetização (...) e este lugar demarcado da alfabetização me leva a olhar para um lugar mais amplo e daí surge necessidade dessa pesquisa. (...) agora um olhar para outro caminho (...) olhar um contexto mais amplo (...) então surge o tema da minha pesquisa, novamente direcionada a necessidade que eu estava desenvolvendo no momento que era estar reformulando as políticas de município para implementação e gestão implementar do ensino fundamental de nove anos (**S2**).

Na época de sua preparação para o doutorado, o contexto profissional de **S2** já não era somente a sala de aula. Ela passa a fazer parte da equipe da secretaria municipal de educação de seu município e, esta nova experiência a faz ampliar seu olhar para o tema *alfabetização*, à medida que se envolveu nas discussões e na execução da reforma das políticas públicas da Secretaria para implementar e gestar o ensino fundamental de nove anos. Este novo contexto de experiência profissional aliado a seu interesse sobre o assunto *alfabetização*, levou-a, mais uma vez, a pesquisar, agora no doutorado, algo relacionado ao que desenvolvia em seu contexto profissional. Assim, sua proposta de tese nasce como possibilidade de ampliar o que já havia pesquisado. Podemos observar este aspecto na narrativa que segue:

[...] no mestrado eu busco esse conhecimento em função de um contexto maior, eu vi a busca do doutorado uma possibilidade de qualificar tanto meu processo de formação, como contribuir com esse contexto que eu estava inserida (...) porque daí eu comecei a trabalhar na secretaria e essa minha trajetória acadêmica sempre muito relacionada com o que eu fiz e com o que eu faço pra cada tempo. (...) implementação das políticas, criação de diretrizes, criação de parâmetros, criação de propostas (*Ensino Fundamental de Nove Anos*) dentro disto a gente nota precisa de alguém que auxilie (...) que ajuda no sentido de pessoas de fora olhar, porque tu ficas muito imersa naquilo ali, te perguntam, tu tem que dar conta de outras coisas que é a construção daquilo dali, e isso fazia junto com as escolas, mas a partir daquilo tinha que construir a política e daí nós vamos buscar parceria com a universidade. (...) daí surge a minha tese, que é a necessidade dessa interação entre a universidade-escola na formação dos professores (...) de trazer a extensão universitária maior, um olhar para essa extensão como uma atividade que está além das atividades acadêmicas dentro da universidade! Sempre então procurando a contribuição para Educação Básica e no caso a extensão para olhar isso (**S2**).

Como vemos no excerto, a *necessidade* e o *motivo* da produção da pesquisa de doutorado de **S2** emergem de uma situação-problema, oriunda dos desafios postos pelo contexto profissional em que vivia. Diante da sua função de auxiliar os diretores das escolas que a procuravam na Secretaria de Educação sentiu-se *bombardeada* por questões para as quais ainda não tinha respostas e, além disso, precisava reformular, junto com a sua equipe, as políticas públicas do município para implementação do ensino fundamental de nove anos. Nesse momento, a colaboradora encontrou o *motivo* que a direcionaria a buscar auxílio para encaminhar-se na resolução de sua situação-problema. Porém, não ficou somente no nível da constatação e do desejo de solucionar o desafio posto. Ao contrário, sai em busca, mais uma vez, da parceria com a universidade. É com esta atitude que,

de fato, objetiva seu *motivo* e este, por sua vez, estará sempre em correspondência direta com o objetivo da *atividade*. É possível, ainda, dizer que existiu uma relação direta e espontânea entre o *motivo* da *atividade*, ou seja, aquilo que a levou a agir e, o *objeto* dessa mesma *atividade* (LEONTIEV, 1984).

Em **S3**, a *dimensão profissional* também esteve influenciada pela *dimensão pessoal* no decorrer da produção de suas pesquisas, tanto do mestrado como do doutorado. Do excerto que segue, emerge a força que a sua constituição como professora de língua estrangeira influenciou no exercício de sua profissão, em diferentes contextos de ensino. E ao assumir a docência em um curso de graduação na Educação Superior como professora substituta, deu-se conta das lacunas de sua formação docente. Estas necessidades formativas motivaram nossa colaboradora, a investir em sua formação na etapa do mestrado, como apresenta a narrativa:

Ao longo dos distintos contextos de ensino nos quais atuei como professora, eu ia construindo e adquirindo ideias sobre o que envolvia e como deveria ser o processo de formação de um professor de Língua Estrangeira (...) a docência universitária revelou muito do que eu não sabia. Motivada por essa necessidade formativa e conhecimento comecei o Mestrado em Letras com ênfase em Linguística aplicada (...) desde o mestrado a mobilização pela pesquisa é uma necessidade da minha docência (...). Foram quase três anos que definiram muito do que eu sou como pessoa e profissional (**S3**).

Atrelada à *dimensão pessoal* temos mais uma vez presente a influência da *dimensão profissional*, ambas impulsionam nossa colaboradora a querer pesquisar. As lacunas em sua formação se transformam em *necessidades pessoais* e *profissionais* que provocam instabilidade em **S3**, levando-a a procurar um espaço de estudo capaz de preencher esse *vazio* e de fornecer respostas para as suas indagações. Isto se constituiu no *motivo* de sua inserção no mestrado. E ainda expressa o quanto os dois anos de mestrado definiram-na como pessoa e como profissional, o que afirma o quanto as duas dimensões estão interligadas e são interdependentes.

Emerge, também, da narrativa de nossa colaboradora o quanto ela depositou esperanças no curso de mestrado no que se refere às possibilidades de encontrar soluções para o seu dilema como docente, vejamos o excerto que segue:

[...] não teve na minha graduação um momento de dizer “Ah vamos pensar a formação no Ensino Superior” Não! Na minha pesquisa do mestrado não teve também, não era foco, eu não fiz em Educação (...) fiz um concurso na qual eu estava apta a entrar na sala de aula e falar para professores e Didática e Metodologia do Ensino e Orientação de Estágio remetia a leituras que eu, até então, nunca tinha feito (...) entendia que o Mestrado solucionaria minhas dúvidas nessa docência, responderia minhas perguntas (...) deixaria de sentir tanta angústia e solidão pedagógica. Surpreendi-me, pois novas inquietações surgiram e as antigas continuavam comigo (...) um curso *stricto sensu* não parecia ser o suficiente (**S3**).

Apesar de considerar que poderia obter respostas para sua preocupação acerca da formação do professor de língua estrangeira, durante o tempo em que cursou o mestrado, não as obteve e ainda sentiu-se incompleta, posto que as antigas inquietações continuaram e outras surgiram. Na narrativa que segue é possível evidenciar estes aspectos:

[...] a elaboração da dissertação de mestrado, possibilitou-me olhar para minha própria incompletude formativa e refletir criticamente acerca da formação dos professores de inglês para os distintos contextos e níveis de ensino. Esse pensar e analisar as experiências e vivências foi se construindo por meio de um processo de relações que são pessoais e profissionais (**S3**).

Evidenciando que o curso de mestrado não foi o suficiente, sua formação como docente na Educação Superior estabeleceu-se por meio das interações pessoais e profissionais do que fazia em seu entorno. Caracterizava-se, assim, mais por ser uma busca pessoal do que propriamente uma formação institucionalizada. O mestrado forneceu para **S3** parte das respostas aos questionamentos que fazia sobre a sua atividade profissional como professora de inglês de crianças e de adultos, bem como sobre as outras funções que exercia. Entretanto, questões pertinentes à sua função de professora formadora de professores ainda permaneciam, como é possível observar neste excerto:

Eu tinha minha experiência pessoal como professora formadora, como substituta por duas vezes como professora substituta na universidade. E quando eu entro no mestrado eu imaginei que iria ter esse tipo de relação professor-aluno como formador de língua inglesa. No mestrado eu realmente olhei para questões pontuais da aprendizagem da língua. Muito bem pontuada, até porque a minha pesquisa é bem aprofundada, mas não consegui fazer essa relação (**S3**).

O percurso pelo mestrado levou **S3** a tomar consciência do quanto ainda teria que estudar para *dar conta* dos desafios cotidianos da sala de aula. Como

professora de inglês constatou que não bastava saber a língua para realizar a sua prática pedagógica, necessitava saber *como* trabalhar esse língua. Isso a estimulou, posteriormente, a indagar *sobre como os professores de língua inglesa são formados*, como emerge do excerto que segue:

[...] para você ir para a sala de aula, não basta só saber a língua, você tem que saber como trabalhar a língua em seus diferentes contextos, nas diferentes idades, nas diferentes necessidades e aí eu quero dizer pra ti como formadora de professores como você chega, como você motiva essa aprendiz de professor a se dar conta disso enquanto ele está na formação. Porque certamente ele às vezes está desiludido, não sabia nem se queria esse curso, ele queria ser um tradutor e está e ele está num curso de formação de professores, de licenciatura. Isso foi algo que me inquietou, na minha responsabilidade como formadora tendo que dar conta de tudo isso. Só que eu ainda não conseguia dar conta de tudo isso (**S3**).

Ao continuar seu percurso com o objetivo de encontrar as respostas para os questionamentos que ainda a inquietavam, esta nossa colaboradora passa a participar de um grupo de estudo e pesquisa na área da Educação na universidade:

[...] paralelamente às leituras realizadas como integrante do grupo de pesquisa, mais especificamente, no projeto *Aprendizagem Docente* [...] minha atividade no grupo tem me colocado frente a aprendizes como professores, professores graduados e pós-graduados, fato que também tem me ofertado a possibilidade de presenciar distintas trajetórias de formação dos docentes de Língua Estrangeira [...] a possibilidade de atuar como professora substituta do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria/RS, em dois momentos, entre os anos de 2003 e 2004 e, novamente, entre os anos de 2006 e 2008; e, nos cursos de Letras, Turismo, Pedagogia e de Extensão do Centro Universitário Franciscano/RS em 2010, remeteu-me à necessária construção de uma docência que é distinta (**S3**).

Emerge, do excerto anterior, a citação de dois *lugares* (grupo de estudo e pesquisa; cursos de Letras) frequentados pela colaboradora, que a fizeram continuar com suas reflexões acerca da formação de licenciados em língua estrangeira e Pedagogia, bem como a respeito de sua própria formação docente. Por ter contato com distintos percursos de construção e reconstrução da docência e, especialmente, por experienciar diferentes lugares nos quais atuava como docente, nossa colaboradora foi levada a reflexões sobre sua própria constituição como professora. Nesse contexto, configuraram-se as *necessidades* e os *motivos* de **S3** para a produção de sua pesquisa de doutorado. Este aspecto também pode ser observado na fala a seguir:

Então a mobilização do doutorado surge, especificamente, das experiências que tive como professor no Ensino Superior e da minha incompletude, óbvio! [...] Por isso hoje a minha motivação por estudar formação de professores, os professores na universidade para olhar quem é o profissional que forma, por onde ele passou, que preocupações ele tem, que preocupações que ele tem com essa formação, que responsabilidade e como ele se coloca em relação à linguagem, a linguagem como um todo [...]. A partir de reflexões produzidas pelos estudos que tenho realizado como integrante do grupo de pesquisa – GPFOPE – e das reflexões sobre de que forma melhor contribuir com as pesquisas voltadas para esta temática, olhando a minha prática profissional nos tempos e espaços de atuação, volto-me à investigação sobre a docência na educação superior, buscando conhecer as trajetórias formativas dos professores de cursos de Licenciatura em Língua Inglesa (**S3**).

Desse modo, a *necessidade* da produção da pesquisa de doutorado de **S3** é *conhecer as trajetórias formativas dos professores de cursos de licenciatura em língua inglesa e seu motivo* emerge das experiências que teve como professora na Educação Superior. E, com isso, passa a estudar os percursos formativos desses professores universitários, tendo como meta olhar que professor é esse e quais são suas preocupações com a sua formação docente.

De acordo com Leontiev (1984), a formação das *necessidades* e dos *motivos* consiste em dizer que os fins não se inventam, eles emergem de condições objetivas/concretas, ou seja, de suas condições objetivas pessoais e profissionais. Isto é o que temos observado nos excertos das narrativas até agora apresentados acerca dos percursos das produções de pesquisas de mestrado e doutorado de **S2** e **S3**.

Ter clareza das *necessidades* e dos *motivos*, elementos que compõem a *tarefa de estudo*, levou nossas colaboradoras a realizarem suas *atividades de estudo na pesquisa* com mais sentido, uma vez que reconheceram o valor do significado de suas investigações para o todo, ao mesmo tempo em que não deixaram de atribuir sentido pessoal para a realização das *ações* e das *operações* para esse tipo de *atividade* (LEONTIEV, 1989). Ainda de acordo com este autor “[...] o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir” (LEONTIEV, 1984, p. 69). É necessário que tal objetivo apareça para esse sujeito em relação com o *motivo* da *atividade*, porque somente assim uma *ação* de fato surge e é executada. Isto é, significa sentir-se implicado na objetivação dessa *atividade de estudo na pesquisa*.

Em **S4** também vemos a *dimensão pessoal* atrelada à *dimensão profissional* na constituição de sua pesquisa de mestrado. O excerto a seguir apresenta a

constituição das *necessidades* e dos *motivos* que levaram esta colaboradora a compreender sua *tarefa de estudo na pesquisa*:

[...] inicialmente o olhar para a criança, para o meu aluno, como ele estava aprendendo. Depois o que me motivou, depois de muito tempo, era o olhar de como eu estava fazendo isso. E foi aí que eu entrei em conflito, que quando eu fui pensar como eu estava oferecendo aquele ambiente de aprendizagem para aquelas crianças, como eu estava me colocando como professor [...] que talvez não fosse daquela forma e que eu tinha que rever a minha prática, [...] porque nem tudo que eu oferecia contemplava a forma como eles aprendiam. [...] Em momento algum a pesquisa não foi aquilo que me mobiliza, sabe. E eu acho que isso traz vida para a pesquisa [...] que me mobiliza sempre querer ler, querer aprender, querer compreender, por quê? Porque eu estou tratando de uma coisa que é minha! (**S4**).

Nossa colaboradora percebe algo na sua prática de sala de aula que a incomoda, isso foi expresso pelos olhares de seus estudantes. Isto a levou a refletir como eles estavam aprendendo. Depois de muito tempo começou a indagar-se acerca de como estava concretizando o processo de aprendizagem para seus alunos. Esta constatação a fez entrar em conflito, à medida que refletiu sobre que tipo de ambiente estava proporcionando para aprendizagem de suas crianças, bem como sobre sua postura docente. Todas essas inquietações auxiliaram **S4** na constituição dos *motivos* que, posteriormente, mobilizaram e orientaram, em grande parte, suas intenções de pesquisa. Observamos com isso o quanto a *dimensão pessoal*, caracterizada pelo conflito particular que a situação de sala de aula lhe provocava, interfere na *dimensão profissional*. Enquanto ela não se sentiu particularmente incomodada, nossa colaboradora não buscou sua transformação e, muito menos, planejou e executou uma pesquisa a respeito.

Salientando, ainda, a importância desta *dimensão pessoal*, observamos o quanto as inquietações manifestadas por **S4** influenciaram na manutenção de sua produção de pesquisa. Expressou que a todo momento, a pesquisa a mobilizou e esse aspecto foi essencial para o desenvolvimento da mesma.

Assim, foi a implicação pessoal que deu dinamicidade para o seu processo investigativo, posto que tratou em sua dissertação de algo que surgiu dela e, também, a motivou e a orientou na condução de suas *ações e operações*, concretizadas pela sua vivacidade de interesse para ler, aprender e querer compreender os *motivos* de seus dilemas em sala de aula.

A **S4** também manifestou-se sobre a importância de ser valorizada e respeitada em seu saber e em sua proposta de investigação, por parte de sua professora-orientadora. Essa valorização como pessoa influenciou diretamente sua permanência no grupo de estudo de pesquisa, desenvolvendo tanto a sua pesquisa como a pesquisa do grupo.

Toda essa manifestação de respeito, por parte da coordenadora do grupo de estudo e pesquisa, e da sua orientadora às suas inquietações e desejo de pesquisa, potencializa **S4** a seguir o seu caminho investigativo e, também, a orientação de sua *atividade de estudo na pesquisa*. Isto expressa mais uma vez o que dissemos anteriormente acerca do desejo, da vontade que compõe o *motivo*, porém, vale lembrar mais uma vez que tais aspectos não bastam por si só, posto ser necessário transformar esse envolvimento, essa *necessidade* em algo objetivo, concreto, uma meta a ser alcançada, como podemos evidenciar, também, no excerto que segue:

[...] o que me mobilizou foi um problema que nasce do meu contexto da sala de aula. É olhar justamente o processo de aprender: como aquela criança aprende? Então quando eu descubro que essa pesquisa não pode ser com esse objetivo, esse objeto de estudo, ou seja, a proposta pedagógica, eu faço um olhar, então, para o professor: como esse professor organiza como ele aprende a ser professor? Como ele dinamiza as suas aulas? E daí nasce, então, nasce do meu contexto, da minha vivência, da minha experiência como professora (**S4**).

Apesar da colaboradora estar fortemente mobilizada com as questões do processo de aprendizagem de seus estudantes, percebe que precisa alterar seu foco, visto que, à época, sua pretensa professora-orientadora pertencia a uma linha de pesquisa de formação de professores. Sendo assim, precisou reorientar seu foco de investigação. Contudo, a *dimensão pessoal* ainda manifestou forte influência na *dimensão profissional*, pois ao ter como indagações: *como esse professor se organiza? Como ele aprende a ser professor? Como ele dinamiza as suas aulas?* **S4** tinha a possibilidade de compreender a si mesma como professora, visto que a inquietava pensar sobre como ela também estava organizando o ambiente de aprendizagem para seus estudantes. Como emerge de sua fala:

[...] chegou um momento que eu comecei a olhar para mim: como que eu estou organizando? Como eu estou pensando? Eu estou pensando realmente nessa organização como eles aprendem ou como eu gostaria que eles aprendessem? Será que eles aprendem dessa forma ou não? [...] o que me motivou foi ver se isso estava

acontecendo com as minhas colegas também. [...] quando eu vi que eu estava cometendo alguns equívocos sérios, o que me motivou foi ver se isso estava acontecendo com as minhas colegas também. Daí acontece esse afastamento, do meu contexto, da minha sala de aula, das minhas atividades, eu me afasto disso para olhar então como os meus colegas estão organizando a prática deles em sala de aula. Eles estão realmente olhando como essa criança aprende? Estão respeitando o tempo dela? Que elas estão considerando na sua prática? E isso é pesquisa e daí foi só aumentando e o que me motivo a permanecer como pesquisadora eu vejo que é da onde eu venho, é o meu ninho [...] desenvolver uma pesquisa que nasce do meu ninho, do meu contexto onde eu vou todos os dias, para eu entender melhor o que está acontecendo lá naquela escola, para eu entender melhor o que está acontecendo dentro daquela sala de aula, para entender melhor como as professoras se organizam para dar aula naquele lugar. [...] Porque se eu mesma fosse sujeito da minha pesquisa, ia dar outro norte para a minha pesquisa, não seria aquela, seria outra pesquisa (S4).

A S5 manifestou a *necessidade* de se conhecer no papel de professora alfabetizadora e declarou que um dos *motivos* que a estimula nesse processo é compreender mais sobre *alfabetização*. Esta compreensão foi condição importante para organizar sua *atividade de estudo na pesquisa*. A fala que segue evidencia estes aspectos:

Eu acho que é a questão de me conhecer também, eu acho que essa foi a principal necessidade, conhecer, nesse papel de alfabetizadora [...] compreender um pouco mais da alfabetização, tanto que em um dos capítulos, numa das partes do referencial eu faço uma retomada da alfabetização que uma das bancas disse que não é necessário, mas para mim é necessário porque é uma necessidade que eu vejo em mim, de ampliar esse conhecimento que eu tenho em relação à alfabetização [...] Então isso (*estudar sobre alfabetização em leitura e escrita*) para mim era uma necessidade que eu tinha de escrever sobre isso, de produzir mais sobre isso, acho que ainda a minha produção está superficial, não sei também se o momento de aprofundar sobre essa escrita, porque se fosse pela concepção da banca eu até tiraria essa parte, mas eu acho também que essa era uma necessidade que eu tinha de produzir mais sobre isso, de conhecer melhor essa elaboração que se tem sobre alfabetização que é algo que eu vivo, está muito vinculado ao que eu vivo ao que é necessidade para mim, e eu acho que pesquisa é isso [...] (S5).

Podemos inferir mais uma vez, a partir do que a colaboradora expressa nas narrativas anteriores, que a *dimensão pessoal* influencia significativamente na *dimensão profissional* e vice-versa. A S5 necessitava conhecer-se como professora alfabetizadora e, para conseguir esse intento, precisou debruçar-se sobre a temática da alfabetização. A forma que encontrou para compreender, como ela mesmo diz, *um pouco mais da alfabetização*, foi reservar parte do referencial da dissertação somente para isso, posto que era uma *necessidade pessoal* como *profissional*.

Além disso, também desejava entender sobre a relação universidade e escola, uma vez que essa *necessidade* se originou de sua experiência, inicialmente

como bolsista de Iniciação Científica (IC) e, posteriormente, como professora concursada na rede estadual de ensino. Vamos conhecer um trecho de sua narrativa:

[...] necessidade de compreender esse grupo, que eu fiz parte desde o início, o que esse (*Projeto de pesquisa e extensão*) grupo gera nas pessoas? Porque até então nós íamos para a escola, desenvolvíamos o trabalho em relação às produções das crianças, os relatórios eram nesse sentido, o que foi produzido? O que gerou no grupo? No grupo de crianças, como foi o desenvolvimento? Mas não se tinha um olhar para os professores, de saber o que os professores estavam achando? O que ajudou na formação deles? [...] queria entender melhor essa relação, então era a única dúvida, ou pesquisa a relação universidade-escola em relação aos estágios, que eu já tinha desenvolvido na especialização ou pesquisar a minha própria relação com o próprio grupo de pesquisa, por meio das narrativas destas professoras [...] peguei mais três professoras que também desenvolvia o projeto e participava do grupo [...] que eu sabia que tinha essa necessidade, essa empolgação de estar com a universidade [...] e outras professoras que eu também percebi que tinha essa relação, que isso fazia bem para elas [...] a necessidades, o interesse delas se aproximava muito do meu, porque todas tinham uma visão além, eu quero algo melhor para a minha turma, para a minha sala, para mim mesmo, para a minha formação, então foi nesse sentido que eu voltei então esse olhar para o grupo [...] Aí eu acho que foi um pouco para me conhecer melhor, entender melhor o que é esse grupo, o que as professoras pensavam do grupo (**S5**).

A *necessidade* de compreender a si mesmo na relação com o grupo de pesquisa do qual participava e de, entender as implicações que a sua inserção no mesmo proporcionou em sua formação docente (o que foi aprendido e o que ficou depois de um ano de participação) fez com que a **S5** encontrasse o *motivo* para olhar esses mesmos aspectos nas professoras, suas parceiras de escola, que também passaram pela mesma experiência.

À proporção que compreendia o *outro* (na figura das professoras colaboradoras de sua pesquisa) compreendia, também, a si mesma quanto à *necessidade* e ao *motivo* de cada uma permanecer próxima à universidade, frequentando projetos de pesquisa e extensão.

Entendemos que a **S5**, ao gerar o processo de investigação do *outro*, conseguiu compreender a si mesma. Esses foram os *motivos* que levaram esta colaboradora a investir em sua *atividade de estudo na pesquisa*, como podemos evidenciar no excerto:

[...] a minha pesquisa foi nesse sentido, de olhar para os professores, não tanto para os alunos, mas para a formação desses professores, o que isso (*a participação destes em projetos de pesquisa e extensão da universidade*) colaborou para a prática desses professores e eu acho também para compreender um pouco mais da alfabetização [...] tu

não pode, tu vai sempre desenvolver algo que é teu, mesmo que não seja uma ideia totalmente tua, tu vai sempre dar a tua cara para a pesquisa, senão deixa de ter motivação, no momento em que tu estás fazendo uma coisa que é para o outro, deixa de ter motivação para ti e eu acho que isso está muito forte, é algo que eu precisava construir melhor para mim e que com certeza eu preciso ampliar bem mais, que aí surgem outras dúvidas, outros interesses (**S5**).

As *necessidades* e os *motivos* que impulsionaram **S1** na construção do percurso investigativo, inicialmente estavam atrelados às *dimensões pessoal e profissional*. No entanto, esta necessidade pessoal e profissional se constituiu em um contexto distinto do das demais colaboradoras, visto que **S1** teve suas experiências profissionais não como professora interina na Educação Básica, nem por meio de cargos de gestão ou de coordenação. As suas experiências pautaram-se no exercício da docência na Educação Superior.

As experiências de **S1** na Educação Básica e em projetos de pesquisa iniciaram ainda em sua graduação em Pedagogia, com as participações em ações pedagógicas dos projetos de pesquisa e extensão dos quais era integrante, como mostra o trecho que segue:

[...] eu começo a fazer uma disciplina com a Doris e a Doris tá abrindo projeto e daí ela convida pra participar do projeto das atividades diversificadas e entro nos dois, e passo a fazer os dois projetos concomitantes [...] Este projeto ao debruçar-se sobre a reflexão sobre como as crianças consolidam seus conhecimentos acerca da lecto-escrita, através da dinamização de atividades diversificadas em circuito em turmas de alfabetização discutindo sobre as formas de intervenção e mediação, capazes de favorecer o avanço das concepções infantis nesse processo, possibilitaram-me [re] significar e aprofundar muitos dos meus conhecimentos acerca do processo de alfabetização, configurando-se em uma experiência marcante de minha trajetória formativa [...] Vindo ao encontro deste movimento, surge o convite de minha orientadora (*de Estágio Supervisionado*) para participar dos estudos que o grupo Formação de professores e práticas educativas: ensino básico e superior (GPFOPE) vinha realizando através do projeto de pesquisa e extensão [...] o evento inicial do percurso de *produção da pesquisa no mestrado*, o processo desencadeado a partir de minha inserção nas disciplinas de processo de leitura e escrita no Curso de Pedagogia [...] as leituras e discussões fomentadas nestas atividades fizeram emergir um interesse bastante intenso para as questões referentes ao processo de alfabetização, mobilizando-me a procurar cada vez mais subsídios teórico-práticos que me auxiliassem a compreender tal processo; e, conseqüentemente, viabilizasse uma futura atuação em classes de alfabetização [...] a pesquisa foi se constituindo como algo inerente a minha formação. É inerente, por exemplo, eu tenho a falta da educação básica, como é que eu supri? Tanto que eu sempre fui uma que bati na tecla pra Doris, “a gente precisa da inserção nas escolas, a gente precisa” porque eu preciso. Porque o que me deu respaldo para minhas discussões? É estar nas escolas (**S1**).

A colaboradora **S1** foi convidada a participar de um projeto de pesquisa e extensão o qual possuía, como uma de suas ações, o desenvolvimento de circuito de atividades diversificadas nas escolas. Concomitante a isso, **S1** continuou a desenvolver outro projeto de pesquisa, também sobre o contexto escolar no qual era integrante junto com mais duas colegas e outra professora do curso. Em ambas as investigações, nossa colaboradora teve a possibilidade de experienciar momentos de inserção na escola, em nível da Educação Básica. Essas experiências foram acrescidas pelas atividades de estágio curricular supervisionado durante o curso de licenciatura em Pedagogia.

O projeto de pesquisa e extensão do grupo de estudo do qual nossa colaboradora passou a fazer parte, ainda na graduação, por meio dos circuitos de atividades em turmas de alfabetização, possibilitou-lhe reflexões de modo a reelaborar seus conhecimentos no campo da alfabetização em leitura e escrita, e constituiu-se em uma experiência marcante de sua formação. Foi dessa forma que o campo da pesquisa, e os dilemas e desafios da profissão foram se constituindo em sua formação docente.

A permanência de **S1** em atividades de pesquisa e extensão foi uma forma de suprir a lacuna que possuía quanto às experiências de práticas pedagógicas no âmbito da Educação Básica. Nesse sentido, nossa colaboradora viu na pesquisa a possibilidade de inserir-se na escola:

Eu terminei a graduação e daí eu fui fazer o *curso de especialização* porque era o que tinha e fui tentando, parece que tu vais atirando para todos os lados e as coisas foram me conduzindo sabe?! E daí eu fiz o mestrado e quando entrei no mestrado eu fiz a opção porque eu tava terminando (*curso de especialização*), tinha feito um concurso do estado que não tinham chamado, tentei a seleção do mestrado e entrei. Não tinha a intenção de ser professora do ensino superior. Nisso eu entro como professora substituta. Aquilo dá uma guinada na minha vida [...] Nestes percursos investigativos, percebi a necessidade de reflexão sobre como as construções teórico-práticas se consolidam ao longo da trajetória formativa, levando-me a direcionar o olhar para os percursos formativos dos professores alfabetizadores (**S1**).

Posteriormente à graduação, **S1** entra no curso de especialização em Gestão em Educação e, mesmo ainda sem finalizá-lo, entra no mestrado. Seu foco de interesse no mestrado continuou a ser o processo de alfabetização, mais especificamente, compreender como se constituía a professoralidade do alfabetizador no decorrer de sua trajetória formativa. No decorrer deste curso, foi

selecionada para assumir a função de professora-substituta em uma IES pública. Tal fato redefiniu suas intenções profissionais, uma vez que, até aquele momento, não havia cogitado a possibilidade de ser professora na Educação Superior, mas mesmo assim assumiu a função e seus respectivos desafios.

Ao chegar ao doutorado ainda expressava incômodo quanto à ausência de experiência como professora interina na Educação Básica. Para **S1**, era importante para solucionar esse problema a sua constituição como docente. Na perspectiva de nossa colaboradora este fato teve uma implicação direta na ideia de criação e desenvolvimento de sua própria formação docente. A fala que segue mostra o que dissemos:

[...] daí eu comecei a pensar em outras coisas e ao mesmo tempo eu queria uma coisa que fosse importante pra mim, e eu comecei a pensar o que era dor pra mim. Sabe dor? O que é uma falta? E aí eu me dei conta, que o meu maior pânico, o meu maior desafio era justamente o fato de estar chegando numa corrida louca, porque foi muito rápido, as coisas aconteceram assim, muito rapidamente e que eu não tinha essa entrada na Educação Básica. Eu tinha uma inserção pela pesquisa, mas eu não tinha esse... E aquilo pra mim era o... e continua sendo. Então a própria ideia da criação. A criação da docência com relação a essas práticas. Então a minha pesquisa aliou a pesquisa eu vinha fazer no doutorado que era esse tema da criação da professoralidade... [...] a questão da ausência de experiência na Educação Básica, ela vai me... o quanto ela restringe e eu não estou respondendo isso na minha tese, mas isso está me ajudando a pensar, sabe, nisso, porque isso talvez tenha sido uma pergunta pessoal minha: o que sou capaz, o que está envolvido numa produção docente? O que eu sou capaz de produzir? Eu sou capaz de produzir isso? O que eu preciso fazer o que está em jogo pra que essa criação se efetive? Isto é uma motivação pessoal anterior. Nesse meio "n", nessa reorganização talvez dessa motivação, outras motivações, micro motivações foram entrando e se alinhando e produzindo um caminho, elas vieram acontecendo. [...] No doutorado eu já entro com essa perspectiva de me encaminhar então para o ensino superior, mas tendo como premissa que eu precisava ter um pé... Como é que eu me mantenho? [...] assim, o doutorado foi canalizado para o ensino superior, eu já tive clareza. E o próprio perfil da pesquisa foi se consolidando muito forte (**S1**).

A implicação do sujeito na compreensão da *tarefa de estudo* (*necessidades e motivos*) empreendida impulsiona a execução da mesma na sua completude. É a partir dos *motivos* que as *necessidades* são possíveis de serem concretizadas e, para elas, a *atividade de estudo* se orientou e foi estimulada (LEONTIEV, 1978). Ao procurar o *motivo* para o qual desenvolveria uma investigação, **S1** começa a pensar o que é *dor* para ela no seu percurso de formação docente e o que seria *falta*.

Caso houvesse experienciado a docência por meio do acompanhamento no decorrer do ano letivo na função de professora de uma turma de alunos da Educação Básica talvez encontrasse respostas aos seguintes questionamentos: “o

que sou capaz, o que está envolvido numa produção docente? O que eu sou capaz de produzir? Eu sou capaz de produzir isso? O que eu preciso fazer? O que está em jogo para que essa criação se efetive?” Quanto a isso podemos ver a narrativa que segue:

A pesquisa gera essa investigação do outro. Gente, mas não tem... o impacto que isso faz na gente né (risos) porque não tem como... É um dispositivo de formação absurdo! Porque quando tu estás escutando o outro, tu tá... Não tem como tu parar, tu faz o teu caminho, não é?! Tu fazes o teu caminho junto e quando tu vês, aquilo te joga assim pra “n” coisas... Eu consegui entender muitas coisas minhas, o doutorado me fez isso sabe? [...] E eu lembro que quando eu entrei no doutorado, eu tive crises, eu tive crises existenciais. Eu lembro que quando fizeram a tal da oficina... [...] eu lembro que começou aquela coisa de dinâmica da caixa dos objetos e eu tinha que entender o que eu tinha feito o que eu tava fazendo da minha vida, como é que era... Sabe quando tu tens que ordenar as coisas e entender por que tu fizeste tal coisa? [...] tinha que selecionar objetos da tua trajetória e eu comecei a tirar. Gente! Aqueles objetos assim gerou uma coisa que eu comecei a entender muitas coisas. Então esse movimento de entender o teu caminho, porque eu acho que a pesquisa gera isso. [...] Eu entrei no doutorado pensando em pesquisar a docência como professor substituto. Eu entrei pra fazer isso. Dai lá pelas tantas, quando tu entras, tu começa a viver e eu comecei a me dar conta... Porque todo eu sempre tive isso né, tu imaginas, desde lá no início eu tinha, e eu preciso ter uma relevância pessoal, mas eu preciso ir para além do pessoal. Eu entendo que a pesquisa tenha um princípio formativo, mas eu acho que a pesquisa também precisa de uma... É outra dimensão. Nesse tempo de pensar, a minha pesquisa era sobre o professor substituto porque era aquilo que eu tinha vivido né, então era uma coisa minha, mas daí eu comecei a me dar conta que aquilo era uma necessidade minha, que não era uma necessidade da área e eu comecei a não gostar mais daquele tema [...] (S1).

A **S1** entrou no curso do doutorado desejando pesquisar a docência do professor substituto na universidade, posto que havia tido essa experiência por um período. Percebemos que no excerto emerge a *necessidade pessoal*, quando ela expressa que precisa ter, em sua pesquisa, uma relevância particular e considera que isso é importante. A *dimensão profissional* se apresentou atrelada à *dimensão pessoal* à medida que seu interesse inicial de pesquisa emerge de sua experiência profissional como professora substituta. No entanto, ela se deu conta de que ainda permanecia no âmbito do interesse individual, mesmo que sua provável temática tivesse uma forte relação com o âmbito profissional experienciado. Mesmo assim, permaneceram as dúvidas, pois começou a dar-se conta de que as *necessidades* e os *motivos* ainda eram muito particulares e, estando no doutorado, precisaria pensar o quanto esse seu interesse de pesquisa também seria relevante como contribuição para o campo investigativo. Porém, **S1** considerou ser um compromisso ético e social pensar em uma temática que viesse a contribuir para o campo epistêmico,

porque, na etapa do doutorado, esta é uma das principais expectativas. Vejamos o excerto a seguir:

É um compromisso ético! É um compromisso social com o campo, tu tem um compromisso com isso [...] isso é o que me pega mais, porque se eu tivesse pensando numa necessidade que é pessoal, talvez eu já tivesse satisfeita com a minha tese. Eu já estaria bem tranquila com a minha tese! Bah, eu já aprendi horrores com a minha tese [...] estou com essa sensação que isto não é o suficiente, que eu tenho que dar conta ainda de outra coisa, pode até ser uma ilusão minha [...] uma ilusão criada no próprio campo, pode ser! Mas de fato, se eu fosse depender de mim, está fechada a minha tese, eu estou bem satisfeita! Eu li coisas que eu nunca tinha lido e talvez eu não ia me colocar no desafio de ler [...] Agora não, eu estou num outro movimento de pensar “Bom, mas isso, até que ponto, o que eu estou contribuindo?” [...] isso tudo tem um impacto que é para além de uma dimensão pessoal e profissional no sentido particular, esse impacto tem que ser mais, não que isso vai acontecer de fato! [...] Então a própria ideia da produção, tu entra no doutorado “Ah, mas é a nível do doutorado!” [...] mas ao mesmo tempo a gente fica sempre pensando “O que eu sou capaz de produzir?” E ao mesmo tempo eu acho que esta exigência [...] também te coloca nessa cobrança de fazer para além do que tu acha que é capaz, porque tu sabe que tem uma expectativa, tu não pode colocar qualquer coisa [...] a possibilidade de pensar que tem uma exigência e que o campo vai me fazer uma exigência, ele coloca uma necessidade que está para além de mim, não só as coisas que eu desejo [...] tenho compromisso com o campo, que está para além da necessidade da S1 [...] Eu ainda tenho que dar conta de uma necessidade que é do campo, porque se não eu vou ficar fazendo a pesquisa em direção das coisas que eu estou precisando aprender [...] É, então isso agrega uma responsabilidade, agrega uma necessidade que é para além de uma necessidade pessoal (**S1**).

Emerge deste excerto a preocupação de **S1** em responder a uma expectativa constantemente presente no curso de doutorado: a contribuição do sujeito com sua pesquisa para o campo investigativo. For a necessidade de corresponder a esta expectativa que exigiu de nossa colaboradora ir além da satisfação de suas *necessidades pessoais e profissionais*. Caso considerasse somente suas *necessidades pessoais* estaria satisfeita, pois apreendeu muito com as leituras realizadas e, provavelmente, se não fosse a produção de sua pesquisa, ela não se colocaria no desafio de mobilizar-se para aprender novos referenciais teóricos.

Observamos que a expectativa posta nos sujeitos que realizam o curso do doutorado leva-os a refletir acerca do que são capazes de produzir. Esta expectativa levou **S1** a exigir mais de si mesma na execução de suas *tarefas de estudo*, conduzindo-a para além de seus próprios limites.

No excerto da narrativa de **S3** observamos a preocupação com a implicação da contribuição epistêmica de sua pesquisa no campo profissional da ação formativa dos estudantes de graduação. Nossa colaboradora expressa sua preocupação com

o campo da formação de professores e espera que sua pesquisa possa contribuir com esta área investigativa e, conseqüentemente, com a formação de novos professores licenciados em língua estrangeira. Isso é evidenciado na narrativa que segue:

Trazer alguma contribuição social para a academia para se discutir, para mim, no meu caso, é formação de professor, eu quero que a formação melhore. Se a formação melhorar, a escola melhora! E a língua estrangeira que sempre esteve nas margens do currículo, nas margens da grade enfim, possa ganhar um espaço. Porque a língua estrangeira não é só saber uma língua! É um cognitivo, é um cultural, é um respeito, é um conhecimento de mundo, você pode discutir um mundo através da língua estrangeira, você traz o mundo para dentro da sala de aula com a língua estrangeira e você pode melhorar, inclusive, a língua materna quando você trabalha a língua estrangeira! (**S3**).

A **S2**, também preocupada com a formação docente, buscou parceria com a universidade. E desta relação e interação entre universidade e escola, concretizada por meio da extensão, surgiu a sua pesquisa de doutorado. Durante sua experiência observa que esse tipo de interação é pouco investigado, especialmente quando referente ao olhar a extensão como algo que se constitui além das atividades realizadas na academia. Vejamos o que **S2** expressa a respeito:

[...] vamos buscar parceria com a universidade. E daí quando eu vou buscar parceria com a universidade, que eu coordenava no caso os Anos Iniciais, daí surge a minha tese, que é a necessidade dessa interação entre a universidade-escola na formação dos professores e a via que eu achei e que nós conseguimos estabelecer essa parceria foi pela via da extensão, e daí [...] percebo a necessidade de olhar a extensão nessa contribuição [...] interação universidade-escola e isso não é olhado e que tem que colocar em destaque isso! [...] e aí que nasce a necessidade da pesquisa, de trazer a extensão universitária maior, um olhar para essa extensão como uma atividade que está além das atividades acadêmicas dentro da universidade! Sempre então procurando a contribuição para Educação Básica e no caso a extensão para olhar isso [...] Agora se tu fores pensar no que isso exige para se tornar num processo de pesquisa, é tudo o que eu falei, que é elaborações, para elaboração tu tem que ir atrás de conhecimento, tu tem que ter aliados [...] porque a pesquisa não existe para ti ver a situação e deu! A pesquisa existe para ir além! Para sair daquele contexto e contribuir para um contexto maior... [...] Mas eu acho que quando a pesquisa é pesquisa, ela é isso! Ela é um recurso que alguém se utilizou para seu proveito próprio, mas eu não vejo isso como pesquisa. Tem muitas pesquisas que se reduzem a isso, eu acho que é um equívoco pensar que está fazendo pesquisa dessa forma. Porque se pesquisa implica em elaboração de conhecimento, quando se constitui em uma pesquisa ela te ajuda, ela te auxilia para outras produções e para ajudar em outras produções ela não pode ficar fechada, reduzida (**S2**).

Consideramos que o processo de pesquisa auxilia o sujeito no entendimento de seus dilemas, resultantes dos desafios do cotidiano escolar, agindo no sentido de efetuar constantes elaborações e reelaborações dos conhecimentos. Contudo, na etapa do doutorado precisa ultrapassar as questões de âmbito *pessoal* e *profissional*, pois esta etapa tem como necessidade contribuir para o campo investigativo/o campo epistêmico, o qual poderá nos cursos de formação e, conseqüentemente, na escola.

Observamos, a partir dos excertos das narrativas de nossas colaboradoras, que o interesse pela pesquisa surgiu, inicialmente, por uma *necessidade* e um *motivo* ligados a um desafio pessoal. Isto ocorre quando o sujeito se vê desafiado por uma situação-problema presente em seu cotidiano profissional, a qual está geralmente ligada a uma questão de interesse pessoal, visto que parte de um desafio particular. Percebemos o predomínio destes aspectos entre os nossos sujeitos colaboradores do mestrado. É uma *necessidade pessoal* atrelada a uma *necessidade profissional* que inicialmente impulsionam o sujeito a querer pesquisar.

Nos discursos das colaboradoras do doutorado, apesar da *dimensão pessoal* e *profissional* ser expressa nas *necessidades* e nos *motivos* de seus processos de elaboração da pesquisa, observamos que suas compreensões vão além de suprir as situações-problema atreladas ao âmbito *pessoal* e *profissional*, pois Entendem que necessitam contribuir para o campo investigativo/epistêmico.

4.1.2 Percurso da pesquisa

O *percurso da pesquisa*, segundo eixo articulador da categoria *produção da pesquisa*, consiste no caminho percorrido pelas colaboradoras dessa investigação para a construção de suas dissertações e teses. Este caminho é constituído por um conjunto de *ações* e *operações* que os sujeitos realizaram para efetivar suas investigações. Esse percurso apresentou as seguintes características: organização da pesquisa, seleção de leituras, formas de registros das leituras de estudo, organização da coleta e da análise dos achados, construção das categorias e dos elementos categoriais, reorganização da base teórica, produção da escrita dos resultados e das análises e elaboração do relatório de pesquisa.

Vale lembrar que denominamos *atividade* somente os processos que, ao realizar as relações do homem com o seu meio, satisfazem uma *necessidade* específica a ele correspondente (LEONTIEV, 1978). Ainda segundo este autor, toda *atividade humana* é desencadeada por *necessidades* formadas a partir das condições reais de vida. As *necessidades* de pesquisa, postas até o momento pelas nossas colaboradoras, corroboram essa afirmação, uma vez que elas emergem de seus contextos reais de experiências de trabalho, seja na escola seja na academia. As experiências acabaram por exercer influência em suas histórias pessoais e são estas implicações que as impulsionaram a seguir em seus propósitos investigativos. Chamamos isto de *motivos*. Vale lembrar que *os motivos e as necessidades* em uma *atividade de estudo na pesquisa* são interdependentes, pois ela somente se efetiva e se constitui como tal, se ambos estiverem correlacionados.

O modo de transformar as *necessidades* e *os motivos* em algo concreto é a forma de o sujeito compreender que precisa organizar e efetivar *ações e operações* para alcançar o seu objetivo, sendo que a *atividade*, na perspectiva sócio-histórica, somente acontece quando esses dois elementos são compreendidos e planejados conscientemente (LEONTIEV, 1984).

Sendo a *atividade de estudo* um tipo de atividade humana, veremos como nossas colaboradoras organizaram, planejaram e efetivaram suas *ações e operações* para a produção de suas teses e dissertações.

Lembramos que as *ações e operações* a serem apresentadas, apesar de estarem subordinadas a fins parciais, compõem, necessariamente, o processo de desenvolvimento para alcançar o fim geral da *atividade de estudo na pesquisa* proposta pelas colaboradoras individualmente. Segundo Leontiev (1984), a intencionalidade das *ações e das operações* relaciona-se com os objetivos parciais, os quais culminaram no objetivo geral, à medida que são capazes de responder sistematicamente *a que, como e de que modo* podemos efetivar a pesquisa.

Assim, para compreender como nossas colaboradoras organizaram seus percursos de pesquisas, iniciamos a apresentação dos principais excertos dos quais emergem as *ações e as operações* que utilizaram para organizar, planejar e efetivar suas *atividades de estudo na pesquisa*, a partir das *necessidades* e dos *motivos* que possuíam.

[...] até que chegue ao tema, que na verdade passa muito por uma análise de que te interessa? Quais são as coisas que te movem? [...] Do tema que eu tinha sobre o professor substituto, então eu queria muito essa ideia, o que fica daquilo que eu queria? O que eu não abro mão? E eu vi que ficou a criação. E eu sofri muito pensando qual era o tema que eu viria a pesquisar. Então esse primeiro foi um momento foi fazer um garimpo! [...] “*O que é muito importante que eu não quero perder? É a criação!*” [...] “*Tá, mas a criação por quê?*” Então eu fui fazendo esse encadeamento “*Mas por que eu quero a criação? O que significa produzir-se como professor?*” [...] eu cheguei justamente na ideia que esse era um desafio meu, como eu me produzo? Como eu foco no Ensino Superior, quando eu não tenho uma experiência na Educação Básica? Daí eu vi que ali era um ponto dolorido meu [...] Como eu resolvo no sentido de eu produzir uma pesquisa que me ajude a compreender melhor isso e que talvez venha ao encontro ao campo? (S1).

[...] durante a elaboração do projeto, eu estava começando a estudar sobre a docência universitária, porque até então a minha pesquisa foi na Educação Básica [...] A partir disso eu começo a estudar, elencar temas, obras e ler sobre a docência universitária, quando eu vou elaborar o projeto [...] estava mais direcionado ao professor formador, a extensão universitária [...] então as minhas elaborações primeiras foram em cima de aprofundamentos relacionados a docência universitária que era um campo que eu não transitava [...] aí eu elaboro o projeto, a partir dessas leituras, a partir das vivências no grupo, a partir da docência orientada (S2).

[...] a pesquisa de doutorado, ela está sendo dolorida, eu acho que não somente pela pesquisa, mas porque é um momento que também começa a se validar o conhecimento e a partir do momento que a gente pensa que sabe algumas coisas [...] Essa dificuldade para que eu pudesse elaborar [*sobre a elaboração da pesquisa*] vai surgindo também, porque você não sabe exatamente, você vai para uma banca de qualificação, mas você ainda não sabe se é aquilo ali... Eu acho que isso é uma coisa que talvez tem que se repensar, muitas vezes aquela pesquisa vira outra. Então dois anos que você trabalhou em cima daquele projeto, ótimo, você aprendeu muito com ele, mas é tão pouco tempo quatro anos para uma tese e às vezes esses dois anos é um movimento que você nem está aproveitando tanto quanto você poderia, se você desde o início tivesse um projeto bem incipiente já analisado por essa banca. Então, o que eu imagino assim? Que demora muito! (S3).

A S1¹⁰⁸ possuía alguns temas de interesse, que inicialmente, não desejava excluir, assim passou a refletir acerca dos temas que a movia. Relatou que foi difícil selecionar os temas que poderiam sintetizar suas *necessidades* investigativas, mas teve que optar e, para tanto, se perguntou *O que é muito importante e que não quero perder?* Isto a auxiliou a obter uma resposta capaz de ajudá-la no direcionamento de sua decisão quanto ao tema. E sua resposta foi a *criação* e isto a levou a continuar se questionando acerca de seu tema de pesquisa: *Mas por que eu quero a criação?*

¹⁰⁸ O eixo articulador percurso da pesquisa se fará presente em todas as colaboradoras embora não o tenhamos registrado visto que ainda não se encontravam nessa fase de produção da pesquisa ou não narraram a esse respeito.

O conceito de *criação* que nossa colaboradora interessava investigar relacionava-se com o processo particular de produzir-se como docente, uma vez que não passou pela experiência de ser professora na Educação Básica e este fato era algo frustrante para a mesma. Considerava que deveria ter experienciado a docência nesse nível de ensino, mas, como não foi possível, transpôs esse desejo para a Educação Superior, na qual teve oportunidade de experienciar a docência.

Assim, são os encadeamentos de perguntas feitas para si mesma que configuram as *ações* e as *operações* e que levam **S1** a iniciar a organização de sua *atividade de estudo na pesquisa*. Percebemos, com os dilemas apresentados pela nossa colaboradora, a sua dinâmica reflexiva para entrelaçar seus interesses pessoais com a relevância para o campo epistêmico. E consideramos que a união dessas duas dimensões (a pessoal e a do campo investigativo) é essencial para a manutenção do sujeito na produção de suas pesquisas.

A **S2** expressou que as leituras sobre o tema *docência universitária, professor formador e extensão universitária*, que fazia com o grupo de pesquisa do qual era participante, fomentaram seus interesses de pesquisa e a orientaram no momento da organização de sua temática investigativa. Contou que tais assuntos eram novos para ela, uma vez que só havia transitado por temas da Educação Básica. O aprofundamento das leituras realizadas, as vivências no grupo de pesquisa e sua participação na *Docência Orientada* direcionaram suas *ações* e *operações* para iniciar a elaboração de seu projeto de pesquisa.

A colaboradora **S3**, inicialmente, sentiu dificuldades para elaborar o planejamento de sua pesquisa. Declarou ter sido esse um período de *dor*, porque foi o momento no qual começou a validar os conhecimentos até então apropriados. Sua narrativa demonstrou a angústia que o enfrentamento lhe provocou acerca de seus próprios limites de aprendizagem e que, ao mesmo tempo, mobilizou-a prosseguir na organização de sua investigação.

A **S2** expressou que foram dois anos reservados para a elaboração do projeto de pesquisa, período no qual se aprofundou nos temas de sua investigação, mesmo assim considerou pouco tempo para apropriar-se das aprendizagens. Realizou, nesse momento, uma autorreflexão sobre seu processo de aprendiz.

A colaboradora propôs que o tempo de dois anos para qualificar o projeto de pesquisa no doutorado seja algo a ser repensado, tendo em vista que é uma produção de tese. Desse modo, sugeriu que já no início do curso seja apresentado o

pré-projeto para uma banca de qualificação, de forma a ampliar o tempo para a apropriação dos temas de estudo, posto que as considerações feitas pela banca de qualificação geralmente redirecionam o foco investigativo e a pesquisa pode transformar-se em outra. Esse fato interferiu significativamente no planejamento das ações e operações para a condução e organização de sua pesquisa.

E as discussões que aconteceram no ano de 2009 foram muito importantes para elaboração do meu projeto, para eu fazer a seleção, participar da seleção do mestrado. [...] Eu lia esses autores [*autores que foram apresentados na disciplina da Prática de Pesquisa*] ao longo desses dois anos, eu procurei me apropriar deles e para escrever o referencial teórico, que tratava da formação do professor. Então autores que eu não conhecia que estavam muito distante de mim, que falavam da minha vida, que falavam da minha prática, que falavam como pesquisadores da área onde eu atuava, eles serviram de base para a minha pesquisa [...] (**S4**).

[...] não é somente a disciplina Prática de Pesquisa, é a nossa reunião do grupo, o momento em que a gente pode trocar ideias com outras pessoas [...] esse momento de poder compartilhar com outras pessoas, eu acho que isso ajuda muito. Ver o que as pessoas acham sobre o assunto (*alfabetização*) e quando tinham as reuniões que eram mais voltadas para a minha pesquisa, isso me ajudava muito a ter esse olhar sobre a minha pesquisa [...] essa noção de retirar das discussões aquilo que vai me ajudar a trabalhar na minha pesquisa, compartilhar com as pessoas o que eu estou vivenciando em relação à pesquisa, então isso me ajuda muito, principalmente ouvir (**S5**).

Então, de fato, nessa disciplina de pesquisa [*Prática de Pesquisa*] o movimento maior para mim não é um movimento necessariamente da pesquisa, mas de conhecer os outros e como os outros se organizam também na sua pesquisa ou como os outros aprenderam a ser professor. Porque eu sempre tenho, como se fosse uma lanterna a me guiar: como é que o professor se formou? Como que ele está atuando? O que ele trouxe da sua formação? O que ele está precisando contemplar aqui hoje nesse grupo de pesquisa para poder contemplar ou continuar a sua formação? Então sempre esse movimento. Eu acho que muito mais nesse sentido, do que propriamente a pesquisa como em si (**S3**).

Para **S4**, os estudos e as discussões ocorridas durante o desenvolvimento da disciplina na Pós-graduação a ajudaram a elaborar seu projeto de pesquisa de mestrado. O contato com autores ainda desconhecidos, mas que diziam sobre o seu contexto profissional, fizeram-na aprofundar-se nas leituras e, com isso, escrever seu referencial teórico. Assim, as leituras e o compartilhamento de ideias com outras pessoas sobre os temas em questão lhe serviram como *estímulos auxiliares* para a organização de sua pesquisa.

Nossa colaboradora **S5** também expressou que algumas disciplinas da Pós-graduação a auxiliaram na organização e no planejamento de sua pesquisa. As

reuniões do grupo de pesquisa para estudo de temas relativos à pesquisa que desenvolviam e as trocas de ideias com seus pares funcionaram como *estímulos auxiliares* no referente à organização de sua investigação. Isto acontecia, à medida que estabelecia conexões entre os assuntos dos quais se apropriava e o fenômeno que deseja investigar.

Já para **S3**, a disciplina de *Prática de Pesquisa*¹⁰⁹ possibilitou-lhe conhecer como os sujeitos que a frequentavam se organizaram em suas pesquisas, como eles organizaram sua aprendizagem docente e, também, em que medida o contato com o grupo de pesquisa os auxiliava em sua formação. Assim, o sentido desta disciplina, para nossa colaboradora, foi muito mais para conhecer os distintos processos formativos, seja como pesquisador ou como professor, do que propriamente para obter respostas às indagações de sua pesquisa em particular.

A **S1** manifestou que precisou recorrer a leituras de alguns clássicos da literatura acadêmico-científica. A apropriação de conceitos que ainda não dominava ou mesmo desconhecidas consumiu tempo e energia, segundo sua fala. E, complementou, dizendo que esse exercício de apropriação foi muito sofrido. Vejamos o excerto que segue:

E daí a todo tempo eu tive que nessa produção, nessa apropriação dessa autora é muito dolorido, porque é uma autora densa [...] a teoria que ela produziu tem “n” termos, tem “n” conceitos, e ela vai por várias temáticas. Então assim, é uma autora que tem um fôlego teórico que é enlouquecedor! Então eu li muito, e muito tempo indo em direção a essa autora, isso me consumiu, me consumiu muito tempo! (**S1**).

Segundo **S3**, a elaboração da *atividade de estudo na pesquisa* exige muito do sujeito, especialmente no que se refere às aprendizagens e à produção de novos conhecimentos. Isto acontece justamente porque a *atividade de estudo* é um meio de busca, de organização, de estudo, de produção e de apropriação e, por fim, de sistematização dos conhecimentos. Um meio no qual a *necessidade* leva o sujeito a *aprender a aprender*, culminando na compreensão daquilo que se propõe a aprender. É o que Davídov (1987) considera como *princípio do caráter consciente do ensino e da aprendizagem*, no qual os sujeitos compreendem a *atividade de estudo* que realizam. Como evidencia o excerto que segue:

¹⁰⁹ A *Prática de Pesquisa* faz parte do currículo dos cursos de mestrado e doutorado do programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

[...] a pesquisa exige que eu elabore conhecimento, leia e escreva o que os outros já pesquisaram. A pesquisa exige que eu me coloque como pesquisadora e elabore conhecimento. Então essa organização ela se dá a partir de leituras, de conhecimento de outros trabalhos, de outras teses, pessoas que já passaram por essas experiências, de eventos, que eu gosto muito de trocar com pessoas que estejam pesquisando, de colegas do grupo de pesquisa, que pesquisam e passam por esses movimentos que a gente também passa, inclusive quando a gente sente que não sabe nada sobre tudo e aí o outro colega diz “Eu também não sei sobre isso!” Então a gente precisa estudar juntos [...] Então essa minha organização vai se dando a partir das minhas necessidades, das minhas angústias de o que é que eu não consigo responder sozinha? E o que é que eu preciso? O que é que eu preciso elaborar! (**S3**).

Sobre as exigências da produção de pesquisa, **S3** expressou que as leituras, os registros de escritas, a elaboração de novos conhecimentos, o conhecimento de outras experiências de pesquisas, a troca de aprendizagens e experiências entre pares, foram sinalizando os modos de organização de sua *atividade de estudo* nesse processo investigativo. Foi a partir dessas exigências que a nossa colaboradora organizou suas *ações e operações* para sua *atividade de estudo na pesquisa*.

Cada uma das *ações e operações*¹¹⁰ exerceu a função de *estímulos auxiliares* à medida que ajudou **S3** na apropriação dos conhecimentos de que necessitava. Outro modo que funcionou como *estímulo auxiliar* para a organização da *atividade de estudo na pesquisa* foram as disciplinas que compunham o conteúdo programático do curso de Pós-graduação em Educação *stricto sensu*. Como, também, sinaliza a narrativa que segue:

[...] que tu está vivendo as disciplinas e não são poucos autores e uma das disciplinas que foi bastante importante para elaboração da pesquisa foi o Seminário de Tese III. Teve uma leitura vasta, que eu para mim foi muito bom para contribuir para elaboração desse projeto de qualificação. Nesse período o que me subsidiou e que me organizou para chegar na construção do projeto foram as disciplinas, especialmente na parte metodológica, o que a gente vivenciava na Leitura Dirigida e o Seminário de Tese (**S2**).

As disciplinas apontadas pela **S2** serviram de subsídios para a organização e elaboração das *ações e operações* necessárias para produzir o seu projeto de pesquisa, à medida que foi possível ter contato com vários autores tanto para a

¹¹⁰ Leituras de artigos e de teses, observação das experiências dos outros, participação em eventos, diálogos com colegas do grupo de pesquisa que nos auxiliam a constatar que outras pessoas se encontram com as mesmas dificuldades, e, por fim, a organização de grupos de estudos com interesses de estudo em comum.

fundamentação teórica de seu tema como, especialmente, para a organização da metodologia de pesquisa.

Quanto à organização da produção da pesquisa, **S5** contou que se pautou em suas experiências passadas e, também, em experiências de colegas de grupo de pesquisa. O resgate de sua própria dinâmica de organização, bem como o conhecimento de outras dinâmicas, possibilitou sua reorganização quanto aos modos de sistematizar a pesquisa. Vimos, com isso, que nossa colaboradora, para elaborar seu próprio caminho investigativo se utilizou não somente dos caminhos já vividos como também tomou como referência o caminho do *outro*. Esses foram os subsídios que utilizou para estruturar sua nova produção de pesquisa. Como pode ser evidenciado na narrativa:

[...] eu peguei a minha organização do projeto de especialização e peguei também, agora não me lembro de quem foi uma organização de projeto então para seleção. E eu tentei me fundamentar, pelo menos ver o caminho que a pessoa fez a partir daquela organização, e eu acho que isso sempre ajuda, eu acho que a maioria das pessoas faz porque tu não vai começar do nada, você vai ter sempre alguém que vai, ou algum subsidio para ti te organizar e a partir disso eu fui olhando para os tópicos, para cada parte que eu precisava escrever (**S5**).

Segundo Leontiev (1978), entende-se por *operações* o modo de execução de uma ação. Assim, chega o momento em que precisamos operacionalizar os conhecimentos que até então [re] construímos. Desse modo, como nos contou **S2**, chega o instante no qual temos que *sentar e produzir*. Vejamos o excerto que segue:

A partir disso vem a fase que tu tem que sentar e produzir. E como se constitui essa organização para produzir? Daí sim eu acho que chega um momento que tu lê, lê, lê e chega um momento que tu tem que parar fechar os livros e te desafiar e a escrever, então nesse momento primeiro que é adaptação, os primeiros momentos de entrada, para se debruçar mesmo na escrita é meio que típico, de rupturas, parece que tu não sabe para que lado tu pende, tu entende o que vai fazer, mas quando tu consegue te inserir entrar e não quer mais sair. Daí é noite e dia, dia e noite, tu estás vivenciando aquilo eu acho que é onde tu mais produz, é quando tu estás imersa naquilo. Esse processo recua de novo e daí a gente está voltando com a organização dentro das entrevistas e das observações do desenvolvimento dos projetos de extensão das escolas. E leituras de novo, a organização agora é leituras e as observações e as entrevistas nas escolas. Mais ou menos é esse o caminho que eu fiz até agora! (**S2**).

Para as colaboradoras *sentar e produzir* constituiu-se em um dos grandes desafios da *atividade de estudo na pesquisa*. A primeira fase relatada foi o *desafio*

da escrita, que tem como característica a adaptação. Este início é marcado por rupturas, expressas na dificuldade de escolher qual direção seguir, mas quando acontecem os primeiros entendimentos do que será realizado. No entanto, existe a *fase do recuo*, em que se volta para as leituras realizadas, as narrativas das entrevistas feitas e os registros das observações de campo.

Observa-se com isto o exercício de **S2** como um sujeito ativo na constituição de sua *atividade de estudo na pesquisa*, o que não significa que não necessite do auxílio de alguém mais especializado ou de compartilhar suas dúvidas com seus pares. Esta orientação acerca do curso da *atividade de estudo* pode ser evidenciada nos excertos:

As discussões (*com a orientadora*) são bem pontuais, mas elas são primordiais, às vezes em duas frases que a orientadora fala ela consegue, faz a gente perceber um monte de coisas que não estava percebendo. [...] daí o de fora e, principalmente ela, porque sabe do teu trabalho, sabe de tudo que está se passando, quando chama atenção de algumas coisas que perdeu ou até nem percebeu [...] mas daí ela enfatiza aquilo e abre outros horizontes (**S2**).

É que é uma orientação coletiva [...] a gente tem uma característica no grupo que [...] A gente se coorienta e eu acho que a orientadora consegue ter essa tranquilidade para dividir. Ela divide tranquilamente assim isso com todo mundo (**S1**).

É com as orientações pontuais da professora-orientadora e com as contribuições das colegas do grupo de pesquisa que é possível dar-se conta dos aspectos que ainda não havíamos percebido no percurso de elaboração da pesquisa e no reorientar o caminho traçado. Esses momentos, geralmente, redimensionam as *ações e operações da atividade de estudo* sem excluir o sujeito que a efetiva.

Durante o percurso investigativo, os redirecionamentos das *ações e operações* são constantes, seja por meio das orientações individuais e coletivas, seja no momento da qualificação do projeto de pesquisa. Porém, **S3** sugere que

Dois anos para passar por uma qualificação onde alguém vai dizer “Continua por aqui, começa por aqui!” E aí você realmente rediscute com o seu orientador e toma um rumo, muitas vezes, sozinho! Porque a banca só esteve lá naquele dia e depois, eles até se colocam a disposição e tal, mas que intimidade tenho eu para mandar um e-mail para minha banca perguntando o que ele acha de eu usar? Então, é difícil! [...] parece-me que a qualificação é mais para a academia do que para você, do jeito que está indo porque [...] às vezes as expectativas que tu tens que as pessoas vão contribuir e é uma expectativa que frustra, às vezes as pessoas te joga para outro lugar. Você tem que tomar uma decisão, o que você vai fazer? [...] Talvez a gente devesse começar bem

antes a fazer esse projeto, talvez no primeiro semestre eu teria que sentar com a minha orientadora e definir, fazer o que eu fiz no segundo ano. Porque daí eu também passaria por uma banca prévia [...] É uma organização que te ajuda, te poupa energia e que, certamente, te qualifica! Porque se eu tenho mais energia, se eu tenho mais tempo [...] Tem muitas coisas que vai ficar do lado. [...] disse que eu tenho que trazer coisas que eu nem comecei a estudar! Isso me preocupa! Isso me preocupa! Eu não estou nada tranquila nesse terceiro ano, que era para ser um ano razoável, não estou! Não estou tranquila! (S3).

Emergem deste excerto várias considerações acerca do processo de qualificação. A primeira consideração que **S3** fez foi sobre o tempo de dois anos oferecido para a elaboração do projeto de tese. Manifestou que o momento da qualificação deveria ocorrer já no primeiro semestre do ano de ingresso ao curso de Pós-graduação, seria uma banca prévia. Com isso, as considerações, realizadas durante o momento de avaliação da banca, poderiam ser pensadas, amadurecidas e reformuladas com mais tempo. O sujeito-pesquisador teria tempo para a aprendizagem de novos conhecimentos, bem como, para superar as expectativas frustradas durante o processo de qualificação. Segundo **S3**, são situações que a preocupam e a deixam intranquila.

Por estas razões questionou a respeito do tempo dedicado às reformulações do percurso da pesquisa após a qualificação. E ter uma banca prévia, logo ao final do primeiro semestre de curso, pouparia energia a todos os envolvidos. Quanto à questão do tempo para as reformulações, temos a fala de **S5** depois de sua qualificação de projeto de mestrado:

[...] hoje eu vejo que eu teria que retomar todo o meu referencial porque já está ultrapassado o que eu escrevi e que eu acho que eu não vou ter esse tempo suficiente para fazer isso [...] (S5).

São distintos os momentos que desencadeiam a reorientação da pesquisa e, conseqüentemente, o replanejamento das *ações e operações da atividade de estudo na pesquisa* de nossas colaboradoras. Quanto a isto já mencionamos que tais momentos constituíram na *orientação individual e coletiva, a qualificação do projeto de pesquisa*. Nos excertos que seguem emergem outras circunstâncias nesse sentido:

Então assim, como pesquisador, a gente não tem como prever antes da coleta. [...] o referencial teórico, grande parte dele foi alterado, novos tópicos foram acrescentados, eu acabei descobrindo muitas coisas nas narrativas, por exemplo, que eu nunca imaginei escrever, como o plurilinguismo, como a gente se constitui dessas línguas sociais que a gente vai fazendo parte. Então, e assim ó, mesmo concluindo a pesquisa eu vejo que tenho um mundo para falar dentro de cada uma das categorias (**S4**).

Eu vejo que é muito pela construção da análise [...] No momento em que eu montei o projeto eu tinha uma organização, que era trabalhar com a relação universidade-escola, então isso para mim era um tema que eu tinha que ter um aprofundamento, depois isso se tornou o que eu chamei “tríade ensino-pesquisa-extensão”, então ali eu sabia que eu tinha que ter um aprofundamento (**S5**).

A **S4** expressou que não tem como prever as possíveis reorientações da fundamentação teórica antes da leitura das narrativas coletadas, por exemplo. A **S5** também mencionou que a construção das categorias fez com que ela reorientasse a organização do seu tema de pesquisa. Isto levou-a investir em leituras de assuntos que até então não havia pensado em tratar. Com isso percebemos que o processo de seleção de leituras também se constituiu em *ações e operações* que o sujeito precisou efetivar para a condução de sua *atividade de estudo na pesquisa*. Bem como, provocaram a reorientação da base teórica das investigações. Ainda com relação à influência das leituras na condução da organização da pesquisa e, especialmente, ao modo como foram engendradas, temos as seguintes falas:

[...] a minha pesquisa ela tem uma base, que é um projeto maior, um projeto guarda-chuva e esse projeto é contemplado nessas leituras (*nas Leituras Dirigidas*). Então, sempre eu estou imaginando que eu também posso reler a minha pesquisa a partir da leitura dirigida que eu faço com os colegas [...] a leitura dirigida pode ainda ser um espaço de realmente mais aprofundamento desses estudos para me ajudar (**S5**).

Então a definição do campo teórico foi circulando: o que o campo está dizendo? O que o campo está dizendo, os autores do campo da Pedagogia Universitária? E qual é o caminho? Qual é a matriz teórica que eu vou utilizar para discutir a criação docente? Então fui ao Vygotski, o nosso amigo [...] escolhi ele até porque já tinha um trânsito e, também, porque eu considerava que no doutorado tu lançar voo... E acabei fazendo. Mas tu lançar voo numa teoria que tu desconhece era arriscado! [...] Só que daí aconteceu uma coisa que eu não previa, [...] caiu na mão um texto e eu descubro um termo, eu descubro um termo que era muito peculiar com a ideia da criação que seria a Práxis Repetitiva e Inventiva da Agnes Heller, mas sequer eu tinha ouvido falar dessa autora [...] justamente é uma autora que tem uma obra densa sobre Teoria dos Sentimentos e eu disse “Ah não, é um caminho, é uma luz que está me dizendo: é aí que tu vai!” [...] eu fui me encontrando com ela e foi um encontro que as coisas foram acontecendo e o que eu disse que eu não ia entrar, que eu não ia percorrer um caminho desconhecido, eu acabei entrando e fui! (**S1**).

Então as leituras elas vinham conforme os interesses daquele momento. Ou seja, quando eu consegui ver, por exemplo, as minhas categorias, eu tive que voltar para alguns conceitos e voltar algumas leituras que eu já tinha feito! (S4).

Para S5, os temas de estudo do projeto de pesquisa de base do grupo serviu como referencial para a seleção das leituras da fundamentação teórica de sua investigação. As discussões que pautaram o estudo, durante o desenvolvimento da disciplina *Leitura Dirigida*, auxiliaram-na a pensar na estruturação de sua pesquisa.

O que orientou S1 na seleção de suas leituras foram os questionamentos que fazia acerca do seu tema central, a *Pedagogia Universitária*. Era preocupada em possuir uma teoria de base que fosse sua conhecida, compreendia que desse modo poderia ser capaz de transpor os conceitos para o campo investigativo em questão. Não desejava arriscar-se em teorias que ainda não fossem suas conhecidas, visto estar cursando o doutorado. Porém, não foi o que ocorreu, pois surgiu em suas mãos um texto, no qual determinados conceitos chamaram sua atenção e os quais tratavam de uma teoria que ainda não havia estudado.

Dessa forma, aconteceu para S1 o que não desejava que ocorresse na etapa de seu doutoramento. Deparou-se com o desafio de aprender uma nova teoria a qual, aos olhos da nossa colaboradora, era de uma autora que elaborou uma obra densa, e, por isso, necessitaria de tempo para essas apropriações, mas isto era algo que não tinha. Contudo a necessidade de responder e fundamentar teoricamente um ponto específico, porém essencial em sua tese, a fez aderir ao desafio de conhecer o desconhecido, mesmo em um tempo escasso.

O processo de *conhecer o desconhecido*, experienciado por S1, acabou por constituir-se em uma ação que redirecionou sua *atividade de estudo na pesquisa*, à medida que ela adquiriu um *motivo* próprio: aprender o conteúdo de uma teoria até então desconhecida, bem como criar uma nova *atividade de estudo* no interior da *atividade* mais ampla. Esta dinâmica de reestruturação e reordenamento evidencia o que nos fala Leontiev (1978): os elementos estruturais de uma *atividade de estudo* podem adquirir funções distintas, posto que estão em constante transformação. Uma *ação* pode transformar-se em *atividade* ao perder seu *motivo* de origem. Uma *ação* pode se transformar em *atividade*, como foi o caso acima mencionado, quando a primeira adquire seu próprio *motivo*. E, por fim, uma *ação* pode tornar-se uma *operação* quando se transforma em uma *ação* instrumental.

A **S4**, após passar pela qualificação do projeto de tese, ter realizado sua coleta de dados e ter iniciado as análises dos achados, necessitou elencar novas leituras. Isto foi preciso, visto que a elaboração de categorias a partir dos achados da pesquisa passou a redirecionar suas leituras. Assim, foi necessário eleger outros novos textos à proporção que novas necessidades surgiram em sua *atividade de estudo na pesquisa*.

Para organizar e sistematizar as aprendizagens durante o percurso de elaboração de suas pesquisas, nossas colaboradoras utilizaram registros das leituras elencadas. Nos excertos que seguem demonstram as diferentes estratégias usadas para esse fim:

Faço, escrevendo a mão. Jamais escrevendo no computador! [...] Eu preciso escrever num papel. Eu tenho vários caderninhos. [...] eu escrevo fazendo rimas, eu escrevo para mim, para que eu possa entender. [...] E ainda hoje, quando eu escrevo, eu escrevo marcando, porque eu tenho memória visual, marcando algumas páginas, marcando algumas palavras, mas é escrevendo, lendo inúmeras vezes e escrevendo. De outra forma não! Escrevendo direto, por exemplo, no Word eu não tenho facilidade de elaborar! (**S3**).

[...] eu não sou de fazer essa coisa de anotar do lado. [...] Meus livros tem marcações mas não tem escritas laterais. É seco, é liso. [...] da Agnes Heller eu senti a necessidade de ir fazendo fichas de leitura, isso eu senti porque era bem complicado. [...] Depois das fichas de leitura eu li, não li uma vez, li mais de uma vez, eu li, li de novo [...] das marcações eu fui para as fichas de leitura marcando trecho. E porque assim, as duas obras que eu estudei são em espanhol. Então eu não sabia se eu não estava entendendo porque era do espanhol ou se eu não estava entendendo (*risos*) Então eu fui fazendo, fui marcando e fui escrevendo em português e colocando a página, imaginando que depois se eu fosse ler aquilo em português, aquilo já me daria outro conhecimento (**S1**).

E as leituras e os estudos eu sempre fui muito de fazer link [...] Se eu usava uma citação aqui, eu ia procurar na fonte, eu lia o que dizia antes, o que dizia depois, [...] para eu tentar fazer aquele entendimento e eu fui fazendo links. Obvio que muitas vezes eu me perdia! Eu ia, ia, ia, tão longe que depois eu nem sabia onde eu estava na hora de voltar. [...] essa organização para a leitura e para a escrita me ajudou muito, me ajudou muito no entendimento [...] (**S4**).

A **S3** não elaborava seus registros de leituras de estudo em forma digital, precisava escrever à mão. Disse que seus registros no papel eram por meio de rimas, de forma que fosse um registro particular/próprio para o seu entendimento. Além da escrita, fazia marcações em seus próprios registros e, também, nas páginas onde encontrava informações que julgava importantes. E, assim, prosseguiu durante

sua *atividade de estudo na pesquisa*, lendo inúmeras vezes e registrando seus escritos em papel.

Já **S1** contou que não possuía o hábito de anotar nas margens das folhas dos textos que lia. No entanto, suas leituras possuíam marcações no próprio conteúdo do texto. Quando sentia dificuldades de compreender o conteúdo elaborava fichas de leituras, nas quais também sinalizava, no corpo do texto, as ideias mais importantes. Realizava o mesmo procedimento quando o conteúdo se encontrava em outro idioma, mas antes o traduzia para a sua língua materna, visto que dessa forma facilitava o seu entendimento acerca das ideias tratadas.

Nossa colaboradora, **S4**, narrou que costumava estabelecer *links* com outros conteúdos procurando perceber suas correlações e compreender o próprio conteúdo em estudo. Outro procedimento que realizou foi conhecer a fonte da ideia em questão, mas admitiu que, às vezes, se perdia na organização desta *operação*, já que ia muito além do que de fato era necessário. Contudo, o movimento realizado, para a aprendizagem do assunto em estudo, alternava-se entre leitura e escrita, desta novamente para a leitura e assim por diante.

Os excertos que seguem evidenciam as *operações* que nossas colaboradoras realizavam para o registro e marcações de suas leituras:

[...] quando eu estava retomando a leitura e o livro já estava todo marcado com papeizinhos. [...] vou colando esses papéis e fazendo anotações do lado do livro e colorindo muito ele. Só que a cada vez que eu volto para as obras, eu digo assim: "Bom, esse já não era mais o meu interesse, eu tenho outros interesses para olhar" Mas ele já está todo marcado, todo riscado. Então eu vou usando papeizinhos diferentes, agora eu comprei um azulzinho escuro, então ele me mostra que essa é a última leitura que eu fiz, o último entendimento sobre aquela leitura, é o papelzinho azul. Então é assim que eu vou me organizando [...] (**S4**).

[...] fazer as anotações, eu não utilizava aqueles papeizinhos coloridos para anotar os registros das leituras [...] aquilo (*as anotações*) me ajudou muito, foi uma coisa que eu aprendi no grupo também, os mapas conceituais que a Ana usa bastante, ainda é muito difícil para mim, porque eu ainda tenho a questão de pegar parágrafos, de fazer aquela leitura do todo, mas os mapas muitas vezes me ajudam a ver, ter a noção do todo, do mais amplo, então são coisas que eu vou me apropriando do que os outros fazem e que eu vejo que dá certo e que eu vou me utilizando também para o estudo [...] (**S5**).

A **S4** narrou que suas marcações no texto eram feitas com adesivos de papéis coloridos, sendo uma cor específica para cada objetivo de leitura e estudo. Registrava suas anotações nas bordas das páginas dos textos em estudo. Já **S5**

não utilizava papéis coloridos, mas registrava suas as anotações e esse procedimento a auxiliou sempre.

O uso dos mapas conceituais foi uma *operação* que **S5** aprendeu a fazer com as colegas do grupo de pesquisa, mas disse que ainda era algo em processo de aprendizagem. Os mapas auxiliavam-na a obter a visualização do todo, levando-a a perceber a amplitude do tema em estudo.

Outras formas de *operações* de estudo podem ser evidenciadas nos excertos que seguem:

Em relação às leituras, à elaboração [...] eu não sou uma pessoa organizada, nenhum pouquinho, mas eu me acho nessa desorganização. Se eu quisesse começar a me organizar muito, é muito pior, daí não sai nada. Então eu não me organizo! Mas a gente fica muito envolvida nisso, a gente pensa muito [...] Não teve uma organização sistematizada! Mas tu ficas tão envolvida, pensando tanto naquilo que vai surgindo (**S2**).

Pelo meu tema de pesquisa, por exemplo. Eu estabeleci a Agnes Heller foi uma autora que foi eu que escolhi. Quer dizer, não foi indicação da minha orientadora [...] Eu encontrei lá num texto que falava, que a Lucareli estava usando pra discutir práxis repetitiva inventiva e daí eu disse: "*Bah! Mas a Agnes Heller, tem esse conceito próximo ao de Vygotski, eu vou usar*" Daí fui atrás, [...] Daí defini essas duas obras, comecei a estudar, estudar, estudar, estudar... e ficha de leitura. Só que eu [...] não faço de todas (**S1**).

[...] sobre uma determinada obra do Bakhtin, que tratava sobre a polifonia, eu fui lendo e destacando excertos e digitando no computador, como uma ficha de leitura, destacando páginas. Foi bem positivo, foi bem bom! Quando eu precisei usar a obra na dissertação eu fui direto, destaquei uma ou duas citações que era mais importante [...] mas essa não é minha prática cotidiano, minha rotina. A minha rotina é ir direto à obra, fazer anotações e essa forma é a forma do meu registro escrito, no próprio livro [...] (**S4**).

[...] primeiro eu precisava escrever para saber o que eu tinha que ler, então essa organização eu fui criando [...] mas eu comecei a ver que essa é a minha organização em relação ao estudo, fazer essa alternância entre a leitura e a escrita, no momento em que eu estou escrevendo eu vou à leitura e assim eu vou produzindo porque isso é o que me ajuda, é a questão da necessidade, eu estou escrevendo sobre isso eu tenho a necessidade dessa leitura, então eu vou para essa leitura que isso vai me ajudar a ver coisas que se eu só estiver lendo eu não vou conseguir ver aquela necessidade que eu tinha naquele momento [...] isso me ajuda muito esses registros de conseguir sintetizar um texto, de conseguir fazer um resumo de toda aquela leitura, isso de retomar esse resumo me ajuda muito a lembrar o que é o principal, o que para mim é marcante naquela leitura, só que em função do tempo, da quantidade de leitura, a gente não tem como fazer isso, na maioria das vezes acaba se tornando [...] então a principal sistematização que criei são as anotações, quando a Xerox é minha eu faço as anotações [...] e anotações de palavras-chave e, assim é a principal organização escrita que eu faço [...] na produção, que é escrevendo o texto, montando e aí, trazendo as citações aquilo que já colocando no texto, deixando ali, ou marcando no próprio texto: "Isso eu acho que é uma citação que eu vou usar", então o registro escrito é principalmente este, além da produção que eu também vou organizando (**S5**).

Em relação à seleção de leituras e sistematização da própria escrita do projeto de pesquisa, **S2** disse que não possuía uma organização pré-estabelecida, mas que isto acontecia de acordo com as necessidades do momento. E ainda narrou que caso se organizasse muito se perderia no processo de registro.

A **S1**, por sua vez, falou que não era sua prática fazer uso da elaboração de fichas de leituras, porém acabou por utilizá-las em virtude do novo conceito com que ainda não havia tido contato: tratava-se da *práxis repetitiva inventiva*. De suas seleções de leituras acerca do tema de pesquisa eleito para sua tese, resultou-lhe tomar conhecimento desse conceito de *práxis*. Inicialmente não era um conteúdo eleito, mas tornou-se útil em virtude do auxílio que dava à nossa colaboradora na reflexão acerca dos entendimentos que precisava obter a respeito de seu objeto de pesquisa, e das argumentações que necessitava elaborar sobre o mesmo. E para sistematização destes fez uso de fichas de leituras. Porém, contou que só realizava este tipo de procedimento com assuntos que lhe eram ainda desconhecidos.

A **S4** também fez uso das fichas de leitura para os estudos e sistematizações de assuntos com que ainda não havia tido contato como, por exemplo, a *polifonia* em Bakhtin. A colaboradora narrou que, durante as leituras dos textos, fazia marcações destacando os excertos de seu interesse e suas respectivas páginas. Logo após, registrava-os em forma digital, elaborando, assim, suas fichas. Entretanto, disse que esta não era uma prática que utiliza para todas as leituras realizadas. A prática de sistematização de leituras a que **S4** costumava aderir eram as anotações na própria obra, destacando os excertos mais importantes para sua investigação.

Nossa colaboradora **S5** percebeu que sua organização, em relação ao seu processo de estudo, foi alternar-se entre a leitura e a escrita como maneira de garantir o registro de suas ideias e entendimentos acerca do tema em estudo. Ela mencionou que no momento da escrita era quando percebia quais as suas necessidades de leitura. Além disso, os registros elaborados a auxiliavam na síntese de sua aprendizagem sobre o assunto e, também, foi o modo que encontrou para relembrar as principais informações dos textos analisados. Porém, expressou que nem sempre foi possível realizar esse tipo de *operação*, porque o fator *tempo* era algo que interferia significativamente em seu processo de assimilação dos novos conhecimentos.

As *operações* de registro de leitura mais utilizadas por **S5** foram as anotações na margem lateral da página, as marcações no próprio corpo do texto, elaboração de resumos e os registros de palavras-chave. Durante a organização das anotações de suas leituras, selecionava as citações que iria aproveitar na escrita de sua pesquisa, ao mesmo tempo em que as registrava no referido texto.

O próximo elemento que caracterizou o percurso da pesquisa de nossas colaboradoras foi a organização da coleta e da análise dos achados de suas pesquisas. Vejamos o que emerge do excerto a seguir:

Bem primeiro eu acho os tópicos, os tópico guias, foi, eu retirei os tópicos do que eram os meus objetivos, eu acho que essa é a primeira fase que quando a gente pensa em coleta é pensar em entrevistas. [...] eu tinha tópicos relacionados àquilo que eu queria compreender a minha pesquisa, então foi essa a organização que eu procurei a fazer [...] durante as entrevistas, eu já estava entrevistando as professoras, no momento em que elas iam falando eu já conseguia guardar aquilo que eu achava que eu poderia utilizar na análise, naquele momento então eu já conseguia me remeter ao que eu poderia na análise, o que era recorrente, à medida que eu fui fazendo as entrevistas eu percebia muitas recorrências nas falas delas e eu chegava em casa e eu já ia anotando, tudo o que via que poderia ser elementos depois que eu poderia explorar na análise, então essa foi a primeira fase mesmo da análise, no próprio momento da entrevista mesmo [...]
(S5).

A **S5** mencionou que, para recolher as informações de que precisava em sua pesquisa, organizou uma entrevista semiestruturada por meio de tópicos guias. Estes, por sua vez, foram elaborados a partir dos objetivos mencionados em sua pesquisa. As respostas que esperava obter, por meio dessas entrevistas, corresponderiam aos conteúdos que desejava contemplar em seu estudo.

No decorrer da realização das entrevistas, **S5** já começava a perceber as recorrências presentes nas falas de seus sujeitos de sua pesquisa, registrando-as logo em seguida. Ao chegar a casa, nossa colaboradora analisava as recorrências anotadas e as novas que emergiam e, por fim, iniciava as anotações de quais seriam seus possíveis elementos categoriais, os quais culminariam em suas categorias. A respeito da construção das categorias destacamos alguns excertos:

[...] quando eu descubro as minhas categorias na minha dissertação eu tenho que voltar às leituras para reorganizar e fazer os escritos nascerem, [...] Então eu começo a escrever, escrever, a escrever e eu me dedico e eu me centro naquilo ali [...] eu não imaginava que ia aparecer essa questão da “solidariedade docente”, a questão de ver o outro como alguém que eu aprendo junto. Foram aparecendo essas recorrências, daí eu fiz um mapeamento, um quadro de recorrências, essas recorrências daí eu fui

organizando aproximando-as essas recorrências que se tratavam de afetividade, de emoções, de sentimentos, todas essas recorrências numa determinada planilha. As recorrências que se tratava da prática cotidiana da sala de aula em outra planilha. Então assim eu fui organizado essas recorrências e daí que nasce então, nasceram as categorias (**S4**).

Agora nesse segundo momento eu estou elencando leituras a partir das entrevistas que eu estou fazendo, porque é um segundo momento [...] porque seria depois para mapear, mas conforme eu vou fazendo, até para ficar assim mais na minha cabeça o que uma professora fala lá. Esses dias uma professora estava falando da escola [...] o momento dessa escola, projeto de extensão, o que ela faz [...] E falando de uma cultura da escola sabe?! Daí eu me senti impulsionada sobre cultura escolar, eu fui atrás para começar ler sobre cultura escolar [...] (**S2**).

[...] construí o meu primeiro mapa do que eu fui percebendo, naquele momento, ali, enquanto eu ia escutando, fazendo a transcrição das entrevistas, eu já conseguia organizar o meu pensamento e montar aquele primeiro mapa com muita naturalidade, era muito, era gostoso aquele trabalho que eu tava fazendo [...] para mim não foi difícil isso, eu conseguia ver o que uma professora falava que se aproximava muito do que a outra falava e daí eu ia reunindo e criava um elemento para aquelas falas [...] essas anotações foram me ajudando depois a montar todo esse mapa (**S5**).

A **S4**, após a construção de suas categorias, manifestou a necessidade de reorientar a base teórica de sua pesquisa. Esta reorientação exigiu a seleção de novas leituras, posto que não esperava emergir das falas de seus sujeitos de pesquisa a ideia, por exemplo, de *solidariedade docente*. A *operação* que fez emergir as recorrências se deu a partir do mapeamento e, logo após, foram elaborados planilhas em que foram organizadas, em blocos, as recorrências semelhantes. O conjunto dessas recorrências culminou nas categorias de sua investigação, as quais, por sua vez, reorientaram novas leituras e estudos de sua base teórica.

A mesma reorientação de leituras e estudos aconteceu com **S2**, após a análise das narrativas. Com as falas de seus sujeitos de pesquisa em mãos, foi possível destacar as ideias mais frequentes e estas produziram as recorrências. Possuindo esse conjunto de recorrências, **S2** elaborou um mapeamento aglutinando em grupos distintos as que mais se assemelhavam. É comum, neste processo, acontecer de emergir novos conteúdos antes não pensados, como vimos acontecer com **S4**. Os novos temas surgidos a partir da análise das narrativas exigiram a reorientação das leituras e de seus respectivos estudos. E foram eles que fizeram nossa colaboradora também reorientar suas leituras e estudos.

O processo de construção das categorias para **S5** se deu, também, por meio de mapeamento, sendo este produzido já durante as transcrições das entrevistas. Esse primeiro mapeamento caracterizou-se como um modo de organização do pensamento acerca dos achados desta colaboradora. Essa *operação*, segundo **S5**, não foi difícil de ser realizada, ao contrário, foi prazerosa. Entretanto, na construção das categorias, isto é, no momento de reunir os elementos categoriais, considerou o momento mais complicado, devido à dificuldade de distanciar-se dos dados coletados, ou seja, dos excertos das narrativas selecionados, como evidenciamos na fala que segue:

E depois, aí sim, esse olhar **depois de olhar para esses elementos e conseguir categorizar aí foi o mais difícil, porque daí eu acho que já estava tão envolvida com aquelas falas**¹¹¹, com aqueles elementos que eu não conseguia separar uma coisa da outra, porque a categoria é isso, eu tenho que conseguir classificar e de certa forma separar uma coisa da outra e montar categorias. Isso era muito difícil para mim [...] não conseguia ver. **Eu via como eu montei o meu mapa, era círculos com elementos dentro e todos os círculos era unidos porque eu não conseguia ver uma coisa sem a outra e para mim colocar isso em categorias parecia que eu tava desmembrando coisas que não podia ser separadas** [...] E isso foi **o mais difícil**, apesar de eu saber que eu tinha que **buscar as aproximações** [...] Então eu tinha que **fazer aquela classificação para montar as categorias, então aí que entrou a ajuda da orientadora**, porque aí até então eu tinha montado os elemento e dentro desses elementos eu tinha outros elementos categoriais que eu achava que aparecia em cada elemento daqueles. **E eu tinha elementos transversais, que na verdade era as categorias e eu não tinha percebido então isso ela me ajudou** [...] Então essa relação com ela também isso é muito bom [...] parece que ela [*orientadora*] ao mesmo tempo em que está distante, ela tem um conhecimento da pesquisa de cada uma, que no momento que a gente senta com ela, ela sabe te dizer qual é a tua pesquisa, **em poucos minutos que ela estava olhando para aquele quadro que eu não consegui ver, ela conseguiu organizar pra mim o que eu não conseguia perceber, aquelas aproximações e aquilo que eu poderia colocar como categoria e que até então eu via como elemento transversal (S5).**

A colaboradora **S5** disse que o processo de marcações das falas recorrentes, e a *operação* de estabelecer as aproximações destes ditos, os quais teve como produto a elaboração dos elementos categoriais, não se caracterizou como difícil. Esta dificuldade se manifestou no momento que precisou se afastar das falas de seus sujeitos de pesquisa, visto que necessitava deste distanciamento para conseguir uma visão geral.

Inicialmente **S5** disse ter visualizado seus elementos categoriais reunidos em círculos interligados um ao outro. Porém, essa visão tornou-se um obstáculo para

¹¹¹ Grifo nosso.

obter a construção das categorias sozinha, porque não conseguia desmembrar os conjuntos de elementos categorias, uma vez que estavam ficando complexos e difíceis de sistematizar em poucas categorias. Assim que tomou consciência de sua limitação, procurou a ajuda de sua orientadora, que a auxiliou na percepção das aproximações entre os diversos elementos categoriais.

Percebemos, neste processo de produção da pesquisa, a importância da professora-orientadora como alguém que exerce a função de *estímulo auxiliar*, ou seja, um tipo de ajuda que, gradualmente, orienta a *atividade de estudo na pesquisa*. Receber ajuda de alguém mais especializado nesse tipo de atividade é o que caracteriza a função de *estímulo auxiliar*. O auxílio da orientadora na execução das *ações e operações da atividade de estudo na pesquisa* de **S5** ativaram sua ZDPproximal por meio dos conflitos que as dificuldades despertam e atingem as potencialidades presentes na ZDPotencial de **S5** (VYGOTSKI, 1993).

O que caracterizou a produção da escrita dos resultados e das análises de **S4** foram os constantes movimentos de *ir e vir*, ou seja, da elaboração da escrita para a base teórica e desta novamente para a escrita. Nossa colaboradora, também teve que buscar novos referenciais de leitura para fundamentar seus achados, bem como para compor sua teoria, como as demais colaboradoras. Isso é evidenciado no excerto que segue:

[...] aquele elemento que é recorrente e eu tenho que estar contemplando lá no referencial teórico. Esse movimento foi feito depois quando eu comecei a análise, quando eu comecei a análise, daí eu queria fazer a análise, eu queria escrever, só que eu tinha que buscar autores que também me dessem base na análise, mas eles tinham que ser apresentados no referencial. Então esse movimento de ir e vir aconteceu até o final! (**S4**).

Quanto à dinâmica da produção da escrita das análises, temos o excerto de

S5:

[...] no momento da análise, eu já tinha os elementos, já tinha as categorias e aí foi a escrita mesmo, consegui falar. No momento da escrita eu fui readequando algumas e disse: "Não, mas essas recorrências não são daqui, são de lá". Então isso no momento da escrita a gente vai tecendo, vai conseguindo relacionar uma coisa com a outra, que talvez só na elaboração do quadro ou de um mapa conceitual tu não consigas ver, que no momento que tu vai escrever sobre isso aí tu consegue fazer essas relações, então eu acho que a escrita ajudou bastante [...] nessa escrita eu comecei a perceber que tinha elementos dentro, além dos elementos categoriais que eram mais marcantes em cada categoria ainda surgiram outros elementos, surgiram aos meus olhos, que perpassavam

todas as categorias e que era muito marcante nas falas das professoras e que eu percebi que eram elementos transversais, mas isso já na escrita, nessa última produção agora, na hora da dissertação (S5).

Observamos que, no momento da escrita das análises, nossa colaboradora ainda reposicionava as recorrências e, conseqüentemente, seus elementos categoriais e categorias. Expressou que, nesta ocasião da escrita do texto das análises, percebemos as relações entre as recorrências e os elementos categoriais. E, também, que é esse o momento em que surge a necessidade de criar outros elementos categoriais ou novos tipos de elementos que atravessam todos os demais, geralmente denominados como *elementos transversais*. Foi o que aconteceu com S5.

A ocasião da escrita do texto, seja do relatório ou do projeto de pesquisa, requereu das colaboradoras todo um processo de organização, reorganização e sistematização das distintas fases que delinearão o percurso de pesquisa de cada uma em particular. Todas as colaboradoras contaram que este registro escrito nem sempre consistia em algo tranquilo. Vejamos as evidências disso nos excertos que seguem:

É claro que não é um processo que eu vou te dizer: “Ah foi tranquilo”, Não! é sofrido, a produção da escrita é um momento também que tu tem que te fechar e eu acho que isso é muito sofrido, porque me fazia muita falta os dias que eu fiquei longe do grupo [...] pelo menos poder conversar, sair um pouco, tirar a produção escrita da cabeça [...] poder pelo menos falar sobre o que tu está fazendo ou falar sobre outras coisas. Então, esse é o momento que é para mim bastante sofrido, porque é um momento meu, que eu tenho que escrever que eu tenho que produzir por mim, aquilo que eu penso, porque não são as outras pessoas que vão conseguir saber o que eu tenho que falar nesse momento e essa escrita individual [...] lançar as ideias e isso para mim era muito difícil porque eu queria escrever aquilo já “formatadinho”, pronto, sem modificar nada, isso ainda é muito forte em mim [...] então eu vi outra possibilidade que é lançar as ideias ali e ir desenvolvendo e depois voltar, parar, respirar, deixar um dia de molho e aí voltar no outro dia [...] muitas coisas que naquele momento que a gente está tão envolvida com aquela escrita então a gente não percebe então isso de ir lançando as ideias e colocar uma frase e dizer: “tem que falar sobre isso, tem que desenvolver isso” isso eu aprendi com vocês, nessa produção coletiva, então esse estudo que a gente tem também no grupo me ajuda muito (S5).

[...] porque uma coisa foi entender a teoria, outra coisa é teorizar as narrativas a partir daquela teoria, isso é outro esforço! É outro esforço completamente diferente! Que implica que tu tenhas uma apropriação daquilo para que tu possa criar, porque não basta por exemplo tu colocar a narrativa, tu tem que construir os nexos entre o que aquela narrativa está te dizendo [...] é um esforço intelectual assim, que ele dói! Ele dói! Como eu disse assim, eu ainda disse para minha orientadora “Ou eu estou ficando burra!” Eu

digo "... porque eu não sei!" [...] cada parágrafo que está saindo é um parto, é um filho que nasce eu caminho, eu rebolo [...] (**S1**).

Referente à escrita geral do texto da pesquisa, tanto **S5** como **S1** expressaram sentimento de sofrimento na execução desse processo. **S5** colocou que existe um momento no qual temos que fazer fechamentos, ou seja, fechar ideias, fazer escolhas; e, tomar tais decisões não é algo fácil e causa sofrimento. A **S1** disse que o esforço cognitivo exigido para relacionar e sintetizar a base teórica usada com os dados obtidos na análise das narrativas coletadas causa muita angústia e isto torna este momento sofrido.

Entretanto, reconhecem que o sentimento de sofrimento é inevitável porque era o momento da produção individual, o qual precisavam elaborar e sistematizar as ideias, os resultados, as conclusões, dialogando com seus autores de base de forma solitária. Evidenciamos também, a partir desses excertos, que esse período foi de intensa *atividade de estudo*, que, a todo tempo, exigiu das colaboradoras, disciplina para novos tipos de aprendizagens acerca de suas *ações e operações*, desprendimento para deixar de lado velhos hábitos e exercício de distanciamento frente ao texto para perceber as informações ausentes e/ou complementares.

E, por fim, a tomada de consciência, por parte das colaboradoras **S1** e **S5**, de que a escrita é uma responsabilidade delas e de mais ninguém, como a própria **S5** disse, somente ela saberia registrar o que desejava dizer acerca de suas experiências e constatações ocorridas durante sua *atividade de estudo na pesquisa*.

A **S1** teceu a seguinte analogia: que cada parágrafo elaborado significou ser um parto; parecia ser um filho nascendo e que experienciar isso foi algo muito doloroso. Emerge em sua fala um forte sentimento de sofrimento neste processo de elaboração do relatório de pesquisa do doutorado.

Evidenciamos, a partir dos excertos, que o processo de escrita do texto de pesquisa requer do sujeito algumas *ações e operações*, tais como: apropriar-se da teoria de base, apropriar-se das narrativas coletadas, fazer dialogar a teoria e os excertos selecionados, e, por fim, construir o texto escrito. **S1** expressou que foi na produção textual que se sentiu mais desafiada intelectualmente, pois exigiu capacidade de ousar e de ser criativa. Este processo de criação também constituiu-se em um desafio para **S4**:

Ela [a orientadora] falou que eu podia aprofundar sim, aquelas questões, dando continuidade para aquele texto, o que eu fiz: eu reorganizei todo texto. Eu destruí aquele primeiro texto, eu refiz novamente e ficou um horror! Quando ela leu e me deu retorno, ela disse: “Olha, eu não sei para que lado tu ia, mas eu deixei tu ir, eu fui lendo o texto!” E disse: “Não é assim, é para além!” E eu não entendia o tal do além, para que lado ficava o tal do além, daí eu disse: “Tá mas para que lado eu vou?” Se o primeiro texto, que eu achei que estava legal, não serviu, o segundo ficou muito pior, o que vai ser do terceiro? Daí ela me orientou e me disse o seguinte: “agora tu retoma o primeiro texto, joga esse segundo fora. Retoma o primeiro e o aprofunda!” [...] “Bom, aprofunda ele! O que será que ela quer?” Aí eu comecei a tentar reorganizar aquele texto e dar uma sinalização para esse aprofundamento, para esse tal de além, porque na verdade eu ainda não sabia o que era [...] quando ela me disse: “aqui tu tem que confirmar” os teus resultados, ou seja, se tu discutes durante os teus resultados que a solidariedade docente aparece como um elemento que marca a docência na surdês, nas dimensões conclusivas tu tens que afirmar: “A solidariedade docente é marca da aprendizagem docente no contexto da surdês” No terceiro texto ela me disse isso e daí eu fui para casa e reorganizei e faço um quarto texto (S4).

Evidenciamos neste excerto que o processo criativo, necessário para a construção da pesquisa, requereu de nossa colaboradora persistência em continuar produzindo, desprendimento para abandonar seus escritos e iniciar um novo. S4 conseguiu perceber suas limitações, mas não desistiu, especialmente frente ao desafio postos por sua orientadora de *ir além*. E, como expressou S4: *para que lado ficava o tal do além?*

Compreendemos que o *tal do além* era a solicitação, por parte de sua orientadora, da criatividade. Para que fosse possível o entendimento de nossa colaboradora referente ao *ir além*, sua orientadora precisou exemplificar o que esperava ver registrado no texto de suas dimensões conclusivas. Assim, detalhou o *como fazer*, com um exemplo e foi somente a partir dessa compreensão que nossa colaboradora conseguiu organizar seu quarto e último texto. Vejamos o excerto da narrativa de S4 que mostra como ela compreendeu que deveria ser esse processo:

[...] organizei a seguinte estrutura para as dimensões conclusivas: uma breve retomada de cada categoria, das 4 categorias, muito rapidamente de um parágrafo; depois das dimensões que as atravessam, porque eu tenho aquelas dimensões que atravessam as categorias que dão mobilidade para elas e depois eu elejo tópicos, tópicos que destacam as dimensões conclusivas, são afirmativas, pontuais [...] (S4).

A partir disso a elaboração de suas dimensões conclusivas teve a seguinte estrutura: retomada das categorias construídas, escrita breve acerca das dimensões que perpassavam suas categorias e, por fim, organização dos tópicos nos quais elaborou afirmações pontuais sobre suas constatações da pesquisa. S4 manifestou

que, para realizar esta *atividade de estudo*, necessitou de mais tempo para elaboração e maturação dos escritos, como é possível de ser evidenciado no excerto a seguir:

[...] fazer 4 textos sobre o mesmo objetivo é muito cansativo! Chega um momento que tu não sabes mais o que está escrevendo, tu não consegue mais ler, porque tu já não entende mais o que está lendo [...] eu precisaria de no mínimo dois dias de afastamento [...] (**S4**).

Percebemos a partir dos excertos das narrativas que os redirecionamentos das *ações* e das *operações* são constantes na *atividade de estudo na pesquisa*, e isso, geralmente, causa cansaço e sofrimento aos sujeitos pesquisadores. Entretanto, o sofrimento mencionado nos excertos das colaboradoras é mais uma vez considerado por elas como algo próprio do processo de produção da escrita da pesquisa, como evidencia mais uma vez **S5** em sua narrativa:

Eu atribuo esse, o natural [*referente à escrita da pesquisa*] porque às vezes é muito dolorido [...] não posso dizer que é totalmente natural: "Ah eu passo tranquilo, a gente tem aquele momento, que é da escrita que é sofrido, é dolorido, muitas vezes o físico é dolorido, dói o corpo, dói a cabeça, mas eu vejo que a construção que eu tenho eu acho que é muito pelo grupo, por toda essa trajetória que eu tive dentro do grupo, eu não sei te dizer, não tenho consciência do que foi essa construção, mas eu posso dizer que foi fundamentalmente por essa trajetória que eu tive (**S5**).

Observamos, nesse excerto, que o processo de escrita não foi totalmente prazeroso, pelo contrário, houve momentos de frustração quanto aos resultados da escrita, pois esses nem sempre revelam o que de fato se desejava expressar. Porém, as experiências que **S5** teve anteriormente no interior de um grupo de pesquisa, como bolsista IC, forneceu uma base importante para superar esse novo desafio. No excerto que segue temos **S1** narrando seu processo de escrita de tese:

Eu olhando para a totalidade que eu tenho pronto, eu acho que falta muita coisa para essa tese, falta muita coisa! E daí às vezes me dá um desânimo, um cansaço! Eu estou louca que chegue agosto! Eu acho que vou chegar agosto assim, a cabeça não vai ter mais, não vai ter mais força para nada! [...] Essa exigência assim, essa exigência e esse tempo final da tese assim é... [...] Daí hoje eu peguei e fui fazer as categorias, daí aquilo me acalmou um pouco! É não sei se vai ficar naquela ordem, mas tá. Daí eu estou fazendo esta análise, da análise eu vou para as dimensões conclusivas, que é onde tem que nascer um filho para mim! [...] isso vai te dando uma angústia, porque cada vez que

tu falas uma coisa “Não é isso, é mais! Não é, é mais” Nisso que eu estou empacando na tese, entendeu?! “Não, não é! É mais, é mais, é mais, é mais, é mais, é mais...” (S1).

Segundo a colaboradora, o processo final de escrita da tese é exaustivo e concomitante e vem o desânimo, pois as exigências são muitas. Para seguir em frente, S1 procurou dar conta das partes ao invés de ficar focada no todo. Voltar sua atenção para as partes lhe causou calma, tranquilidade por algum tempo, porém logo depois voltaram as preocupações e as angústias, visto que mais uma vez se via diante de outros novos desafios referentes à produção das análises e das dimensões conclusivas, por exemplo.

Nos períodos de esgotamento e de desânimo, frente aos desafios da produção da pesquisa, os *estímulos auxiliares*, representados por diversos formatos, são os que ajudam os sujeitos a superarem os seus enfrentamentos no cotidiano da investigação. Os estudos nas *Leituras Dirigidas* e a discussão da pesquisa individual no grupo de pesquisa são exemplos disso:

Mas uma das coisas que a gente aprofunda e discute não é exclusivamente com a orientadora, mas no grupo, as nossas temáticas são discutidas no grupo. Daí assim a gente aprofunda [...] todos nós sabemos o que cada uma de nós pesquisamos. E são nesses momentos do grupo que a gente aprofunda as nossas temáticas: “Um diz isso, outro diz aquilo!” Isso ajuda! [...] a gente discute [sobre a discussão da pesquisa individual], mas são momentos mais pontuais assim, quando a gente está com o projeto em dia, daí a gente discute mais, mas a gente está sempre discutindo sim, informalmente a gente está sempre discutindo [...] (S2).

[...] as temáticas são propriamente o que a gente trabalha do grupo, não tem nada que se afaste muito do que é discutido no grupo, então **as reuniões, o próprio, a** discussão dos outros projetos, das dissertações, das teses, isso ajuda bastante, essa discussão sempre a gente vai aproximar daquilo que nos é necessário, então isso me ajuda bastante (S5).

Tanto S5 como S2 expressam que os momentos de estudos dos temas da pesquisa *guarda-chuva* do grupo maior, ocorridos durante o desenvolvimento da disciplina de *Leitura Dirigida*, auxiliaram-nas na compreensão e aprofundamento dos temas das pesquisas individuais. Esses mesmos momentos de estudo coletivo, possibilitou, a cada uma das integrantes, conhecer o que as demais investigavam, Este conhecimento de cada uma sobre o trabalho de todas era de extrema importância no momento das orientações coletivas. Quanto a isso, S2 conta que as

orientações coletivas constituíam um espaço em que era possível não só conhecer o trabalho do outro colega, como discutir junto com o grupo e a orientadora sobre o trabalho investigativo individual.

A **S2** ainda sinalizou terem sido os estudos e as reflexões elaboradas no grupo que compunha a disciplina de *Prática de Pesquisa*, o que auxiliou tanto a investigação do grupo de pesquisa quanto as pesquisas individuais, especialmente na elaboração de sua própria tese. Uma vez que o grupo de pesquisa e estudo não era frequentado só por pessoas da universidade, esses encontros possibilitaram o intercâmbio com os sujeitos de outras instituições da sociedade, não somente da área da Educação como de outras áreas do conhecimento. A possibilidade que cada uma de nossas colaboradoras adquiriu de intercambiar experiências e conhecimentos nesse grupo permitiu a todos desenvolver um olhar distinto para o seu próprio campo, como podemos evidenciar ainda no excerto de **S2** que segue:

[...] o que foi trabalhado nesse grupo maior, assim as reflexões que vieram de fora também nos auxiliaram, tanto para ampliar as nossas do grupo interno, quando nós estávamos fazendo análise do projeto “guarda-chuva”, como para as pesquisas nossas, a disciplina Prática de Pesquisa [...] eu coloco como relevante para a elaboração da tese, justamente pela possibilidade de não ser só o grupo acadêmico que está ali desenvolvendo a pesquisa que está trazendo discussões, que está trazendo reflexões, que está problematizando, mas justamente pela possibilidade de outras áreas estar inseridas, principalmente as áreas que não são da Pedagogia. Eu acho que trazem um olhar diferente, trouxe um olhar diferente, traz um olhar diferente e faz a gente ir em busca também de elementos que não são só do nosso campo, mas que estão implicados com as nossas pesquisas, no caso (**S2**).

O exercício de aprender com o outro em diferentes situações: nas reuniões gerais, nas discussões e estudo dos projetos, coletivos e individuais, auxiliaram no entendimento e na efetivação de cada uma das *ações e operações* da produção da pesquisa individual das colaboradoras. No excerto que segue, evidenciamos o auxílio buscado no grupo por **S4** para suprir suas dificuldades:

[...] sempre que tem oportunidade eu tento discutir, vejo algumas pessoas mais próximas, mais disponíveis [...] todas as oportunidades que eu tenho eu acabo trazendo para ver se me ajuda no meu entendimento. E tem mil coisas ainda que eu não transite, mas todas as oportunidades que eu tenho e eu vejo todas as pessoas do grupo muito abertas para isso, para esse compartilhamento, para eu poder compreender melhor os conceitos (**S4**).

A **S2** mencionou que, muitas vezes, preferiu ouvir o *outro* para poder aprender com ele. No lugar de ficar expondo o seu trabalho, preferia ouvir, pois considerava que desse modo ampliaria sua aprendizagem. Vejamos o que ela disse:

Uma das coisas que eu gosto mais é de ouvir o outro do que falar sobre a minha pesquisa, deve ser egoísmo [risos], porque ouvindo o outro eu amplio as ideias [...] (**S2**).

Aprender com o *outro* foi algo muito presente também para **S5**, durante o processo de sua escrita. Ela nos disse que antes de compor seu texto procurava verificar como o *outro* havia estruturado sua escrita. Dessa forma, para concretizar o seu caminho na pesquisa antes procurou conhecer o caminho percorrido pelo *outro*. Já **S4** sinalizou sobre a importância do olhar do *outro*, compreendemos que este auxilia na postura de distanciamento frente aos nossos achados investigativos, já que se trata do auxílio de *quem está de fora* em perceber e sugerir *ações e operações* de que sozinhos talvez não tomássemos conhecimento. Vejamos o que as duas colaboradoras nos disseram a respeito:

[...] eu não digo assim que eu posso partir do nada e escrever, a gente sempre tem uma estrutura que a gente vai seguir, como é que o outro elaborou a gente sempre consegue alguém para ajudar e até o olhar [...] (**S5**).

[...] muitas vezes nem sou eu que elejo, são os outros que elegem por mim. É o que aconteceu agora, por exemplo, na qualificação. Então eu tenho que aprofundar e eu tenho que saber o caminho, ou seja, se não é sinalizado pelo outro, talvez eu fosse permanecer no equívoco! (**S4**).

Com isto consideramos que os *estímulos auxiliares* (companheiros de grupo, orientação coletiva, sujeito orientador, currículo da Pós-graduação em Educação *stricto sensu*, o grupo de pesquisa) estimularam e ajudaram nossas colaboradoras a organizarem suas aprendizagens. Os *estímulos auxiliares* influenciaram também no próprio domínio dos meios, no processo de criatividade para prover soluções frente às necessidades apresentadas e, conseqüentemente, na própria *atividade de estudo na pesquisa*.

4.2 Autonomia na pesquisa

A categoria *autonomia na pesquisa* constitui-se no gerenciamento de si no processo investigativo, é a capacidade do sujeito de tomar decisões no desenvolvimento de sua pesquisa e auto-orientar-se nessa atividade. Orientar a si mesmo é ser capaz de identificar e analisar as distintas possibilidades de escolhas, selecionando a que melhor possa servir à necessidade do momento vivido durante a pesquisa.

Para alcançar a *autonomia na pesquisa*, o sujeito precisa experienciar situações desafiadoras que requerem a tomada de posicionamentos, ou seja, tomar para si uma direção no desenvolvimento de sua *atividade de estudo na pesquisa*. Entretanto, não basta unicamente se auto-orientar, saber decidir e justificar suas determinações, é preciso saber se autoavaliar continuamente e trabalhar no desenvolvimento da confiança em si mesmo. Essa dinâmica exige que o sujeito mantenha-se em constante aprendizagem, isto é, em permanente processo de *aprender a aprender* (MONEREO; POZO, s.d.).

Para o sujeito se auto-orientar em suas *necessidades e motivos, ações e operações*, ele precisa se autoavaliar, isto significa avaliar a si mesmo quanto ao seu desempenho diante do desenvolvimento de sua *atividade de estudo na pesquisa*. Compreendemos que autoavaliar-se é realizar uma análise de si mesmo quanto ao seu rendimento e domínio das *ações e operações* efetivadas, determinando quanto elas auxiliam o sujeito a alcançar seus objetivos (DAVÍDOV; MARKOVA, 1987a).

Nesse sentido, a *tomada de consciência das limitações e das potencialidades*, primeiro elemento categorial do eixo articulador *percurso da autonomia*, constitui-se na percepção do sujeito de suas fragilidades e de seus potenciais no percurso da produção de sua pesquisa.

Para Vygotski (2010) a tomada de consciência pelo sujeito corresponde à reconstituição mental das atividades que realiza. Nessa perspectiva, a *tomada de consciência das limitações e das potencialidades* significa que o sujeito deve reconstituir mentalmente o desenvolvimento de sua *atividade de estudo na pesquisa*, e, com isso, ser capaz de perceber e identificar quais limitações deve superar e

quais potencialidades pode desenvolver. Evidenciamos, nos excertos que seguem, várias maneiras disso ocorrer:

Eu preciso falar, eu sou alguém que fala muito enquanto penso (*risos*) quando eu estava estudando a Agnes Heller acho que ninguém mais aguentava eu falar da Agnes Heller, porque eu preciso falar. Tem horas que eu preciso, nem que seja pra me ouvir só. [...] a Prática da Pesquisa me possibilitou isso, o que significa, por exemplo, a retomada as categorias, a retomada dos conceitos, teorizar em cima das narrativas, a própria ideia de poder discutir essas narrativas, o quanto o que eu sou capaz de captar é diferente da tua leitura, o quanto é difícil uma pesquisa em grupo [...] quando tu estás num grupo ainda há uma negociação de um grupo que precisa ter entendimentos que são, não digo iguais, mas que tenham um horizonte comum de compreensão, porque se não cada um vai estar dizendo uma coisa doida e isso não é muito fácil! E eu acho que a gente aprender trabalhar em grupo é muito complicado, é muito complicado! Porque é tu sair de si e ir em direção ao outro e produzir uma terceira coisa aí (**S1**).

[...] no momento da escrita do projeto eu não aprofundi o que era necessário porque eu não consegui perceber seja por própria fragilidade que eu ainda não tinha compreendido, aí nesse momento foram coisas que a banca pontuou e que eu comecei a perceber de outra forma, por exemplo, a questão da atividade de ensino-pesquisa-extensão, a banca me fez ver que tinha muita relação com a atividade de estudo o que eu estava pesquisando [...] a questão dos movimentos formativos [...] não tinha conseguido me apropriar dos termos que eu utilizava e que não tinha noção do que era aprendizagem docente também, então foram todas temáticas que aos poucos eu fui tentando me apropriar para conseguir falar sobre isso (**S5**).

A **S1**¹¹² expressou que falar para o *outro* sobre seu tema ou repeti-lo para si mesma acerca do que tinha realizado em sua *atividade de estudo na pesquisa* como um todo, possibilitava-lhe reelaborar os seus próprios entendimentos e o próprio caminho investigativo. Outra forma que a auxiliou, no processo de aprendizagem de novos conteúdos para sua investigação foram os espaços de discussões organizados pelo grupo de estudo e pesquisa que frequentava cuja disciplina era *Prática de Pesquisa*. Esses encontros em que havia pessoas não só do grupo de pesquisa, ou da área da Pedagogia, mas sujeitos de diferentes campos profissionais possibilitaram uma diversidade de olhares e de entendimentos referentes ao assunto em estudo. Essas interações permitiram à nossa colaboradora intercambiar uma riqueza de pontos de vistas, a partir dos quais possível retomar e por à prova os conceitos já consolidados, as categorias elaboradas, e as teorias escolhidas para sustentar seu estudo investigativo.

¹¹² No eixo articulador *percurso da autonomia* nem todas as colaboradoras se farão presentes posto que não narraram a respeito.

Foi também nesse processo de interação com o *outro* que a colaboradora **S1** se deu conta de que o modo como se apropriava dos conhecimentos era diferente da forma como os *outros* se apropriavam. Isto foi apreendido por ela ao trabalhar em grupo, pois esses eram momentos nos quais tinha que fazer negociações do seu dito com o dito do *outro*, de maneira a obter um consenso acerca dos conceitos, o que culminaria na compreensão e contribuição de todos para a pesquisa *guarda-chuva*. Como ela própria relatou sair de *si* e ir ao encontro do *outro* e produzir uma terceira *coisa* não é uma *ação* fácil, muito pelo contrário é uma *ação* exigente e complexa.

A **S5** fez sua autoavaliação a partir das indicações da banca, no momento da qualificação de seu projeto de pesquisa. Antes da qualificação, nossa colaboradora não conseguia ver, por si só, as fragilidades conceituais de sua fundamentação teórica ou mesmo estabelecer relação com outros temas, de modo que pudessem ajudá-la a compreender seu objeto de estudo. Assim, as considerações dos professores presentes na banca auxiliaram-na na percepção e na reflexão sobre as lacunas de sua pesquisa. Somente depois de algum tempo pensando a esse respeito foi que **S5** compreendeu as sugestões de reorientação efetivadas pelos professores e acatou as sugestões dos novos temas a serem inseridos.

Nossas colaboradoras relataram que após a qualificação do projeto de pesquisa foram tantas as possibilidades de mudanças e de sugestões, tanto de base teórica como de procedimentos de pesquisa, que geralmente era complicado decidir-se. Essa situação de tomada de decisões, normalmente, provoca sensações de incapacidade, insegurança e intranquilidade. As narrativas a seguir deixam em evidência esses elementos:

[...] eu estou num momento, no mesmo que eu estava lá no início! Chega a ter um monte de caminhos e eu não sei para que lado eu vou. Lá eu me desesperei mais, agora eu vi que é um processo que a gente passa. Já estou mais tranquila assim, fazendo... Porque tem que fazer: fazendo as entrevistas, escrevendo, escutando, daqui a pouco ele sai! (**S2**).

[...] esse trabalho com os colegas e em aula também [...] a aula do seminário de Vygotski, que eu saí de lá com um turbilhão de coisas na minha cabeça, porque ouvir as outras pessoas falando, principalmente a professora [...] aí eu comecei a perceber quanta coisa eu tinha que explorar e não explorei em relação aos conceitos, aos termos [...] e que eu só consigo perceber quando eu ouço outras pessoas falando, porque eu individualmente, eu fazendo a leitura, talvez eu não consiga perceber isso, porque para

mim aquilo já está tão costurada daquela forma que a gente precisa do outro para conseguir fazer perceber, para conseguir ter outro olhar, outra visão sobre aquele (S5).

A possibilidade de trabalhar em grupo, de ouvir a banca de qualificação, de participar das disciplinas do currículo da Pós-graduação, de poder ouvir outras pessoas que não compartilham normalmente de seu espaço de pesquisa e de dividir dilemas e desafios com a professora-orientadora foram oportunidades de auxílio para cada uma das colaboradoras no referente à *tomada de consciência de suas potencialidades e fragilidades*, como observamos no excerto a seguir:

[...] uma única vez sai em conflito que foi nas dimensões conclusivas, por exemplo, ela [professora-orientadora] sinalizou mais ou menos como deveria ser, porque eu não conseguia entender a diferença entre resultado e dimensões conclusivas, para mim era uma coisa única! Ela tentou sinalizar as distinções. Ai eu tentei construir um texto, eu acho que o primeiro texto ficou bem *legalzinho* e merecia um aprofundamento. Numa segunda orientação ela disse: “Bom, ainda está muito insipiente, não trata ainda das dimensões conclusivas, é para, além disso! Tu tens que refazer!” [...] Fui para casa. Reviso o texto, bom virou o “samba do crioulo doido”, porque ela tinha me orientado de uma forma e eu tinha entendido de outra [...] (S4).

Evidenciamos, neste excerto, que S4 ainda não tinha se conscientizado sobre quais eram suas dificuldades, mesmo recebendo auxílio de alguém mais experiente na atividade de produção da pesquisa, no caso sua professora-orientadora, ainda lhe era difícil identificar quais suas *necessidades* de aprendizagem. Para que ela se tornasse mais autônoma na tarefa de elaborar suas dimensões conclusivas, por exemplo, precisava obter mais recursos conscientes para que fosse possível continuar suas *ações e operações* a fim de alcançar sua meta que, no caso, era concluir seu texto.

De acordo com Martín (s.d.), a autonomia exige do sujeito a capacidade de *aprender a aprender* constantemente. Para tanto, é inevitável a presença de alguém mais experiente, seja este representado pelo seu professor-orientador, seja por alguém de seu grupo. Essa pessoa mais experiente deve ter algo mais a lhe oferecer ou mesmo estar disposta a auxiliar na busca de respostas ao desafio posto, além de compartilhar os anseios para juntos investirem na aprendizagem. A procura de parceria junto à professora-orientadora pode ser evidenciada a seguir:

Ela [a *professora-orientadora*] acompanha, mas não dizendo o que tu tem que fazer, mas esperando de ti que tu desenvolva o teu potencial e sempre dizendo que tu vais que tu és capaz, que tu consegue [...] ou dizendo, nesse momento, é o momento de frear, tu estás precisando de outras coisas que não é isso agora e isso para mim foi muito pontual na hora que eu precisei [...] eu acho que o que a gente mais precisa nesse momento é essa acolhida para ti te sentir que tu és capaz, é isso que tu precisa, tu não precisa de alguém para te dizer os caminhos que tu tem que fazer, isso é na orientação, mas alguém que te acompanha para te dizer: “Vai, tu tem condições, tu tem capacidade” sabe?! Ela representa um elemento assim que te impulsiona a buscar mais [...] sem tu te sentir exigida [...] Eu acho que é mais eu que me imponho isso, que até eu queria que ela fizesse isso, e esse não fazer dela te coloca numa situação que tu acaba te cobrando, mas acho que é o papel do orientador! (S2).

Observamos, neste excerto, que a professora-orientadora proporcionou liberdade à sua orientanda para traçar seu próprio caminho. E, também, cumprem o papel de *estímulo auxiliar* porque a ajudou a avançar, à medida que a impulsionou a seguir em frente, incentivando e discutindo aspectos da pesquisa, fazendo-a sentir-se capaz.

Evidenciamos, nesse excerto, que a professora-orientadora foi alguém importante no momento da tomada de decisões. Ela exerceu seu papel de orientar a colaboradora em seus dilemas e não de decidir por ela, visto que quem deve aprender a decidir é a orientanda, no caso, S2. A orientadora mostra as possibilidades de caminhos, de *ações* e *operações* possíveis para alcançar o objetivo final. Esta forma de proceder nos reporta à ideia de autenticidade e de autonomia do sujeito quanto à efetivação de suas escolhas (MARTÍN, s.d.). Elementos como autenticidade e autonomia podem ser evidenciados no próximo excerto:

[...] **quando eu vou sentar com a orientadora, eu tenho que ir com as minhas escolhas já definidas**¹¹³, [...] Porque quando eu sentar, eu tenho que estar com as coisas fechadas na minha cabeça. Mas, por outro lado, como eu tava mencionando, **às vezes eu fecho tanto na minha cabeça que dai tu vai ter que rebolar** [...] Tu sabe que até agora, eu vou te ser bem sincera, depois dos dados coletados, **as discussões que eu trago, que a gente trouxe foi no grupo. [...] eu não sentei com a professora ainda. Sentamos uma vez, mas as discussões não foram muito além.** [...] Tanto que **agora que eu disse: eu preciso, vamos sentar e vamos dar uma conversada.** E ela me disse: eu quero olhar antes da tua fala. [...] **tu queres me ouvir e usar a minha apresentação como...** pra ti entender o caminho que eu estou fazendo né, porque ela sabe o caminho que eu to fazendo [...] **Ou tu queres que eu te apresente antes de chegar para o grupo? E ela disse: Não, eu quero te ouvir antes de tu chegases no grupo [...]** (S1).

¹¹³ Grifo nosso.

A colaboradora **S1** narrou que precisava estar com as decisões tomadas, com as escolhas justificadas para somente depois conversar com sua orientadora. Ainda falou que não ia para a orientação sem estar com suas escolhas bem definidas, mas reconheceu que fazer este fechamento, antes mesmo de ouvir sua orientadora, foi muito complicado, posto que demonstrava dificuldade de desconstruir suas ideias já elaboradas. No entanto, também evidenciamos neste excerto que as orientações coletivas foram de grande valia para a colaboradora, visto que as discussões elaboradas tiveram influência das discussões e das sugestões proferidas neste momento.

Por outro lado, **S1** narrou que ter as ideias definidas e ter oportunidade de explicar para o *outro* o que se sabe era a possibilidade de colocar os conhecimentos à prova, fossem eles de base teórica ou procedimentais, e desenvolvia a confiança em si. Este exercício de explicar para o *outro* o que já foi apropriado durante o percurso investigativo, coloca o sujeito a se autoanalisar e se autoavaliar, ou seja, ele se põe à prova. Este momento de avaliação de si mesmo, de *tomada de consciência de suas limitações*, propõe ao sujeito sua *autorregulação* e com isto elaborando para si novas *tarefas de estudo (necessidades e motivos)* (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a). Vejamos a narrativa que evidencia esse processo:

A própria ideia de categorização. Categorizar, o que significa? Pensar numa categoria o mais rico, como a gente tem um grupo que está sempre entrando gente nova parece que tu estás sempre tendo que reafirmar, ou rever as coisas que tu faz, porque tu tens que estar sempre respondendo a pergunta “*Mas como é que vocês fazem?*” Então quando tu tens que dizer para o outro como as coisas são feitas, ali tu coloca parece que a prova as coisas que tu sabe, que tu tem que explicitar para o outro. Então, esse movimento sempre foi muito produtivo no sentido de um grupo discutindo o que é uma recorrência, o que é um elemento categorial. Então são alguns termos que a gente adotou para esse entendimento e que a possibilidade de discutir isso me possibilitou hoje, talvez, para dizer “Isso serve na minha pesquisa ou isso não me serve!” (**S1**).

As reuniões internas e externas em que havia discussões sobre os projetos coletivos ou individuais, ou seja, sobre as futuras dissertações e teses, auxiliaram nossas colaboradoras nas discussões de seus temas de base. Essas reuniões também influenciaram no direcionamento de sua *atividade de estudo na pesquisa* como um todo, especialmente, na percepção do sujeito acerca das potencialidades a desenvolver e das limitações a superar, no âmbito de sua aprendizagem pessoal. Perceber as limitações e as potencialidades é de extrema importância para o

enfrentamento de suas *necessidades* profissionais e das *necessidades* do campo investigativo. Esses elementos são evidenciados na fala que segue:

[...] eu vejo assim a interação no grupo como algo essencial, a discussão no grupo externo também, as temáticas que são discutidas, isso ajuda bastante [...] então o que um e o outro fala, sempre tem alguma coisa a acrescentar: “*Ah isso eu preciso olhar de outra forma*”, que talvez sozinha tu não estivesses vendo daquela maneira [...] o teu olhar mais minucioso sobre o conceito começou a me levar a pensar sobre coisas que para mim estava muito bem construída, até por essa trajetória de já ter um envolvimento com os conceitos, então a gente não para de pensar da onde que vem, da onde se originou e o que é necessário para a gente conseguir compreender, porque às vezes a gente diz que sabe, mas não sabe nem da onde surgiu, porque aquele conceito já está tão introjetado que a gente acha que já se apropriou daquilo (**S5**).

A **S5** disse que sua interação *no* e *com* o grupo de pesquisa por meio dos estudos dos temas, em que cada um expressava suas compreensões, proporcionara-lhe oportunidade de entender o conteúdo em discussão sob uma ótica que provavelmente sozinha não perceberia. A colaboradora fala que, muitas vezes, um conceito lhe era tão familiar, estava tão acostumada a ele, que não se questionava quanto à sua origem. Assim, por exemplo, este foi um detalhe que passou a considerar importante para a compreensão da totalidade do conceito em questão. Ao mesmo tempo, ao perceber pontos de um mesmo tema, antes não observados por ela, demonstrou tomada de consciência de suas limitações sobre o assunto. Essa constatação de **S5** denota a potencialidade que o compartilhar ideias e pontos de vista de um mesmo conceito pode provocar na aprendizagem individual com a interação no estudo em grupo.

Segundo Leontiev (1978), a consciência é o produto subjetivo da atividade humana com seus pares e com os objetos do seu meio, e a *atividade* consiste na matéria (a essência) da consciência. É na *atividade* que o sujeito desenvolve sua consciência.

Nessa perspectiva, a tomada de consciência ocorre quando passamos a ser capazes de materializar o nosso entendimento, ou seja, quando somos capazes de explicar o que compreendemos sobre determinado fenômeno ou conhecimento. Tomamos consciência de algo quando somos capazes de explicar o *como* uma determinada *ação* acontece, seja ela mental ou instrumental. E compreendemos que isso somente acontece quando o sujeito está disposto a aprender e para tanto

necessita analisar a si mesmo quanto ao que já é capaz de realizar e o que ainda necessita aprender. Desse modo, colocar-se como aprendiz seria o primeiro passo.

Então eu acho que a pesquisa, para mim, sempre foi movimentada pela angústia da sala de aula, pela necessidade de se tornar uma professora em paz e assim ficar de bem comigo e poder dizer “*Que bom, eu estou indo para aula, estou tranquila, o que eu elaborei hoje está mais ou menos dentro do que eu estou podendo trabalhar!*” Agora o que vai surgir lá todo dia é uma coisa nova, mas eu estou pronta para aprender e me colocar sempre no lugar de um processo: eu estou aprendendo, eu estou elaborando e eu sempre me coloco como aprendiz, eu não sou dona de todas as respostas [...] (**S3**).

É, e isso [*problematização e reflexão sobre o cotidiano da escola*] para mim ficou muito vivo e eu só consegui perceber isso depois que eu comecei a pesquisar. E, depois que eu vejo a realidade da escola eu fico muito bem sentida dos professores não terem essa possibilidade, da maioria dos professores, só tem quem vai buscar, senão não tem e isso aí ajudaria muito. Então é esse processo de reflexão que a pesquisa contribui para o contexto que eu vivo isso é formação! (**S2**).

O processo de pesquisa é uma forma de aprender, de [re] construir conhecimentos e, também, é uma maneira que encontramos para buscar respostas para o que ainda não sabemos. Por essa razão, **S3**, em seu excerto, expressa que a pesquisa foi sendo para ela um meio de acalmar suas angústias como professora, e, também, de preparar-se para o novo e o incerto em suas aulas. Para tanto, necessitou colocar-se em constante aprendizagem, em contínuo processo de *aprender a aprender*. E o processo de desenvolvimento da pesquisa foi algo que lhe permitiu isto. Segundo **S2**, a pesquisa lhe possibilitou problematizar, analisar e refletir sobre o cotidiano da escola onde trabalhava. Somente iniciou a fazer esse movimento quando começou a pesquisar e diz sentir *pesar* pelo fato de que suas colegas professoras ainda não tenham tido esta mesma oportunidade.

Evidenciamos nas falas de **S3** e **S2** que a circunstância da produção da pesquisa possibilitou um espaço para a reflexão, o estudo e a aprendizagem no sentido de compreenderem a sua função como docente, bem como o seu local de trabalho.

Sendo a consciência o reflexo da realidade objetal/concreta, ela apresenta o contexto no qual o sujeito se insere. Assim, tomar consciência de algo representa a capacidade do homem em conhecer e compreender o seu espaço social e o mundo dos objetos passíveis de, também, serem conhecidos e analisados (VYGOTSKI, 2010). Para que o sujeito possa elaborar a representação da realidade social e dos

objetos dela inerentes, é preciso estabelecer o processo de conhecimento, análise e compreensão dos mesmos para somente assim conscientizar-se de suas limitações e potencialidades. A conscientização dessas últimas, por sua vez, é o que possibilitará ao sujeito dar início ao seu processo de *aprender a aprender* constantemente.

Quando experienciamos a produção de uma pesquisa, aprendemos a aprender constantemente. E é no decorrer do desenvolvimento desta que nossas fragilidades e capacidades de realizações nos são apresentadas, como destacam as narrativas que seguem:

[...] eu pensava assim “*Eu não sei o que é produzir uma tese! Eu estou descobrindo, eu não sei ainda!*” Como eu disse para S2 “Quando terminar eu te digo se o caminho que eu fiz foi uma furada ou não!” Porque eu não tenho clareza! Inclusive eu não tenho clareza se o caminho que eu optei é um caminho legal, não sei se o caminho que eu fiz, que eu estou fazendo digo no sentido de organização [...] quando perguntam para gente “O que é produzir essa tese?” E tem que ser um produto de excelência, tu tens que ter uma excelência e há uma cobrança em cima de ti que tu tenhas que ter... Tu estás no doutorado! Esse título traz um monte de coisa, essa palavra... Eu lembro quanto tempo eu fui dizendo para todo mundo “Não dizem que vocês são doutorandas!” Porque parece que quando tu colocas aquela “doutoranda” na frente, tu vai apresentar alguma coisa, aquilo te coloca assim uma responsabilidade que tu se assusta, porque tu não sabes se tem perna para tudo aquilo! Eu não sei se é ou se a maioria das pessoas sente isso, só que ninguém se atreve a dizer, porque em alguma medida se tu estás naquela condição tu tem que... É uma posição que está relacionada com o domínio de um campo. Então quando tu diz que está frágil, tu está te fragilizando! Então tu não podes dizer que não sabe coisas! Então isso é muito doido! (S1).

[...] eu me coloco num lugar de quem ainda não sabe e a gente imagina, muitas vezes, que o orientador já tenha passado por isso e que ele possa não entender as tuas dúvidas, o teu movimento, o teu caminho. Então essa discussão [*conversa com a orientadora*] eu sinto assim que eu nunca estou totalmente preparada para esse diálogo [...] Há três anos eu leio sobre formação de professores! Nenhum autor da minha dissertação de mestrado faz parte da minha tese! Nenhum autor! O único autor que faz parte da tese é o meu trabalho de mestrado que eu cito. Então eu sinto que eu ainda estou muito incipiente em toda essa discussão, por isso ainda não me sinto capaz! [...] Percebo que quando tento discutir algumas coisas as pessoas e elas colaboram, a minha orientadora colabora, inclusive me dando sugestões de leituras que eu posso fazer para me ajudar, mas eu não sinto que esse diálogo [*com os autores de base*] ainda seja possível, porque eu reconheço ou eu me cobro, talvez eu até pudesse falar, mas eu ainda não me reconheço capaz! (S3).

Emerge do excerto de S1 a significação, socialmente elaborada, de que a tese deva ser um produto de excelência. Observamos que isto é uma significação no meio acadêmico do curso de doutorado que vem se concretizando ao longo do

tempo. Consideramos que essa significação é uma generalização engendrada pelos próprios sujeitos que compõem e regulamentam a Pós-graduação em *stricto sensu*.

A exigência instituída histórica e socialmente do inédito e da excelência da produção da tese é um causador de angústia nos sujeitos que estão diante a este processo de elaboração de pesquisa, especialmente nesta etapa de formação. A angústia provocada pela exigência do inédito e da excelência pode interferir no *motivo da atividade de estudo na pesquisa* de quem vive este processo e isto é preocupante, pois interfere diretamente na vontade do sujeito a perseverar neste tipo de *atividade*.

A **S1** disse que ainda não sabia o que era uma tese e que iria saber somente depois de experienciá-la, o que nos mostra como a *atividade* é, de fato, uma experiência sensorial prática, que coloca o sujeito em uma experiência concreta, tanto com seu objeto de estudo (e tudo que o cerca) como com as *operações* que a envolvem, de modo a ser analisada e compreendida. É como fala Leontiev (1978), o sujeito nesse processo de *atividade* experimental, nele mesmo, a resistência dos objetos, porém também, atua sobre eles se subordinando às suas propriedades objetivas.

A colaboradora **S3** manifestou ainda se sentir incipiente quanto aos estudos e às compreensões sobre os conteúdos tratados por seus autores de base. Disse estar aberta para novos aprendizados, mas ainda não se sentia capaz de discutir e argumentar com seus colegas, isto é, com o *outro*. Também, por essa razão, ainda não estava preparada nem para dialogar com sua orientadora. Com isso, emerge da sua fala a tomada de consciência de suas limitações e das suas potencialidades.

O sujeito é autônomo no que faz à medida que possui mais recursos conscientes para poder continuar o seu percurso investigativo gerando conhecimento por si mesmo (MARTÍN, s.d.). E só terá estes recursos conscientes se for capaz de identificar o que ainda não sabe e que tem potencial para realizar. Desse modo, a elaboração da tese ou dissertação possibilita este tipo de experiência, como podemos evidenciar nos excertos que seguem:

[...] O que implica fazer uma tese? Eu acho que uma das coisas é a questão da autonomia. [...] o mínimo que tu tem que ter nessa etapa, é certa autonomia, pra ti as tuas escolhas e confiar nas tuas escolhas. Não que tu tenhas uma confiança cega, mas que tu tenhas mais convicção, mais segurança nas opções que tu fazes. Eu sei que às vezes essa escolha a gente se equivoca, mas eu acho que uma das marcas do doutorado, é essa autonomia [...] (**S1**).

Eu sou a autora! [...] Eu não posso delegar a alguém a essa autoria, eu não posso delegar a alguém a responsabilidade disso não sair do jeito que teria que sair. Isso é um buraco para mim assim, é um buraco, é um lugar que a gente abre os braços e diz “Quem vai me segurar? Quem vai me ajudar?” E aí tu pega os livros e tu pega o conhecimento e ele escapa e nem sempre responde e tu estás num buraco, e aí tu te prende, daqui a pouco tu acreditas em coisa que não acreditava e tu vais mudando e o processo de fazer a tese é um processo pessoal (**S3**).

A **S1** apresentou segurança em suas decisões quanto às *ações e operações* durante sua *atividade de estudo na pesquisa*. E considerava ser a autonomia um requisito mínimo para a produção da pesquisa nesse nível de ensino.

Já **S3** sabia ser impossível delegar a *outro* a responsabilidade das decisões que tomava diante das *ações e operações* de sua *atividade de estudo na pesquisa*, posto ser ela a autora, e tal constatação foi uma angústia para ela. Observamos anteriormente em seu excerto que esta nossa colaboradora era incipiente na apropriação de alguns conteúdos teóricos de sua pesquisa e por esses conhecimentos não serem conscientes para si, podemos dizer que ainda se sentia insegura em sua autonomia para seguir em frente no percurso investigativo. Entretanto, consideramos que se encontrava a caminho da constituição de sua autonomia, uma vez que já havia tomado consciência de suas limitações e potencialidades.

Com essa análise, compreendemos que *tomar conhecimento da limitação e do potencial* ainda a ser desenvolvido requer do sujeito romper com as suas concepções iniciais e abrir-se para novas aprendizagens. Este sujeito precisa ponderar acerca de suas diversas possibilidades de avanços, tendo como meta o desenvolvimento de suas potencialidades. Contudo, é necessário não só refletir sobre a situação experienciada, mas reordená-la, ou seja, reorientar *ações e operações* de forma a ser capaz de gerenciar a si mesmo nos processos de aprendizagens que tem pela frente, a fim de concluir o desafio a que se propôs, isto é, concluir o processo de produção da pesquisa. Designamos esta mobilização de *momentos de rupturas*, segundo elemento categorial da autonomia na pesquisa.

[...] eu luto muito para construir as coisas que eu construo e não que seja diferente de outras, como se as outras pessoas não tivesse isso. Então, quando eu tenho que refazer um caminho, isso para mim é muito duro! É muito duro refazer um caminho! Eu tenho que desconstruir guilhotinar aquilo e começar tudo de novo. [...] Então agora a minha escrita eu me conheço e eu sei, eu já me conheço o suficiente, eu me conheço, mas ainda não tenho, eu ainda não sou capaz e lidar comigo mesmo como eu deveria, mas eu já tenho consciência de que quando eu tomo uma decisão e faço tais escolhas e

alguém me diz “Não, não é por aí, eu acho que tu não tens que ir por aí!” Até eu assumir aquilo e eu fazer outro caminho eu levo tempo. Então foi isso que eu fiquei muito preocupada de ter uma orientação com a orientadora urgente, eu digo “Porque seu eu tiver que demolir o que eu já construí, eu vou precisar de tempo, não é do dia para noite!” Não vai ser dizer assim “Não, não é por aí, tu vais fazer outro caminho!” Não, cada tijolinho que eu botei ali foi dias de pensamento, foi dias de elaboração, foi dias de estabelecer relações com aquilo e com aquele outro. Então me dizer assim “Quebra e vamos começar de novo, faz outro caminho!” Para mim é muito difícil! [...] Tá então será que eu tinha que ter feito? Será que eu não tinha que ter caminhado pelo seguro? *[comentava sobre a escolha da Agnes Heller]* E é isso que eu estou, eu às vezes tenho medo de chegar à banca e as pessoas me dizerem isso [...] Eu acho que a própria ideia do conhecimento implica tu ter contigo uma... Não é uma incerteza, mas tem que ter abertura e humildade, porque senão tu te fecha e não constrói (**S1**).

[...] eu estou vendo que o meu trabalho está se desmanchando! O que eu me matei para fazer, quase isso, porque às vezes as pessoas não querem nem saber se tu estás doente ou não está, se teu filho está bem, as coisas são assim que funciona. Quando tu tens resposta para dar em um período “x” e aí eu vejo que eu estou desconstruindo ele, eu olho para ele e eu não publiquei nada do que está escrito ali, eu acho que nem vou, porque estou indo para um caminho que, talvez, não seja esse, não sei! Talvez eu também não tenha definido bem antes, talvez eu possa dizer isso hoje, mas eu não poderia ter dito isso meio ano atrás! Porque a gente hoje é um sujeito que está falando, amanhã vai falar outra coisa, o mesmo sujeito. É possível que eu repense o que eu estou dizendo hoje e amanhã eu falarei outra coisa. Mas hoje eu reconheço que quatro anos é pouco e a qualificação é o começo do trabalho! [...] (**S3**).

[...] eu tive que rever a fundamentação teórica: limpei, limpei, limpei, e dói, dói muito tirar dez... Dói muito tirar... Sabe que dói muito tirar um parágrafo, agora tu imaginas tirar 8, 10 páginas, 12 páginas e diziam assim para mim “Coloca numa pastinha de recorte da dissertação, guarda!” [...] Eu não me desesperei [...] teve só um dia que eu quase chorei, que foi quando a orientadora reorganizou as minhas categorias, porque para mim elas estavam muito certas na minha cabeça, estava tudo muito fechadinho, e ela chega e diz: “Olha eu te coloco para pensar, nós temos que rever isso aqui, tem alguns elementos da tua categoria que não fazem parte dessa categoria, fazem parte da primeira e não da segunda” Sabe e até eu assimilar, compreender aquela reorganização leva tempo! (**S4**).

Percebemos no excerto de **S1** a dificuldade em mudar algo que já tenha dado como acabado, reorientar suas *ações* e *operações* acerca da *atividade de estudo* já concretizada. Ela era consciente desta sua limitação em não conseguir lidar consigo mesma quando lhe diziam para refazer sua escrita, uma vez que cada ideia registrada foi ali empregada depois de muita reflexão. Por essa razão, antes de fechar definitivamente suas ideias precisava conversar com sua professora-orientadora. Evidenciamos, nesse seu excerto, uma resistência de nossa colaboradora às rupturas.

A **S1** também expressou, em sua fala, a insegurança quanto à escolha pelo desconhecido, ou seja, sua opção por uma base teórica nova, na qual ainda não havia transitado. Questionou constantemente a si mesma se não teria sido melhor

ter permanecido com autores já familiares. Entretanto, expressou que a abertura, a pré-disposição para aprender e a humildade são posturas necessárias para quem deseja e precisa iniciar seu processo de [re] construção dos conhecimentos e procedimentos já delineados, caso contrário, corremos o risco da não criatividade e do fechamento em nós mesmos.

Podemos dizer que **S1** encontrava-se em um conflito interno constituído pelo embate de duas posições: sua resistência em refazer o já elaborado e a abertura para o novo, ao mesmo tempo em que era consciente de ser este último imprescindível para seguir em frente e para o processo de criação de algo, como a tese, por exemplo.

No excerto de **S3** observamos seu conflito diante da sua constatação de ver seu trabalho de seu projeto de tese se desmanchar. E, também, frente ao tempo restrito que lhe restava para efetivar tantas mudanças em sua rota investigativa, isto é, reorientar as *ações e operações* de sua *atividade de estudo na pesquisa*.

A colaboradora expressou estar incerta acerca do novo caminho que tomava em sua produção de pesquisa. Falou que poderia ter tomado outro percurso antes da qualificação de seu projeto de tese, mas reconhece que talvez, naquele momento, ainda não estivesse preparada para perceber lacunas em seu trabalho, tal como agora percebia. O *tempo* era algo permanentemente presente em suas preocupações, visto considerar quatro anos um período insuficiente para se produzir uma pesquisa, ainda mais, sendo a qualificação realizada somente na metade deste tempo. Contudo, mesmo **S3** reconhecendo ser essa a sua realidade e o seu sentimento atual, entendeu que deveria seguir em frente, romper com as suas resistências internas e reavivar, internamente, o *motivo* de sua *atividade de estudo na pesquisa*, para poder concluí-la. Reacender os *motivos* é preciso para que a *necessidade da atividade de estudo na pesquisa* não perca o seu sentido, uma vez que ambos são interligados na compreensão da *tarefa de estudo* dessa *atividade*. Esse resgate é importante, pois não há *atividade* sem *motivo* e, segundo Leontiev (1984, p. 82) “la actividad ‘no motivada’ no es una actividad carente de motivo, sino una actividad con un motivo subjetiva e objetivamente oculto¹¹⁴”.

Assim, apesar de existir um sentimento de sofrimento em **S3** para romper com o plano de pesquisa já elaborado, percebemos que ela ainda se dispôs a

¹¹⁴ “a atividade ‘não motivada’ não é uma atividade carente de motivo, senão uma atividade com um motivo subjetivo ou objetivamente oculto” (LEONTIEV, 1984, p. 82, tradução nossa).

reorientar suas *ações* e *operações*, mesmo consciente do pouco *tempo* de curso para reformulá-las.

A **S4** também manifestou sentimento de sofrimento ao rever sua fundamentação teórica, pois lhe era complicado desfazer-se dos escritos já produzidos. Esse sentimento também era presente quando sua orientadora a convidava a repensar na elaboração de suas categorias, uma vez que, na sua perspectiva, estava tudo concluído. Outro aspecto causador de sofrimento para a colaboradora foi o momento da desconstrução e reconstrução das categorias, pois este processo levaria muito tempo para ser elaborado, posto que antes de realizar esta *operação* deveria compreender a nova forma de estruturação das mesmas.

Compreendemos que alcançamos a constituição da autonomia na pesquisa à medida que refletimos sobre os tópicos constituintes de nossa *atividade de estudo na pesquisa*, de maneira a sermos capazes de poder [re] orientá-los de forma cada vez mais independente. A reflexão sobre os tópicos e a autorregulação do sujeito nesse sentido possivelmente contribuiria, progressivamente, para o desenvolvimento da criatividade do sujeito na reelaboração de suas *ações* e *operações* (DAVÍDOV, 1987). Vejamos o que dizem os excertos a seguir:

Então, a possibilidade de me inserir no grupo e fazer “n” entrevistas e poder ouvir a entrevista e discutir posteriormente as entrevistas, isso me deu outra postura no momento das minhas entrevistas! [...] Mas de fato ela [*a prática na pesquisa*] aprimorou a capacidade de eu olhar para isso e me policiar mais, ter uma vigilância maior no modo como eu iria conduzir essa entrevista, de não interferir tanto, deixar que o fluxo da narrativa fosse naquela direção, o momento de interferir, como interferir. Então isso me ajudou a pensar. Acho que assim foi uma ação que me ajudou a desenvolver uma capacidade de reflexão que eu não teria se não tivesse feito a ação, não teria feito isso! (**S1**).

Ela [*uma colega de grupo*] leu a minha apresentação, ela discutia, ela conversava, ela me ensinou muito e eu fiquei muito dependente dela no início. Até a minha qualificação ela estava muito disponível, depois começou apertar a questão do doutorado, outras questões, daí ela passa no concurso aqui na universidade como substituta e o horário dela está lotado! E aí eu tenho que me virar sozinha. Eu não tinha mais alguém para mandar, alguém para pedir: “Da uma lida, faz uma contribuição” Porque ela lia e dava as contribuições e ela me mandava de volta, eu reorganizava, mas ela era a pessoa que estava sempre disponível. [...] E quando eu chego ao final da minha dissertação eu não tinha mais essa colega e aí eu tive que usar todos os ensinamentos dela, para eu olhar para o texto. Eu tinha que fazer um afastamento, ela me ensinou a fazer isso, e olhar com olhos de leitor [...] (**S4**).

A experiência de **S1** com a prática de entrevistas do projeto *guarda-chuva* de sua professora-orientadora possibilitou-lhe a observação quanto à sua elaboração e

aplicação da entrevista. O processo de análise das entrevistas junto com as participantes desse projeto permitiu à nossa colaboradora distintas aprendizagens e, também, aprimorar tanto a elaboração quanto a aplicação do mesmo procedimento em sua investigação.

Entendemos que, nesse sentido, as análises e as discussões no grupo maior, contribuíram no desenvolvimento da criatividade de **S1** em novas aprendizagens na reelaboração de suas *ações e operações* para a aplicação da entrevista. Assim, sua mudança foi ser vigilante com os ditos do *outro* para poder saber o momento de interferir de modo a buscar mais informações. Consideramos que isto somente foi possível a partir da relação ativa mantida com suas colegas de grupo e reflexões pessoais sobre o que seria uma entrevista. Isso corrobora o que disse Davíдов (1987) sobre o conteúdo de ensino, ao falar que este deve estimular o desenvolvimento da criatividade, a partir de uma relação ativa e profunda acerca do conteúdo para com a realidade. Ressalta, ainda, que as relações de criatividade, de atividade e de realidade “supone la comprensión de las contradicciones internas de las cosas, ignoradas precisamente por el razonamiento empírico¹¹⁵” (DAVÍDOV, 1987, p. 114).

Emerge do excerto de **S4** o significado da colaboração de um sujeito mais especializado para auxiliá-la na elaboração de sua dissertação. O sentido que este *outro* imprimiu em nossa colaboradora no seu processo de aprendizagem foi tão intenso que expressou o seu sentimento de dependência para com a referida colega no início de sua produção de pesquisa.

A **S4** ainda manifestou que houve um momento que não pode mais contar com a ajuda de sua tutora. Nesse momento passou a resgatar, em sua memória, todos os passos ensinados pela colega e foi esta *ação* que permitiu romper com suas limitações e passar a apostar em suas potencialidades. Os ensinamentos de sua tutora forneceram-lhe subsídios para apropriar-se de mais recursos para superar os próximos desafios para a elaboração de sua pesquisa de mestrado. Assim, a lembrança das aprendizagens obtidas constituiu em recursos conscientes para conseguir prosseguir e seguir gerando conhecimentos, agora, por si mesmo (MARTÍN, s.d). A partir da fala de **S4**, observamos, mais uma vez, a importância e o

¹¹⁵ “supõe a compreensão das contradições internas das coisas, ignoradas precisamente pelo raciocínio empírico” (DAVÍDOV, 1987, p. 114, tradução nossa).

significado que tem a presença constante dos *estímulos auxiliares* (neste caso, a presença de um colega) no desenvolvimento da pesquisa.

Nos excertos a seguir passaremos a analisar e a compreender como gerenciamos nossas aprendizagens:

Eu acho que a própria possibilidade de tu dizeres o que tu entendes, o que tu não entendes, como é que é o caminho que tu está fazendo, isso te possibilita uma reelaboração. Uma reelaboração que é absurda assim, não é! Tu vais reelaborando no próprio dito e eu lembro que quando eu estava lendo Agnes Heller [...] eu não escutava minha voz, eu só lia, e aquilo tava tudo aqui dentro. Eu não sei, eu acho que ela continua aqui dentro... Então, às vezes, eu lembro que eu pensava e dizia: "Mas eu não consigo falar dela". Eu lembro quantas vezes eu disse: eu não consigo dizer ainda o que ela disse! [...]. Engraçado que eu consigo fazer isso na minha cabeça, nela as coisas estão claras, mas parece que quando eu vou falar, faltam palavras. E pra escrever também [...]
(S1).

Estudar é algo que se aprende e quando se faz um curso de graduação e até de pós-graduação, às vezes, a gente ainda não sabe estudar. Estudar se aprende, não é se estuda para aprender, é outra coisa! [...] porque talvez, por a gente já ter passado por uma estrada ou já ter 20 anos de docência, as pessoas imaginam que a gente já tenha as respostas para as coisas. A gente não tem respostas, a gente precisa elaborar! (S3).

Aprender! Desafia-me aprender! Coloca-me em conflito, que me coloca em choque, às vezes eu acho que não estou conseguindo aprender [...] para esse entendimento eu tenho que aprender me desafia a aprender, eu tenho que descobrir como aprender (S4).

A forma que S1 criou para internalizar os seus aprendizados acerca do novo que precisava se apropriar foi dizer para si mesmo o que estava entendendo sobre o conteúdo em estudo. Este exercício a auxiliou a perceber as lacunas desta sua compreensão, bem como a ajudou a reelaborar o que já havia apreendido. Este tipo de *operação* influenciou no processo de passagem deste assunto presente em seu mundo externo, social para o seu mundo interno, psíquico/mental (VYGOTSKI, 2010).

Observamos, neste exemplo, que a linguagem verbal exerceu função fundamental na transferência da consciência social (representado por um conhecimento construído e reconhecido como válido por uma sociedade: o novo conteúdo) para a consciência individual (a qual se esforça por compreender e legitimar para si o conhecimento reconhecido pela sociedade). Ao internalizarmos esta experiência de aprendizagem, passamos a gerenciar nossas próprias experiências, as quais são concebidas por meio dos conhecimentos e de

comportamentos que [re] elaboramos. Com isso, o sujeito se autorregula, isto é, “el individuo se ordena a si mismo y él mismo cumple”¹¹⁶ (VYGOTSKI, 1997, p. 78).

Nossa colaboradora **S3** disse que, ao estudar, nós aprendemos, porém reconhecemos que não é porque estamos na graduação ou Pós-graduação que significa que já sabemos estudar. E, o fato de estarmos a tanto tempo da docência não assegura nossa capacidade de dar respostas para todos os dilemas e desafios desse campo. Ao contrário, estamos sempre em processo de elaboração e em constante processo de aprendizagem. Assim, estes processos precisariam ser a nossa postura.

Para aprender é necessário estarmos dispostos para isto. Estar disposto significa que o sujeito precisa entender os *motivos* pelos quais necessita aprender, estar aberto ao desafio. Caso isso não aconteça, as *ações* e *operações* que realizamos durante a *atividade de estudo* não passarão de mera execução e, ainda mais, não se configurará nesse tipo de *atividade* da qual estamos falando.

Assim, compreendemos ser necessário pensar acerca do processo de aprendizagem como um *continuum*. E para que este processo aconteça ao longo da vida, consideramos também necessário saber gerenciar esta aprendizagem, posto que aprender de forma organizada possibilita o desenvolvimento cognitivo do sujeito (VYGOTSKI, 1993).

O excerto da narrativa de **S4** nos leva a pensar que faz parte da aprendizagem o *desafio* e o *conflito*. Consideramos que o primeiro pode nos auxiliar na manutenção do *motivo* e o segundo auxiliar-nos na desestabilização do sujeito, e ambos fazem com que coloquemos em suspenso as concepções iniciais e os conhecimentos até então construídos e reconstruídos ao longo do processo de aprendizagem. Compreendemos que tanto o desafio como o conflito são necessários para tirar o sujeito de sua zona de conforto, à proporção que mobilizam em sua ZDProximal.

Quando **S4** mencionou existir momentos que não conseguia mais aprender e disse para si mesma precisava descobrir como aprender, ela se autodesafiou e autoestimulou sua ZDProximal, provocando a transformação de suas funções psicológicas superiores ainda não consolidadas. Por essa razão dizemos que o *gerenciamento da aprendizagem* consiste na ideia de trabalhar sobre as

¹¹⁶ “o individuo ordena a si mesmo e ele mesmo cumpri” (VYGOTSKI, 1997, p. 78, tradução nossa).

potencialidades do sujeito e não ficar estagnados em cima das limitações. É fazer com que o sujeito gere novas *necessidades* e, conseqüentemente, novas *atividades de estudos na pesquisa*. Com isto podemos dizer que o *gerenciamento da aprendizagem*, neste estudo, consiste, inicialmente, em detectar e compreender as *necessidades* e *motivos* que nos levam a novos empreendimentos de aprendizagens, isto é, estabelecer novos processos de *atividade de estudo*, no interior de uma atividade mais abrangente que, no caso, é a *atividade de estudo na pesquisa*.

O *gerenciamento da aprendizagem* também consiste na capacidade do sujeito de pensar coordenadamente sobre o próprio caminho para aprender. Requer a compreensão da *tarefa de estudo (das necessidades e dos motivos)* de sua *atividade de estudo na pesquisa* e, ainda, seu comprometimento com tal desafio para si (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a).

A expressão da *tomada de consciência de suas limitações e potencialidades* emergiu dos excertos, tanto de **S1** como de **S3**. Ao se esclarecerem sobre suas limitações e potencialidades, as colaboradoras passam a pensar sobre suas próprias aprendizagens e, conseqüentemente, no gerenciamento das mesmas. Observamos, também, que essa tomada de consciência e a condução de suas próprias formas de aprender (gerenciamento de sua aprendizagem) aconteceram em distintos momentos durante a produção das pesquisas de nossas cinco colaboradoras.

[...] a minha caminhada *[nas disciplinas do curso]* não acompanhou com a escrita assim, "Ah já estou nas disciplinas, já vou escrevendo!" Não. Primeiro foi esse embasamento, essas leituras, os processos que a gente andou, teve um tempo que eu me determinei naquilo. Estive bem distante, mais solitária, produzindo. Aí de novo, fui para as leituras de novo, fui para o campo, o campo te direciona a outras leituras e nesse momento eu estou num momento que [...] No mesmo que eu estava lá no início! Chega a ter um monte de caminhos e eu não sei para que lado eu vou. Lá eu me desesperei mais, agora eu vi que é um processo que a gente passa. Já estou mais tranquila assim, fazendo [...] Porque tem que fazer: fazendo as entrevistas, escrevendo, escutando, daqui a pouco ele sai! (**S2**).

Os primeiros 6 meses de mestrado eu fiquei em crise, porque dentro da área da surdês, agora existe um modismo que são os estudos pós-modernos. Então eu tive que ler muito até eu entender, claro que entendo muito superficialmente, para eu entender o porquê daquilo não me servir. Isto acontece simplesmente porque eles não tratam das questões cotidianas e práticas da escola. [...] eles tem outro problema que os mobilizam [...] Os estudos culturais eles olham por questões políticas e filosóficas. E eu não queria olhar para questões políticas e filosóficas, ou seja, essa teoria não me serve! Então o que eu queria olhar? Eu queria olhar as questões práticas e cotidianas que ajudam o professor a se constituir [...] Olhando para esse fazer que é prático, do chão da escola e a teoria pós-moderna não olha para o chão da escola. Não faz esse olhar para o professor! [...] Então

ele não me ajuda! Então quando eu descobri essa coisa “simples” [...] isso bastava [...] As decisões sempre estavam amparadas na escolha epistemológica, na escolha dos autores! [...] Com esses óculos que eu estou olhando!” (S4).

É comum os estudantes terem expectativas de que a frequência e as leituras realizadas nas disciplinas do curso de mestrado ou doutorado os auxiliem na busca de referenciais teóricos para a produção de suas pesquisas. Possuem a expectativa de que, concomitantemente ao desenvolvimento das disciplinas, eles também consigam iniciar seus escritos da pesquisa. No entanto, normalmente isto não acontece assim e a fala de S2 corrobora esta constatação ao dizer que a sua trajetória nas disciplinas não coincidiu com o processo de escrita de seu projeto de tese.

S2, nesse momento, gerenciou sua aprendizagem investindo na *seleção de leituras* e no *estudo de seus conteúdos*. Em seguida, propôs realizar a *elaboração da escrita* e comenta que foi quando se sentiu mais solitária. Seu próximo passo foi voltar *para as leituras* e logo depois foi a campo iniciar seus primeiros contatos e observações. E esta inserção no campo a fez *buscar novas leituras*. Com isto se deparou com uma variedade de ofertas de percursos que acabou por deixá-la desesperada. Mas, ciente de que este sentimento normalmente acontece com quem passa pelo processo de produção de uma pesquisa, S2 acaba ficando mais serena.

A colaboradora S4 expressou que em seus primeiros seis meses de curso de mestrado ficou em crise frente ao seu campo de estudo. Diante dos modismos teóricos da área, insistiu por encontrar uma base teórica que respondesse às questões, que, segundo suas palavras, eram do *chão da escola*. E, para poder justificar sua escolha teórica precisou antes ler os tais *modismos* e, somente assim, convenceu-se de que estava certa. Com isso suas escolhas futuras passaram a ser amparadas a partir do referencial epistemológico selecionado nesse momento.

A S4 narrou que por meio da disciplina de *Leitura Dirigida* continuou a dinamizar o seu gerenciamento da aprendizagem, pois os estudos das leituras dos textos selecionados para a disciplina a auxiliaram na compreensão do seu referencial teórico, apesar de serem textos eleitos para compor a base teórica do projeto de pesquisa *guarda-chuva* do grupo de pesquisa do qual fazia parte. Porém, quanto aos aspectos específicos de sua investigação, suas leituras foram solitárias. Estas questões emergem do excerto que segue:

Eu vejo que os textos eleitos nas disciplinas de Leitura Dirigida eles me ajudaram a fazer um entendimento do contexto teórico mais abrangente, grande... Seria do projeto guarda-chuva, das questões gerais. Do específico eu tive que dar conta sozinha, porque era do meu interesse e ele é do meu interesse e me mobiliza a aprender, mas ela me ajudou no contexto geral (**S4**).

O aspecto da *solidão* também foi expresso por **S1**, que referiu sentir isso quando se deparou com a exigência do aprofundamento teórico sobre um conteúdo com o qual ainda não havia tido contato. A colaboradora manifestou grande expectativa quanto aos resultados que o desafio a que se propôs realizar daria, no momento dos comentários a serem proferidos pela banca no dia de sua defesa.

Por ser uma decisão pessoal, ou melhor, que necessitava concretizar para beneficiar a si mesmo em sua busca de entendimentos ao referencial selecionado, **S1** disse ter passado por vários momentos de *solidão*. Estes elementos poder ser observados no excerto a seguir:

[...] a minha discussão mais densa do doutorado, tá sendo solitária. Tá sendo solitária. Que inclusive a orientadora não leu ainda a Agnes Heller. Isso está sendo solitário. Depois nós vamos descobrir, depois da banca, porque até na banca quem já leu é uma pessoa. Se ela vai dizer que eu fiz um entendimento completamente equivocado ou não (**S1**).

S4 também manifestou que se sentiu solitária no processo de produção da pesquisa e destacou ser este um sentimento necessário e que comumente se repete com as demais pessoas que experienciam essa *atividade*. Isto ocorre porque o processo de *atividade de estudo na pesquisa* é uma experiência particular do sujeito. Quem irá experienciar e elaborar sua pesquisa é somente o sujeito que escolhe investir nesse tipo de processo de formação. O orientador estará por perto para alguma emergência, para compartilhar aprendizagens, mas o autor é o sujeito que realiza este tipo de atividade e, portanto, o responsável. Vejamos seu excerto narrativo:

O processo solitário, eu imagino que todos têm, por quê? Porque a pesquisa ela é tua, tu não vai ter o teu orientador ao teu lado para escrever contigo um parágrafo ou outro parágrafo. Eu imagino que se tu tiveres uma necessidade muito grande pode ser que aconteça isso, pode ser que o teu orientador sente ao teu lado e te ajude a colocar a tua ideia no papel. [...] este campo de saber era meu e não da minha orientadora, ela compartilhava comigo e eu acredito que muitas coisas eu estava aprendendo e ela também e nós aprendemos juntas (**S4**).

A solidão, no processo de aprendizagem do conteúdo, também foi expressa por **S3**, como podemos observar em seu excerto narrativo:

Então a todo tempo é decidir o que é que tem que estudar, o que é que eu vou fazer e o medo também, porque medo de estar optando por uma lado que talvez não seja o melhor, não seja a melhor teoria de apoio, essa solidão muitas vezes que você acha, já aconteceu assim de eu ler um livro e achar que ele respondia tudo na minha tese, meu Deus, era tudo que eu precisava. Daqui um pouquinho eu comecei a pensar “Mas eu estava louca, como que isso aí... nada a ver, eu estou viajando. A resposta não é imediata, a resposta é uma construção e talvez eu nunca tenha!” Então reconhecer, às vezes, que eu já me iludi achando que tinha as respostas é muito difícil, isso me dá uma angústia, me dá uma solidão [...] Então você se sente assim, se não são as colegas trocarem isso, você se sente um peixinho fora d’água e assim e não saber bem para onde ir. Essa é a dificuldade! Então exige que eu defina, tome uma atitude que me responsabilize inteiramente! (**S3**).

Emerge da fala de **S3** uma mescla de solidão e autonomia frente às decisões sobre: o que vou estudar, qual base teórica a escolher, enfim, sobre quais *ações e operações* elencar e concretizar. Esteve presente nesse processo de escolhas um sentimento de medo, pois as respostas não são imediatas e, como a nossa colaboradora disse, nem mesmo o processo de aprendizagem acontece de repente. Todos estes aspectos causam angústia e solidão no sujeito que experiencia a produção da pesquisa e o compartilhamento das angústias e medos com os colegas de grupo de pesquisa que amenizam estes sentimentos.

Quanto ao compartilhamento dos sentimentos, aos processos de aprendizagens, e ao *gerenciamento da aprendizagem*, **S5** expressou que as discussões, ocorridas no grupo, auxiliaram no entendimento dos conceitos, no reforço do sentimento de confiança em si e, também, assumiram o papel de orientação. Esses elementos são observados no excerto que segue:

[...] as discussões me ajudam bastante a entender, principalmente a me apropriar dos conceitos, mas naquele momento das reuniões do projeto “Cultura” eu consegui olhar mais para a minha pesquisa, de perceber assim: “Poxa! Eles estão falando sobre isso, isso é o que eu estou pesquisando, isso me ajudaria, será que eu posso usar isso como nota de campo? Essa relação na reunião” (**S5**).

Ao lembrar que o *gerenciamento da aprendizagem* é a capacidade do sujeito em coordenar as *ações e operações* de sua *atividade de estudo*, assumindo para si a *tarefa de estudo* a ser desenvolvida, apresentamos um exemplo em que o sujeito conseguiu concretizar estes elementos em seu processo de aprendizagem:

[...] eu vejo que essa atividade de estudo que eu produzo, ela tem uma mobilização que eu não consigo me enxergar desistindo. Daí eu acho que a teimosia me ajuda! [...] Eu não estou entendendo bulhufas daquilo, mas eu não saio de cima daquele texto até eu tirar alguma coisa. Daí eu acho que a teimosia me ajuda, porque ‘teimosia, resiliência, sei lá eu o nome disso, porque eu persisto. Daí eu crio as minhas alternativas, eu crio! Vamos supor, se for pensar nas *operações*, eu dou jeito! Eu penso “O que vou fazer? Não estou entendendo isso!” Então eu vou: eu anotei, eu traduzi, eu fiz desenho, eu fiz mapa, eu... daí lá pelas tantas, depois que eu li, li eu fui para outros autores para ver se eles estavam... se eu estava entendendo o que ela estava querendo dizer. Tentei conversar com algumas pessoas, na verdade com uma pessoa, uma pessoa que tinha lido a Agnes Heller [...] eu me sinto desafiada e aquilo me instiga, me retroalimenta assim, é um desafio que eu me coloco e que me retroalimenta assim. [...] Então, por exemplo, eu posso te dizer “n” situações: quando eu estava lendo a Agnes Heller – “Estou fazendo essa leitura para que?” [...] “Eu estou lendo para quê? Bom, eu estou lendo para entender!” “Ta agora eu estou lendo, mas o meu foco é...! O que isso me ajuda?” Uma coisa é quando eu estou lendo para... “Agora eu estou lendo para compreender a autora! Agora eu estou lendo pensando o que ela me ajuda a pensar lá!” Então até o tipo para sublinhar, talvez tu tenha que ter cores diferentes. Então a todo tempo eu foco: “O que tu pretende com isto? Com esta ação? Qual é a tua intenção agora, com isso, esse teu micro-objetivo, vamos supor?” (S1).

Emerge deste excerto que a reflexão de **S1**, que nasce dessa mobilização de gerenciamento de sua *atividade de estudo* foi objetivada pelas questões: *O que vou fazer? Eu estou lendo para quê? O que isso me ajuda?* E as respostas que surgiram para estes questionamentos se converteram em *ações e operações* factíveis de serem concretizadas: fazer anotações, traduzir o texto, marcar as ideias principais, esquematizar seus entendimentos por meio de mapas conceituais, seleção de novas leituras para auxiliar na compreensão do texto principal, dialogar com pessoas mais especializadas acerca do tema em questão, dentre outros.

Esse evento nos mostra que a efetivação da *atividade de estudo na pesquisa* é composta por diversas *atividades de estudo* parciais, isto é, *atividades* capazes de atender objetivos parciais. Essas *atividades*, por sua vez, também, possuem *necessidades e motivos* específicos (*tarefas de estudo* específicas), conseqüentemente, *ações, operações e autorregulações* também particulares.

A **S3**, por sua vez, gerenciou sua aprendizagem, por exemplo, quando sua meta foi compreender o conteúdo de um texto, elencando as seguintes *ações e operações* para este fim: atentar para as referências citadas do texto e buscar os autores referendados (compra o livro, faz empréstimo como conhecidos) e buscar textos em anais de eventos que tinham seu conteúdo de estudo no título ou palavras-chave. As leituras dos textos selecionados a partir dos eventos auxiliaram a colaboradora, tanto para o próprio estudo do seu tema como para conhecer outros

teóricos que escreviam sobre o seu conteúdo de pesquisa. Esses elementos podem ser vistos no excerto que segue:

[...] quando eu leio um texto eu olho referências desse texto e todos os autores que são referências eu procuro: ou eu compro um livro ou eu vejo alguém que escreveu num evento, porque como ele entendeu, eu procuro ver se eu consigo entender, porque de fato, um tema, que pode ser complexo, você não consegue estudar diretamente um autor, às vezes, você tem que estudar os autores que também precisaram passar por isso, como eles fizeram esse movimento de interpretação para que quando você vai ler o autor, de fato que você tem que ler, o grande idealizador ou o dono dessa ideia [...] não tem como se não for pelo movimento de outras leituras. Então esse aprofundamento vai se dando pela necessidade, quanto menos eu sei, mais eu reconheço que eu preciso me jogar! Ir à busca! (S3).

Ao lembrar que o *gerenciamento da aprendizagem* consiste na capacidade de pensar coordenadamente sobre o seu próprio caminho para aprender, consideramos que S3 concretizou esse gerenciamento, pois conseguiu organizar sua busca por textos teóricos, olhar as referências bibliográficas presentes no texto, comprar ou tomar emprestado os livros dos autores de base referenciados que interessava estudar e, também, procurou outros textos capazes de complementar seus entendimentos sobre o assunto.

Quanto a pensar em *ações e operações* que se constituíram na concretização dos procedimentos de pesquisa, seja para a coleta dos dados, construção, análise das categorias e da própria estrutura de organização do projeto ou do relatório de pesquisa, temos os excertos das narrativas de nossas colaboradoras que dizem:

[...] o início da minha organização, eu tenho que ter uma base de alguém que já escreveu, por exemplo, na dissertação eu tive que ler antes dissertações que tinham assuntos próximos para que conseguir entender que caminho foi aquele que a pessoa fez como ela sistematizou o referencial, então isso é a organização, pelo o que eu me lembro [...] Eu vejo que eu não consigo ainda ter essa organização [*organização da atividade de estudo*] de dizer olha: “Eu primeiro faço isso, depois isso e isso me ajuda”. Eu vejo que muita coisa eu tenho construído também vendo o que as colegas fazem, porque pra mim ainda é muito difícil começar a produzir (S5).

[...] os colegas, a grande maioria, eu percebo que faz o caminho que eu estou fazendo, está buscando o que eu também estou buscando, se angustiando com o que eu também me angustio. E eu acho que a gente se coloca lado a lado quando eu, por exemplo, vou ler um texto e a gente pergunta para o colega “Você já leu? Que caminho você fez?” E eu sempre escuto com muita atenção, porque eu acho que escutando a gente aprende muita coisa, mas é um escutar que eu possa dialogar, por quê? Eu preciso reconhecer no que o outro fala algo que eu já tenha lido, porque senão eu não reconheço nada, senão é a mesma coisa de uma língua que eu nunca ouvi, eu não reconheço nada

naquela fala. Então quando os meus colegas falam eu reconheço o caminho, porque eu também estou nesse caminho (**S3**).

Eu acho que o processo de realização [...] é o modo de condução das entrevistas que quando eu fui fazer as minhas entrevistas, eu já tinha feito várias entrevistas pelo grupo [...] Então a possibilidade de fazer uma entrevista, ouvir a entrevista e perceber o quanto tu produz uma interrupção, o quanto tu interfere e não deixa, por exemplo, a pessoa entrevistada dar vazão. Então, a possibilidade de fazer a entrevista e ouvir a entrevista tu consegue produzir esse afastamento necessário para ti te olhar tu como pesquisador, tu como alguém que está entrevistando. Então isso todo tempo, eu percebo que auxiliou na minha, porque foi justamente essa possibilidade de ter experienciado as entrevistas na Prática de Pesquisa [...] (**S1**).

O modo que a nossa colaboradora **S5** encontrou para dar início à elaboração tanto de seu projeto quanto de seu relatório de pesquisa foi tomar como base as formas de estruturação destes mesmos tipos de materiais elaborados por *outras* pessoas. A colaboradora mencionou que as experiências dos *outros* sujeitos auxiliaram e serviram como referência para organizar e sistematizar sua *atividade de estudo na pesquisa*. Assim, tomava como referência os modos de estruturações que suas colegas de grupo de pesquisa utilizavam. Então, para fazer o seu caminho na pesquisa, **S5** procurou conhecer antes os caminhos já traçados pelo *outro*, mediante as leituras de seus materiais e o convívio com suas colegas de grupo de pesquisa.

A **S3** percebeu que seus dilemas e seus desafios assemelhavam-se aos de suas colegas da Pós-graduação em Educação *stricto sensu*, especialmente das companheiras de grupo de pesquisa. Aproveitou esta semelhança para conhecer as formas de organização do *outro* por meio da *escuta* de suas experiências. Porém, esta *escuta* não poderia acontecer de qualquer maneira, deveria ser uma *escuta dialogada*. E, para ocorrer esta *escuta dialogada* era necessário que a fala do *outro* tivesse ressonância entre os seus ditos e os ditos do *outro* e vice-versa. Esta dinâmica de diálogo possibilitou à nossa colaboradora se reconhecer nesse *outro*. Caso isto não ocorresse, não haveria interação, troca e, conseqüentemente, não haveria aprendizagem satisfatória.

No excerto de **S1** percebemos a importância do afastamento do sujeito que pesquisa face às *ações* e *operações* sobre a execução da entrevista, de modo a reorganizar e concretizar as maneiras como conduziria as entrevistas futuras. Este distanciamento foi importante para autoanalisar-se como entrevistadora e pesquisadora, perceber onde precisava melhorar e, conseqüentemente, autorregular-se nessa atividade. Esse é o momento da *autoavaliação* e

autorregulação da atividade de estudo, ocasião de extremo significado a ser considerado no *gerenciamento da aprendizagem*.

Posturas de *gerenciamento da aprendizagem* também puderam ser observadas durante a elaboração e análise dos elementos categoriais e das categorias, como podemos verificar no excerto que segue:

Primeiro nasceram os elementos categoriais e depois as categorias. Então eu tive categorias que no início tinha 10 elementos categoriais, que para uma dissertação de mestrado não cabia, daí eu comecei a aproximar, começou a se dissolver determinados elementos daquela categoria [...] era tênue a diferença de um e de outro, então eu fui reunindo eles e mesmo assim eu fiquei com categorias com 8 elementos categoriais [...] Daí foi que surgiram as categorias [...] quando eu descobri as minhas categorias, o que foi que eu fiz? Eu voltei para o meu referencial e fiz uma limpeza! E fui contemplando aspectos que eu precisava trazer na análise, no meu referencial mas isso quem me ensina é a pesquisa é a pesquisa que vai ensinando [...] o referencial teórico, que eu imaginava que já estava mais ou menos costurado e alinhavado, ele teve que ser reorganizado [...] páginas e páginas retiradas, por quê? Porque quando eu recebo as narrativas e começo a fazer o levantamento das recorrências eu vejo que: nem tudo aquilo que me foi dito estava contemplado no referencial teórico – novos tópicos eu teria que acrescentar [...] e aquilo que já estava lá, já não me servia mais [...] (S4).

Evidenciamos, neste excerto, a percepção de **S4**, após a organização de seus elementos categoriais e das categorias, de que a base teórica inicialmente construída pode ser modificada ou ampliada. Isto ocorre porque os achados, provenientes das narrativas, guardam surpresas que nem sempre estamos preparadas teoricamente a enfrentar. Porém, precisamos saber decidir quais rumos deveremos tomar, visto o imprevisto do surgimento de novos temas a abordar. Temos, assim, a *tomada de consciência* como uma estratégia importante para o redirecionamento do *gerenciamento da aprendizagem*.

É possível afirmar, mediante a narrativa de **S4**, que o processo de construção categorial foi produzido a partir de um conjunto de recorrências. Esta organização foi sendo tecida à medida que a pesquisadora buscou, em seu referencial teórico, sustentação para o que foi desvelando. Neste sentido, evidenciamos que o processo de construção das categorias mobiliza no sujeito uma nova *atividade de estudo na pesquisa*, de modo a colocar a pesquisadora diante do desafio de rever e selecionar, em seus materiais, elementos que deem suporte à sua análise. Inclusive exigindo-lhe a redefinição de tópicos de estudo. Esta situação nem sempre se manifesta de forma tranquila, como podemos observar no excerto que segue:

Eu estou muito desconfortável para tomar decisão de acordo com o que a banca discutiu [...] quando começou a se questionar: mas os professores não são licenciados, como é que vão ser sujeitos? Como é que vai ver a transposição didática de um cara que nunca foi para a escola? De um cara que nem licenciado é, um comunicador social? Tá, mas esse é o professor formador de professores! Eu não estou pesquisando uma, eu não tenho... Impasse, isso eu fui descobrir agora. Será que eu não que mostrar a realidade da formação que existe ou que não existe, ou da que está aí? Então essas decisões cabem a nós tomar e isso define o que tu vai mostrar, define o teu trabalho [...] Então eu fico pensado: tudo bem, eu tenho que ter autonomia de pesquisadora, eu tenho que decidir e ir até o fim e pagar por isso, tomei essa decisão e pronto! Nem que ela me mostre... Mas eu não posso mostrar algo equivocado, eu tenho que mostrar... Qual é a minha missão como pesquisador? [...] existem sujeitos que eu elenquei que não são interessantes para a pesquisa. Então eu me pergunto: esse professor formador que não é licenciado em Língua Portuguesa nem em Língua Inglesa e que forma professores de Letras e que ele é um docente, ele não vai ser eu sujeito porque ele não dialoga com as minhas questões da minha pesquisa, eu não estou escondendo a verdade? (S3).

S3 expressou que sentiu desconforto para aderir às sugestões da banca de qualificação de seu projeto de tese quanto às escolhas de seus sujeitos de pesquisa. Teve consciência de que era uma orientação a ser considerada no momento da sua tomada de decisão, mas também entendeu que, por ser sua pesquisa, seria ela, como autora de sua investigação, quem deveria decidir e assumir tais resoluções. Neste sentido, o sujeito pode ter a chance de exercer sua autonomia, de fazer escolhas, responsabilizando-se com os possíveis riscos de suas decisões, tenham dado certo ou não.

Poder tomar as decisões em seu processo de pesquisa é outra forma de manter latente o *motivo* pelo qual o sujeito, que investiga, ainda permanece desejoso de prosseguir, sistematizando e concretizando as *ações* e *operações* que planeja para alcançar seus objetivos de pesquisa. Contudo, isto não significa que durante o percurso, não sejamos surpreendidos por conflitos internos das mais variadas naturezas inclusive acerca das *necessidades* e dos *motivos* que levaram a investir em uma *atividade de estudo na pesquisa*. Isto pode ser observado no excerto que segue:

Eu reflito pensando que eu poderia estar fazendo outro caminho, poderia estar fazendo, inclusive, outra pesquisa, eu poderia estar contribuindo com outro campo, com outra área, porque eu venho de uma área de línguas [...] ao mesmo tempo eu me cobro, pensando: se eu não poderia estar fazendo um trabalho que respondesse outras perguntas que, talvez, fosse mais pertinente para a escola. De fato isso me desconcerta. Será que eu não deveria estar tentando ajudar o ensino da língua estrangeira na escola? Será que eu não deveria estar lá dentro da escola fazendo uma pesquisa que ficasse para as pessoas (S3).

Mesmo assim, apesar dos possíveis dilemas e conflitos inerentes de todo processo de produção de pesquisa, houve um que afligiu significativamente nossos sujeitos: o *tempo*. Vejamos os excertos:

Eu vejo que em função do tempo a gente não tem esse momento no qual a gente possa parar e conversar mais, de uma forma mais direcionada para a nossa pesquisa. Sentar com ela [*a orientadora*] e discutir sobre as temáticas da minha pesquisa, mas os temas, tudo o que envolve a minha pesquisa está muito relacionado com o que envolve a pesquisa do grupo. Eu acho que as próprias discussões, as conversas que a gente tem no grupo, quando ela explica algum conceito, isso para mim já é sentar para conversar sobre o que eu já estou pesquisando. Então aí vai muito de mim, o que eu consigo me apropriar daquela fala, do que ela está explicando, dos momentos que a gente tem de reunião do grupo [...] (**S5**).

[...] eu fico um pouco assustada com o tempo: eu tenho que entregar tal dia! Será que esse tempo acadêmico, o tempo da pesquisa vai me dar esse tempo que eu tenho necessidade para desconstruir as coisas que eu construí equivocadamente e poder analisar? Porque não adianta o outro me dizer, eu tenho que chegar! Eu até posso ter a professora que vai me dizer, ou alguém vai me dizer, vocês podem me dizer “Isso está errado!” Mas enquanto eu não perceber, não adianta nada! E às vezes esse tempo de tu perceberes é.... Então ontem eu disse para minha orientadora “Tu precisa olhar urgente para isso, porque eu sei que vou ter que ter um tempo para me desconstruir e construir de novo!” E eu sei, eu me conheço, eu sei que não sou fácil para lidar com isso, não sei se é convicção ou teimosia... É os dois! [...] assim como pode dar certo, que eu posso terminar a minha análise e fazer tudo o que eu tenho que fazer e chegar lá e estar redondinha! Pode ser que aconteça! Só que de fato eu não tenho como saber o que vou fazer para frente. Eu tenho uma ideia, mas, eu tinha pretendido terminar a minha análise em fevereiro: não! Estou no final de março e não terminei e tu pensas que a minha análise está em trezentos, duzentas [*referia-se às páginas*]. Não está! Entendeu? Não está! Não está! [...] Não está com um horror de página! [...] eu vou te ser bem sincera, que se eu tivesse um tempo maior para discutir, isso seria bem mais rico! Mas agora infelizmente eu estou um pouco atordoada com o tempo, e infelizmente tem o tempo de trabalho e tu tens que dar jeito de produzir a pesquisa num cotidiano de trabalho, que tu tem obrigadoriedades. A orientadora também está com o horário dela fechado, então, por exemplo, quando ela pode e eu não posso, porque eu também estou com aula, estou com não sei o que... Então tem tudo isso. Então também é colocar todo esse processo de reflexão num cotidiano que é da vida, nas coisas que estão continuando acontecendo (**S1**).

A colaboradora **S5** sinalizou a necessidade de ter mais *tempo* para conversar com a professora-orientadora acerca de seu processo investigativo. Desse modo, o fator *tempo* surge como um limitador no diálogo entre orientador e orientando sobre os temas de pesquisa elencados. O que a tranquilizava era o fato de que os temas tratados em sua investigação eram também conteúdos estudados pelo grupo de estudo e pesquisa, posto que os mesmos faziam parte do referencial teórico da pesquisa *guarda-chuva*. Assim, as discussões e os estudos no grupo eram formas de conversar sobre a pesquisa que desenvolvia. Constatamos com isso que a

presença da professora-orientadora, nesta etapa de sua pesquisa, auxiliou **S5** no entendimento de questões que envolviam seu problema de pesquisa. A partir das orientações individuais ou coletivas, nossa colaboradora redirecionou sua aprendizagem ao refletir e acatar as explicações da professora-orientadora e das demais colegas de grupo.

A **S1** também manifestou intranquila em relação ao *tempo*. Expressou preocupação com a ausência de *tempo* para refazer caminhos no sentido de contemplar todos os propósitos de sua investigação, visto a expectativa instalada no doutorado. Nossa colaboradora colocou que não adiantava somente ouvir acerca da necessidade de refazer rumos, precisava de *tempo* para apropriar-se dos motivos pelos quais precisava desconstruir o já construído. Era necessário *tempo* para se apropriar das novas conduções que as suas *ações* e *operações* deveriam tomar, caso contrário realizaria uma mera reprodução de tarefas sem sentido.

Vimos em **S1**, a preocupação com o *tempo* instituído para a entrega do relatório de pesquisa. Havia essa tensão entre o *tempo instituído* pela academia *versus tempo necessário* para a produção da pesquisa que é particular de cada um. Estabelecer o equilíbrio entre esses *tempos* distintos é um desafio a ser superado pelo sujeito, especialmente quando concebemos que é necessário respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um sem esquecer que há um tempo institucional o qual também deve ser respeitado.

Nossa colaboradora expressou ainda sobre o *tempo* da professora-orientadora, que devido às várias responsabilidades que inerentes à sua função como docente tanto da Pós-graduação quanto da graduação, acabam por exigir dela outro *tempo* que, muitas vezes, a impede de estar mais presente junto às suas orientandas. Como **S1** expressa, é o desafio “de produzir a pesquisa num cotidiano de trabalho, que tu tens obrigatoriedades”. Evidencia, nesse processo, um constante conflito entre o *tempo instituído* e o *tempo necessário* para a *aprendizagem*. É o desafio constante de gerenciar sua aprendizagem na pesquisa dentro de um tempo que, normalmente, não auxilia.

O fator *tempo* também influenciou na produção do relatório de pesquisa. E ter disciplina na realização de suas tarefas foi algo que **S2** expressou ser necessário, ou seja, é importante instituir a si mesmo uma rotina disciplinada de trabalho na qual seja possível cumprir as metas de produções do processo de pesquisa. Vejamos o que disse esta nossa colaboradora a respeito:

É a tua própria cabeça, tua própria produção, te disciplinar, tanto te disciplinar como te colocar essa disciplina, é no sentido de te colocar a produzir, porque eu acho que tem alguns momentos que a gente meio que bloqueia [...] eu vejo assim, pelo menos para mim, eu tenho que me determinar e me colocar como se fosse, alguém tivesse me mandando, eu tenho que me mandar a produzir, não interessa se vai sair bom ou ruim, mas tu vai escrever. Porque eu noto assim, que depende da fase que eu estou, eu tenho uma tendência a fugir! Então, se eu não me coloco dessa maneira, de exigir isso, porque essa tendência a fugir dela é inicial e eu me vejo bastante por esse processo. Já falei desde o início lá, eu sou muito movida por aquelas questão da prática lá, do colégio, eu me envolvo muito com o colégio e quando eu vejo eu estou..., eu vou indo e entro de cheio e esqueço o resto. Esqueço-me do resto no sentido assim, [...] eu fico muito envolvida quando as pessoas te dão retorno para aquilo que tu está fazendo [...] daí eu quero fazer mais e mais e mais e se eu não me disciplinar para as atividades que tenho que fazer eu fico fugindo, então uma das coisas que é uma tomada de decisões bem... É me mandar a produzir (**S2**).

Nossa colaboradora relatou que a dinamicidade do dia a dia de sua prática na escola onde trabalhava, normalmente desviava sua atenção em relação à produção de sua pesquisa. Isto acontecia porque as *ações e operações* de **S2** nas questões de prática escolar pareciam dar um retorno de maior satisfação, quando comparado ao retorno que o processo de produção da pesquisa lhe proporcionava. Este, por sua vez, causou-lhe maior frustração.

Assim, emerge do excerto de **S2** a necessidade da disciplina no *gerenciamento da aprendizagem* e na produção da pesquisa. Disciplina no sentido de se colocar em atividade de produção, visto existir um sentimento de *autoboicote*, ou seja, o sujeito sabe que precisa prosseguir na *atividade de estudo na pesquisa* por diversas razões (alcançar as metas propostas, prazos institucionais a cumprir, dentre outros) mas, mesmo assim, as desconsidera e, por algum momento, se desliga das possíveis consequências. Seria como sair de si, com a tendência de fugir. Dessa forma, a *disciplina*¹¹⁷, segundo nossa colaboradora, a trazia de volta para a realidade. Por meio da *disciplina*, **S2** se autodeterminou a seguir em frente em suas metas, como ela mesma fala “eu tenho que me mandar produzir, não interessa se vai sair bom ou ruim, mas tu vai escrever”.

Observamos, também, nas falas de **S2**, a tensão que vivia entre *liberdade e livre arbítrio*, aspectos que envolvem a constituição da autonomia do sujeito. Visto que nossa colaboradora está inserida em um curso de doutorado e que este requer a produção de uma pesquisa, podemos dizer que ela tinha, primeiramente, uma responsabilidade com este lugar de formação. O que não significava que também

¹¹⁷ Neste estudo, compreendemos por *disciplina* a forma de organização na qual há metas a serem alcançadas, de modo a cumpri-las.

não tivesse responsabilidades a cumprir no lugar onde trabalhava. Porém, tratava-se de prioridades do momento experienciado por nossa entrevistada.

Dessa forma, dentro do contexto exposto, podemos dizer que **S2** quando tinha vontade de estar na prática da escola, estava tendo uma vontade imediata, que era determinada por uma contingência de fatos e de atribuições no seu espaço de trabalho, que a atraía e a seduzia. A isto denominamos de *livre arbítrio* (HEGEL, 2010). Desse modo, evidenciamos que a constituição da autonomia requer que o sujeito saiba equilibrar o *livre arbítrio* e a *liberdade*.

Lembrando que a *liberdade*, segundo Hegel (2010), não é o mesmo que fazer o que desejamos, seu exercício acompanha mediações, aqui representadas pelo curso de doutorado, que possui suas regras que levam o sujeito que escolhe frequentá-lo a ter deveres e direitos. Assim, mediação significa garantia de realização e não somente limitação ao sujeito como aparentemente possa sugerir.

Dessa forma, **S2**, ao se disciplinar para voltar à sua *atividade de estudo na pesquisa*, utilizou-se da sua autonomia ao fazer a escolha de obrigar a si mesmo a voltar a produzir sua pesquisa e, com isso, equilibrou a manifestação entre seu *livre arbítrio* e a sua *liberdade*. Vale dizer que *governar a si mesmo, dar a si mesmo as leis* não se traduz em liberdade ilimitada, pois diante de todo direito temos um dever a cumprir. Foi o que nossa colaboradora estava tentando fazer.

Este exemplo de **S2** ilustra o que Hegel (2010) e Kant (s.d.) dizem sobre autonomia: que o direito de ter autonomia envolve reconhecer as leis e as instituições sociais, na medida em que ambas são criações de vontades livres. Por essa razão, a liberdade do Homem se realiza por meio e no interior de cada instituição.

Contudo, há situações nas quais, em virtude mais uma vez do fator *tempo*, o sujeito acaba por cumprir tarefas, visto o curto espaço de tempo com o qual se depara para concluir as *ações* e *operações* da *atividade de estudo na pesquisa*. Como ilustra o excerto a seguir:

Muita coisa eu fui aprendendo e fui fazendo [...] Ela [*orientadora*] me sinalizava “Tu tem que fazer isso, e tens que ser mais ou menos assim!” E eu ia lá e fazia. Tipo que tinha que devorara aquilo ali, eu tinha que dar conta daquilo ali. Eu fui refletir sobre todo esse caminho, esse percurso ao final, bem ao final! [...] Fui tarefeira, foi bem isso! Eu tinha que cumprir uma tarefa e a tarefa era escrever sobre determinada coisa, a tarefa era levantar determinada categoria. Eu não tinha tempo para me afastar e pensar sobre o que eu estava fazendo, como eu estava vivendo aquilo ali, o que estava dedicando para fazer aquele entendimento daquela organização, daquelas categorias, porque era

aquelas e não outras? [...] Eu acho que muitas vezes a minha orientadora me mandava para casa para fazer, para pensar, para reorganizar, para refazer e eu acho que eu conseguia dar conta porque eu seguia a risca, eu gravava e ouvia, ouvia tudo. E quando eu não podia gravar, quando eram as orientações por telefone, eu sempre ia anotando, anotando as palavras que ela dizia para poder fazer, mas parar e refletir?! (**S4**).

S4 disse que muitas de suas *ações* e *operações*, ao final da escrita de seu relatório de pesquisa, foram efetivadas totalmente sob a tutela da professora-orientadora. Ela mesma disse que foi *tarefeira*, pois não tinha tempo para distanciar-se de suas *ações* e refletir sobre as mesmas. Dessa forma, nossa colaboradora foi cumprindo tarefas, sem entender as *necessidades* e os *motivos* daquela organização ou o porquê sistematização ser daquela maneira e não de outra. Observamos, em sua narrativa, que compreendeu a dimensão e o funcionamento das *ações* e *operações* que realizou somente depois que finalizou o seu relatório de pesquisa.

Consideramos que **S4**, diante de sua postura de *tarefeira*, realizou suas *ações* e *operações* movidas, naquela situação, por um *motivo compreensível*. Devido à ausência de *tempo*, pois já se encontrava na fase de finalização de seu relatório de pesquisa, nossa colaboradora não estava preocupada em compreender o *motivo* da *atividade de estudo* estabelecida pela sua orientadora, somente desejava cumprir as etapas do processo de escrita do relatório.

O *motivo compreensível* faz parte do processo de apropriação da *atividade* pelo sujeito. Porém, neste tipo de *motivo* o sujeito ainda não entende e não se encontra preparado para chegar ao *motivo eficaz*. Este último é a espécie de *motivo* que se espera que tenhamos na atividade em si, visto que é somente mediante este tipo de *motivo eficaz* que se fará com que haja transformação no sujeito. Sendo que esta transformação somente é possível na medida em que o sujeito entende sua necessidade. Entretanto, uma forma de alcançar o *motivo eficaz* é passar primeiro pelo *motivo compreensível* (LEONTIEV, 2010).

Consideramos que, naquele momento, **S4** realizou uma *atividade* movida por um *motivo compreensível*, mas depois, quando refletiu sobre o que havia realizado, mesmo que somente no final do processo, podemos inferir que este *motivo* tornou-se um *motivo eficaz*.

Podemos dizer que para constituir a autonomia é necessário oferecer não só condições para as aprendizagens procedimentais (realização das *operações*), mas

também *tempo* para que o sujeito possa elaborar para si essas novas apropriações. Assim, se a *autonomia na pesquisa* requer que o sujeito seja capaz de gerenciar sua aprendizagem e se autonomia precisa de *tempo* para ser apreendida, logo é possível dizer que o *gerenciamento da aprendizagem* também requer *tempo*.

Falaremos agora do elemento categorial *transformação de si*. Este consiste nas mudanças que a experiência da produção da pesquisa imprime no sujeito tanto no âmbito pessoal como no âmbito profissional. Esse elemento se constitui a partir da reflexão que se faz sobre os fatores que levaram o sujeito aos êxitos ou aos equívocos durante o percurso de pesquisa.

Transformar a si mesmo, assim como a constituição da autonomia, é um processo que se dá ao longo da vida mediante o constante *aprender a aprender*. A elaboração de *transformação de si* dependerá do grau de consciência que o sujeito possui acerca do entendimento e das implicações que sua *atividade de estudo na pesquisa* imprimirá nele.

O tempo do doutorado é um tempo de experienciar uma criação, mas é uma criação de si, pode até ser que esse produto, eu sei que a gente tem uma obrigatoriedade que esse produto tenha que ter uma criação do ponto de vista acadêmico. Hoje talvez seja até um mecanismo de defesa, eu não sei se o que eu estou produzindo é uma criação para academia, para mim é uma criação absurda, que eu avancei [...] porque eu conheci coisas que eu desconhecia! Eu fui capaz de elaborar coisa que até então eu desconhecia. Se para outras pessoas isso não é criação, é outro problema! [...] E a gente tem um produto, a gente terá um produto que é material, que é uma escrita, que é um relatório de uma pesquisa! Mas a gente não tem entendimento, talvez, do que isso repercute na vida da gente na totalidade: quem era a S1 que entrou há 4 anos atrás? E qual a S1 que vai sair? Isto não tem escrita e não tem trabalho que vai dar conta, não tem! Eu vou dar conta de algumas coisas dessa escrita que é um relatório da pesquisa, mas todo... O processo como um todo não vai estar aqui, não vai estar aqui! Então eu acho que isso um pouco, eu não sei se a gente não se dá conta, ou se isso, não sei se tem como alguém te dizer sem vivenciar, mas de fato quando a gente olha para esse tempo como um tempo de experiência (S1).

[...] às vezes é doído [sobre a experiência da produção da pesquisa], só que esse doído não pode se transformar numa paranoia [...] um fardo e isso aí eu acho que tem muito a ver com o equilíbrio emocional da gente, que a gente também tem que trabalhar, por isso que eu digo, que a produção da tese não é só aprendizagem em relação à temática da tese que tu vai sair eu acho que é meio que equilibrado esse tanto da produção que tu vai sair em relação a temática da tese, como outras coisas que estão envolvidas na tua vida e que tu aprende no decorrer. Todo mundo que faz doutorado sai muito diferente e, realmente, sai muito diferente, porque tu tens que te colocar a aprender outras coisas, se tu não aprendes, toda a trajetória do doutorado vai ser só de vento e tu tem que se disciplinar que isso não pode ser assim, não pode ser assim para constituir uma aprendizagem (S2).

A **S1** expressou que o doutorado provocou-lhe uma transformação que foi muito além do esperado, especialmente, no que se referiu ao processo criativo. Mais que uma criação, no sentido de uma produção acadêmica, nossa colaboradora disse que a produção da pesquisa foi experienciar uma criação de si mesma.

Nossa colaboradora, ainda disse que, mediante a experiência deste processo criativo, percebeu que houve um avanço significativo em si mesma, posto que aprendeu coisas que antes desconhecia. **S1** expressou que, se o avanço que considerava ter alcançado não fosse algo notado pelas pessoas que a acompanharam no processo, o problema seria delas, pois para ela era evidente. Com essa declaração desejou mostrar que *para si* a experiência do processo de produção da pesquisa foi de intensa aprendizagem, o qual exigiu de si inúmeros momentos de superação das limitações, bem como afirmações de suas potencialidades.

Emerge da fala de **S1** que o processo de *transformação de si* provavelmente não seja algo consciente para o sujeito e que talvez, também, não tenhamos consciência da dimensão de suas implicações, especialmente no âmbito pessoal. Quanto à *transformação de si* no âmbito profissional, emerge do excerto de **S1** que a produção da pesquisa exige a todo o momento que o sujeito tenha disciplina, ética, desejo, coragem e desprendimento. Sendo que o desprendimento aparece em sua fala como algo mais importante e desafiador, posto que a experiência da pesquisa exige que o sujeito supere os seus limites. Com isso entendemos que, nesta experiência de pesquisa em nível de Pós-graduação *stricto-sensu*, os limites não devem ser obstáculos e, sim, potenciais de aprendizagem para fazer com que o sujeito possa seguir em frente. Consideramos que aqui o papel dos *estímulos auxiliares* é de extrema importância, uma vez que é por meio destes estímulos que o sujeito tem possibilidade de produção.

Evidenciamos, no excerto de **S2**, a manifestação do sentimento de sofrimento como algo que permeou o processo de produção da pesquisa, porém, considerou que este não pode se transformar em loucura, um tormento permanente, para tanto, disse ser necessário manter o equilíbrio emocional. Dessa forma, nossa colaboradora complementou que a experiência de produção de tese não foi somente uma aprendizagem em relação às suas *ações e operações da atividade de estudo na pesquisa*, mas, também, uma aprendizagem no âmbito pessoal. E para assegurar

o processo de aprender e, conseqüentemente, ser capaz de gerenciá-lo, o aspecto da disciplina foi mais uma vez apontada como essencial.

Nas palavras de **S3**:

[...] a pesquisa de doutorado, ela está sendo dolorida, eu acho que não somente pela pesquisa, mas porque é um momento que também começa a se validar o conhecimento e a partir do momento que a gente pensa que sabe algumas coisas, outras perguntas bem inquietantes vão surgindo [...] A gente vê o mundo com outros olhos, as pessoas que estão ao redor e eu decidi comprar uma casa no campo durante o doutorado porque eu quero viver com a natureza, que responde muito mais do que muitas outras teorias e pessoas! [...] a pesquisa impõe tempo, ela impõe limitações [...] que vive em sociedade e que tem família, quer dizer, ela ignora um pessoal, um humano. Então você, com um foco numa resposta para uma academia e de um tempo ou de alguém que você tem que entregar um trabalho, você mata quatro anos, você mata o humano que você é, você compromete a relação com as pessoas [...] Até que ponto esse sujeito está bem para pesquisar? Será que ele está se sentindo tão bem? É o mal estar de pesquisa, não é o mal estar docente, mas é o mal estar de pesquisador! (**S3**).

Mais uma vez emerge dos excertos de nossas colaboradoras o sentimento de *dor*. Nesse sentido, **S3** falou que tem sido dolorido o processo de produção de pesquisa do doutorado. Expressou ter sido um período de validação dos conhecimentos apreendidos até o momento e de elaboração de novos questionamentos e isto promoveu transformações nos modos de pensar e agir. Assim, evidenciamos que mudanças também se revelam no âmbito pessoal, isto pode ser constatado quando esta colaboradora diz que passou a ver o mundo *com outros olhos*.

S3 expressa que o processo de produção da pesquisa requereu dela um *tempo* pessoal e profissional significativo, o que impôs limitações à sua vida pessoal, e alerta para o cuidado que precisamos ter para não destruir o humano que existe em cada um de nós. Por ter que responder a um problema de pesquisa para a academia, o sujeito acaba por comprometer sua relação com as pessoas com que convive diariamente. Nossa colaboradora levantou o seguinte questionamento: “Até que ponto esse sujeito está bem para pesquisar? [...] É o mal estar de pesquisa, [...] o mal estar de pesquisador”

Eu acho que às vezes a atuação na pesquisa exige uma carga que eu nem consigo dar, sabe?! Às vezes eu penso “Meu Deus, eu não vou conseguir fazer isso, eu não vou...!” Mas isso passa 5 segundos na cabeça da gente, depois some, ainda bem! Mas ela tem exigido, ela tem exigido muito equilíbrio para saber o lugar de tudo na vida, e o lugar da pesquisa ela tem um lugar muito importante. Ela tomou em mim um lugar muito

importante, não mais importante do que outras coisas, mas ela tomou mais um lugar, ela não tomou o lugar de outras coisas, mas mais um lugar (**S4**).

Emerge do excerto de **S4** que a experiência em pesquisa leva os sujeitos a conhecerem seus limites, pois em muitas ocasiões ela se colocou na situação de dúvida de quanto às suas potencialidades. No entanto, no caso de nossa colaboradora, este momento de desequilíbrio, acerca do dilema de superar ou não suas dificuldades, durou pouco. Porém, a **S4** parece ter sofrido menos, uma vez que emerge do seu excerto que ela deu um lugar na sua vida para a elaboração de sua pesquisa de mestrado, todavia, este lugar não foi mais importante do que as demais coisas ao seu redor. Percebemos, com isto, que a colaboradora parece ter conseguido equilibrar a elaboração da pesquisa com as demais atividades de seu dia a dia.

O que nos tem chamado atenção, nestes últimos excertos, é o sentimento de sofrimento instaurado em nossas colaboradoras na etapa do doutorado. Tal percepção não se repete nas colaboradoras do mestrado, apesar de elas serem conscientes de que o processo de produção de pesquisa exige um intenso esforço por parte do pesquisador. Esta mesma constatação pode ser observada no próximo excerto de **S5**, nossa outra colaboradora do mestrado:

[...] às vezes é muito dolorido, e eu acho que eu tive, não posso dizer que é totalmente natural. Ah, eu passo tranquilo, a gente tem aquele momento, que é da escrita que é sofrido, é dolorido, muitas vezes o físico é dolorido, dói o corpo, dói a cabeça, mas eu vejo que a construção que eu tenho eu acho que é muito pelo grupo, [...] fazendo a transcrição das entrevistas, eu já conseguia organizar o meu pensamento e montar aquele primeiro mapa com muita naturalidade, era muito, era gostoso aquele trabalho que eu tava fazendo, não era uma coisa sofrida [...] não foi uma coisa sofrida de eu fazer aquela análise [...] (**S5**).

A **S5** disse, que apesar de momentos de dor - “[...] físico é dolorido, dói o corpo, dói a cabeça, [...]” - durante o processo de produção da pesquisa, este sentimento esteve presente por pouco tempo. Isto pode ser observado quando expressa que ao fazer a transcrição já conseguia organizar-se, seguir trabalhando com tranquilidade e não mais com o sentimento de sofrimento.

Contudo, o processo de *transformação de si* por meio de produção da pesquisa continua sendo caracterizado por diversas formas, como podemos perceber no excerto de **S2**:

[...] primeiro lugar muitos desequilíbrios, desestabilização tanto profissional como pessoal e como intelectual, bastante desestabilização. E esta desestabilização vai gerando, não sei parece que tu vai se refazendo de novo, tu vais te refazendo em todas as situações da vida. Se tu estás lá na universidade, não sei a gente fica muito dentro da tese, tu estás na universidade e tu estás a todo tempo fazendo relação. A universidade que eu digo é a instituição que eu trabalho, a todo tempo eu estou fazendo relação, por exemplo, aqui, ó, discutindo teoria da atividade, eu estou lendo outras coisas em casa, então se tu estás ouvindo uma palestra, por exemplo, se tu estás ouvindo os alunos apresentando um trabalho, a todo tempo você está fazendo relação com o que estou estudando [...] Se eu não estivesse nesse processo, para mim a maneira como eu ia conduzir essas aulas seria bem diferente. Hoje eu vejo que esse processo é complexo e que para ficar justamente porque a gente está estudando a Teoria da Atividade, que pra ficar alguma coisa para as alunas, ela tem que organizar estratégias assim... [...] Elas chegam a um fundamento de por que eu estou fazendo isso. Sabe isso tem muita transformação na gente, principalmente na ação de como tu realizas como profissional e todo resto (**S2**).

Observamos, a partir da fala da colaboradora, que a experiência da *atividade de estudo de pesquisa* provoca no sujeito momentos de desestabilização tanto cognitiva como profissional e pessoal. É uma desestabilização que estimula a reconstrução de si mesma como **S2** diz “[...] não sei parece que tu vai se refazendo de novo, tu vais te refazendo em todas as situações da vida [...]”

Consideramos que a *transformação de si* constitui a partir da reflexão que se faz sobre os fatores que levaram o sujeito aos êxitos ou aos equívocos durante o percurso de pesquisa. Dessa forma, temos **S2** dizendo que a todo momento fez relações entre os temas que estudava com as suas práticas de sala de aula na universidade. E ainda coloca que se não estivesse experienciando este processo de atividade de estudo a forma como estaria conduzindo suas aulas seria diferente.

Observamos com isso que os temas em análise, no processo da sua *atividade de estudo*, passaram a ter implicações diretas nos modos como **S2** planejava e conduzia suas aulas na universidade, e na forma como orientava suas estudantes. Nas duas situações, percebemos sua preocupação em compreender os *motivos* das atividades que proporcionava e a preocupação com que suas alunas também obtivessem clareza e entendimento dos *motivos* e das *necessidades* das atividades que oferecia. Este exercício proporcionou uma significativa *transformação de si*, como mostra a sua fala: “Sabe isso tem muita transformação na gente, principalmente na ação de como tu realizas como profissional e todo resto” E continua:

[...] não é no sentido do conhecimento, mas é a situação que tu passa. Eu vejo assim que é ao mesmo tempo uma situação de construção e uma situação de sofrimento.

Exatamente isso, não sei, parece que o conhecimento te acresce, mas essas atitudes do momento é um movimento dialético, nesses impasses é isso que faz a tua transformação. Claro que o conhecimento tu utilizas como meio pra isso, mas é o estado que tu está naquele momento que tu vai passando que não é pouco tempo isto, que faz com que tu te transforme, porque tu tem que achar meios para enfrentar aquelas situações que estão aí e tu tem que dar conta e não é só o doutorado que existe (**S2**).

Temos, neste excerto, a confirmação de **S2** acerca de sua constatação de que é mediante os dilemas que experienciamos na *atividade de estudo de pesquisa* que acontece nossa transformação. De acordo com a colaboradora, esta *transformação de si* aconteceu por meio de situações de construção de conhecimento e sofrimento causado pelo enfrentamento de suas limitações. Consideramos que é no enfrentamento dessas duas situações que o sujeito muda, se transforma. Isto acontece porque, nestas ocasiões, somos obrigados a encontrar meios para enfrentar as situações de desafio, especialmente, quando temos como meta final responder a um problema de pesquisa, visto estarmos no doutorado ou mestrado, que exige muito empenho e dedicação para aprender a pesquisar e produzir um resultado por meio da apresentação de um relatório de pesquisa.

No excerto de **S5**, emergem as transformações que aconteceram no âmbito profissional para esta nossa colaboradora:

[...] a prática (*de sala de aula*) te deixa muito no senso comum, no empirismo de tu ter a experiência e achar que aquilo é certo, pronto, tu achas que deu certo é o suficiente para validar minha prática e dizer que é certo ou ver outras pessoas fazendo e isso ficou muito presente na análise das minhas narrativas (*narrativas da pesquisa do mestrado*), os professores tem a necessidade de se autoafirmar, de saber que a minha prática é válida não porque eu estou pesquisando essa prática e fundamentando teoricamente e perceber que dentro de uma construção epistemológica isso que eu faço está correto, mas por aquilo que eu vejo que as outras pessoas fazem. Então a pesquisa tem muito a ver com isso, eu vi isso muito forte, muito presente, que é eu ver os outros fazendo, “ah fazem como eu faço, então está certo”, então eu acho que a prática tem muito disso, desse senso comum, e a pesquisa me possibilita esse outro olhar, que é ir além da prática, ver que por trás da prática tem muitas outras coisas que eu preciso entender para desenvolver o meu trabalho. Então eu acho que nesse sentido assim, isso foi a maior aprendizagem que eu consegui desenvolver, além da escrita que eu acho que, claro que eu tenho que muito a construir ainda em relação à produção da pesquisa [...] (**S5**).

Observamos em **S5** a percepção de que ficar só com o conhecimento da prática é limitar-se a permanecer no senso comum. A validação da prática realizada se dá mediante a reprodução dessa mesma prática, seguida de êxito por outro colega de profissão e não porque há uma base teórica, epistemológica que a fundamente e que seja capaz de justificar essa mesma prática. O processo de produção da pesquisa possibilitou ir além da prática, ou seja, ampliou a

compreensão da realidade docente de nossa colaboradora ao ampliar seu conhecimento epistemológico no campo da educação, auxiliando-a, também, na produção da escrita acadêmica especialmente no que se referiu à sua definição de conceitos.

[...] eu acho que é um dos pontos chaves da pesquisa, é te levar a refletir sobre o que tu faz, sobre a pesquisa em si¹¹⁸. Por quê? Porque quando tu escreves, que é um dos elementos da pesquisa é colocar aquilo que tu está pesquisando de maneira sistematizada, quando tu escreve tu te coloca na situação de pensar sobre, eu acho que eu me vejo assim, a melhor maneira de me colocar, por isso que o diário as vezes é tão profícuo nesse sentido, porque quando tu te coloca na posição de pensar sobre o que tu está produzindo, sobre o que tu está escrevendo esse processo reflexivo ele não fica tão insipiente, ele não fica tão rasteiro [...] Então tu está sempre diante de um processo reflexivo e eu vejo esse processo reflexivo quando eu consigo fazer essa ponte entre o que eu estou produzindo e o que eu estou vivendo (**S2**).

[...] eu acho que são dois movimentos de reflexão! Uma coisa é a reflexão da discussão teórica, da produção do conhecimento em si, outra coisa é a reflexão sobre tu frente essa produção. Então são dois momentos distintos. Uma coisa é quando eu estou envolvida, discutindo, pensando as coisas da pesquisa, no sentido de um conceito que eu estou refletindo, e como é que eu vou fazer tais coisas; outra coisa é quando eu estou olhando eu fazendo isso, quando eu estou refletindo eu fazendo isso e a todo tempo, e geralmente quando eu faço isso, de olhar para mim é quando eu dou um... Quando eu surto! Porque daí esse surtar tem uma hora que eu paro e penso “Bom, chega nhe!” Qual alternativa que eu tenho? É olhar para mim e pensar “Por que tu estás surtando? O que está te incomodando? Porque tu tem que identificar o que está te incomodando para ti atacar o que está te incomodando! Não adianta ficar surtando, surtando, tu até pode surtando [...]sei lá quantas horas, mas tem uma hora que tu vai ter que parar. Então eu faço esse exercício [...] eu faço esse movimento (**S1**).

A *transformação de si* emerge no excerto de **S2** mediante a reflexão, posto que, no processo de produção da pesquisa, o sujeito precisa refletir sobre os temas que está investigando e relacioná-los com o contexto prático desta mesma investigação. E um modo de sistematizar a reflexão é a escrita. Neste momento o sujeito organiza seus entendimentos acerca do que vem estudando e observando na concretude do objeto de estudo de sua investigação.

Ao estabelecer as relações entre o que estuda e o que observa, o sujeito compreende o seu objeto de estudo e este entendimento é sistematizado por meio da escrita. Consideramos que, neste exercício de reflexão, de entendimento e de sistematização do mesmo, o sujeito se esclarece e amplia seu campo de compreensão não só acerca do conteúdo de pesquisa em questão, mas também

¹¹⁸ Grifo nosso.

esclarece e amplia seu espectro de compreensão de si mesmo, na medida em que toma consciência de suas potencialidades, de suas limitações. No enfrentamento de suas limitações, no sentido de superá-las e investindo em suas potencialidades, o sujeito passa a se esclarecer e a conhecer o seu próprio processo de aprendizagem.

A **S1** considerou que existem dois movimentos de reflexão: um referente à discussão teórica e outra referente ao sujeito acerca dele mesmo. Um aspecto é o sujeito estar envolvido com o entendimento, com a análise e com a escolha da base teórica e dos procedimentos de pesquisa. Outro aspecto é compreender e analisar a si mesmo no processo, percebendo o que foi realizado e o que ainda precisa ser desenvolvido.

Ao experienciar este momento, **S1** expressou: “[...] geralmente quando eu faço isso, de olhar para mim é quando [...] quando eu surto! [...]” Por fim, percebe que não se ajudará ficando em desequilíbrio, conversa consigo mesma, questiona-se sobre o que a incomoda, procura identificar o que a tinha colocado em conflito, para depois procurar possíveis soluções para a situação em que se encontrava.

Para compreender se a *atividade de estudo* possibilitou a constituição da autonomia na produção das teses e dissertações do grupo de sujeitos elencados para este trabalho, procuramos saber o que eles compreendiam por autonomia. Compreendemos que isto seria necessário porque ao manifestarem suas concepções poderiam sinalizar quais momentos do processo da atividade de estudo lhes possibilitaram desencadear a autonomia. Vejamos o que escrevem:

Eu acho que a autonomia não é um processo acabado, tu está sempre na conquista da autonomia [...] É um processo paulatino e que você está sempre conquistando novos patamares. Hoje tu és autônomo em determinada situação, mas em outras tu não é autônomo, e tu precisa do outro para se tornar autônomo e eu compreendo a autonomia, justamente nesse sentido de tu não ser um reproduzidor do dito do outro, não esperar que o outro te diga ou te encaminhe no que tu tem que fazer, essa pessoa que depende disso ela não é autônoma, mas a conquista da autonomia não implica em processo solitário, senão ela atinge um patamar e ela não avança. Eu atingi a autonomia agora de produzir textos. Consigo produzir um texto, um artigo acadêmico, eu tenho autonomia de produção, mas têm outras coisas que eu não tenho autonomia e que para eu conquistar eu vou ter que fazer esse processo que eu passei na produção para conseguir construir um texto acadêmico, eu vou ter que passar por outro processo para eu conseguir conquistar outras autonomias. [...] tu nunca é autônomo em tudo, tu é autônomo em certos aspectos, em certos pontos, tu dá conta de algumas coisas, mas não precisa ser dependente, tu não é dependente, mas para ti não ser mais dependente, para ti conquistar essa autonomia tu passa por alguns processos [...] (**S2**).

Para **S2** a autonomia não é um processo solitário e não acabado. Emerge deste excerto que autonomia é um processo que se constitui gradativamente. O sujeito não constitui sua autonomia sozinho, ao contrário, necessita da presença do outro para aprendê-la, contudo não precisa ser dependente de um tutor eternamente. Ser um sujeito autônomo significa ser alguém com autenticidade, ou seja, que não seja reproduzidor do dito do *outro* e, sim, que produza seus próprios ditos.

A **S1** também expressa que para ela autonomia é uma construção, é um processo constante e, provavelmente sem fim. E continua:

Autonomia não é fazer o que eu quero “Ah eu faço o que eu quero!” É a questão de o quanto tu é capaz de justificar, de tu buscar as razões, de tu compreender porque tu está dizendo as coisas [...] Acho que é nesse sentido a autonomia. [...] essa capacidade de tu discernir melhor sobre as escolhas! Também eu acho que quando tu tem esse instrumento intelectual mais aprimorado, acho que te abre mais escolhas. Se tu não desenvolve esse instrumental, tu fica limitado. [...] autonomia está relacionada as escolhas, é uma escolha que é feita, eu acho que não é aleatória, é uma escolha que tu tem a capacidade de discernir “Por que eu fiz tais escolhas?” E eu te confesso que eu não sei se a gente chega nisso no doutorado [...] eu me sinto hoje finalizando o doutorado podendo defender algumas coisas das minhas escolhas. Eu ainda tenho clareza que as minhas escolhas com relação ao que eu fiz, eu ainda acho precisaria de mais argumentação para defender com que mais propriedade isso, mas talvez isso seja um movimento constante, é inerente essa sensação de incompletude! [...] ela não tem fim, é um processo constante, eu acho que ela não tem fim! (**S1**).

Emerge do excerto de **S1** que a autonomia não é simplesmente fazer o que se deseja. É preciso saber justificar as escolhas, esclarecer as razões e para isso necessita compreender os motivos que levaram a tomar as decisões. Ao saber decidir por si mesmo, o sujeito abre para si outras possibilidades de aprendizagens.

Nossa colaboradora expressou, neste excerto, que não acreditava que o sujeito alcançasse sua autonomia ainda no doutorado. **S1** colocou que com a finalização do curso de doutorado seria capaz de defender algumas de suas escolhas, visto ter clareza de algumas delas, porém esclareceu que ainda precisaria complementar suas argumentações para poder defendê-las com mais segurança.

Observamos com isto que a constituição da autonomia no sentido manifestado por **S1** é um constante *vir a ser*. Podemos dizer, com isso, que o sujeito perpassa por diferentes fases de constituição de sua autonomia as quais, por sua vez, são peculiares a cada sujeito e a cada aspecto no qual deseja desenvolver. É

como **S2** mencionou anteriormente, podemos ser autônomos em uma determinada situação e não em outras.

No excerto de **S3** emerge algumas das exigências que a constituição da autonomia impõe ao sujeito:

Autonomia, tem exigido que eu defina, inclusive, o que eu não sei! Que eu decida sobre o que é que eu preciso estudar sobre o que eu preciso aprender, inclusive essa questão de reconhecer o que eu não sei e o que eu preciso saber até certo dia, o que eu preciso escrever até certo dia, o que eu preciso contribuir para a academia, porque eu dou uma resposta para a academia, eu respondo a sociedade que paga para eu estudar. Então são varias cobranças! [...] Essa autonomia é liberdade, é capacidade também, porque eu só posso ser livre para tomar uma decisão, uma decisão de que é importante fazer aquela pesquisa, se eu for também conhecedora de alguma forma desse lugar que eu estou. É uma liberdade, que nem sempre a pesquisa traz, eu não vejo que a pesquisa traz ao total essa liberdade, você pode tomar decisões e a tua autonomia, às vezes... (**S3**).

A constituição da autonomia para **S3** exigiu que fizesse opções, escolhas mesmo, sem ainda ter clareza e entendimento para isto, dentro do contexto de sua pesquisa. Exigiu, também, conhecer e reconhecer suas fragilidades, e conciliar o gerenciamento de sua aprendizagem para suprir as referidas limitações com o tempo previsto para o cumprimento dos prazos para a produção de sua tese.

A autonomia tem exigido, desta colaboradora, definir inclusive o que ela ainda não sabe. E não são somente decisões, ações mentais, mas também ações instrumentais para prosseguir em sua *atividade de estudo*. Requer, também, estabelecer datas para aprender o que ainda não sabe ou para produzir respostas para a academia, posto que é preciso dar o retorno para a sociedade que, em suas palavras, “paga para eu estudar”.

Para nossa colaboradora **S3**, a autonomia é liberdade, é capacidade de tomar decisões e na pesquisa o sujeito só é capaz de fazer isto se for conhecedor do lugar do qual está investigando. No entanto, expressa que nem sempre essa total liberdade é permitida no processo de produção da pesquisa.

[...] quando somos instigados, nossas certezas são provocadas por inquietações, quando o orientador nos desestabiliza acredito que está nos provocando a evoluirmos na nossa intelectualidade e concomitante a isso, a nossa autonomia. Acredito que autonomia envolve o pesquisador ou professor ter segurança no seu saber específico e avançar intelectualmente em conceitos e na organização da sua ação pedagógica, penso que quando conseguimos usar de recursos epistemológicos para nos ajudar a compreender

determinadas ações e isso nos dá sustentação para mudar, reorganizar, refazer, pensar sobre o caminho escolhido... Isso para mim é a autonomia [...] (**S4**).

Nossa colaboradora **S4** fala que autonomia é ter segurança no seu saber e com isso avançar conceitualmente, bem como ter segurança na maneira como organiza sua ação pedagógica. Ocorre quando o sujeito é capaz de relacionar a base teórica apreendida com as ações que realiza. Esta relação proporciona uma base de sustentação capaz de transformar, reorganizar e refletir acerca do caminho escolhido. Quanto a escolher o caminho a percorrer, **S1** diz:

[...] eu acho que a própria ideia da autonomia passa por tu ter... tu ter opções e tu tem que ter uma riqueza, tu tem que ter várias, pra ti construir uma ação, porque eu entendo a autonomia como essa possibilidade de fazer as tuas escolhas de uma forma mais consciente, mais clara das coisas que tu vai fazer [...] para que essa autonomia aconteça, tu precisa ter escolhas, senão não vai essa autonomia, mas eu acho que a possibilidade de tu qualificar essa escolha, e não é uma escolha que ela se estabelece somente porque eu quero, porque eu gosto, porque é legal. É uma autonomia que se estabelece a partir do que eu sou capaz de significar com relação aquilo, sou capaz de argumentar as minhas escolhas [...] Sei que hoje, hoje pra mim, eu tenho muito clara a ideia de autonomia. Também acho que a autonomia é uma construção. Hoje eu consigo perceber que o modo como eu faço as minhas escolhas, o modo como eu defino algumas coisas, e que eu consigo ter esta clareza porque é que eu defino [...] lá no inicio eu não tinha elementos para fazer as escolhas de um modo tão... não sei se com tanta clareza, porque eu também não sei se eu to tão clara assim, mas hoje eu consigo ter convicção e definir as minhas coisas [...] qual é o outro espaço formativo que tu tem condições de produzir essa autonomia? É no doutorado, eu não sei se tem outro lugar! (**S1**).

A autonomia é entendida por **S1** como uma possibilidade de fazer escolhas, mas, para tanto, é necessário ter condições concretas para realizá-las. E não seria simplesmente escolher uma das opções ofertadas, mas também qualificá-las, ou seja, tecer argumentações capazes de sustentar as escolhas.

Para esta colaboradora, autonomia é algo que se constrói ao longo do tempo. No seu caso, a autonomia foi construída durante o processo de produção de sua pesquisa e expressa que atualmente é capaz de perceber o modo como define suas escolhas, e os motivos pelos quais realiza determinada opção. E um dos lugares formativos, em que o sujeito se depara com a necessidade de constituir-se autônomo, é o doutorado.

A partir das análises dos achados elaboramos um novo termo: *atividade de pesquisa*¹¹⁹. Ela é compreendida, nessa investigação, a partir da abordagem sócio-histórica. Nesse sentido a *atividade de pesquisa* entendida como uma atividade acadêmica e social constituída ativamente pelos sujeitos que pesquisam nesses espaços. Essa *atividade* é organizada a partir de uma estrutura passível de transições e transformações internas, as quais se desenvolvem com o tempo na atuação na pesquisa e cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo/concreto no âmbito da investigação (LEONTIEV, 1984; VYGOTSKI, 2010).

Nessa perspectiva, a *atividade de pesquisa* é uma atividade do tipo principal que faz surgir outras *atividades de estudos na pesquisa* diferenciadas, as quais, durante suas execuções pelo sujeito, levam-no, gradativamente, a transformações tanto em seu cognitivo como em suas atitudes, entre elas a atitude autônoma frente aos desafios enfrentados na pesquisa.

Para a concretização dessa *atividade de pesquisa* é preciso que o sujeito-investigador tenha a clareza das *necessidades* e dos *motivos (tarefa de estudo)* que o levam a produção da pesquisa. Compreender e esclarecer para si essa *tarefa de estudo* é indispensável para que o pesquisador seja capaz de dar continuidade à sua *atividade de pesquisa*. Isso possui implicação direta no planejamento e na realização das *operações* e das *ações* para alcançar o objetivo da *atividade de pesquisa*.

A *autoavaliação* que o próprio sujeito pesquisador faz sobre o seu desempenho e controle das operações e das ações concretizadas em sua *atividade de pesquisa*, é outro aspecto desse tipo de *atividade humana*. A partir dela o pesquisador pode prever o que se realiza antes e durante sua atividade e, por fim, os resultados provenientes do conjunto da *atividade*. Essa dinâmica de refletir sobre todo o processo desse tipo de *atividade* humana possibilita ao sujeito *autorregular-se*, o que possibilita redimensionar a própria *atividade de pesquisa* (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987^a).

Desse modo, a *atividade de pesquisa* requer dos sujeitos uma constante postura para o *aprender a aprender*. Ela requer, também, tempo e lugar para a reflexão, estudo e aprendizagem, seja referente à formação inicial e contínua no campo da pesquisa acadêmica.

¹¹⁹ O termo *atividade de pesquisa* vem substituir, após a revisão da tese, o termo *atividade de estudo da pesquisa na pesquisa*.

Consideramos que a *atividade de pesquisa* possibilita o desencadeamento da produção da *autonomia* do sujeito na pesquisa. Assim, compreendemos que a *autonomia na pesquisa* é constituída pelo sujeito de forma gradativa à medida que lhe são proporcionados condições de experiência do *aprender a aprender*, bem como de recursos cognitivos e procedimentais para seguir gerando mais conhecimentos por si mesmo. Contudo, vale lembrar, tais condições e recursos somente terão importância se o sujeito estiver consciente dos mesmos, e isto é possível a partir dos processos de *autoavaliação* e *autorregulação*.

Nessa perspectiva, entendemos que foi o processo de elaboração da pesquisa que possibilitou momentos para a constituição da autonomia nos sujeitos investigados. Esta constituição se processou à medida que a própria pesquisa propiciou momentos de escolhas, já que não havia outra forma de realizá-las sem a confiança em si mesmo frente aos conhecimentos teóricos e procedimentais que foram aprendidos até o momento da decisão.

As compreensões sobre a *produção da pesquisa* e a *autonomia na pesquisa*, bem como as dinâmicas que as envolvem podem ser representadas e visualizadas na figura esquemática que segue:

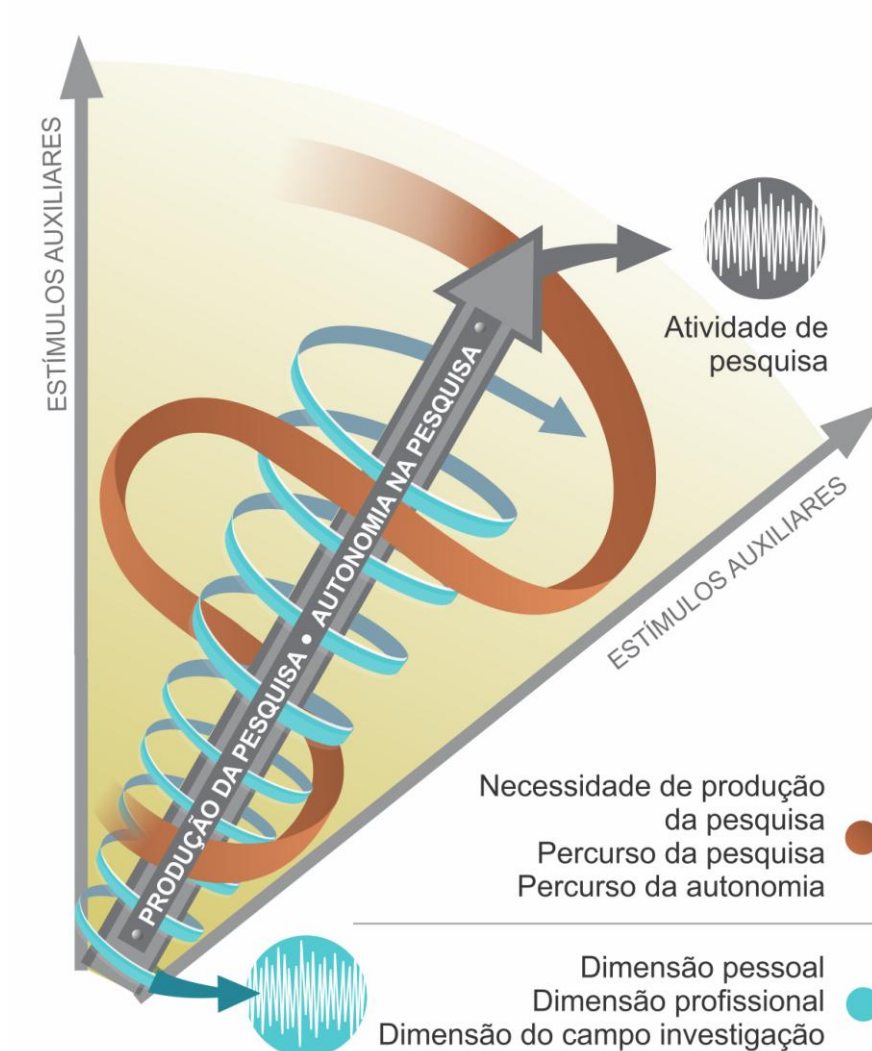


Figura 1 – Desenho da dinâmica da produção da pesquisa e autonomia na pesquisa.

Temos, na figura esquemática (Figura 1), a *produção da pesquisa* e a *autonomia na pesquisa* representada no *eixo principal* em uma perspectiva ascendente, pois compreendemos que ambos os processos se desenvolvem continuamente, em um constante *aprender a aprender*. De modo, o sujeito se coloca nesse processo à medida que se propõe a desenvolver uma investigação gerada pela *atividade de pesquisa*, nesse caso, na etapa da Pós-graduação em *stricto sensu*.

Evidenciamos, portanto, que esse processo ascendente presente na *produção da pesquisa* e na *autonomia na pesquisa* é permeado pelas dimensões pessoal, profissional e do campo investigativo. Essas dimensões envolvem os dois processos em uma espiral ascendente em constante movimento vibratório (como apresentado no círculo em azul na figura), o que significa dizer que cada uma das dimensões estão em permanente movimento e interdependência, influenciando diretamente, e a todo tempo, a *produção da pesquisa* e o desenvolvimento do sujeito acerca de sua *autonomia na pesquisa*.

Lembrando que as três dimensões supracitadas se apresentam como aspectos importantes para a efetivação dessa investigação. Nesse sentido, não é possível pensar o sujeito descolado dos aspectos sócio-históricos que os envolvem e os influenciam (VYGOTSKI, 1994). Por essa razão, é imprescindível considerar as três dimensões retratadas também em um movimento ascendente, de constante estado de agitação fremente e espiralado. Essa dinâmica, nos possibilita visualizar a constante implicação que a dimensão pessoal, profissional e do campo investigativo tem entre si implicando nos processos de desenvolvimento da *produção* e da *autonomia na pesquisa*.

Emergiram, a partir das análises, outros aspectos que permearam os processos de *produção da pesquisa* e do desenvolvimento da *autonomia na pesquisa* dos estudantes de mestrado e doutorado analisados nessa pesquisa. Esses aspectos foram considerados como eixos articuladores, os quais denominados de: *necessidade de produção da pesquisa*, *percurso da pesquisa* e *percurso da autonomia*. Como pode ser observado na figura, eles são representados por uma linha espiralada que envolve o eixo principal do desenho da pesquisa (*produção da pesquisa e autonomia na pesquisa*) efetuando um movimento de rotação, ou seja, que gira em torno de um eixo e estabelece contato frequente entre si. Isto significa que ao mesmo tempo em que envolve o eixo principal, esta linha em espiral também estabelece um envolvimento mútuo entre os próprios eixos articuladores. O que equivale a dizer que a *necessidade de produção da pesquisa* influencia no *percurso* da mesma que, por sua vez, influencia no *percurso da autonomia*.

Portanto, temos duas linhas contínuas que apoiam, atravessam e mobilizam: o eixo principal, composto pelas categorias *produção da pesquisa* e *autonomia na pesquisa*; as dimensões pessoal, profissional e do campo investigativo; e os eixos

articuladores caracterizando a *necessidade de produção da pesquisa, o percurso da pesquisa e da autonomia*.

Essas linhas contínuas e ascendentes representam o elemento transversal denominado, de *estímulos auxiliares*, compreendidos como meios que permitem o sujeito a fazer a conexão correspondente entre ele e o objeto a ser estudado, ambos situados cultural e historicamente (VYGOTSKI, 1995).

Os *estímulos auxiliares* utilizados pelas colaboradoras constituíram-se em instrumentos materiais ou psicológicos de pessoas mais especializadas ou mesmo entre seus pares, os quais os auxiliaram na mediação do processo da produção e da autonomia de suas pesquisas. Eles foram compostos pelo(s): companheiros de grupo; orientação coletiva; sujeito orientador; currículo da Pós-graduação em Educação em *stricto sensu*; o grupo de pesquisa.

Desse modo, procuramos apresentar a partir dessa figura esquemática o desenho da dinâmica desenvolvida por nossas colaboradoras para efetivarem suas produções de pesquisa, bem como processo de constituição de suas autonomias na e para a pesquisa.

DIMENSÕES CONCLUSIVAS

Nenhum homem que não controla a própria vida
pode ser considerado livre.

(Pítágoras)

Para Hegel (1992) os resultados somente representam algo se contarmos como chegamos até eles, isto é, se conhecermos o caminho que nos possibilitou encontrá-los. É, neste sentido, que reconstruímos as histórias dos sujeitos investigados acerca da produção de suas pesquisas com o propósito de recuperarmos a origem deste processo, compreendendo a sua constituição.

Com base nas narrativas dos sujeitos colaboradores, foi possível traçar o desenho dos percursos que cada um percorreu, bem como conhecer as *ações e operações* efetivadas. A análise das narrativas permitiu compreender o fenômeno investigativo em questão sob o aspecto sócio-histórico, o que também significa dizer, mediante seu processo de transformação.

Assim, procuramos reconstituir parte dos percursos dos sujeitos colaboradores acerca de suas produções investigativas com vista em alcançar possíveis respostas para o nosso problema de pesquisa: *Como a atividade de estudo repercute na constituição da autonomia na pesquisa para a elaboração de dissertações e teses?*

Para tanto, propusemos *identificar os percursos de desenvolvimento da atividade de estudo durante a elaboração de dissertações e teses de estudantes de mestrado e doutorado; reconhecer quais ações e operações estão implicadas no processo de produção da pesquisa desses sujeitos e, por fim, analisar as ações e operações diretamente ligadas no processo da constituição da autonomia para o pesquisador.*

Antes, porém, é necessário lembrar dois conceitos-chave desta pesquisa: *atividade de estudo e autonomia*. Consideramos que o conteúdo da *atividade de estudo* “es la asimilación de los procedimientos generalizados de acción en la esfera de los conceptos científicos e los cambios cualitativos en el desarrollo psíquico del

niño, que ocorren sobre esta base¹²⁰ (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a, p. 234). É a passagem da atividade concreta a seu produto subjetivo, não somente do desenvolvimento cognitivo mas também do moral e do procedimental, resultando em transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico do sujeito. A *atividade de estudo* implica na produção de algo que tenha sentido para o sujeito que a realiza, mobilizada por uma necessidade e, por essa razão é essencial que o estudante compreenda o(s) objetivo(s) da *tarefa de estudo* que efetuará.

Dessa forma, consideramos a *atividade de estudo* como um dos tipos de *atividade humana*, sendo ela parte de um conjunto de elementos essenciais para o processo de produção da pesquisa, bem como da constituição da autonomia dos sujeitos para realizar suas investigações.

Já, a *autonomia* é compreendida como um processo contínuo de *aprender a aprender*. Entendemos que o sujeito conquista sua autonomia de forma gradativa à medida que lhe são proporcionados condições de experiência desse *aprender a aprender*, bem como de recursos cognitivos e procedimentais para seguir gerando mais conhecimentos por si mesmo (MARTÍN, s.d.). Contudo, tais condições e recursos somente terão importância se o sujeito estiver consciente dos mesmos, e isto é possível a partir de um processo de *autoavaliação* e *autorregulação* de suas *atividades*.

A *autoavaliação*, neste trabalho, faz parte da *atividade de estudo*, pois é um dos seus elementos estruturantes¹²¹. Quando o sujeito se autoavalia ele reflete sobre o seu desempenho na *atividade de estudo* e sobre seu gerenciamento acerca das ações realizadas ou que ainda realizará, assim como as que estão por acontecer. É o momento da tomada de consciência, ou seja, é a reconstituição mental das atividades que realiza. Por esta razão compreendemos que a constituição da *autonomia* pode vir a ser efetivada mediante a *atividade de estudo*. Os processos de *autoavaliação* e *autorregulação* mobilizados pelas *atividades de*

¹²⁰ “[...] é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança que ocorrem sobre esta base” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a, p. 323, tradução nossa).

¹²¹ A estrutura a **atividade de estudo** possui três importantes elementos: a compreensão do estudante sobre a(s) **tarefa(s) de estudo** a serem realizadas; a *operacionalização*, pelos estudantes, das **ações** a serem efetivadas durante o processo de *atividade de estudo*; e, por fim, a **autoavaliação** que o próprio estudante faz sobre o desempenho e o controle das ações realizadas (DAVÍDOV; MARKOVA, 1987a).

estudo possibilitam ao sujeito a construir sua independência, tornando-se autônomo, e a constituição de confiança em si mesmo.

Nesta perspectiva, entendemos que um sujeito é considerado autônomo quando é capaz de tomar decisões por si mesmo. Este, por sua vez, só saberá decidir à medida que experiencia situações desafiadoras, as quais requerem dele um posicionamento, exigindo-lhe tomar uma direção.

Assim, com o intuito de responder os objetivos já apresentados para este estudo, construímos nossa primeira categoria de análise: a *produção da pesquisa*. Esta se constituiu pela compreensão de como os sujeitos, colaboradores deste estudo, construíram seus percursos investigativos na elaboração de suas dissertações ou teses. Esta categoria foi composta por dois eixos articuladores e seus elementos categoriais:

- a) *necessidade de produção da pesquisa*: necessidade pessoal, necessidade profissional e necessidade do campo investigativo;
- b) *percurso da pesquisa*: organização da pesquisa, seleção de leituras, formas de registros das leituras de estudo, organização da coleta e da análise dos achados, construção das categorias e dos elementos categoriais, reorientação da base teórica, produção da escrita dos resultados e das análises e elaboração do relatório de pesquisa.

O processo de *produção da pesquisa* foi proporcionado pela *atividade de estudo* à medida que cada uma das colaboradoras mobilizou os elementos que estruturam a atividade: *tarefa de estudo (necessidades e motivos), ações, operações e autorregulação* (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987). Uma *atividade de estudo* apresentam dois aspectos centrais: o intencional e o operacional. O primeiro diz respeito às *ações* e o segundo corresponde às *operações* que por sua vez referem-se aos inúmeros procedimentos que o sujeito realizará para alcançar seu objetivo. Em cada *ação* estão inclusas distintas *operações* e essas dependem de condições concretas para sua execução (LEONTIEV, 1984).

Inicialmente, focamos nossos esforços para compreender quais foram as *necessidades* e os *motivos (tarefa de estudo)* que levaram nossas colaboradoras a investirem em suas produções de pesquisa. O conjunto desta compreensão constituiu o nosso primeiro eixo articulador: *necessidade de produção da pesquisa*.

Percebemos que as *necessidades da produção da pesquisa* emergiram de experiências pessoais, que foram vividas pelas colaboradoras em seus contextos profissionais, tanto nas salas de aula quanto como gestoras na Educação Básica, ou, ainda, como estudantes/professoras da Educação Superior.

A constituição das *necessidades* e *motivos* levaram nossas colaboradoras a compreender a sua *tarefa de estudo* e, conseqüentemente, desenvolver sua *atividade de pesquisa* a partir dos dilemas e situações-problemas particulares, geradas pelos conflitos pessoais frente ao seu contexto profissional. Estas inquietações mobilizaram-nas em suas intenções de pesquisa, e na tomada de consciência dos *motivos* e das *necessidades (tarefa de estudo)*, as quais conduziram suas investigações.

Assim, podemos concluir que, a busca das colaboradoras em compreenderem a si mesmas como profissionais constituíram-se em *motivos* e *necessidades* para desenvolverem a investigação de que se propunha, à medida que conviveram no grupo de estudo de pesquisa. Em especial, para duas de nossas colaboradoras os *motivos* para produzirem suas investigações foram encontrar respostas para os questionamentos que emergiam de seus contextos profissionais. Observamos que para todas as colaboradoras a *dimensão pessoal* influenciou de modo significativo na *dimensão profissional* e vice-versa, ainda que o ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa não fosse o mesmo. No entanto, evidenciamos, por meio das narrativas, que no doutorado tem-se a exigência de contribuição da produção teórica como novidade para o campo investigativo.

Nesta direção, Leontiev (1984) explicita que a formação das *necessidades* e dos *motivos (tarefa de estudo)* consiste em dizer que os fins não se inventam, eles emergem de condições objetivas/concretas, ou seja, de suas condições objetivas pessoais e profissionais.

A implicação e a clareza das colaboradoras na compreensão das *necessidades* e dos *motivos* as impulsionaram para a execução da *atividade de pesquisa* e levando-as a realizá-la com aprofundamento, uma vez que elas reconheceram o valor do significado de suas investigações, ao mesmo tempo em que não deixaram de atribuir sentido pessoal para as *ações* e as *operações* que realizavam (LEONTIEV, 1989). As *ações* e *operações* encontradas, neste estudo, apesar de estarem subordinadas a fins parciais, compuseram, o processo de desenvolvimento da pesquisa para alcançar seu fim geral.

A *atividade de pesquisa*, neste estudo, envolveu as mobilizações de todas as colaboradoras diante de suas necessidades emergidas de suas relações sociais, bem como das inquietações pessoais face aos papéis que exerciam nos contextos onde viviam. No entanto, a execução dessas *atividades de estudos* dependeu do lugar que cada uma das colaboradoras ocupava no mestrado ou no doutorado e das condições que lhes foram apresentadas no contexto onde elas efetivaram suas pesquisas, na etapa formativa em que se encontravam e de que forma estas condições foram se conformando mediante as circunstâncias peculiares a cada uma (LEONTIEV, 1984).

O segundo eixo articulador denominado *percurso da pesquisa* da primeira categoria *produção da pesquisa*, é entendido, neste estudo, como o caminho percorrido pelas colaboradoras durante o desenvolvimento de suas investigações. Percurso este que foi constituído por um conjunto de *ações* e *operações* que elas objetivaram, bem como por um conjunto de estímulos auxiliares implicados na realização de suas *atividades de pesquisa*.

Vale lembrar, que a *atividade de pesquisa* é considerada, neste trabalho, um tipo específico de *c atividade de estudo*. A análise realizada permitiu-nos, compreender como nossas colaboradoras organizaram, planejaram e efetivaram suas *ações* e *operações* para a produção de suas teses e dissertações.

Observamos que a *atividade de pesquisa* exigiu das colaboradoras uma constante postura para o *aprender a aprender*. Nisto corrobora a fala de Davídov (1987) quando diz que o processo contínuo de aprendizagem deve, necessariamente, ter como premissa primeira a compreensão do sujeito daquilo que se propõe a aprender. É o que o autor denomina de *princípio do caráter consciente do ensino*, ou seja, o sujeito aprende e compreende aquilo que aprende.

Nesse contínuo processo de *aprender a aprender*, evidenciamos ao analisar os percursos traçados pelas colaboradoras, que existiram vários e distintos redirecionamentos referentes aos tipos de *ações* e *operações* objetivadas durante suas *atividades de pesquisa*. Um deles, por exemplo, emergiu das orientações individuais e coletivas, bem como da qualificação do projeto de pesquisa.

Outra constatação nas análises das narrativas foi referente às reorientações das bases teóricas das pesquisas das colaboradoras. Elas, inicialmente, consideraram que a base teórica construída até o momento de irem a campo entrevistar seus sujeitos, seria o suficiente para prosseguirem na elaboração de

seus relatórios de pesquisa. No entanto, após a leitura e a análise dos achados de suas pesquisas elas se deram conta de que a base teórica até então elaborada não seria o suficiente para sustentar os novos temas que emergiram das narrativas coletadas.

Neste sentido, o desafio de *conhecer o desconhecido*, experienciado pelas colaboradoras, acabou produzindo novas *ações e operações*. Esta dinâmica evidencia que os elementos estruturais de uma *atividade de estudo* podem adquirir funções distintas, por estarem em constante transformação. Uma ação pode transformar-se em atividade ao perder seu motivo de origem (LEONTIEV, 1978).

Os outros recursos mencionados pelas colaboradoras para organizar e sistematizar suas *ações e operações nas atividades de estudo* para apreender os conteúdos de base teórica e metodológica de suas pesquisas foram: os registros das leituras elencadas e concretizadas sob as formas de escritas a partir de rimas, marcações em seus próprios escritos e nas margens dos textos de leituras, elaboração de fichas de leituras, marcações no texto com adesivos de papéis coloridos, registros das traduções, busca por conhecer a fonte das ideias citadas nos textos de estudo, registros digitais, etc. Evidenciamos que foram estas e nestas formas de registros e sistematizações que as colaboradoras tomavam consciência de suas formas de aprender, assim como se [re]organizavam em suas *atividades de estudo*.

A organização da coleta e da análise dos achados foi outro elemento que caracterizou o *percurso da pesquisa* de nossas colaboradoras. A respeito da construção das categorias, nossas colaboradoras manifestaram que as *operações* que *fizeram* emergir seus elementos categoriais se deram a partir dos mapeamentos das recorrências. Estas, por sua vez, se constituíam das ideias mais frequentemente expressas, nos excertos das narrativas selecionadas. Este processo de sistematização dos achados culminou no conjunto de elementos categoriais e, por fim, no conjunto de categorias.

Quanto à produção da escrita dos resultados e das análises¹²² evidenciamos a constante mobilização entre as elaborações de seus escritos e retorno às consultas da base epistemológica. Observamos, também, neste processo de

¹²² No item produção da escrita dos resultados e das análises só tivemos evidências de **S4** e **S5** porque as demais colaboradoras ainda não se encontravam nessa fase de produção da pesquisa ou não narraram a esse respeito.

produção, um constante exercício de reposicionamento das recorrências e, conseqüentemente, dos elementos categoriais a fim de alcançar a clareza de seus resultados de maneira a contemplar o objetivo final da *atividade de pesquisa*. Ainda a este respeito, as colaboradoras manifestaram que este exercício constitui-se em um importante desafio a ser superado.

No que tange à escrita do relatório de pesquisa¹²³, nosso último elemento categorial do eixo *percurso da pesquisa*, constatamos que essa atividade exigiu das colaboradoras todo um processo de [re] organização e [re] sistematização das distintas fases que delinearão os caminhos tomados em suas pesquisas. Este exercício de reescrever seus textos tendo em vista a necessidade de reorientar a estrutura dos mesmos, nem sempre foi uma atividade fácil de ser objetivada, especialmente em função do *tempo* instituído para a realização da pesquisa.

As sensações de sofrimento, de angústia e de esgotamento foram sentimentos expressados pelas colaboradoras durante a produção da pesquisa. Uma delas narrou que existe um momento no qual, inevitavelmente, devemos ser capazes de tomar decisões e fazer fechamentos. Esta capacidade de tomada de decisões, nesses momentos, não se efetivou facilmente, pelo contrário, foi algo sofrido, sentiam falta do grupo de pesquisa e da orientadora para resolver esse dilema.

Quanto à parceria da professora-orientadora face às tomadas de decisões, as colaboradoras disseram ter consciência de que, mesmo com seu apoio, as decisões eram de responsabilidade de quem é o autor e de mais ninguém.

Outra evidência constatada a partir das análises dos excertos das narrativas de nossas colaboradoras foi a importância e a necessidade do exercício periódico de afastamento do estudo face as *ações* e as *operações* objetivadas no decorrer do percurso da pesquisa, a fim de visualizar o todo e realizar a *autoavaliação* e a *autorregulação* de suas *atividades de estudo*. Este *afastamento* nem sempre foi fácil de ser realizado, uma vez que o envolvimento dos sujeitos na produção de suas pesquisas é imenso.

Evidenciamos que o momento de tomada de decisões e fechamentos foi um período intenso de *atividade de estudo*, de disciplina para novos tipos de aprendizagens, desprendimento para deixar de lado velhos hábitos, bem como

¹²³ No item escrita do relatório de pesquisa somente apresentaremos as falas de **S1**, **S4** e **S5** porque as demais colaboradoras ainda não havia chego nessa etapa de produção da pesquisa.

distanciamento do texto para perceber as informações ausentes e a necessidade de complementação.

O processo de produção do relatório de pesquisa requereu das colaboradoras algumas *ações e operações*, tais como: apropriar-se da teoria de base; apropriar-se das narrativas coletadas; fazer dialogar a teoria e os excertos; e, por fim, construir o texto final escrito.

Observamos, nas falas de nossas colaboradoras, que os períodos de esgotamento, angústias e sofrimento, anteriormente citados, foram amenizados pelos *estímulos auxiliares* viabilizados por meio de distintas ocasiões: reuniões gerais, discussões e estudo dos projetos coletivos e individuais com o orientador, desenvolvimento das disciplinas curriculares do curso de Pós-graduação em *stricto-sensu*, o *diálogo com* os companheiros de curso e com o próprio grupo de estudo e de pesquisa. Fazer uso dos *estímulos auxiliares* (de instrumentos materiais e/ou psicológicos; ou, também da relação com seus pares), ainda permitiu às colaboradoras estabelecer a conexão correspondente entre elas e os objetos estudados.

Neste sentido, os *estímulos auxiliares* foram essenciais, primeiro como ajuda ao sujeito para encontrar o rumo ou a orientação necessária para fornecer a direção de suas mudanças cognitivas; e, segundo, como o domínio da sua própria direção para gestar e dirigir seus próprios processos de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1993). Funcionaram como estímulo-meio, para as colaboradoras, no momento da realização de sua *atividade de pesquisa*. A apropriação ativa dos *estímulos auxiliares* pelo sujeito favorece a resolução da nova atividade. Este processo é chamado, por Vygotski (1994), de *método de estimulação dupla*.

O *método de estimulação dupla* não se limita a inserir na *atividade* do sujeito estímulos simples a partir dos quais deseja alcançar uma resposta direta e, sim, possuem uma função essencial de fazer avançar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (VYGOTSKI, 1994). Assim, os *estímulos auxiliares* constituíram-se em instrumentos materiais ou psicológicos, os quais colaboraram na mediação dos processos de produção das pesquisas de nossas colaboradoras.

Por fim, é possível dizer que o *percurso da produção da pesquisa* apresentou o conjunto de *ações e operações* que foram essenciais para os êxitos das atividades: a organização da pesquisa, a seleção de leituras, as formas de registros das leituras de estudo; a *organização dos procedimentos de pesquisa*, da coleta de

dados, das análises dos achados, construção dos elementos categoriais, reorientação da pesquisa, produção da escrita das análises, produção da escrita dos resultados e elaboração da escrita do texto para o relatório de pesquisa.

Para que a *autonomia na pesquisa*, segunda categoria deste estudo, seja alcançada pelo sujeito é preciso fazê-lo experienciar situações desafiadoras nas quais possa se posicionar, ou seja, tomar para si uma direção no processo de sua *atividade de pesquisa*. Entretanto, não basta, unicamente saber decidir e justificar suas escolhas, é preciso saber se autoavaliar e se auto-orientar continuamente. Isto exige do sujeito manter-se em constante aprendizagem, em permanente processo de *aprender a aprender* (MONEREO; POZO, s.d.).

Autoavaliar é realizar uma análise de si mesmo quanto ao próprio rendimento e domínio das *ações e operações* efetivadas e o quanto elas o auxiliaram a alcançar seus objetivos. E, auto-orientar é redimensionar as *necessidades e motivos, ações e operações* e, com isto um novo processo de atividade de estudo se estabelece (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a).

Nesta perspectiva, a *tomada de consciência das limitações e das potencialidades*, constituiu-se no primeiro elemento categorial do eixo articulador: *percurso da autonomia*. Compreendemos esta como a percepção do sujeito acerca de suas fragilidades e de seus potenciais no percurso da produção de sua pesquisa.

Para Vygotski (2010), tomar consciência significa reconstituir em nível mental as atividades que executa, representa a capacidade do homem em conhecer e compreender o seu espaço social e o mundo dos objetos passíveis de também serem conhecidos e analisados.

Dessa forma, evidenciamos que a capacidade das colaboradoras de perceber suas limitações e potencialidades e de se autoavaliar foram configuradas de distintos modos, como: repetir para si mesma e falar para o outro sobre os conhecimento e procedimentos; dialogar com as colegas de grupo as fizeram perceber diferentes formas de pensar e de se organizar na pesquisa e as conversas com a professora-orientadora possibilitavam reafirmar ou rever as tomadas de decisões, entre as diferentes ações e operações realizadas para efetivação do desenvolvimento da pesquisa.

Evidenciamos por meio das narrativas de nossas colaboradoras, que suas vivências e experiências no projeto *guarda-chuva* auxiliaram-nas em suas discussões dos temas de base, no direcionamento das *atividades de pesquisa*

individual e, também, em suas percepções acerca das potencialidades a desenvolver e das limitações a superar.

É possível inferir que a circunstância da *produção da pesquisa* possibilitou a nossas colaboradoras um espaço para a reflexão, estudo e aprendizagem, seja quanto à sua formação docente ou à sua formação em pesquisa. Quando experienciamos a produção de uma pesquisa, aprendemos a aprender constantemente e compreendemos que é no decorrer do desenvolvimento desta que nossas fragilidades e capacidades de realizações nos são apresentadas.

Compreendemos que o grau de excelência emerge, especialmente no doutorado, como um aspecto da cultura acadêmica instituída nesta etapa de formação. A exigência de excelência, muitas vezes, se traduz em angústia para os estudantes desta etapa da Pós-graduação *stricto sensu*.

A tomada de consciência das limitações e das potencialidades frente ao seu processo de produção da pesquisa é fato. Portanto, é impossível delegar a outro a responsabilidade das decisões que se precisa tomar diante das ações e operações para realizar a *atividade de pesquisa*, posto que elas são autoras. E esta constatação causou-lhes sentimento de angústia.

Observamos que em alguns momentos as colaboradoras, ainda, achavam que a apropriação de alguns conteúdos teóricos importantes para sua pesquisa eram incipientes. E, o fato destes conhecimentos ainda não estarem sendo um obstáculo apropriado para todas, causava insegurança, dificultando a autonomia na pesquisa. Porém, consideramos que elas se encontravam a caminho desta constituição, uma vez que já havia tomado consciência de suas limitações e potencialidades.

Esta tomada de consciência requer do sujeito romper com as suas concepções e ideias, abrindo-se para novas aprendizagens. Este sujeito precisa ponderar acerca de suas diversas possibilidades de avanços, tendo como meta o desenvolvimento de suas potencialidades. Contudo, é necessário não só refletir sobre a situação experienciada, mas reordená-la. Reorientar ações e operações de forma a ser capaz de gerenciar a si mesmo os processos de aprendizagens que tem pela frente, a fim de concluir o desafio a que se propôs, ou seja, produzir a pesquisa. Designamos esta mobilização de *momentos de rupturas*.

Os *momentos de rupturas* manifestados pelas colaboradoras localizaram-se nas ações e nas operações em que foi preciso refazer seus escritos, uma vez que já

tinham fechado suas ideias. Estes tipos de ruptura causavam-lhes conflito um conflito. Um interno constituído pelo embate de duas posições: a resistência em reelaborar o que parecia pronto e a abertura para novas possíveis construções.

Evidenciamos, também, como *momento de ruptura*, a constatação, de que uma de nossas colaboradoras, desorganizado face às sugestões de alterações e redirecionamentos após a qualificação de sua pesquisa. Ela expressou incertezas frente às novas possibilidades trazidas nas problematizações apontadas pela banca, contudo estava disposta a rever seus encaminhamentos iniciais.

Compreendemos que alcançamos a constituição da *autonomia na pesquisa* à medida que refletimos sobre os tópicos constituintes de nossa *atividade de pesquisa*, de maneira a sermos capazes de poder [re] orientá-los de forma cada vez mais independente. Isto contribui, progressivamente, para o desenvolvimento da criatividade do sujeito na reelaboração de suas *ações e operações* (DAVÍDOV, 1987).

Observamos que à medida que as colaboradoras refletiam sobre os tópicos constituintes de suas *atividade de pesquisa* eram capazes de [re] orientá-los de forma cada vez mais independente. Esta postura de autoavaliação contribuiu, progressivamente, para o desenvolvimento da criação dos sujeitos na reelaboração de suas *ações e operações* (DAVÍDOV, 1987). E, foram as oportunidades de análises e discussões no grupo de estudo e pesquisa os momentos que contribuíram para o desenvolvimento da criatividade e da reelaboração das *ações e operações* das colaboradoras.

O *gerenciamento da aprendizagem*, terceiro elemento categorial no eixo *percurso da autonomia*, consistiu, inicialmente, em detectar e compreender as *necessidades e motivos* que levaram nossas colaboradoras a estabelecer novos processos de *atividade de estudo* no interior de uma *atividade* mais ampla, isto é, a *atividade de pesquisa*. Este *gerenciamento* também consistiu na capacidade de pensar, coordenadamente, sobre o próprio caminho para aprender. Por essa razão, durante todo o processo de *produção da pesquisa*, *as colaboradoras estiveram em constante trabalho de* elaboração, de aprendizagem.

A tomada de consciência e a condução de suas próprias formas de aprender (*gerenciamento de sua aprendizagem*) aconteceram em distintos momentos no decorrer da produção da pesquisa das cinco colaboradoras (**S1**, **S2**, **S3**, **S4** e **S5**). E

o sentimento de solidão na produção da pesquisa esteve mais explícito para **S1**, **S2** e **S3**.

Ao lembrar que o *gerenciamento da aprendizagem* é a capacidade do sujeito em coordenar as *ações e operações* de sua *atividade de estudo*, assumindo para si a *tarefa de estudo* a ser desenvolvida, consideramos que nossas colaboradoras conseguiram concretizar estes elementos em seu processo de aprendizagem, uma vez que assumiram para si o desafio de compreender conteúdos ainda inéditos. Isto demonstrou a compreensão que elas tinham da *tarefa de estudo* que deveria desencadear.

Também integrou o *gerenciamento da aprendizagem*, pensar em *operações* objetivadas/concretizadas por meio dos seguintes procedimentos de pesquisa: a coleta dos dados, construção e análise das categorias e também, a própria estrutura de organização e sistematização do projeto ou do relatório de pesquisa.

O processo de produção da pesquisa exigiu delas o entendimento de que precisavam para compreender e ter clareza sobre os *motivos* pelos quais necessitavam realizar suas aprendizagens. A pesquisa realizada requereu das colaboradoras a compreensão da *tarefa de estudo (das necessidades e dos motivos)* de sua *atividade de pesquisa* e, ainda, assumir tal desafio para si (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a).

Podemos considerar que a linguagem verbal teve função fundamental na transferência da *consciência social* - representada por um conhecimento construído e reconhecido como válido por uma sociedade, o novo conteúdo - para a *consciência individual*, a qual se esforça por compreender e legitimar para si o conhecimento reconhecido pela sociedade. Este processo de transferência auxiliou as colaboradoras a se *autorregular*, isto é, a ordenação de si mesmas de modo a responsabilizarem-se sobre suas decisões e orientações a tomar (VYGOTSKI, 1997).

A efetivação da *atividade de pesquisa* é composta por diversas *atividades de estudo* parciais, isto é, *atividades* capazes de atender objetivos parciais (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a). Essas atividades, por sua vez, possuem *necessidades e motivos* específicos (tarefas de estudo específicas), conseqüentemente, *ações, operações, autoavaliações e autorregulações* também particulares.

Compreendemos que ao pesquisador é necessário que ele próprio seja autor de seu trabalho para que possa tomar decisões e continuar motivado face aos

desafios de sua investigação. Tomar decisões em seu processo de pesquisa é uma das possíveis formas de manter latente o *motivo* pelo qual o sujeito, que investiga, ainda permaneça desejoso de prosseguir, sistematizando e concretizando as *ações* e *operações* que planejou alcançar. Contudo, isto não significa que durante o percurso não sejamos surpreendidos por conflitos internos das mais variadas naturezas, inclusive acerca das *necessidades* e dos *motivos* que nos levam a investir em uma *atividade de pesquisa*.

Foi um o conjunto de elementos como a tomada de consciência, as decisões a tomar, a rupturas a realizar e o gerenciamento de aprendizagem que fizeram com que nossas colaboradoras experienciar a *transformação de si*, nosso penúltimo elemento categorial do eixo *percurso da autonomia*.

Entre os dilemas e os conflitos apresentados pelas colaboradoras no sentido de transformarem a si mesmas durante todo o processo de produção de pesquisa, foi o fator *tempo o que* afligiu, significativamente, todas elas em vários momentos dessa produção. Evidenciamos em suas narrativas a influência do *tempo* no ritmo de aprendizagem de cada uma e o *tempo* de formação instituído pelo Programa de Pós-graduação *stricto sensu*.

Neste sentido, as colaboradoras disseram sentir mais tranquilas face à presença de estudos coletivos em seu grupo de estudo e pesquisa. Foram nesses estudos coletivos que foi possível estudar conteúdos que, apesar de terem como foco os referenciais teóricos da pesquisa guarda-chuva, também tratavam dos temas de sua pesquisa particular. Com isso, o estudo no grupo constituiu-se no lugar onde, além da realização dos estudos, dialogavam sobre as investigações realizadas, as dúvidas que tinham e onde realizavam orientações coletivas junto à sua professora-orientadora.

A produção do relatório de pesquisa também sofreu comprometimento com o elemento *tempo*. Manter a disciplina para a *atividade de pesquisa* e na rotina de trabalho é algo que exige instituir a si mesmo compromisso, para que seja possível cumprir as metas de produção do processo de pesquisa. Desse modo, estabelecer uma disciplina e uma rotina de trabalho foi imprescindível para manterem em constante atividade de produção para a pesquisa. Caso contrário, existia o risco de *autoboicote*, mesmo havendo consciência da necessidade, isto é, de prosseguir a *atividade de pesquisa*, por diversas razões (alcançar as metas propostas, prazos

institucionais a cumprir, entre outros), o sujeito-pesquisador as desconsidera e, por alguns momentos parece se desligar das possíveis consequências deste ato.

Ao estabelecerem rotinas e disciplina, as colaboradoras se autodeterminavam e seguiam em frente, para alcançar as metas traçadas, não interessava se os resultados eram bons ou ruins, mas a autodeterminação auxiliavam-nas a prosseguir. Observamos, com isto, que elas passaram por uma experiência de tensão entre *liberdade* e *livre arbítrio*, aspectos que envolvem a constituição da autonomia do sujeito.

Entendemos *livre arbítrio* como uma vontade imediata, que é determinada por uma contingência de fatos e de atribuições presentes seja no seu espaço de trabalho ou mesmo da vida pessoal capaz de atrair e de seduzir o sujeito. Já a *liberdade*, não é o mesmo que fazer o que desejamos, seu exercício acompanha mediações. A mediação referida significa garantia de realização e, não somente limitação ao sujeito como aparentemente possa sugerir.

A *autonomia* a qual, apesar de significar *governar a si mesmo, dar a si mesmo as leis*, não se traduz em liberdade ilimitada, pois diante de todo direito temos um dever a cumprir. Exercer o direito de ter *autonomia* envolve reconhecer as leis e as instituições sociais, na medida em que ambas são criações de vontades livres (HEGEL, 2010; KANT, 1783).

Mais uma vez, em virtude do fator *tempo*, o sujeito se rende e deixa latente a sua autonomia, pois necessita concluir as *ações* e *operações* da *atividade de pesquisa* dentro de um reduzido período. Como exemplo, foi o que ocorreu com uma das colaboradoras quando, ao final de sua escrita de relatório precisou efetivar as *ações* e *operações* quase que totalmente sob a tutela de sua professora-orientadora, posto que não havia mais tempo hábil para compreender as solicitações de melhoras na escrita e concretizar a tarefa. Emergiu de sua narrativa que ela compreendeu a dimensão e o funcionamento das *ações* e *operações* realizadas somente depois de finalizar o seu relatório de pesquisa. Podemos inferir que a relação entre *tempo pessoal* e *tempo institucional* é algo que influenciou significativamente, na constituição da *autonomia* dos sujeitos.

Podemos dizer que para constituir a *autonomia* é necessário oferecer, não só condições para as aprendizagens cognitivas e procedimentais, mas também *tempo* para que o sujeito elabore para si essa novas apropriações. Assim, se a *autonomia* para pesquisa requer que o sujeito seja capaz de *gerenciar sua aprendizagem* e se

a *autonomia* precisa de tempo para ser apreendida, é possível dizer que o *gerenciamento da aprendizagem* também requer *tempo*.

O quarto elemento categorial *transformação de si* consiste nas mudanças que a experiência da produção da pesquisa imprime no sujeito, tanto no âmbito pessoal como no âmbito profissional. Este elemento constitui-se a partir da reflexão que o sujeito faz sobre os fatores que o levaram aos êxitos ou aos equívocos durante o percurso de pesquisa.

Transformar a si mesmo, assim como a constituição da *autonomia*, é um processo que se dá ao longo da vida mediante o constante *aprender a aprender*. A elaboração dessa *transformação de si* dependerá do grau de tomada de consciência que o sujeito possui acerca dos entendimentos e das implicações que sua *atividade de pesquisa* pode imprimir nele.

Na experiência de pesquisa na de Pós-graduação *stricto sensu*, os limites não devem ser obstáculos e, sim potenciais de aprendizagem para fazer com que o sujeito possa seguir em frente.

Consideramos que, neste exercício de reflexão, entendimento e sistematização, o sujeito esclarece e amplia seu campo de compreensão não só acerca do conteúdo de pesquisa em questão, mas também, aumenta seu espectro de compreensão de si mesmo, na medida em que toma consciência de suas potencialidades e de suas limitações.

Entendemos que é mediante o enfrentamento de suas limitações no sentido de superá-los e de investir em suas potencialidades que o sujeito passa a se esclarecer e a conhecer o seu próprio processo de aprendizagem e com isto se transforma.

Na fala das colaboradoras emerge que a experiência, por meio da investigação, possibilitou-as perceber além da prática, ou seja, ampliou a compreensão da realidade docente ao expandir, o conhecimento epistemológico no campo da educação. Esta relação auxiliou-as na produção da escrita acadêmica, especialmente, no que se referiu à definição de conceitos.

As reflexões sobre os fatores que as levaram aos êxitos e/ou aos equívocos durante seus percursos de pesquisa contribuíram para que nossas colaboradoras produzissem transformações de si, pois, à medida que o sujeito toma consciência de suas limitações, há a exigência da superação das mesmas. Contudo dentro de um

espaço de tempo restrito, instala-se, nessa relação, um momento de contradição e insegurança, visto que é necessário produzir resultados e o relatório de pesquisa.

Para entendermos o que acontece neste momento de contradição e insegurança, lembremo-nos dos estudos de Leontiev (1988) quando diz que a presença da contradição é inerente a passagem de um estágio a outro, chamamos isto de *crise*. A crise é causada pelas características interiores de cada sujeito em desenvolvimento e pelas contradições que surgem entre o sujeito e o seu ambiente. Acreditamos que as exigências e as expectativas que são impostas institucionalmente, em especial, aos estudantes do doutorado, junto às exigências e expectativas interiores destes próprios sujeitos, configuram-se nos motivos de sofrimento durante o processo da produção da pesquisa e na constituição de sua *autonomia*.

Para compreendermos se a *atividade de pesquisa* possibilitou a constituição da autonomia na produção das teses e das dissertações das colaboradoras, procuramos saber o que elas compreendiam por *autonomia*.

De maneira geral as colaboradoras manifestaram que constituição da autonomia é uma construção particular, porém não solitária. Não constituem a autonomia sozinha, ao contrário, necessitam da presença do outro para essa aprendizagem. Contudo, isto não significa que ficaremos para sempre sob a tutela do outros, em todas as instâncias desse processo de produção da pesquisa e de constituição da autonomia na pesquisa. Porém, compreendemos que a *autonomia* é uma construção gradativa que acontece ao longo da vida e, por essa razão poderemos vir a necessitar novamente da presença de outro mais especializado, visto ser um processo de aprendizagem que não se acaba. Constitui-se como uma espiral na qual o impulso para aprender favorece a busca *livre* para novas aprendizagens. É um processo que não se esgota, mas se amplia a cada novo desafio.

Ainda, segundo nossas colaboradoras, ser um sujeito autônomo significa ser alguém com autenticidade, que não é reproduzidor do dito do *outro* e, sim, mas seja produtor dos seus próprios ditos. É preciso saber justificar suas escolhas, esclarecer as razões e caminhos escolhidos e, para isto, necessita-se compreender os *motivos* que nos levaram a tomar determinadas decisões. Por isso, a autonomia não é simplesmente fazer o que deseja.

A partir do exposto, destacamos os aspectos evidenciados neste estudo, os quais contribuem com a constituição da autonomia para a pesquisa por meio da experiência da *atividade de estudo na pesquisa* a partir da constituição de três tensões¹²⁴: *necessidade pessoal e profissional e necessidade do campo investigativo, percurso da pesquisa e construção da autonomia, tempo de aprendizagem pessoal e tempo instituído para a pesquisa*.

Nossa primeira tensão é *necessidade pessoal e profissional e necessidade do campo investigativo* e consiste na tomada de consciência pelo sujeito pesquisador que o desafio ou dilema, aparentemente somente presente no âmbito pessoal atrelada ao profissional, também pode vir a ser uma situação-problema presente no contexto epistemológico.

Consideramos que nessa tensão a *dimensão pessoal* influencia significativamente na *dimensão profissional* e vice-versa. É a *necessidade pessoal* (presente na *dimensão pessoal*) e a *necessidade profissional* (presente na *dimensão profissional*) um dos aspectos que impulsiona os sujeitos a quererem pesquisar. Desse modo, a *atividade de pesquisa* auxilia o sujeito a tomar consciência de que os desafios propostos no seu dia a dia profissional transpõem seu contexto particular. Com ela os sujeitos passam a perceber que a situação-problema supostamente parecer somente sua, pode ser, também, um desafio presente na vida pessoal e profissional de seus colegas de profissão.

Tanto nas colaboradoras do mestrado quanto nas do doutorado existiu, presenciamos a existência significativa da *necessidade pessoal* vinculada à *necessidade profissional*. No entanto, a necessidade de contemplar o campo epistêmico foi mais evidente nas colaboradoras do doutorado, uma vez que é uma exigência desta etapa a contribuição da produção teórica como novidade para o campo investigativo.

A segunda tensão, ***percurso da pesquisa e construção da autonomia***, consiste no movimento latente entre o que o sujeito precisa pesquisar, isto é, as metas da *atividade de pesquisa* que objetiva alcançar e o domínio do conhecimento cognitivo e operacional que possui sobre o objeto em estudo, de forma a ser capaz de produzir conhecimento sobre ele com autonomia.

¹²⁴ Compreendemos por *tensões*, nesse estudo, *alguns* aspectos constantemente latentes, na dinâmica do processo de produção da pesquisa e autonomia na pesquisa, os quais não se resolvem instantaneamente, ao contrário, requer um processo de *aprender a aprender*, de *aprender a fazer* e de *aprender a ser constante*.

A clareza e compreensão sobre as *necessidades* e os *motivos* que o levam a investir em um processo de produção da pesquisa, auxiliam no planejamento das ações e operações, bem como ajudam no momento da autoavaliação e a autorregulação dessa *atividade de pesquisa*. Porém, tais aspectos que compõem essa produção não são facilmente conquistados pelo sujeito, ao contrário, requer dele uma postura de abertura e humildade para perceber suas limitações e procurar auxílio. Chamamos esse período de tomada de consciência de suas limitações de *momento de ruptura*.

Os momentos os quais exigiram *rupturas*, por parte das colaboradoras, foram provocados, essencialmente, a partir das seguintes situações: a resistência em reelaborar o que parecia pronto, a abertura para novas possíveis mudanças no processo original de tese, o diálogo presente entre orientadora e orientandas, o compartilhamento de conhecimentos durante as reuniões coletivas do grupo de estudo e pesquisa.

Na tensão entre o *percurso da pesquisa* e a *construção da autonomia*, evidenciamos que a configuração do trabalho grupal constituiu-se como forma de organização da prática de pesquisa, uma vez que a realização dos estudos no grupo permitiu modos de interação e mediação capazes de aprimorar as pesquisas tanto as individuais quanto a coletiva. O trabalho grupal também auxilia na constituição da autonomia. A escrita do relatório de pesquisa, também, constituiu-se em um dos maiores desafios enfrentados pelas colaboradoras e que alimentou esta tensão.

A parceria entre a orientadora e a orientanda foi fundamental para amenizar essa tensão, visto que contribuiu para a promoção da segurança, autoafirmação, superação das limitações e a promoção das potencialidades; bem como o próprio momento de orientação tornou-se gerador de novas *atividades de pesquisa*. A constante dinâmica estabelecida entre *liberdade* e *livre arbítrio* frente às decisões que as colaboradoras tinham fazer foram aspectos que influenciaram significativamente no processo de construção da autonomia na pesquisa.

Observamos que os principais resultados dessa tensão foram: a tomada de consciência das limitações e dos potenciais já adquiridos e ainda tinham por desenvolver requereu dos sujeitos romper com suas concepções iniciais e abrir-se para novas aprendizagens e, por fim, a *transformação de si* se constituiu a partir das reflexões sobre os fatores que levaram aos êxitos e/ou aos equívocos dos sujeitos durante seus percursos de pesquisa.

A terceira tensão de nosso estudo: *tempo de aprendizagem pessoal e tempo instituído para a pesquisa*. A característica principal dessa tensão é a distinção entre o *tempo acadêmico* e o *tempo pessoal*, os quais são constantemente responsáveis pelo desequilíbrio e contradições manifestados pelas colaboradoras durante suas *atividades de pesquisa*. Isso porque compreendemos que o *gerenciamento da aprendizagem* nesse tipo de atividade requer *tempo* além do *tempo* institucionalmente previsto. Contudo, o processo de *tomada de consciência das limitações e das potencialidades* e as *transformações de si* são, normalmente, prejudicados pelo *tempo* restrito instituído pela academia. Instala-se, com isso, momentos de contradição e insegurança nas colaboradoras, visto que é necessário produzir resultados e o relatório de pesquisa em um prazo fechado.

Evidenciamos que a construção da autonomia pelos sujeitos pode ser significativamente influenciada pela tensão entre o *tempo pessoal e institucional*, pois ela exige condições, não só para as aprendizagens cognitivas e procedimentais, mas, também, *tempo* para que o sujeito elabore para si essas novas apropriações. As exigências e as expectativas em relação a produção de novidade no campo investigativo que são impostas institucionalmente, em especial, aos estudantes do doutorado, junto às exigências e expectativas interiores destes próprios sujeitos, configuram-se nos motivos de sofrimento durante o processo da produção da pesquisa e na construção de suas *autonomias*.

Para aliviar a tensão existente entre esses dois *tempos* evidenciamos a necessidade do estabelecimento de uma disciplina e de uma rotina de trabalho, a qual se caracterizou como imprescindível para que nossas colaboradoras se mantivessem focadas na atividade de produção das suas pesquisas.

Para finalizar, desejamos dizer que a aprendizagem humana não se constitui em uma única esfera. Assim, à medida que nossas colaboradoras se colocaram em busca de meios para resolver suas situações-problemas, perceberam que este esforço possui múltiplas implicações em suas vidas, tanto na dimensão pessoal e profissional como na dimensão acadêmica.

Podemos ser professores desejosos em resolver os problemas do dia a dia de sala de aula, mas sem querer sair da nossa *zona de conforto* e não desacomodar-se nessa rotina. Por outro lado, podemos escolher sermos professores questionadores, buscando respostas para os desafios apresentados no cotidiano. Foi na manifestação dessa escolha, ou seja, da necessidade de problematizar, buscar

formas para pensar e propor possíveis respostas para os desafios cotidianos que nossas colaboradoras se mobilizaram para a produção suas pesquisas.

A problematização do dia a dia fez com que elas retornassem à universidade e/ou se mantivessem nela para que, por meio desse espaço, pudessem se qualificar buscando uma formação que as possibilitassem pensar *o que fazer* e *como fazer* a pesquisa. Visto que, as possibilidades de respostas que as colaboradoras tinham no contexto da escola ou no contexto de formação docente não foi o suficiente para responder as suas *necessidades* e *motivos*, naquela ocasião.

Quando esses sujeitos retornam à universidade e/ou procuram um grupo de estudo e pesquisa, aquele problema aparentemente pessoal vai se amplificando na relação direta em que eles realizam seus estudos e a própria pesquisa que aquele grupo desenvolve. É na geração de novos sentidos e significados que imprimem em seus problemas que emerge a pesquisa individual, muitas vezes, com configurações diferentes dos projetos de pesquisa que apresentam quando se inseriram no Programa de Pós-graduação em Educação *stricto sensu*. Esta mesma dinâmica organizacional leva os sujeitos a entrarem em conflitos, a se sentirem solitários em muitos momentos e em outros, a se sentirem desafiados a compreenderem os processos de construção pessoal das bases epistemológicas que sustentarão seus estudos. Assim como, terão que buscar se envolver com a pesquisa do grupo do qual fazem parte.

Esse estudo é uma possibilidade de entendimento do que seja o processo de *produção da pesquisa e a constituição da autonomia*, tendo como mote a *atividade de pesquisa*. Porém, estamos conscientes de que outros modos de compreender o processo de produção da pesquisa e constituição da autonomia na pesquisa podem ser delineados, assim como também outras categorias e elementos são possíveis de serem encontrados a partir de outras dinâmicas de pesquisas.

Diante dos achados desse estudo, é necessário referir que o engendramento das categorias, dos eixos e dos elementos categoriais mostra a não linearidade do processo de aprender a pesquisa e de constituir a autonomia nesse espaço. A própria organização da dinâmica da pesquisa mostra-nos o percurso que cada uma das colaboradoras tomou quando da realizou sua investigação.

O processo de produção da pesquisa é próprio de cada sujeito. Esta peculiaridade deve ser entendida como uma marca de autoria nos processos de aprender a pesquisa. Portanto, os modos particulares de produzir a pesquisa levam

o sujeito a gradativamente construir sua autonomia. E, esta, por sua vez não se consolida após o término de estudo. Em geral, a cada pesquisa concluída abrem-se novas frentes e questões geradas pela incompletude inerente a este processo, exigindo do pesquisador a tomada de consciência do processo de *aprender a aprender* que se amplia continuamente.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, T. F. **Teoria da atividade e mediação tecnológica livre na escolarização a distância**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- BACKES, L. **Mundos virtuais na formação do educador: uma investigação sobre os processos de autonomia e de autoria**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.
- BAHKTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- BAIBICH-FARIA, T. M. et. al. O espaço da Pós-Graduação: uma possibilidade de formação do docente da Educação Superior: culturas e compreensões dos Programas de Pós-Graduação em Educação. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES/CNPq, 2010. p. 209–222.
- BANDEIRA, A. R. **O imaginário e os “meios-caminhos” na educação de professores leitores: o lido e o contado formando formadores**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.
- BENINI, M. M. G.. **Possibilidade de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- BOBBIO, N. **O Futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BOLSON, J. B. **Práticas de desempoderamento docente no cotidiano da escola de educação fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem Docente Reflexiva. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário, v. 2, 2006. p. 378.

_____. **Formação de Professores: construindo e compartilhando conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: Edla Eggert [et al]. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Livro 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. Pedagogia Universitária: movimentos construtivos da docência no ensino superior. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL 2010, 2010, Londrina - PR. **Anais** do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL 2010.

_____. **A Construção do Conhecimento Pedagógico Compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade**. Educação. PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

_____. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNirevista**. Vol. 1, n. 1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo. 2005.

_____. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: V Congresso Internacional de Educação- Pedagogias (entre) lugares e saberes, **Anais...** São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

_____. Aprendizagem colaborativa: processos formativos em construção - ISBN 9788576960409. In: **Anais** do VII Seminário de Pesquisa em educação da região Sul - 2008, Itajaí - Santa Catarina. ANPED Sul-. Itajaí - Santa Catarina: UNIVALI-Itajaí, 2008. v. 01, p. 01–15.

BRASIL. V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010). Brasília: MEC/CAPES, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-anteriores>. Acesso em: 21 mar. 2011.

CARVALHO, F. A. H. **Reaprender a aprender: a pesquisa como alternativa cognitiva**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CASSOL, C. V. **Autonomia na escola pública do norte do RS: da crise de projeto nas escolas estaduais à inter-sujeitividade criadora**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigacion Narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente ensaios sobre narrativa y educación**. Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: XIV ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e prática de ensino. POA, **Anais**. Seiva publicações. 2008a.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, May/Aug. 2006.

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES/CNPq, 2010. p. 45–57.

DAVÍDOV, V. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro proximo. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La Psicología evolutiva y pedagogia en la URSS. Antologia**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 143–154.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Prefácio. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.) **La psicologia evolutiva y pedogógica em la URSS**. Moscou: Progreso, 1987a. p. 173–193.

_____. La concepción de la actividade de estúdio de los escolares. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicologia evolutiva y pedogógica em la URSS**. Moscou: Progreso, 1987a. p. 316–337.

FAGUNDES, M. C. V. **Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

FERRAZ, V. M. V. **A relação pedagógica em sala de aula: um estudo sobre o fracasso escolar e a construção da autonomia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

FLICKINGER, H. **Autonomia e reconhecimento**: dois conceitos-chave na formação. Educação, vol. 34, núm. 1, janeiro-abril, 2011, p. 7–12. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T. A; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S.(Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa**. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003a, p. 57–76.

_____. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: **26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Novo Governo. Novas Políticas? Poços de Caldas/SP. CD-ROM, 2003b, v. 1.

_____. **A pesquisa em educação**: Questões e desafios. Vertentes, São João Del Rei, n. 29, jan/jun, 2007. p. 28–37.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20–39, jul.2002a.

FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S.(Orgs.) **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: Ed; UFJF, 2010.

FRIPP, L. F. H. **Formação continuada de professores: possibilidades e perspectivas para a construção da autonomia.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

GARCIA, C. A. X. **Questionando o papel dos especialistas em educação frente à democratização da gestão.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

GOULART, M. R. **As espirais da subjetividade reveladas na inteireza do educador para a construção do seu processo formativo.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

HEGEL, G. W. F. **Linhas fundamentais da filosofia do direito, ou, Direito natura e ciência do estado em compêndio.** São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2010.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito.** Petrópolis RJ. Vozes. 1992.

HEPP, I. C.U. **A formação continuada na escola: treinar para reproduzir ou formar para transformar?** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

KANT, I. **Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?** 5 de dezembro de 1783. Traduzido por: Luiz Paulo Rouanet. Disponível em: <http://ensinarfilosofia.com.br/__pdfs/e_livors/47.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2013.

KOLLER, M. H. D. **Analisando possibilidades de construção da autonomia em curso de EaD: um estudo de caso.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus escritos. In: DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vygotsky.** São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 111–137.

LEONARDI, E. S. **A resolução dos conflitos sociomoraes e suas implicações na construção da autonomia moral dos alunos.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone. p. 59–83, 2010.

_____. El surgimiento de la conciencia del hombre. In: VYGOTSKI, L.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. **El proceso de formación de la psicología Marxista**. Impreso en la URSS. Editorial Progreso, 1989.

_____. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. México: Editorial Cartago de México. 1984.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone. p. 59–83, 1988.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Novo Horizonte, 1978.

_____. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987. p. 57–70.

_____. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone. 2001. p. 59–83.

_____. **El Proceso de formación de la psicología marxista**: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria. Editorial Progreso, Moscú, 1989.

MARTÍN, E. Conclusiones: un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante. In: MONEREO, C.; POZO, J. I. **La universidad ante la nueva cultura educativa**: enseñar y aprender para la autonomía. Universidade Autònoma de Barcelona. Editorial Síntesis. s/d.

MARTINS, A. M. **Autonomia e educação**: a trajetória de um conceito. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 207–232, março, 2002.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I**. 29^o ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **O Capital, Livro terceiro**. Vol. V. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MONEREO, C.; POZO, J. I. **La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía.** Universidade Autònoma de Barcelona. Editorial Síntesis. s/d.

PEZZI, S. G. **A autonomia na educação escolar: tão longe, tão perto...** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. M. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber.** 2 ed. revista e ampliada. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2009.

RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. Trajetórias da Docência Universitária em Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES/CNPq, 2010. p. 147–174.

RODRIGUES, P. R. **O ensino de matemática na EJA em escolas municipais de Santa Maria.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

ROSSETTO, G. A. R. S; BAPTAGLIN, A. L.; FIGHERA, A. C. M. **Dialogando com o conceito de atividade em Vygotski e Leontiev.** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2013 (no prelo).

ROUANET, L.P. **O que é o Esclarecimento Autonomia em Kant.** s.d
Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=47YXgNoBtL4>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

RUÉ, Joan. **El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior.** Madrid / Espanha: Narcea, 2009.

_____. Aprender com autonomia no ensino superior. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, Genoveva (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior.** São Paulo: Summus, 2009. p. 157–176.

SANTOS, A. M. **Momentos pedagógicos: aprendendo (n)a prática docente.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

SCHNEEWIND, J. B. **La invención de la autonomía: una historia de la filosofía moral moderna.** México: FCE, 2009.

SILVA, A. P. S. **Autonomia no processo de construção do conhecimento de alunos de enfermagem: o chat educacional como ferramenta de ensino.** 2009. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SIQUEIRA, H. S. G.; PEREIRA, M. A. **O Sentido da autonomia no processo de globalização.** Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/index.autonomia2.html>>. Acesso em: 28 out. 2010.

SOARES, S.R.; CUNHA, M. I.. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** 01. ed. Salvador/Bahia: EDUFBA, 2010. v. 1000.

SOARES, S. R. Revisitando os marcos legais: a pós-graduação em educação e a formação de professores universitários – o caso da Bahia. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES/CNPq, 2010. p. 223-241.

SOUZA, S.; KRAMER, S.(Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa.** Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003a, p.57-76.

VARELLA, C. E. M. **Espiritualidade e inteireza do ser: um processo de autoformação na investigação científica.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte em la infância.** Madri-España. Ediciones Akal, S. A, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas I:** incluye el significado histórico de la crisis de la psicología. Madri-España. Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III:** incluye problemas del desarrollo de la psique. Madri-España. Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas IV:** Psicología Infantil: incluye psicología del adolescente, problemas de la psicología infantil. Madri-España. Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y Lenguaje.** Madrid-España. Paidós Ibérica, 2010.

WEBER, Thadeu. **Pessoa e autonomia na *filosofia do direito de Hegel*.** *Veritas:* Porto Alegre v. 55 n. 3 set./dez. 2010 p. 59–82.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A – Tópicos-guias para entrevistas semiestruturada

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE TESE: Atividade de estudo e autonomia no processo de produção da pesquisa

PESQUISADORA: Profa. Gislaine A. R. da Silva Rossetto

ORIENTADORA: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

A) Dados de identificação e perfil profissional

1. Escolher um nome fictício para sua identificação durante a entrevista:

2. Qual a faixa etária: () 20 – 30 () 30 – 40
() 40 – 50 () 50 – 60 () 60 - 70
3. **Formação inicial e ano** (origem: instituição privada ou pública)
4. **Tempo de docência** (em sala de aula; em outras funções na escola)
5. **Níveis nos quais atuou** (educação básica; superior; quais modalidades)
6. **Pós-graduação e ano** (níveis: *stricto sensu e lato sensu*)

B) Tópicos-Guias (questões iniciais possíveis, outras poderão ser incorporadas)

- **Trajetória Formativa em Pesquisa**
 1. Como você entrou na pesquisa?¹²⁵
 2. Quando e como foram suas experiências em pesquisa?
 3. O que mobilizou você a participar de um grupo de pesquisa?

¹²⁵ Questões de apoio para os desdobramentos dos tópicos.

4. Quais foram as suas aprendizagens ao participar de pesquisas?
5. Quais foram seus desafios em nessas experiências?
6. O que mobilizou você a buscar o curso de mestrado ou doutorado?

- **Processo de Elaboração da Pesquisa e Atividade de Estudo**

1. Qual necessidade / motivo instigou você a elaborar sua pesquisa?
2. Como você se organiza para realizar suas atividades de estudos para a elaboração de sua pesquisa?
3. Você faz registros de suas leituras de estudo? De que forma?
4. Como você elege seus temas de aprofundamento?
5. Você discute seus temas de aprofundamento com seus colegas? De que forma?
6. Você discute seus temas de aprofundamento com seu orientador? De que forma?
7. De forma as discussões dos textos utilizados nos estudos da Leitura Dirigida auxiliam você na sua pesquisa?
8. De forma as atividades realizadas na disciplina de Prática de Pesquisa auxiliam você na sua pesquisa?
9. Conte para nós como você organizou sua pesquisa de mestrado / doutorado? Quais foram seus desafios e aprendizagens nessa organização?
10. O que te motiva a fazer pesquisa?

- **Autonomia na Pesquisa**

1. O que a atuação na pesquisa tem exigido de você?
2. O que te desafia nessa atuação?
3. Você reflete sobre sua prática de pesquisa? De que maneira?
4. Ser pesquisador exige o quê?
5. Quais aspectos você leva em conta nas tomadas de decisões sobre sua pesquisa?
6. A figura do orientador representa o quê para você?
7. O que entende por autonomia?

ANEXOS

Anexo A – Termo de consentimento livre e esclarecido

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós- Graduação
Doutorado em Educação**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: “Atividade de estudo e autonomia no processo de produção da pesquisa”

Pesquisador responsável: Profª Drª Doris Pires Vargas Bolzan

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria- Programa de Pós-graduação (PPGE/UFSM)

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (55) 3223 8800

Autora: Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva Rossetto

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

Telefones para contato: (55) 32238800 e (55) 81253019 (autora) e (55) 9112.1327 (pesquisadora responsável) e 3220.8023 (PPGE).

Local da coleta de dados: Curso de Mestrado e Doutorado da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria / RS.

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo central compreender a *atividade de estudo* como desencadeadora da autonomia da pesquisa no processo da produção de dissertações de mestrado e de teses de doutorado. Para tal, pretende-se entrevistar cinco estudantes, sendo 3

do curso de doutorado e 2 do curso de mestrado da Pós-graduação em Educação desta Universidade.

Nesta medida, os professores participarão de entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se refere à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue ao docente-colaborador para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que este considerar pertinente.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral aos colaboradores; contudo, o que poderá emergir, ao rememorarem e explicitarem eventos de sua trajetória profissional são algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-los. Também, não acarretará custos ou despesas aos mesmos.

De modo geral, esta investigação tem como pressupostos proporcionar, a partir da entrevista com os estudantes de mestrado e doutorado, um espaço formativo, pois, na medida em que este sujeito narra, mobiliza suas concepções prévias, revive sua trajetória de formação em pesquisa, coloca-o em um movimento reflexivo acerca de *aprender a aprender a investigar*.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes

telefones: (55) 8125 3019 ou (55) 3223 8800 (autora); (55) 9112 1327 (pesquisadora responsável) e 3220 8023 (PPGE).

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do professor-colaborador

Nº. de identidade

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da autora

Anexo B – Termo de confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “Atividade de estudo e autonomia no processo de produção da pesquisa”

Pesquisadora responsável: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefones para contato: (55) 32238800 e (55) 81253019 (autora) e (55) 9112.1327 (pesquisadora responsável) e 3220.8023 (PPGE).

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

Local da coleta de dados: Curso de Mestrado e Doutorado da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria / RS.

Autora: Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva Rossetto

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos colaboradores cujos dados serão gravadas em áudio durante a entrevista semiestruturada. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala número 3336b, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável Prof^a Doris Pires Vargas Bolzan. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ___/___/_____ com o número do CAAE _____

Santa Maria, 01 de agosto de 2011.

Assinatura da Pesquisadora responsável

Anexo C – Autorização institucional

**UNIVERSIDADE FEDERALDE SANTA MARIA****PRÓ- REITORIA DE GRADUAÇÃO****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, prof^o. Dr^o Orlando Fonseca, pró-reitor de graduação da Universidade Federal de Santa Maria, autorizo a pesquisadora responsável Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan, e sua estudante de doutorado **Gislaine A. R. da Silva Rossetto** a recrutar os sujeitos-colaboradores de sua pesquisa intitulada “**Atividade de estudo e autonomia no processo de produção da pesquisa**” A referida investigação objetiva compreender o processo de produção de atividade de estudo de estudantes de mestrado e doutorado como desencadeador da autonomia intelectual desses sujeitos. Para tal, pretende-se entrevistar cinco estudantes, sendo 3 do curso de doutorado e 2 do curso de mestrado da Pós-Graduação em Educação desta Universidade.

Santa Maria, 01 de agosto de 2011.
