

## **A TEORIA DA ATIVIDADE COMO FERRAMENTA PARA ENTENDER O DESEMPENHO DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL**

**DAMIANI**, Magda Floriana - magda@ufpel.tche.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – FaE/UFPeI

**GT:** Educação Fundamental / n. 13

**Agências Financiadoras:** CNPq/FAPERGS

### **Resumo**

O trabalho visa a aplicar e avaliar um modelo de análise do desempenho de escolas que se centra na cultura escolar, já que há evidências de que esses dois aspectos estão relacionados. O modelo é baseado na Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, 2002) e foi utilizado na análise de duas instituições de Ensino Fundamental cujas professoras desenvolvem trabalho colaborativo (reuniões para gestão e estudos) – comportamento também associado à efetividade escolar. Os dados foram coletados por meio de observações, entrevistas e análise de documentos e os resultados sugerem que o modelo é útil para capturar características das culturas e entender as diferenças entre desempenhos de escolas. A primeira escola - na qual o trabalho colaborativo envolve todos os professores, tem um objetivo comum, exercita a distribuição de poder e está bem consolidado - apresenta altas taxas de aprovação entre os estudantes e alto grau de satisfação profissional entre as docentes. Na outra - em que o trabalho colaborativo ainda não se concretiza em um sistema de atividade único, com a mesma motivação, e onde há disputas de poder entre as docentes - o desempenho dos estudantes está abaixo da média da rede e as professoras demonstram variados graus de satisfação.

**Palavras-chave:** Teoria da Atividade; cultura escolar; trabalho colaborativo.

Quais os fatores associados ao sucesso escolar dos estudantes? O que faz com que uma escola seja eficaz em promover esse sucesso? Quais os elementos que levam os professores a investir com entusiasmo em seu trabalho, procurando qualificar sua formação, estudar, produzir conhecimento, mesmo nas condições adversas em que vivem?

Estas são perguntas complexas e difíceis de ser abordadas de forma direta e simples, principalmente por dois motivos. Em primeiro lugar, porque envolvem definições de fenômenos complexos, como sucesso/fracasso escolar, escola eficaz, satisfação profissional. Tais definições envolvem juízos de valor que colocam o pesquisador em uma situação bastante delicada nestes tempos pós-modernos, em que predomina o relativismo e em que se “ênfatiza a descontinuidade, a carência de fundamento, a pluralidade, a diversidade e a incerteza na cultura, nas ciências, na filosofia e nas artes” (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p.25). Em segundo lugar, porque requerem a eleição de uma metodologia e de um foco de análise que se mostrem

adequados e potentes para produzir conhecimentos relevantes para a definição de políticas e de ações capazes de contribuir para a criação de “escolas de sucesso”.

Neste trabalho, parte-se da premissa de que o sucesso de uma instituição escolar (que envolve o sucesso de seus estudantes e professores) pode ser avaliado a partir de uma combinação de dados como: taxas de aprovação e permanência na escola<sup>1</sup>; qualidade do investimento, por parte dos professores, em relação à transmissão do saber produzido pela Humanidade e ao desenvolvimento de estudantes autônomos e reflexivos, capazes de pensar sobre, sentir e atuar no mundo que os cerca (Pérez Gómez, 2001); e, também, grau de satisfação dos docentes em relação ao trabalho que desenvolvem.

O texto propõe e avalia uma metodologia para entender o sucesso de instituições escolares centrada na análise da suas culturas, utilizando elementos da Teoria da Atividade - na versão desenvolvida por Engeström (2002). Embora não se tenha a pretensão de oferecer respostas definitivas e conclusivas para as perguntas acima elencadas, acredita-se que apresenta potencial para: 1) oferecer elementos que permitam entender diferenças entre instituições escolares que podem, superficialmente, parecerem semelhantes, mas que apresentam resultados diversos em relação à qualidade do trabalho que desenvolvem; e 2) contribuir para verificar a utilidade do modelo de Engeström (2002) como ferramenta para capturar aspectos da cultura institucional e entender o seu sucesso.

### **A cultura escolar como unidade de análise:**

Em seu livro, “A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal”, Pérez Gómez (2001) afirma que “a cultura determina as possibilidades de criação e desenvolvimento interno, de evolução ou estancamento, de autonomia ou de dependência individual” (p.17). O autor salienta que as culturas funcionam como padrões de intercâmbio precisamente porque formam uma rede de significados, que são partilhados sem questionamentos e objetivados em comportamentos, artefatos e rituais. Ele argumenta

---

<sup>1</sup> Em que pese a discussão acerca desses indicadores quantitativos para avaliar se uma escola está desempenhando adequadamente seu papel, já que não informam nada acerca da qualidade do ensino oferecido, pensa-se que eles sejam necessários, minimamente, para avaliar os desperdícios de recursos na área da educação (MELLO, 1993; RIBEIRO, 1990; VERHINE e MELO, 1988), em um país que apresenta percentuais de distorção idade/série iguais a 33,3% e 40,6%, respectivamente, para a 4ª. e a 8ª. série do Ensino Fundamental (SAEB, 2004).

que o conhecimento das culturas escolares pode “ajudar a tornar claro o conjunto de fatores plurais que condicionam os processos de ensino e de aprendizagem” (p.18).

Sendo sistêmica, a cultura escolar sofre influências do contexto sócio-cultural geral em que está inserida, embora isso não impeça que ela adquira matizes particulares em diferentes instituições (ARROYO, 1997; LIBÂNEO, 2001; PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Stoll e Fink (1996, p. 81), usando as idéias de Deal e Kennedy, definem a cultura escolar como “a maneira como a gente faz as coisas aqui”. Por seu lado, Libâneo (2001) a descreve, mais detalhadamente, como o estilo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções, que existe em cada instituição e que se projeta em todas as suas instâncias.

Pérez Gómez (2001) comenta que, como qualquer outro tipo de cultura, a escolar é caracterizada por conteúdos implícitos, o que implica em indeterminação e ambigüidade. Tendo um caráter plástico e flexível, não pode ser vista como formada por relações mecânicas entre diferentes elementos, mas sim como “um texto [...] inacabado, metafórico, que requer constante interpretação” (p.15) e não explicação causal. Arroyo (1997) também enfatiza que o caráter implícito da cultura escolar leva à dificuldade de capturá-la, pois somente alguns de seus aspectos superficiais são revelados, os outros necessitando ser buscados ativamente. Daí a importância de se dispor de instrumentos, métodos, para essa busca.

A revisão da literatura sobre o assunto deixa clara a importância de estudar a cultura das instituições escolares para entender o trabalho nelas desenvolvido e a sua qualidade. Como já foi afirmado anteriormente, acredita-se que esse estudo pode ser realizado a partir da Teoria da Atividade (TA).

### **A Teoria da Atividade**

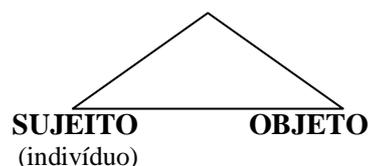
Segundo Duarte (2003), a TA surgiu com os trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria em seu esforço para a construção de uma psicologia sócio-histórico-cultural fundamentada na filosofia marxista. Daniels (2003) explica que ela vem sendo utilizada para analisar o desenvolvimento da mente humana (a que os sócio-históricos chamam consciência) em cenários de atividade social prática, enfatizando os impactos psicológicos da atividade organizada e as condições e sistemas sociais produzidos em e por tal atividade.

A TA foi desenvolvida a partir do conceito de mediação, proposto por Vygotsky (DANIELS, 2003). A Figura 1 representa o modo pelo qual Vygotsky descreve a

relação mediada entre os seres humanos e o ambiente: o **sujeito** é o agente cujo comportamento se pretende analisar; os **artefatos mediadores** são objetos (materiais ou ideais) utilizados pelo sujeito para atingir seu resultado; e o **objeto** refere-se ao material bruto sobre o qual o sujeito vai agir, mediado pelas ferramentas, em interações contínuas com outras pessoas.

**ARTEFATOS MEDIADORES (FERRAMENTAS)**

(máquinas, escrita, fala, gestos, música, livros, etc.)



**Figura 1: Relação mediada do sujeito humano com o meio**

Fonte: adaptada de Daniels (2003, p.114).

Para Engeström (2002), o esquema da Figura 1 ilustra o que considera ser a primeira geração da TA, centrada na idéia de mediação. Entretanto, o autor comenta que essa proposta apresenta limitações porque sua unidade de análise é o indivíduo, deixando de levar em conta o contexto em que ele se insere. A segunda geração da TA, que, para Engeström, concretizou-se no desenvolvimento dessa idéia de mediação por Leontiev (1978), apresenta avanços em relação à primeira. Este teórico propunha que, para entender uma ação, é preciso compreender o motivo por trás da atividade na qual está inserida, ou seja, é preciso compreender a *atividade* que a direciona.

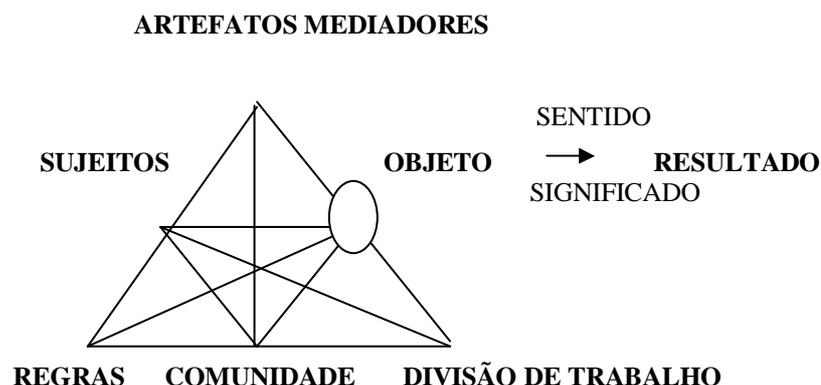
O aparecimento do que Leontiev denomina *atividade* ocorreu quando o ser humano passou a viver em sociedade, com sua conseqüente divisão de trabalho. Por causa dessa divisão, a ligação entre uma necessidade e sua satisfação deixou de ser direta, como o é para os animais. Tal ligação passou a ocorrer por meio de resultados parciais, alcançados por diferentes participantes da atividade de trabalho coletiva, utilizando diferentes ferramentas. Assim, as necessidades passaram a ser satisfeitas por meio de ações coletivas de um grupo em interação social.

Para um ser humano faminto, por exemplo, a atividade de alimentação será motivada pela fome, embora ele possa realizar ações que não estão diretamente voltadas para a obtenção de alimento para alimentar-se - como preparar um equipamento para pescar e, então, obter alimentos. Assim, não há, necessariamente, identidade entre o que motiva uma atividade e o que motiva as ações realizadas para levá-la a cabo.

Para Leontiev (1978), a atividade humana não existe a não ser na forma de *ações* ou conjunto de ações. Ao utilizar o conceito de atividade, portanto, estamos lidando com uma abstração, que somente pode ser definida desde o ponto de vista de sua relação com um motivo (material ou ideal), que é o que lhe dá direção. Na prática, a atividade não pode ser diretamente percebida, já que o que se percebe são somente as ações que a compõe. É importante atentar para o fato de que cada tipo de ação pode compor diferentes tipos de atividade e cada atividade pode ser levada a cabo por meio de diferentes ações.

Leontiev denomina de *operações* os métodos para realizar diferentes ações. As ações são relacionadas com os objetivos e as operações com as condições. Se tivermos o objetivo de dividir um objeto em partes (ação), por exemplo, poderemos recorrer a diferentes procedimentos (operações) para fazê-lo, como cortar, quebrar, serrar, desmontar, etc.

A segunda geração da Teoria da Atividade foi representada por Engeström (2002) na forma ilustrada pela Figura 2, que mostra um sistema de atividade criado pela expansão do triângulo vygotkiano básico. A figura sugere uma forma de superar a limitação da primeira geração da teoria pela adição do nível macro, do coletivo (a comunidade em que a atividade ocorre, com suas regras e divisão de trabalho), ao nível micro, do ator ou agente individual, operando com ferramentas.



**Figura 2: A estrutura de um sistema de atividade humano**

Fonte: Engeström (2002, p.36)

Ao analisar o esquema apresentado na Figura 2, Engeström (2002) explica que

O sub-triângulo superior [...] pode ser visto como ‘a ponta do iceberg’ representando ações individuais e grupais aninhadas em um sistema de atividades coletivo. O objeto é mostrado com a ajuda de uma figura oval, indicando que ações orientadas para o objeto são sempre,

explícita ou implicitamente, caracterizadas por ambigüidade, surpresa, interpretação, busca de sentido e potencial para mudanças.

Russel (1997, p.4) define um sistema de atividade como “qualquer interação humana continuada dirigida a um objeto, historicamente condicionada, dialeticamente estruturada e mediada por ferramentas”. Como exemplo de sistemas de atividade, cita uma família, uma organização religiosa, uma banca de advogados, um movimento político, um curso, uma escola, uma disciplina. Por meio da análise dos sistemas de atividade em que os seres humanos estão inseridos, é possível, segundo esse autor, analisar a maneira como as ferramentas concretas são usadas para mediar os motivos (direção, trajetória) e o objeto (o foco) de um comportamento ou de uma mudança em um comportamento.

Baseado na crítica de que essa versão não dava conta de explicar o que ocorre quando diferentes sistemas de atividade interagem e entram em confronto, Engeström (2002) formulou uma nova proposta, que entende constituir a terceira geração da TA. Para Daniels (2003), ela possibilita o estudo das aprendizagens que ocorrem a partir do enfrentamento dos conflitos e contradições decorrentes dos mesmos. Embora interessantes, os detalhes do modelo dessa terceira geração não serão apresentados neste texto porque ela não foi considerada útil para a análise das escolas investigadas, já que não se visou a entender os processos de sistemas de atividade em confronto. O modelo utilizado foi, então, o da segunda geração.

Kozulin (2002) comenta que a atividade tem sido a categoria principal da pesquisa psicológica soviética na atualidade. Em nosso país, entretanto, ela aparece de maneira ainda pouco expressiva, embora possa ser encontrada em campos tão distintos quanto a informática (CRUZ NETO, GOMES e CASTRO, 2005; MARTINS e DALINI, 1999), a lingüística (HEEMANN, 2004), psicologia (LAMPREIA, 1999) e a educação (DUARTE, 2003; ASBAHR, 2005). Neste trabalho, a TA será utilizada para analisar as culturas de duas escolas.

### **Analisando a cultura de duas escolas colaborativas**

Como tentativa de entender os fatores que levam ao sucesso educacional de estudantes e à satisfação de professores em relação a seu trabalho, decidiu-se analisar as culturas de duas escolas em que são valorizadas e concretizadas práticas de trabalho colaborativo. Essas escolas, embora com diferentes nuances, realizam discussões conjuntas com o objetivo tanto de tomar decisões acerca de assuntos administrativos, quanto de realizar estudos sobre diferentes tópicos de interesse educacional, surgidos do próprio grupo. As reuniões também são momentos para relatos de experiências e desabafos acerca das dificuldades encontradas no seu trabalho.

A escolha de escolas com essa característica colaborativa deveu-se ao fato de haver, na literatura, evidências de associação entre cultura colaborativa e sucesso escolar. Teóricos importantes, como Fullan e Hargreaves (2000), Thurler (2001), Perrenoud (2002), propalaram essa associação. Também Creese, Norwich e Daniels (1998), em investigação de grandes dimensões, mostraram que escolas inglesas, onde predominam culturas colaborativas, obtêm maior sucesso em relação ao manejo de dificuldades resultantes da diversidade discente. No Brasil, da mesma forma, há diversos trabalhos que apontam as vantagens do trabalho colaborativo entre docentes, tanto para eles próprios, quanto para os alunos: Moysés (1997), Passos (1999), Porto (2003), Ferreira (2003), Torres, Alcântara e Irala (2004).

As duas escolas de Ensino Fundamental selecionadas para esta análise - que serão denominadas **A** e **B** - fazem parte da rede pública de ensino (**A** da rede municipal e **B** da rede estadual) de uma cidade de cerca de 300.000 habitantes e estão localizadas em bairros próximos ao centro dessa cidade. São escolas semelhantes em termos de tamanho: em torno de 500 estudantes. As duas escolas estão localizadas no mesmo bairro e atendem a uma população de baixa renda. A escola **B**, no entanto, funciona junto a uma instituição beneficente, que abriga crianças e adolescentes carentes, embora também receba estudantes que não são atendidos por essa instituição.

Os dados que permitiram representar as culturas das duas escolas, por meio da elaboração de sistemas de atividade, foram coletados durante um período de aproximadamente dez meses, no qual foram realizadas observações não-estruturadas de diferentes aspectos das escolas, que incluíam reuniões semanais dos grupos de trabalho colaborativo das professoras<sup>2</sup>. Esses grupos eram formados por todas as docentes na escola **A** e pelas docentes que trabalham com as turmas de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup>. série na escola **B**) e

---

<sup>2</sup> Usa-se o substantivo no feminino porque os grupos são, em sua maioria, formados por mulheres.

foram escolhidos por serem grupos de trabalho colaborativo sistemático. Na escola **B**, o grupo das docentes que trabalha com turmas de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série também se reúne, embora com menor frequência, não caracterizando o tipo de trabalho colaborativo que se associa aos benefícios apontados na revisão de literatura. Além disso, foi entrevistada, em cada escola, uma amostra aleatória de seis professoras integrantes dos grupos, além de suas diretoras, vice-diretoras e coordenadoras pedagógicas. Foram também coletadas informações nos documentos que se encontram nos arquivos das escolas (registros profissionais dos docentes, projetos político-pedagógicos e outros documentos de interesse, disponibilizados por órgãos oficiais).

Com base na constatação de que as duas escolas estudadas apresentam práticas de trabalho colaborativo e nas evidências acerca dos benefícios desse tipo de trabalho, apontadas na revisão de literatura, levantou-se a hipótese de que essas escolas apresentariam potencial para desempenharem suas funções educativas de maneira mais qualificada do que aquelas nas quais essas práticas não ocorrem (apesar da maioria das instituições de ensino realizar reuniões que, muitas vezes, se limitam a ser espaços de transmissão de informações e trabalho burocrático). A análise, assim, centrou-se em investigar se isso ocorria - e em que grau - utilizando a TA para explicar o processo.

A seguir, apresento algumas informações gerais acerca de cada uma das escolas. Por falta de espaço, neste texto, tais informações tiveram de ser selecionadas de um banco de dados volumoso e se resumem aos aspectos de maior relevância para descrever os sistemas de atividade das escolas.

A escola **A** tem 78 anos e, atualmente, atende não só a comunidade que mora em seu entorno, como alguns estudantes que não residem nas proximidades, mas que se deslocam até a escola, por opção (essa escola tem uma “boa fama”, na cidade). Caracteriza-se por ter desenvolvido uma relação muito próxima com a comunidade a que atende: aplica questionários anuais como forma de avaliação e a congrega para conseguir melhorias, junto ao poder público. Além disso, desenvolve projetos, tais como o que inclui visitas às famílias para entender o contexto de vidas dos estudantes, o “Clube de Mães”, o “Adote uma escola”. Desenvolve também outros projetos voltados aos estudantes, como “Reprovação zero”, “Música, dança, teatro, voleibol na escola”, “Biblioteca participativa”, “Interdisciplinaridade”, entre outros, que visam a qualificar seu trabalho. Essa escola participa ativamente, desde 2003, de um evento regional de grande porte e repercussão, organizado por entidades educacionais da cidade, que promove o compartilhamento de experiências educativas bem sucedidas em escolas de

Ensino Básico. As professoras demonstram orgulho por trabalhar naquela instituição e preocupação em divulgar as atividades que realizam.

Segundo informações das docentes, o trabalho colaborativo iniciou-se, nessa instituição, a partir da necessidade de reverter sua “fama”, pois, no início da década de 1990, era considerada como uma “escola de marginais”, que apresentava conflitos entre todos os componentes da comunidade escolar e era alvo de constantes depredações. Nessa época, a Secretaria Municipal de Educação nomeou um diretor (referido como “interventor”) para modificar essa situação e ele formou uma equipe com pessoas que, segundo informam as professoras, desejavam estar envolvidas nesse empreendimento. A partir daí, a escola começou a mudar, continuando a investir na boa qualidade de ensino e relacionamento com a comunidade, mesmo depois da saída daquele diretor. Depois disso, mesmo com outras diretoras, o trabalho continuou desenvolvendo-se na mesma direção.

As reuniões de docentes na escola **A** começaram nessa época e, inicialmente, eram realizadas fora do horário de trabalho (aos sábados). Segundo as professoras, as reuniões resultaram da necessidade de discutir e qualificar o trabalho que estava sendo desenvolvido. Mais tarde, a escola conseguiu estabelecer um horário oficial para elas. A participação nas reuniões é condição, até hoje, para nela trabalhar. O grupo de professoras (num total de 40, contando com as que trabalham na educação de jovens e adultos, à noite) considera as reuniões como requisito fundamental para o bom funcionamento da escola. Elas são realizadas em um final de tarde, de forma que todas possam participar, mesmo que não permaneçam o tempo inteiro. Nas reuniões, nas quais as funcionárias são também incentivadas a comparecer (e três, de um total de sete, o fazem), são programadas as atividades escolares e os projetos, são realizadas auto-avaliações, estudos teóricos, discutidos assuntos relativos à gestão e relatadas experiências e vivências. A escola tem servido também de “objeto de pesquisa” para pesquisadores de diferentes áreas, inclusive suas próprias professoras, em cursos de especialização e mestrado.

A escola **B** tem 52 anos, conta com 27 professoras e funciona junto a uma instituição assistencial para menores. Ela não oferece ensino noturno. Embora as professoras relatem fazer um grande esforço para desenvolver um relacionamento estreito com a comunidade da escola, os familiares dos estudantes têm pouco contato com ela. A escola participou, em 2005, do mesmo evento regional, descrito

anteriormente, para divulgar o trabalho de uma de suas professoras (que frequenta curso de pós-graduação).

Segundo informam as entrevistadas, o início do trabalho colaborativo ocorreu em 1995, quando as professoras do turno da tarde resolveram partilhar seus lanches, durante o recreio. Aos sentarem juntas para lanchar, as “professoras começaram a trocar idéias sobre seu trabalho, a criar vínculos, a desabafar sobre suas dificuldades de trabalhar em uma realidade muito distante daquela para qual sua formação havia sido dirigida”, nas palavras da diretora. No ano seguinte, o grupo começou a participar de uma pesquisa-ação em parceria com uma das universidades locais, na área da saúde mental. Esse trabalho, segundo informa a diretora, “ajudou o grupo a olhar de forma diferente as outras pessoas e a si mesmo, percebendo a co-responsabilidade de todos na elaboração do saber e nas relações interpessoais”. Isso o levou a demandar um tempo/espço para a realização dos diálogos que, até então, vinham sendo realizados de maneira informal. Esse espaço foi conquistado em 2000, revelando a vontade e o poder da escola de propor e desenvolver um trabalho distinto daquele que ocorre na maior parte das escolas da rede. Instituíram-se, assim, reuniões semanais no grupo da tarde (anos iniciais) e quinzenais no grupo da manhã (anos finais). Entretanto, as reuniões realizadas neste grupo não apresentam o mesmo teor de compartilhamento de decisões e experiências, ou o mesmo objetivo de formação continuada, daquelas do grupo da tarde.

Os dados das observações e das entrevistas permitiram perceber que, no grupo de docentes que participa das reuniões da tarde (em número de 11), há um subgrupo (formado por três ou quatro professoras, que não foram identificadas claramente) que, por motivos políticos (pertencem ao grupo que perdeu as eleições para a direção), não participa de maneira ativa das propostas provenientes do conjunto - que apóia a atual direção. Durante as reuniões, foram observados comportamentos pouco participativos por parte de algumas professoras - que faziam crochê ou mantinham conversas paralelas - perturbando do trabalho em realização, embora não se possa afirmar que isso fosse feito somente pelos membros desse subgrupo. Além desses comportamentos, foram registrados dois outros incidentes, que indicam certa tensão no grupo: 1) uma das docentes, em determinado momento do andamento da pesquisa, reagiu à presença da observadora na reunião, dizendo que não mais se manifestaria, por causa dessa presença; 2) uma das professoras sorteadas recusou-se a ser entrevistada.

A Tabela 1 ilustra o desempenho das escolas **A** e **B**, obtidos a partir do sítio do INEP, para o ano de 2002<sup>3</sup>. Ela mostra que a escola **A** apresenta taxas de aprovação maiores e taxas de evasão menores do que as da média da sua rede de ensino, para as séries iniciais do Ensino Fundamental. A escola **B**, por seu lado, apresenta menores taxas de aprovação e maiores taxas de evasão para essas mesmas séries<sup>4</sup>.

**Tabela 1: Desempenho das escolas A e B e das redes municipais e estaduais da cidade (2002).**

	1ª à 4ª. série			5ª. a 8as. série		
	Taxa de aprovação	Taxa de reprovação	Taxa de abandono	Taxa de aprovação	Taxa de reprovação	Taxa de abandono
<b>Escola A</b>	<b>90,4%</b>	<b>6,4%</b>	<b>3,2%</b>	<b>66,7%</b>	<b>20,8%</b>	<b>12,5%</b>
<b>Taxa do conjunto das escolas municipais</b>	75,1%	19,4%	5,5%	66,9%	21,4%	11,7%
<b>Escola B</b>	<b>65,2%</b>	<b>20,6%</b>	<b>14,2%</b>	<b>64,2%</b>	<b>14,2%</b>	<b>21,6%</b>
<b>Taxa do conjunto das escolas estaduais</b>	79,3%	17,2%	3,5%	60,6%	27,4%	12,0%

Embora não se disponha de dados publicados mais recentes, acredita-se que os apresentados na Tabela 1 espelhem aspectos da qualidade do trabalho desenvolvido nas duas escolas, em uma época em que o trabalho conjunto entre as professoras já estava em andamento. Assim, pode-se considerar que eles refletem, em menor ou maior escala, os efeitos desse trabalho. Embora não sejam capazes de expressar a qualidade do desempenho das instituições, em toda sua complexidade, tais dados, pelo contraste que apresentam, sugerem a necessidade de analisar, detalhadamente, o trabalho em grupo efetivado em cada uma, pois a simples presença de atividades conjuntas não pode ser tomada como indício de qualificação do processo educativo, apesar das associações encontradas entre cultura colaborativa e sucesso escolar. Essa necessidade de análise do trabalho colaborativo em cada escola também é corroborada pelos dados descritivos, antes disponibilizados, que indicam que, na **A**, há maior participação da comunidade e

<sup>3</sup> Infelizmente, não estão disponíveis dados mais atualizados e de diferentes anos, para que se pudesse avaliar o desempenho atual, e sua constância, em cada escola.

<sup>4</sup> Fica difícil comparar os desempenhos das escolas relativos aos anos finais do Ensino Fundamental porque, em 2002, a escola **A** estava oferecendo, pela primeira vez, uma 6ª. série, com vistas a iniciar o processo de tornar-se uma escola de Ensino Fundamental completo.

maior grau de inovação, por parte das professoras, que parecem apresentar, também, mais satisfação em relação ao seu trabalho (expressa diretamente e nas ações que visam a divulgar esse trabalho).

A análise dos diferentes aspectos do trabalho colaborativo de cada escola ocorreu por meio da caracterização dos grupos de professoras como sistemas de atividade, cujos componentes foram identificados, descritos e examinados. Antes de apresentar os resultados dessa análise, porém, é necessário ressaltar que os seus resultados devem ser interpretados com cuidado, já que as duas escolas, embora similares em muitos aspectos de sua estrutura, são instituições singulares, que podem ser influenciadas por fatores que esta análise não foi capaz de captar.

O Quadro 1 apresenta um resumo dos elementos que conformam os sistemas de atividade (grupos) em cada escola. A análise desse quadro indica que há semelhanças entre os dois sistemas de atividade, tais como: a) o **motivo (objeto)** do trabalho em grupo: boa qualidade de escolarização; b) os **resultados** buscados: sucesso escolar e educacional dos estudantes; c) os **artefatos mediadores** do processo grupal: conteúdos disciplinares e teorias educativas / material didático; d) as **regras**: compartilhamento de atividades e decisões. Entretanto, há também diferenças entre eles.

Observa-se que a atividade, na escola **A**, é concretizada pelo conjunto de todas as professoras, que se reúnem simultaneamente. Na escola **B**, a atividade realiza-se em e por subgrupos, que se reúnem com periodicidade diferente, em horários diferentes (**sujeitos**). Além disso, nesta escola, os elementos que compõem a **comunidade** são menos numerosos, variados e participativos do que aqueles que compõem a comunidade na escola **A**. Na **B**, também se percebe a existência de outros **motivos**, além daquele, comum aos dois sistemas, mencionado acima: a “obrigação” e a oposição à direção. Segundo a percepção de algumas entrevistadas, o subgrupo que é politicamente contra a atual direção comparece às reuniões porque estas fazem parte de sua carga horária, não participando, verdadeiramente, do trabalho conjunto com as colegas. Os motivos adicionais presentes na escola **B** são concretizados por meio de ações que parecem perturbar o trabalho colaborativo (conversas, alheamento, realização de atividades paralelas) e visam a obter, como **resultado**, mudanças administrativas que envolvem posições de poder. Esses motivos, da mesma forma, geram **regras** - ainda que implícitas - que dizem respeito à necessidade de luta pelo poder, criando, assim, uma nítida **divisão de trabalho** no grupo.

**Quadro 1: Componentes dos sistemas de atividade colaborativo das escolas A e B**

ESCOLAS COMPONENTES DOS SISTEMAS DE ATIVIDADE (GRUPOS)	ESCOLA A	ESCOLA B
<b>SUJEITOS</b>	Professores reunidos em grande grupo (com alguns funcionários)	Subgrupos de professores (anos finais/anos iniciais – este com uma divisão interna)
<b>OBJETOS (MOTIVOS DO TRABALHO COLABORATIVO)</b>	Boa qualidade de ensino e formação dos estudantes	- Boa qualidade de ensino e formação dos estudantes - “Obrigação” - Oposição à direção
<b>RESULTADOS A SEREM ALCANÇADOS</b>	Sucesso escolar e educacional dos estudantes	- Sucesso escolar e educacional dos estudantes - Mudanças administrativas (poder)
<b>ARTEFATOS MEDIADORES</b>	Conteúdos disciplinares e teorias educativas / material didático	- Conteúdos disciplinares e teorias educativas / material didático
<b>COMUNIDADES ESCOLARES</b>	Professores, funcionários, estudantes, famílias	Professores, estudantes, famílias e funcionários (os dois últimos com menor participação)
<b>REGRAS</b>	Compartilhamento de decisões, planos, discussões, avaliações, estudos	Compartilhamento de decisões, planos, discussões, avaliações, estudos - Lutas por posições de poder
<b>DIVISÃO DE TRABALHO</b>	Todos os elementos da comunidade participam das decisões e planejamentos, realizados em conjunto	- Todos os professores participam das decisões e planejamentos, realizados em cada grupo - Cada subgrupo trabalha para atingir seus objetivos.

O exame dos dados do Quadro 1 sugere que: a) apesar de estar ainda em estágio de desenvolvimento e necessitar de aprimoramento, a TA pode se constituir em ferramenta útil para captar e analisar elementos importantes da cultura de uma escola, permitindo que se entendam os fatores associados ao seu desempenho e produzindo, assim, informações úteis para que se possa nele interferir; b) as duas escolas investigadas desenvolvem trabalho colaborativo com forma e qualidade diferentes.

Dado às evidências de associação entre trabalho colaborativo entre professores e sucesso escolar, já mencionadas, pode-se também pensar que o bom desempenho da escola **A** esteja relacionado com as características que esse trabalho apresenta nessa instituição - especialmente seu grau de abrangência, unidade e solidez (o que não se constitui, de forma nenhuma, em coerção). Essas características não estão presentes, na escola **B** que, apesar do esforço de algumas professoras, parece estar ainda em um

estágio inicial do processo colaborativo. O potencial de benefícios da cultura colaborativa não pode ainda ser desenvolvido nesta escola porque está permeado pela divisão do corpo docente em subgrupos e pelas disputas políticas existentes. Parece que um trabalho grupal que não se materializa de forma unitária (o que não significa estar livre de conflitos, que estão presentes na escola A), não consegue produzir benefícios significativos para os estudantes e docentes: melhora no desempenho e no desenvolvimento pessoal dos primeiros e, conseqüentemente, maior satisfação com o trabalho, nos últimos. Sem esses benefícios, parece que o trabalho colaborativo define e seu valor não se revela.

Tentando trazer elementos para responder às perguntas propostas no início deste texto, propõe-se a idéia de que o trabalho colaborativo entre professores pode ser um fator a contribuir para qualificar a tarefa educativa de uma instituição, propiciando satisfação profissional a seus professores, embora esse tipo de trabalho deva estar associado a momentos de atividades e reflexões individuais que, como apontam Fullan e Hargreaves (2000), são essenciais para o desenvolvimento pessoal dos docentes. Por outro lado, há necessidade que esse trabalho colaborativo não seja apenas burocrático, mas seja pautado por “um convencimento compartilhado” (Pérez Gómez, 2001, p.161) acerca dos objetivos do processo educacional que se quer oferecer, para que se possa organizar um processo capaz de atingi-los (apesar do esforço).

Na escola A, parece que o que motivou esse convencimento foi a existência de um “inimigo comum” – a “má fama” – a ser combatido. Esse motivo parece ter minimizado as possíveis diferenças entre as professoras, permitindo que trabalhassem juntas em prol da qualificação da escola - o que gerou resultados positivos para todos, reforçando a idéia de que aquele era um caminho promissor. Esta hipótese pode levar à idéia de que, talvez, possa ser útil, como forma de criar uma cultura de trabalho colaborativo entre professores, trabalhar no sentido da sua real conscientização acerca da qualidade precária da educação em nosso país e da contribuição específica que sua escola está realizando. Se os problemas da educação forem materializados como um “inimigo comum a ser combatido”, pode ser que os professores motivem-se para, juntos, melhorar a qualidade do desempenho de suas escolas.

## **Referências:**

ASBAHR, Flávia da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n.29, p.108-118, maio/jun/jul/ago 2005.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jaqueline (org.) **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas: Papyrus, 1997. 208p.

CREESE, Angela, NORWICH, Brahm, DANIELS, Harry. The prevalence and usefulness of collaborative teacher groups for SEN: results of a national survey. **Support for Learning**, v. 13, n. 3, p.109-14, 1998.

CRUZ NETO, Genésio, GOMES, Alex S. e CASTRO, Jaelson B de Mapeando diagramas da teoria da atividade em modelos organizacionais baseados em i\*. Disponível em [www.we.inf.puc-rio.br/WERpapers/artigos/artigos\\_WER04/GEnesio\\_Neto.pdf](http://www.we.inf.puc-rio.br/WERpapers/artigos/artigos_WER04/GEnesio_Neto.pdf). Acesso em 1 abr 2005.

DANIELS, Harry **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003. 246p.

DUARTE, Newton A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v.21, n.2, p.229-301. jul./dez. 2003.

ENGESTRÖM, Yrjö. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. **Cadernos de Educação** Universidade Federal de Pelotas, ano 11, n.19:31-64, jul./dez. 2002.

FERREIRA, Naura S. C. Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores. In PORTO, Tania M. E. **Redes em Construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara: JM Editora, 2003. 233p.

FULLAN, M., HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendiz: buscando uma educação de qualidade**. (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 135p.

HEEMANN, Christiane Teoria da atividade: uma proposta para o ensino de línguas mediado pelo computador. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS III, 2004, Pelotas. **Anais do Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras III**, Pelotas, UCPEL/UFPEL, 2004, p.1-20.

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 10 fev 2006.

KOZULIN, Alex O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky , seus discípulos, seus críticos. In DANIELS, Harry (ed.) **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. 363p.

LAMPREIA, Carolina Linguagem e atividade no desenvolvimento cognitivo: algumas reflexões sobre as contribuições de Vygotsky e Leontiev. **Psicologia: Reflexão e Crítica**,

v.12, n1, 1999. Disponível em <[www.scielo.br/cgi-bin/fbpe/fbtext?...=0102-7972-006&nrm=iso&sss=1&aut=71981947](http://www.scielo.br/cgi-bin/fbpe/fbtext?...=0102-7972-006&nrm=iso&sss=1&aut=71981947)>. Acesso em 25 março 2001.

LEONTEV, Alexei Activity, Consciousness, and Personality. (1978) Disponível em <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/ch3.htm>>. Acesso em 13 março 2006.

LIBÂNEO, José. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001. 259p.

MARTINS, Luiz E. G., DALINI, Beatriz M. Utilização dos preceitos da teoria da atividade na elicitação dos requisitos do software, 1999. Disponível em <[www.inf.ufsc.br/sbes99/anais SBES-completo/06.pdf](http://www.inf.ufsc.br/sbes99/anais SBES-completo/06.pdf)>. Acesso em 5 abr. 2005.

MELLO, Guiomar. N. de **Cidadania e Competitividade: Desafios Educacionais do Terceiro Milenio** São Paulo: Cortez, 1993. 197p.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. Campinas: Papyrus, 1997. 176p.

PASSOS, L.F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In M. ANDRÉ (org.) **Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula**. São Paulo: Papyrus, 1999. 152p.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001. 320p.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, 279p..

RIBEIRO, Sérgio. C. A Pedagogia da Repetência. **Tecnologia Educacional** , v. 19, n. 97, p. 13-20, 1990.

RUSSEL, David Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis, Disponível em <http://www.iastate.edu>>. 1997. Acesso em 16 ago.2004.

SAEB-2003 **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Disponível em <[http://www.inep.gov.br/basica/saeb/estados\\_2004.htm](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/estados_2004.htm)> Acesso em 25 fev. 2006.

STOLL, L., FINK, D. **Changing our Schools**. Buckingham: Open University Press, 1996. 231p.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 288p.

TORRES, Patrícia, L., ALCÂNTARA, Paulo R., IRALA, Esrom A. F. Grupos de Consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.13:129-145, 2004.

VERHINE, Robert. E., MELO, A. M. P. de Causes of school failure: the case of the

state of Bahia in Brazil, **Prospects**, vol. 18, no. 4: 557-68, 1988.