

## INTERVENÇÃO FORMATIVA: COMPREENDENDO O SISTEMA DE ATIVIDADE DA INTERVENÇÃO

ADRIANE CENCI<sup>1</sup>; MAGDA FLORIANA DAMIANI<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas – [adricenci@hotmail.com](mailto:adricenci@hotmail.com)

<sup>2</sup>Universidade Federal de Pelotas – [flodamiani@gmail.com](mailto:flodamiani@gmail.com)

### 1. INTRODUÇÃO

Este breve trabalho apresenta a organização de uma pesquisa, desenvolvida com um grupo de professores, para discutir e, possivelmente, tornar mais efetiva, a inclusão dos alunos com necessidades especiais matriculados em sua escola. O objetivo deste texto é descrever as relações entre os participantes, ocorridas ao longo da intervenção. O motivo que reuniu as pessoas foi as dificuldades que elas vinham encontrando no processo de inclusão e a tentativa de transformar (melhorar) essa situação. A intervenção é analisada como um sistema de atividade no qual diferentes grupos e indivíduos (também considerados como sistemas de atividade) estão envolvidos, compartilhando um motivo que aglutina e orienta as discussões. O planejamento, desenvolvimento e a análise da intervenção basearam-se na Teoria Histórico-Cultural da Atividade. O cerne da fundamentação sendo as propostas teóricas de LEONTIEV (1978) e de ENGSTRÖM (1987, 2002, 2013).

A ênfase no papel da atividade na constituição da consciência humana é pressuposto básico das ideias de LEONTIEV (1978). O autor oferece um arcabouço teórico para entender como ocorre esse processo e ENGSTRÖM (1987) apropria-se delas para a construção de um modelo de sistema de atividade, que conceitua como a “formação relativamente estável de um grupo de pessoas inseridas em um sistema que possua seus próprios instrumentos, regras e divisão de trabalho, tendo como objetivo dar forma a um objeto compartilhado” (ENGSTRÖM, 2013, p.242). Essa estrutura da atividade humana é representada na Figura 1.

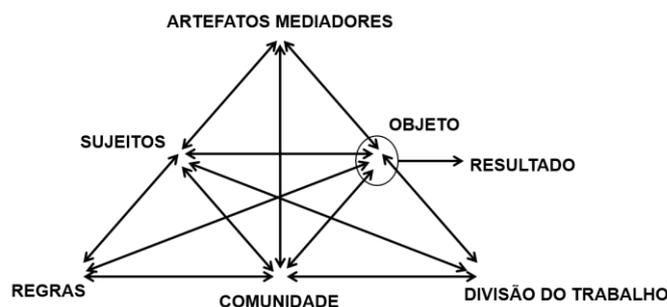


Figura 1: Estrutura do Sistema de Atividade Humana (ENGSTRÖM, 1987, p.78)

Para LEONTIEV (1978), o *objeto* da atividade é o elemento que a caracteriza e pode ser tanto material quanto ideal (imaginado); é ele que responde à necessidade do sujeito da atividade, é o motivo que a dirige. *Sujeito* refere-se ao indivíduo ou grupo cuja posição e cujo ponto de vista são tomados como perspectiva de análise. Os *instrumentos mediadores* são as ferramentas (materiais ou sócias) que medeiam a relação do sujeito com o objeto; por exemplo, na apresentação que farei deste trabalho, no Enpós, o conteúdo do Power Point e a minha fala são mediadores para os sujeitos que estarão assistindo e buscando entender o trabalho. Essa relação acontece sempre num

contexto e, para entendê-la, é ainda preciso olhar para tal contexto, constituído pelas regras que o regem, a comunidade em que ocorre e forma de divisão do trabalho que vigem nesse contexto. As *regras* dizem respeito às regulações, às normas e às convenções, tanto explícitas quanto implícitas. Na *comunidade* estão os outros grupos ou indivíduos que compartilham o mesmo objeto. Na *divisão do trabalho*, temos as ações que cabem a diferentes participantes do sistema, podendo ser divisão horizontal de tarefas ou divisão vertical de poder (hierarquia).

O segundo modelo (Figura 2), elaborado por ENGESTRÖM (2002), mantém os mesmos elementos do primeiro (Figura 1), mas retrata a possibilidade de colocação de diferentes sistemas de atividade em confronto, para que se possa promover a expansão de seus objetos, promovendo a criação do novo, ao se confrontarem esses diferentes objetos. O *resultado* é o objeto transformado a partir dos instrumentos mediadores (ENGESTRÖM, 2002). Essa expansão, chamada de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, SANNINO, 2010), diferencia-se do que tradicionalmente se entende por aprendizagem na medida em que o que se aprende não é sabido previamente, mas é criado, é a construção coletiva do novo (ENGESTRÖM, 2002). Uma das características do sistema de atividade é a multivocalidade (ENGESTRÖM, 2002), quer dizer, diferentes vozes e perspectivas se articulam e se contradizem em um sistema. De acordo com ENGESTRÖM (2002), quando se colocam os sistemas de atividade em confronto, o objeto move-se de uma posição inicial de não reflexão – objeto 1 – para uma situação em que um objeto é construído no coletivo do sistema de atividade (compartilhando e também confrontando alguns aspectos) – objeto 2. A intervenção formativa, que se dirigiu aos diferentes sistemas em conjunto, tinha por propósito gerar um objeto complementemente novo – objeto 3 – que seria compartilhado pelos diferentes sistemas de atividade (Figura 2).

## 2. METODOLOGIA

A intervenção formativa aqui exposta ocorreu em 10 sessões, de março a dezembro de 2014, numa escola municipal de Pelotas (Escola de Ensino Fundamental, com aproximadamente 700 alunos), durante o período de trabalho, com duração de 1 hora. Participaram 12 professores de diferentes disciplinas que trabalham com os 6<sup>os</sup> anos, a professora da sala de recursos, a orientadora educacional, a coordenadora pedagógica e a pesquisadora. As sessões foram planejadas considerando a demanda da escola e dos professores – foi o primeiro ano em que alunos com necessidades especiais frequentaram as séries finais do ensino fundamental, naquela escola. Havia preocupação da direção em dar suporte aos professores, que mostravam ter muitas dúvidas e angústia diante do trabalho com esses alunos. Configurava-se uma situação adequada para uma intervenção formativa, que tem como princípio dar suporte – espaço para discussão e ferramentas – para os sujeitos buscarem coletivamente as soluções que perceberem necessárias para a resolução de problemas, através da aprendizagem coletiva de algo que é produzido pelo próprio grupo.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Figura 2 mostra os diferentes sistemas de atividade que participaram da intervenção, cada um com seus elementos constitutivos. Esses sistemas eram: 1) professores de classe regular, 2) professora da sala de recursos, 3) coordenação pedagógica e orientação educacional e 4) pesquisadora.

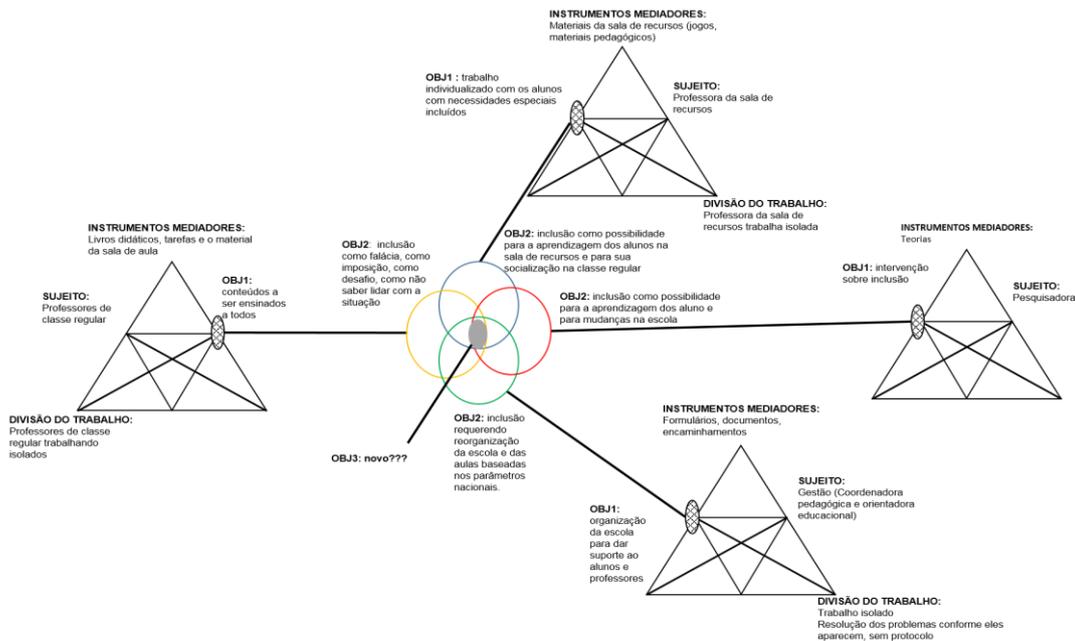


Figura 2: Estrutura dos Sistemas de Atividade Humana em Interação (ENGESTRÖM, 2002)

Na Figura 2, pode-se notar como, inicialmente, o objeto aparece em cada sistema. Esses objetos 1 são a forma como a inclusão era vivenciada, pelos sujeitos, sem reflexão: o aluno incluído, para os professores de classe regular, passava quase despercebido, pois o objeto era ensinar os conteúdos a todos os alunos; para a professora da sala de recursos, o objeto era o trabalho individualizado com o aluno; para a coordenação e orientação, eram os procedimentos de organização necessários para a inclusão na escola; e, para a pesquisadora era uma intervenção que pudesse auxiliar os professores na promoção da inclusão dos alunos

Nas sessões, os objetos – objetos 1 – foram-se modificando, inicialmente, passando a ser compartilhados – objetos 2 – , embora cada sistema de atividade seguisse entendendo os objetos 2 a partir dos objetos 1, que, naquele momento, passavam a ser refletidos: os professores perceberam que a aprendizagem de conteúdo pouco acontecia, nos estudantes incluídos, e que eles (professores) não sabiam o que fazer, denunciando a falácia da proposta de inclusão; a professora da sala de recursos sustentava a possibilidade de aprendizagem desses alunos, nem que fosse apenas por meio do trabalho naquele espaço (principal estrutura de suporte à inclusão no atual contexto brasileiro); coordenação e orientação viam a inclusão pela perspectiva da reorganização que a escola precisava ter para poder atender os alunos com necessidades especiais; e a pesquisadora buscava dar suporte às mudanças, visando à inclusão como possibilidade de aprendizagem para os alunos.

Coletivamente, chegou-se ao entendimento das dificuldades presentes no processo de inclusão, articularam-se algumas mudanças pontuais, para amenizar os problemas, mas, de modo geral, ao fim, percebeu-se que muito ainda precisa ser feito para que a inclusão seja efetiva para alunos e professores (objeto 3). No processo, observou-se que, em termos da divisão do trabalho, predominou o isolamento, entre os quatro sistemas de atividade. Pode-se pensar esse isolamento como um importante fator que vem dificultando o trabalho com os alunos incluídos. A cooperação poderia criar condições para a resolução coletiva de problemas e a aprendizagem expansiva ocorrerem cotidianamente.

Os outros elementos dos sistemas de atividade têm menos peso para a análise ou não foram possíveis de ser acessados, nessa configuração de sistemas. Cabe apenas deles destacar os instrumentos mediadores; eles se referem ao que dá suporte ao trabalho cotidiano de cada um dos sujeitos, nos diferentes sistemas. Resumidamente: livros, tarefas e materiais pedagógicos, para os professores regulares; jogos e materiais pedagógicos da sala de recursos, para a professora que nela atua; formulários, documentos, encaminhamentos, para a coordenação e orientação; e teorias – muito mais que a prática – para mediar o entendimento da pesquisadora em relação à inclusão. Pode-se discutir a ausência de mediadores importantes, que poderiam ter contribuído para construções mais significativas do objeto 3, como, por exemplo: conhecimento aprofundado da escola, por parte da pesquisadora; informações sobre inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades especiais por parte, principalmente, dos professores de classe regular e da gestão; ferramentas e estratégias que poderiam articular o trabalho da sala de recursos com o da sala regular por parte da professora dessa sala.

A análise da interação entre os sistemas de atividade possibilitou clarear pontos críticos para efetivar a inclusão como aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. O primeiro ponto percebido foi a necessidade aperfeiçoar a organização da escola e a formação dos professores. Nessa direção, aponta-se a importância de iniciar o processo pela implementação de um processo de aprendizagem expansiva por parte do próprio sistema de atividade da escola.

#### 4. CONCLUSÕES

No texto apresentaram-se dados provenientes de uma pesquisa de intervenção formativa centrados na interação entre os diferentes sistemas de atividade que dela participaram. A pesquisa embasou-se em uma metodologia emergente no campo das pesquisas internacionais e que apresenta, até o momento, poucas produções no contexto brasileiro.

#### 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. Tradução: VILAS BOAS, D.; DAMIANI, M. In: **Cadernos de Educação**. n.19. Pelotas: Editora da UFPel, 2002. p.31-64.

ENGESTRÖM, Y. Collective Concept Formation as Creation at Work. In: SANNINO, A.; ELLIS, V. (Org.) **Learning and collective creativity: Activity-theoretical and sociocultural studies**. New York: Routledge, 2013. p.234-257.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. In: **Educational Research Review**, 2010. p.1-24.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.