

Pesquisa Crítica de Colaboração: Breve Análise Metodológica Critical Collaboration Research: Brief Methodological Analysis

David Juglierme Alves Nogueira

Doutorado em Educação e Saúde, Universidade Federal de São Paulo

Docente, Universidade de Guarulhos, Guarulhos, SP, Brasil

 juglierme@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-0148-007X>



Jândela Cristiani Guilherme dos Santos Tamashiro

Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto Federal de São Paulo

Pedagoga, Instituto Federal de São Paulo, Registro, SP, Brasil

 jandelacristiani@gmail.com  <http://orcid.org/0000-0002-6901-158X>

 <https://doi.org/10.29327>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender o sentido e o significado que uma professora do 4º ano, do ensino fundamental I de uma escola municipal em uma cidade do estado de São Paulo atribui à situação de exclusão-inclusão social-escolar (Fidalgo, 2006, 2018; Fidalgo & Magalhães, 2017) de alunos migrantes bolivianos em contextos educacionais. O foco está em uma professora e em seu trabalho desenvolvido. Para isso, utilizaremos a Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol (Magalhães, [1996] 2006a, 2010, 2014, 2017, 2018, 2019), como metodologia deste estudo, pois a partir dessa metodologia compreendemos os participantes de uma pesquisa como colaboradores críticos que, contribuem para a transformação de seu contexto e para o debate sobre o processo educacional de alunos migrantes. Nessa direção, este estudo está embasado na Teoria Histórico-Cultural [social] de Vygotsky ([1924] 1997; [1934] 2009; [1932] 1982-1984), por meio dos conceitos de sentido e significado que são construídos coletivamente no ambiente escolar e que nos permite olhar e analisar como os envolvidos se vêem, analisam seus papéis e os dos outros, assim como seus processos de exclusão-inclusão. Os dados foram produzidos, a partir de entrevistas; narrativas visuais (desenho); e sessões reflexivas. Os resultados demonstram que ocorreu uma ressignificação no olhar dos participantes por meio do trabalho em colaboração crítica durante o processo.

Palavras-chave: Migrantes Bolivianos, PCCol, Teoria Histórico-Cultural e Social.

Abstract

This article aims to understand the sense and meaning that a teacher of the 4th year of elementary school I of a municipal school in a city in the state of São Paulo attributes to the situation of social-school exclusion-inclusion (Fidalgo, 2006, 2018; Fidalgo & Magalhães, 2017) of Bolivian migrant students in educational contexts. The focus is on a teacher and her work. For this, we will use the Critical Collaboration Research - PCCol (Magalhães, [1996] 2006a, 2010, 2014, 2017, 2018, 2019), as the methodology of this study, because from this methodology we understand the participants of a research as critical collaborators who , contribute to the transformation of its context and to the debate on the educational process of migrant students. In this sense, this study is based on Vygotsky's [social] Historical-Cultural Theory ([1924] 1997; [1934] 2009; [1932] 1982-1984), through the concepts of sense and meaning that are collectively constructed in the environment school and that allows us to look and analyze how those involved see themselves, analyze their roles and those of others, as well as their exclusion-inclusion processes. Data were produced from interviews; visual narratives (drawing); and reflective sessions. The results show that there was a redefinition in the participants' eyes through the work in critical collaboration during the process.

Keywords: Bolivian Migrants, CCoIR, Historical-Cultural and Social Theory.

Recebido em 24/07/2023

Aceito em 27/08/2023

Publicado em 07/09/2023

Introdução

Vamos iniciar o artigo, discutindo um pouco sobre o Paradigma Crítico, pois esse se alinha à Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol (Fidalgo, 2018), metodologia utilizada neste estudo.

O paradigma crítico surgiu na década de 1970 e obtém projeção nos anos de 1980, visando transformar as realidades investigadas e não somente compreendê-las (Moscovici, [1961] 1978, [2000] 2003). Assim, Freitas (2003, p. 03) discute as características de dois paradigmas: o interpretativista, que propõe como finalidade da investigação a compreensão e a interpretação, tendo a convicção de que o real não é apreensível, mas sim uma construção dos sujeitos que entram em relação com ele.

Assim como este autor compreende o paradigma crítico como “a relação do pesquisador com o objeto de pesquisa é marcada pelo desejo de mudança, pelo compromisso com a emancipação humana” (Freitas, 2003, p. 3).

Dessa forma, o paradigma crítico propõe um processo de investigação reflexivo e pautado pela colaboração crítica entre os participantes (Magalhães, [1994] 2006). Nas palavras de Magalhães (2004, p.76):

Colaborar em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula) significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos

mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação.

Semelhantemente, Fidalgo (2018, p. 61) defende que “a pesquisa, cujos dados são produzidos e/ou analisados de forma crítica, tem um objetivo de emancipação, de transformação dos participantes envolvidos”. É uma mudança que afeta as relações entre todos os participantes da pesquisa.

Dessa maneira, é preciso ressaltar que o paradigma crítico oferece a possibilidade de o pesquisador alicerçar sua pesquisa a partir de algumas metodologias, entre as quais, a PCCol, que está alicerçada no “paradigma crítico que tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa” (Magalhães, [1998] 2009, p. 65).

A Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol

A PCCol²⁸ nasce a partir da década de 1990 com Maria Cecília C. Magalhães no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Mais tarde, se desenvolveu em parceria com seus alunos e colaboradores, em várias instituições do país e do mundo. A PCCol está embasada nas discussões da Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, [1924] 1997), especialmente, no que diz respeito a conceitos tais como a contradição, o conflito e a negociação de sentidos, que resultam em significados coletivos.

Também, caracterizada pela intervenção (Ninin & Magalhães, 2017), visto que busca a transformação de situações de opressão, de injustiça ou pouco equânimes. Sobretudo no ambiente escolar e na formação de educadores, a partir do escopo do paradigma crítico e da transformação social (Aranha, 2009) o que proporciona uma diferenciação em relação às demais pesquisas sociais.

O formato da PCCol como a conhecemos atualmente foi desenvolvido ao longo do tempo, nos últimos trinta e três anos. Magalhães visitou alguns percursos metodológicos desde a etnografia colaborativa (Magalhães, [1990] 2006a e [1994] 2000) na busca de um

²⁸ Utilizei a metodologia da PCCol na pesquisa de doutorado, intitulada: “Exclusão-inclusão de Migrantes bolivianos em contextos educacionais”, ano 2022 na Universidade Federal de São Paulo. A Jandela está utilizando a PCCol no processo de doutorado, realizado neste momento na Universidade Federal de São Paulo, cujo título provisório é “A Prática Reflexiva do Professor no Ensino Médio Integrado ao Técnico numa perspectiva Inclusiva”.

método que fizesse sentido para a investigação envolvendo educadores e alunos, que se fizesse com eles e não para eles ou a partir deles. Dessa forma, esta pesquisadora foi criando o que hoje conhecemos como PCCol, incluindo vários aspectos de todas as estratégias e os procedimentos de pesquisa que foi adotado.

A PCCol foi criada, a partir de estudos sobre métodos críticos diversos (incluindo a Pesquisa participativa, a pesquisa-ação, entre outros) e como “um método para pesquisa crítica” (Fidalgo & Shimoura, 2006, p. 23), que saísse do paradigma interpretativista em direção ao paradigma crítico.

A PCCol (Magalhães, [1996] 2006b) sempre teve, desde seu início, ênfase na colaboração e na negociação dos sentidos e significados, embora tenha usado outros termos ao longo dessa construção (como, por exemplo: representação). Hoje, as investigações da PCCol desenvolvidas por Magalhães e por seus colaboradores é compreendida como embasada em um tripé de ações: a contradição, o conflito (a pergunta) e a negociação (Magalhães & Fidalgo, 2019).

É importante destacar que para a pesquisa crítica de colaboração o pesquisador é, também, um dos participantes, ou seja, espera-se que o pesquisador, por meio das reflexões realizadas a partir das observações do contexto e participantes da pesquisa, das entrevistas, passe por uma transformação. Além das observações e entrevistas aos participantes, há também a sessão reflexiva, instrumento criado e definido pela professora e pesquisadora Dra. Maria Cecília Magalhães (2006) de maneira a estabelecer, por meio de uma conversa dialética e reflexiva, a retomada dos dados já produzidos em entrevistas, aulas observadas, questionários, entre outros. Por meio de encontros entre todos os participantes da pesquisa – pesquisadores e professores. Parafraseando Freire (1996), pode-se dizer que, para a PCCol, quem forma é formado ao formar e quem é formado, forma ao se formar. Em outras palavras, todos saem transformados de uma pesquisa que se organiza pelo arcabouço da PCCol.

A PCCol está embasada na Teoria Histórico-Cultural. Também é importante lembrar de seu forte apoio no arcabouço teórico da Reflexão Crítica – especialmente, mas não exclusivamente, quando aborda a formação de alunos e educadores.

Ao desenvolver suas pesquisas e discussões sobre colaboração crítica. Magalhães passou a compreender que a problematização em contextos educacionais demonstrava a necessidade de um método alicerçado “no diálogo e na participação” (Fidalgo & Shimoura, 2006, p. 25) e a relação entre os participantes e a escolha de instrumentos.

Nessa altura, vale ressaltar, houve a influência do interacionismo sócio-discursivo (de Bronckart, [1997] 1999) que contribuiu para a construção do método da PCCol.

Segundo Fidalgo e Shimoura (2006, p. 27), “Magalhães, hoje, acredita em uma pesquisa de intervenção, com objetivo de transformação da escola como ela se encontra, mas com o foco na colaboração entre os participantes da pesquisa”.

É uma metodologia de pesquisa que estabelece uma relação partilhada e relacional entre pesquisador e pesquisados, que não são vistos como grupos distintos, mas grupos que estabelecem um diálogo aberto, uma troca pautada na reflexão.

Em outras palavras, a PCCol é uma constante interação entre os envolvidos e “está sendo construída ao longo dos anos para desafiar essa visão cartesiana de colaboração/cooperação, incluindo categorias como contradição: conflito, intervenção, mediação, negociação, resistência” (Magalhães; Fidalgo, 2019, p. 11).

Além disso, a PCCol visa proporcionar um espaço de interação onde

Todos possam se colocar clarificar dúvidas, propor temas e discussões, avaliar, questionar a si e aos outros, as teorias que apoiam suas práticas e seus papéis na constituição de seus alunos, bem como os de seus alunos (Magalhães, [1998] 2009, p. 65).

Magalhães e Fidalgo (2019, p. 11) discutem “a PCCol como pesquisa de intervenção formativa, com base nas discussões teórico-metodológicas de Vygotsky” para investigar e enxergar o problema, mas também para ir além, possibilitando espaços de transformação. Na mesma direção, estas autoras propiciam importantes reflexões para desenvolver ações intervencionistas que redundem em benefícios e transformações dos indivíduos e do ambiente social, conjuntamente com todos os participantes.

As transformações ou ressignificações dos participantes ocorrem por meio da ênfase na linguagem e nas interações entre os envolvidos (Aguiar et al., 2020). Por meio da aprendizagem coletiva, buscamos produzir reflexão das práticas vivenciadas cotidianamente, ao possibilitar espaços para questionamentos, conflitos e dilemas, visando superar fragilidades e impeditivos que ocasionam distanciamento entre as pessoas.

Como afirmam Magalhães e Fidalgo (2010, p.2), ao explicar a metodologia, “o trabalho colaborativo não abraça uma visão dualista da construção do conhecimento - é a transformação do todo (ambiente, grupo etc.) que está em jogo, pois mudanças são inevitáveis”. Nesse sentido, torna-se um trabalhar entre pessoas e, dessa forma,

impulsiona o desenvolvimento de todos, visto que, segundo Stetsenko (2017, p. 17), “o desenvolvimento humano é um projeto colaborativo de pessoas juntas mudando e co-criando o mundo”.

Por meio da ação conjunta, a PCCol possibilita que os participantes reflitam sobre o seu lugar, os contextos que se apresentam e verifiquem se e como almejam modificar tais realidades de forma participativa. Ainda nas palavras de Magalhães e Fidalgo (2019, p. 14-15),

A PCCol, vale enfatizar, é uma metodologia que cria contextos, nos quais os participantes (no nosso caso, principalmente os do ambiente escolar) podem agir de forma colaborativa, com base na análise de como eles se envolvem no mundo e em uma visão prospectiva de como eles gostariam de se envolver. Para que isso seja possível, todos nós encontramos apoio em artefatos culturais que são sócio historicamente construídas, bem como nas experiências organizadas com o objetivo de transformar o ambiente social, sua cultura e histórico prospectivo.

Dessa forma, vê-se claramente que a PCCol é uma ferramenta de avaliação e transformação de práticas, isso implica em riscos e conflitos, aliás, as discussões e as conversas nos permitem questionar a nós mesmos, aos demais e às práticas estabelecidas. A PCCol não se interessa por fazer crítica com o fim em si mesma, mas uma reflexão que possibilita crescimento e ressignificação, à medida em que abre espaço para ouvir as vozes dos participantes e criar um lócus de reflexão crítica uns para os outros (Magalhães & Fidalgo, 2019).

A Teoria Histórico-Cultural [Social] (Vygotsky, [1932] 1982-1984) salienta o papel do ser humano enquanto participante ativo da história e capaz de ressignificar suas ações diárias, conforme a proposta da PCCol (Magalhães & Fidalgo, 2019). E ainda, nos permite olhar e analisar como os envolvidos, no caso, uma²⁹ professora do ensino fundamental I, de uma escola municipal que atua na educação de migrantes bolivianos, é possível vermos como analisa seu papel e os dos outros, como enxerga os processos de exclusão-inclusão social-escolar.

É importante ressaltar que, seguindo a PCCol, podemos utilizar uma série de instrumentos que criem possibilidades para que os envolvidos reflitam sobre sua prática (no caso em questão, reflitam sobre a exclusão-inclusão de migrantes bolivianos em contextos educacionais na escola do município em que a pesquisa se realiza).

²⁹ Neste trabalho mencionaremos a narrativa visual e a discussão da imagem, referente apenas uma das professoras, denominada Experiência.

No caso das entrevistas narrativas, acreditamos que “contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal’ (Jovchelovith & Bauer, 2015, p. 91). A narrativa é a descrição dos eventos e acontecimentos que possibilitaram a construção individual e social dos entrevistados.

A transformação dos participantes é um desafio proposto pela PCCol e para isso, utilizamos os meios que permitem a todos argumentarem. Argumentar aqui significa apropriar-se de uma linguagem que reconhece os próprios papéis e os dos outros, as ações e as práticas, reconhecendo ainda que a linguagem é mantenedora ou questionadora do *status quo*. Como esclarece Fidalgo (2006, p. 168):

Esses questionamentos fazem de pesquisas que os consideram, pesquisas críticas – uma vez que buscam nas relações humanas (e dos humanos com seu meio) as respostas construídas a cada passo do trabalho. As respostas não estão, portanto, nem nos fenômenos em si, nem em sua descrição; não estão na linguagem que interpreta tais fenômenos tão pouco, mas, ao mesmo tempo, para construí-las é preciso que todas essas variáveis sejam levadas em conta. Além disso, a pesquisa, cujos dados são coletados e/ou analisados de forma crítica, têm um objetivo de emancipação, de transformação dos participantes envolvidos.

Assim, as pessoas se transformam por meio da reflexão crítica, com apoio nas intervenções dos outros – seus pares no trabalho, no dia a dia ou na pesquisa – e, dessa forma os ambientes histórico, social e cultural são transformados. “É uma transformação histórico-cultural cujas pessoas assumem a reflexão, o pensar e o dialogar sobre suas realidades e suas práticas educativas” (Nogueira, 2022, p. 99).

Teoria Histórico-Cultural, Reflexão Crítica, Sentidos e Significados na Análise dos Dados.

Nesta pesquisa, nos apoiamos nos estudos de Vygotsky ([1934] 1993, p. 125) sobre sentidos e significados que são construídos coletivamente no ambiente escolar. Entendemos os sentidos como “a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” e compreendemos os significados como “apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa”.

Para Vygotsky ([1934] 1993, p. 125), o sentido e o significado da palavra se constituem mutuamente: “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência”. Enquanto, “o significado é

apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa". O sentido não é algo isolado da realidade, mas expressa uma vivência imbricada (Aguiar & Ozella, 2013) e ladeada por fatores psicológicos que se desenvolvem em nossa consciência. "Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada" (Vygotsky, [1934] 2009, p. 465), além de referir-se à articulação dos eventos cognitivos e afetivos produzidos por cada participante de pesquisa, a partir da realidade (Aguiar & Soares, 2008; Aguiar & Ozella, 2013; Aguiar, Soares & Machado, 2015).

Logo, o sentido é para o indivíduo e não existe sem o significado. Por isso, a importância do pensamento dialético, pois o indivíduo não produz sentido caso não esteja em contato com esse significado. Os significados possuem uma vida dupla, somente na relação com os sentidos, seu par dialético, é que se torna possível realizar um movimento de síntese (Aguiar & Ozella, 2013). Além de conceder a comunicação das experiências, pois é resultado de elaborações sociais e históricas (Aguiar, 2001; Aguiar & Ozella, 2006) do indivíduo. Isso perpassa pelo cotidiano e suas relações construídas socialmente.

Nessa visão, a fala de um indivíduo é carregada de significados sociais, que são compartilhados e, ao mesmo tempo, englobam sentidos. Esses significados incluem um movimento de produção que é constituído pelos afetos e pelas cognições dos indivíduos e concretizam sentido nessa fala. Ao escutar o outro se decodifica o que é anunciado, ou seja, entendemos o significado a partir dos sentidos. Neste caso, as professoras brasileiras inseridas na educação de migrantes bolivianos atribuem seus sentidos e trocam esses sentidos com o contexto em que atuam para criar novos significados sobre a inclusão social que desejam para seus alunos.

Nesse enquadre, a compreensão do indivíduo enquanto sujeito histórico, ladeado pela linguagem, resulta em propostas de identidade cultural definidas coletivamente e são entrelaçadas à expansão da globalização e sua teia de conexões entre pessoas, culturas e nacionalidades.

Para realizar as análises linguísticas na PCCol é comum o uso de quadros de conteúdos temáticos divididos em três colunas: 1. Tema, 2. Sentido e significado e 3. Exemplos de fala, conforme discutido por Fidalgo (2006). Entretanto, torna-se necessário "ressaltar que *tema* e *categoria* são retirados das perguntas de pesquisa, enquanto o *conteúdo temático* é um resumo dos exemplos retirados das falas dos educadores [...]" (Fidalgo, 2018, p. 102-103). O quadro 01, abaixo, apresenta um exemplo de como são feitas as análises e discussão dos dados.

Quadro 1

Modelo de análise linguística por meio de conteúdo temático

Tema	Sentido / significado	Exemplo de fala
Compreensão de exclusão-inclusão social-escolar.	Incluir é aceitar o novo e trocar experiências culturais.	82 - [P1] Ah... eu acredito.. nós... enquanto educadores... é estar aberto mesmo ao novo... né? É... é... é fazer mesmo isso... Com que nós... Eles se incluam na nossa sociedade... na nossa cultura... e conhecer um pouco deles também... trazer o deles também pra nossa realidade...

Fonte: Criado pelos autores a partir de Fidalgo (2018)

Na primeira coluna, os pesquisadores apresentaram o trabalho com o tema, o qual foi extraído da pergunta que buscou responder durante a pesquisa ou do objetivo que almejou alcançar. Neste caso, o tema foi tirado do objetivo, i.e., analisar que sentido uma professora do ensino fundamental I de uma escola municipal no estado de São Paulo atribui à situação de exclusão-inclusão social-escolar. Na segunda coluna, apresentamos o sentido/significado (Vygotsky, [1934] 2009), que nos permite interpretar o que a participante disse e, ao mesmo tempo, responder à nossa pergunta de pesquisa (ou o objetivo de pesquisa que temos). Ao mesmo tempo, demonstra os filtros pelos quais analisamos e interpretamos as falas dos participantes da pesquisa, ou seja, são os nossos sentidos sobre o que a participante falou. Por fim, na terceira e última coluna, transcrevemos a fala do participante que é analisada por nós como forma de buscar resposta para o objetivo ou as micro-questões de pesquisa.

Ao realizar a análise linguística de conteúdo temático e considerar o contexto escolar, local da nossa pesquisa, ressaltamos que diz Magalhães (2004, p. 54) a respeito do papel da linguagem no processo de ensino-aprendizagem.

Ao apontar a natureza social e dialógica constitutiva da linguagem, o quadro da pesquisa sócio-histórico-cultural pressupõe um conceito de ensino-aprendizagem que aponta para um diálogo permanente entre os discursos dos participantes da interação, que, em geral, não é simétrico ou harmonioso, uma vez que configura significações de comunidades, de culturas e de experiências diferenciadas.

A seguir apresentamos outro quadro temático com os dados da pesquisa extraídos durante a sessão reflexiva³⁰ realizada a partir da análise de língua, das escolhas lexicais ou dos sentidos e significados com a professora participante de forma individual. O alvo da sessão reflexiva foi dialogar sobre o desenho realizado pela respectiva professora na tentativa de compreender os sentidos e significados contidos no mesmo. Ressalto que o desenho foi realizado na tentativa de que a professora: a - expressasse a sua relação e convívio, enquanto educadora de alunos migrantes bolivianos; b - explicação do desenho e o significado do mesmo. Exemplificando a narrativa visual a partir de um desenho da Professora Experiência.

Figura 1

Desenho Professora Experiência



Fonte: Nogueira (2022)

Martine Joly (1996) relata que a imagem assume o significado por meio de quem cria e/ou de quem a observa. Por isso, a imagem “indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece” (p. 13).

³⁰ O percurso traçado foi o seguinte: foi enviada uma entrevista semiestruturada com o pedido do desenho para que a participante descrevesse e informasse sobre seu contexto por meio das narrativas visuais. Adiante, solicitamos a professora de forma individual, um desenho (narrativa visual) que representasse a experiência dela, enquanto professora de alunos migrantes bolivianos no ensino fundamental I, descrevendo um pouco sobre o desenho, os motivos que nortearam os desenhos e qual o sentido e significado que o desenho expressou.

Em outras palavras, “imagens são artefatos que articulam informação, conhecimento, entretenimento e comunicação” (Tourinho, 2011, p. 11). E ocasiona uma interação entre as pessoas, descrevendo e relatando seu papel sócio-histórico na sociedade. “As imagens contam de nós, dos outros, para nós, para outros” (Tourinho, 2011, p. 4). Por isso, as imagens não estão desconexas do contexto de vida das pessoas, pelo contrário, expressam a realidade sócio-histórica na qual os personagens descritos no desenho estão inseridos cotidianamente.

Quadro 2

Sessão reflexiva sobre o desenho realizado pela professora Experiência na tentativa de compreender os sentidos e significados a partir do desenho

Tema	Sentido e Significado	Exemplo de Fala
Exclusão-inclusão social-escolar.	Reflexão e ressignificação da professora em relação a sua prática docente inclusiva a todos os alunos, principalmente os migrantes bolivianos.	01 - [P1] Ó ... foi o que eu te falei ... meu desenho ... ele é bem infantil ... que quem me ensinou a desenhar <i>foi</i> as próprias crianças ... então ... eu coloquei aí ... né ... como se fosse a:: bandeira da Bolívia e do Brasil ... não fiz a bandeira do Brasil ... mas assim ... e sim a representação das cores ... né? Como também a representação da::/das cores da bandeira da Bolívia ... e fiz aí uma menininha é:: ... representando um ... a criança ... um jeito inocente ... coloquei ... pensei na roupa típica dos bolivianos ... né? por isso que eu coloquei um chapeuzinho ... e foi que eu comentei aí a ... que eu já comentei ... né? a empatia ... é ... então ... quando eu estava trabalhando na gestão e que nós conseguimos ... né? observar isso um o::utro lugar ... nós tivemos a empatia de se colocar no lugar desses migrantes bolivianos ... que aí a gente conseguiu se aproximar mais ... trazer mais essa comunidade pra dentro da escola ... e ter esse novo olhar ... né? para é ... aceitação ... a inclusão... é ... deixar eles mais próximos de nós e::/e eles também se sentirem acolhidos.

Fonte: Criado pelos autores a partir de Fidalgo (2018)

No desenho exposto, a professora Experiência apresenta uma criança migrante boliviana como ponto principal da imagem, na perspectiva da GDV é uma participante representada (Kress & Leeuwen [1996] 2006). A autora, também, desenha duas bandeiras que representam o Brasil e a Bolívia, e no contexto do cotidiano escolar onde a autora atua é a descrição da presença da migração boliviana no ambiente da referida escola.

Quando vimos o desenho, pensamos na dificuldade que a inclusão social-escolar é apresentada no cotidiano dos migrantes bolivianos. Além dos elementos desenhados, a imagem apresenta um pequeno texto escrito em letra cursiva: “Devemos encarar a vida como crianças. Sem preconceitos, de coração aberto, e a curiosidade de explorar o desconhecido sem barreiras”. O trecho deixa implícito o desejo da Professora Experiência por um convívio sem entraves culturais ou étnicos, mas cercado pelo acolhimento, diálogo e compreensão do outro. Desse modo, sobressai a importância da PCCol por meio da intervenção (Ninin & Magalhães, 2017), ou seja, o anseio pela mudança em cenários de desigualdades e opressões, neste caso, ocorridas no seio escolar (Aranha, 2009). Aliás, a PCCol é uma metodologia que visa envolver professores e alunos (Magalhães, [1990] 2006a e [1994] 2000), na investigação e no processo de pesquisa. “É uma ação com os participantes e não a partir deles ou apenas realizada para eles. É uma ação colaborativa entre todos os participantes” (Nogueira, 2022, p. 140).

A Professora Experiência não nega os obstáculos que a criança imigrante boliviana encontra diante de uma nova cultura, mas propõe ações de estreitar a relação junto aos alunos migrantes “quando eu estava trabalhando na gestão e que nós conseguimos... né? observar isso em outro lugar ... nós tivemos a empatia de se colocar no lugar desses migrantes bolivianos”.

Colocar-se no lugar do outro, o que a autora denomina de empatia, nos lembra que ao ouvir o outro, no caso os alunos migrantes bolivianos inseridos no ensino fundamental I, identificamos o que é anunciado, assim, compreendemos o significado por meio dos sentidos. Aliás, o desenho da criança boliviana apresenta significados sociais, compartilhados entre os participantes do ambiente escolar, inclusive reconhecidos pela professora e, simultaneamente, abrange sentidos (Aguar; Ozella, 2013).

Em outras palavras, “a ação pedagógica conduz o indivíduo para a vida em sociedade, produzindo cultura e usufruindo-se dela” (Minetto, 2008, p. 19). É aquilo que a PCCol (Magalhães, [1996] 2006), faz. Aliás, a PCCol desde seu início, sempre teve sua ênfase na colaboração entre os participantes e, na negociação dos sentidos (Fidalgo & Shimoura, 2006).

É preciso uma percepção crítica do papel dos professores e da Escola, no anseio de formar cidadãos conscientes, que buscam a equidade e dessa maneira, contribuem para uma sociedade equânime e que fomenta a autonomia dos indivíduos. “Uma sociedade em que a diferença seja uma possibilidade para a construção de nossa

autonomia, não o argumento para legitimar injustas desigualdades econômicas, sociais e políticas” (Gentili, 2003, p. 54). É uma transformação que preserva o direito de cada indivíduo, ao possibilitar o florescimento de um convívio fraterno e com espaço para o outro, falar, ser ouvido e aprender junto com seus parceiros.

Aliás, “a PCCol não se restringe a tecer críticas do fato em si, entretanto, permite uma transformação e um repensar” (Nogueira, 2022, p. 140), neste caso, por parte da Professora Experiência, isso ocorre ao criar pontes para a escuta dos participantes e instigar a reflexão crítica entre todos (Magalhães; Fidalgo, 2019).

E esse é um dos desafios fundamentais de uma educação que contribua para quebrar o encanto do desencanto, para nos livrar da resignação, para recuperar ou para construir nossa consciência em critérios de igualdade de justiça, uma sociedade na qual a proclamação da liberdade individual não questiona os direitos e a felicidade de todos (Gentili, 2003, p. 54).

Nas palavras de Gentili (2003), fica evidente a necessidade de tornar o processo educativo em instrumento de inclusão-social por meio do conceito fundamental para vida em comunidade: a igualdade de direitos para todos.

Essa cidadania consciente suscita a colaboração crítica nos coletivos de educação (Magalhães & Fidalgo, 2019) que se modela pela linguagem, na escuta e na reflexão para compreender o complexo e intrincado processo de exclusão/inclusão. Essas elucubrações podem ser vistas de forma bem clara na figura 1.

A PCCol propõe uma constante reflexão crítica da prática docente e uma reiterada avaliação do papel dos professores diante da realidade presente na Escola (Magalhães, [2009] 2019). Nesse enquadre, a fala da Professora engloba a importância de iguais oportunidades, mas de negação a padronização, a qual rotineiramente ignora as diferenças, o ambiente e a cultura de cada indivíduo. A padronização torna-se uma espécie de elemento de validação das práticas rotineiras, florescendo em ações excludentes e ignorando o papel histórico-cultural dos indivíduos na vida escolar. Além disso, “a ideia de padronização dá margem ao entendimento das diferenças como desvio, patologia, anormalidade, deficiência, defasagem, desigualdade. O trato desigual das diferenças produz práticas intolerantes, arrogantes e autoritárias” (Gomes, 2003, p. 74).

A PCCol proporciona um pensar contínuo de cada integrante inserido no ambiente escolar, e neste caso, da professora participante da pesquisa.

Refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo. Esse reconhecimento não é algo fácil e romântico. Nem sempre o diferente nos encanta (Gomes, 2003, p. 73).

A resignificação da prática docente implica na contradição, nos conflitos e na negociação de sentidos, florescendo em significados que atingem a coletividade (Ninin & Magalhães, 2017). É a intervenção na causa e no encarar as dificuldades, ou seja, trata-se de ver o diferente com atenção, ainda que seja um grande desafio para os envolvidos no processo da educação formal no Brasil e, sobretudo, na relação com migrantes. Esse olhar mais comprometido

[...] nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica em romper com preconceitos, em superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro. Infelizmente, muitas vezes, encontramos entre os/as educadores/as opiniões do tipo "não vi e não gostei" (Gomes, 2003, p. 73).

Em outras palavras, não é uma tarefa simples, pois envolve modificar hábitos e práticas, inúmeras vezes excludentes. Dessa forma, precisamos construir políticas de cooperação, cuja valorização das diferenças saia dos documentos e vire práxis diária, impactando professores, alunos e a própria escola.

Do mesmo modo, e “nesse sentido, podemos afirmar que a reflexão sobre a diversidade cultural nos conduz a um repensar do papel do/a professor/a” (Gomes, 2003, p. 74). Semelhantemente, a PCCol (Fidalgo & Shimoura, 2006) propõe uma pesquisa de intervenção, objetivando a mudança da situação que a escola enfrenta no atual cenário, porém com a ênfase na colaboração entre os participantes da pesquisa. No caso das Professoras do ensino fundamental I, inseridas na educação de alunos migrantes bolivianos, significa uma relação de partilha, de interlocução e reflexão.

Em uma perspectiva semelhante, Freire (1967) nos diz que a educação deve colocar o professor (a) em diálogo contínuo com o outro, observando, questionando, analisando de forma crítica o mundo ao seu redor e que esse processo diário, incitasse “à procura da verdade em comum” (Freire, 1967, p. 90). Sem negar a forma política, Freire (1967) ensina que a democracia é uma forma de vida, fruto da participação consciente do indivíduo, ao examinar seu cotidiano e discutir os comportamentos e as alterações da vida. E isso envolve necessariamente a mudança. Assim, “essas novas significações

articuladas transformam o sujeito, modificando-o internamente” (Aguiar & Soares, 2008, p. 224). Em outras palavras, “o levar a questionar sua prática e avaliar sua postura diante do outro” (Nogueira, 2022, p. 171).

A Teoria Histórico-Cultural [Social] (Vygotsky, [1932] 1982-1984) salienta o papel do ser humano enquanto participante ativo da história e capaz de ressignificar suas ações diárias, conforme a proposta da PCCol (Magalhães & Fidalgo, 2019).

Efetivar a cidadania significa ressignificar formas e conteúdos, tempos e espaços de ações, permanentemente, em que o “eu” e o “outro” possam se fundir em um “nós” de direitos iguais, em que as diferenças de cada um possam ser respeitadas sem que isso signifique desigualdades (Kruppa, 2001, p. 18).

Essa ressignificação passa pela reflexão da prática docente, dos sentidos e significados (Magalhães [1994] 2000, [1998] 2009), socialmente construídos em relação aos migrantes bolivianos e vivenciados pela Professora Experiência. A Teoria Histórico-Cultural [Social] de Vygotsky ([1924]/1997) não visa a formação dos professores, pelo contrário, nos permite olhar e analisar como os envolvidos se vêem, refletir sobre seus papéis e sobre os dos demais atores do ambiente escolar, além de pensar e reagir em relação aos processos de exclusão-inclusão. Nesse caso, de forma mais consciente, a professora poderia ressignificar a exclusão por meio da linguagem e dos tipos de interações sociais entre os participantes (Aguiar et al., 2020).

Considerações Finais

A PCCol permitiu o diálogo entre uma escola municipal e a universidade, possibilitando ouvir relatos e histórias de professoras que estão na lida cotidiana na sala de aula, trazer à tona angústias, alegrias e questionamentos de educadores e seu trabalho diário, os quais nem sempre são ouvidas e têm suas falas consideradas.

A PCCol também ofereceu uma análise na interação entre os envolvidos no espaço escolar, sobretudo na sala de aula e na relação das professoras com os alunos migrantes bolivianos. E enquanto pesquisa de intervenção formativa (Magalhães & Fidalgo, 2019) trouxe discussões a respeito de ações intervencionistas na escola. Compreendemos a importância da linguagem na mediação entre os indivíduos (Vygotsky, [1934] 2009) e do pensamento, enquanto elemento da historicidade humana. A perspectiva do PCCol visa sempre a transformação coletiva de todos os participantes inseridos na escola.

Essas mudanças ocorrem por meio de questionamentos, conversas, conflitos e discussões, é o pensar a prática de maneira que ocasione crescimento entre as professoras, os alunos e o próprio exercício educacional na sala de aula. Não é a crítica como fim em si mesmo, mas o dialogar uns com os outros, proporcionando ressignificação e crescimento dos participantes.

Referências

Aguiar, W. M. J. (2001). A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: Contribuições para o debate metodológico. Em A. M. B. Bock, O. Furtado & M. G. Gonçalves (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia*. Cortez.

Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão de sentidos: Aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322.

Aguiar, W. M. J. & Soares, J. R. (2008). A formação de uma professora do ensino fundamental: Contribuições da Psicologia sócio-histórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 221-234.

Aguiar, W. M. J., Soares, J. R. & Machado, V. C. (2015). Núcleos de significação: Uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, 45, 56-75.

Aranha, E. M. G. (2009). *O papel do diretor escolar: Uma discussão colaborativa*. [Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14094>

Bronckart, J. P. ([1997] 1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um Interacionismo Sociodiscursivo*. (A. R. Machado & P. Cunha, Trad.). Educ.

Fidalgo, S. S. (2006). *A Linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13871>

Fidalgo, S. S. (2018). *A linguagem da exclusão e inclusão social na escola*. Editora UNIFESP.

Fidalgo, S. S. & Magalhães, M. C. C. (2017). Formação de professores em contextos de inclusão: A discussão vygotskiana do conceito de compensação social. Em M. A. A. Celani & B. P. Medrado (Orgs.). *Diálogos sobre inclusão: Das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*, (pp. 63-96). Pontes Editora.

Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Paz e Terra.

Joly, M. (1996). *Introdução à análise da imagem*. Papyrus.

Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. (2015). Entrevista narrativa. Em M. W. Bauer (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*, (pp. 90-113). Vozes.

Kress, G. & Leeuwen V. T. ([1996] 2006). *Reading images: The grammar of visual design*, (2nd ed). Routledge.

Kruppa, S. M. P. (2001). As linguagens da cidadania. Em S. Silva & M. Vizim (Orgs.). *Educação especial: Múltiplas leituras e diferentes significados*. Mercado de Letras.

Magalhães, M. C. C. ([1994] 2000). Teoria crítica e desenvolvimento de professor. Em *XXIII Anais de Seminário do GEL*, (pp. 66-73). Universidade Estadual Paulista.

Magalhães, M. C. C. ([1990] 2006a). A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. Em S. S. Fidalgo & A. S. Shimoura (Orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: Um percurso na formação docente*, (pp. 48-55). Ductor.

Magalhães, M. C. C. ([1996] 2006b). A negociação de sentidos em formação de educadores e em pesquisa. Em S. S. Fidalgo & A. S. Shimoura (Orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: Um percurso na formação docente*, (pp. 68-82). Ductor.

Magalhães, M. C. C. ([1998] 2009). A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. Em M. C. C. Magalhães (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão*, (pp. 45-62). Mercado de Letras.

Magalhães, M. C. C. (2004). A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. Em M. C. C. Magalhães (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão*, (pp. 45-62). Mercado de Letras.

Magalhães, M. C. C. (2009). O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. Em R. H. Schettini (Org.). *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI*, (pp. 53-58). Andross.

Magalhães, M. C. C. (2010). Pesquisa Crítica de Colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. Em L. S. P. Silva & J. J. M. Lopes. (Orgs.). *Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias*, (pp. 20-40). Editora da UFF.

Magalhães, M. C. C. (2014). Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: As relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. Em E. Mateus & N. B. Oliveira (Orgs.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: Contribuições teórico-metodológicas*, (pp. 17-48). Pontes.

Magalhães, M. C. C. (2018). A formação contínua de professores: A organização crítico-colaborativa para transformação. *Revista Linguagem: Estudos e pesquisas*. 22(2), 17-35.

Magalhães, M. C. C. & Fidalgo, S. S. (2010). Critical collaborative research: Focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(3), 773-797.

Magalhães, M. C. C. & Fidalgo, S. S. (2019). Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics. *Revista DELTA*, 35(3), 1-19.

Minetto, M. F. (2008). *Currículo na educação inclusiva: Entendendo esse desafio*, (2 ed.). Ibpex.

Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*, (A. Cabral, Trad.). Zahar.

Moscovici, S. ([2000] 2003). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*, (P. A. Guareschi, Trad.). Vozes.

Ninin, M. O. G. & Magalhães, M. C. C. (2017). A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. *ALFA: Revista de Linguística*, 61(3), 625-652. <https://doi:10.1590/1981-5794-1711-7>

Nogueira, D. J. A. (2022). *Exclusão-inclusão de migrantes bolivianos em contextos educacionais*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório UNIFESP <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/63973>

Stetsenko, A. (2017). *The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education*. Cambridge University Press.

Tourinho, I. (2011). As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: Por que a escola deve lidar com isso? Em R. Mendonça (Org.). *Salto para o futuro: Cultura visual e escola*. Ano XXI, 09, 09-14.

Vygotsky, L. S. ([1924] 1997). Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. Em L. S. Vygotsky (Org.). *Obras escogidas V: Fundamentos de defectología*. Visor.

Vygotsky, L. S. ([1930] 1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Em M. Cole (Org.). [J. C. Neto, L. S. M, Barreto & S. C. Afeche, Trad., 4 ed). Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. ([1932] 1982-1984). *Sobranie socinenii* [Obras completas], vols. I-VI. Pedagogika.

Vygotsky, L. S. ([1934] 2009). *A construção do pensamento e da linguagem*, (2 ed., P. Bezerra, Trad.). WMF Martins Fontes.