



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Tatiana Bezerra Fagundes

**A Pesquisa Docente
sobre o conceito de professor pesquisador na
formação inicial de agentes de letramento**

Rio de Janeiro
2011

Tatiana Bezerra Fagundes

**A Pesquisa Docente
sobre o conceito de professor pesquisador na
formação inicial de agentes de letramento**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador (a) (es): Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro
2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F156 Fagundes, Tatiana Bezerra.

A pesquisa docente: sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de letramento / Tatiana Bezerra Fagundes. – 2011.

157 f.

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Professores – Formação profissional – Teses. 2. Prática de ensino - Pesquisa – Teses. 3. Ensino reflexivo – Teses. 4. Fracasso escolar – Teses. I. Senna, Luiz Antonio Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

rc

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Tatiana Bezerra Fagundes

**A Pesquisa Docente
sobre o conceito de professor pesquisador na
formação inicial de agentes de letramento**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 19 de agosto de 2011.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna (Orientador)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Marcionila Fernandes
Universidade Estadual da Paraíba

Rio de Janeiro
2011

DEDICATÓRIA

A Rhyan Desidério de Andrade, sujeito real,
junto ao qual dei os primeiros passos na busca por compreender
os sentidos e os desafios da educação contemporânea.

AGRADECIMENTOS

Obrigada a todos que tornaram o sonho, “quase impossível”, de ser professora regente de turma e pesquisadora em formação inicial no mestrado, realidade.

A Luiz Antonio Gomes Senna, pelo carinho e acolhida durante meu processo de formação no mestrado. Pela generosidade com que compartilha o conhecimento construído ao longo de seus 30 anos de magistério. Pela paciência com que soube lidar com minha ansiedade, dando-me apoio e equilíbrio para dar seguimento à carreira de professora e pesquisadora em formação inicial.

A equipe de direção e aos professores do CIEP Rubens Gomes, escola na qual me faço professora, por ter compreendido a relevância desse trabalho para a minha formação e apoiado meus momentos de estudo. Meu agradecimento à Rejane Farias, a Rosângela, a Michele e, principalmente, a Leida Franco, pela sensibilidade humana com que soube me compreender no momento em que mais precisei.

Aos meus amigos da escola e do grupo de pesquisa “Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais”, companheiros leais, que estiveram ao meu lado, acreditaram em meu trabalho, deram-me apoio, carinho e incentivo: Roberta Dias, Renata Bárbara, Lillian Trindade, Gabriela Ferreira, Thaís Lima, Grasiani Nepomuceno, Hugo Nepomuceno, Amanda Silva, Janaína Ribeiro, Paula Santos, Maria Letícia, Paula Lopes.

Aos meus preciosos amigos, que me apoiam e me sustentam, sem os quais esse trabalho não se consolidaria: Paula Castro e Luís Paulo.

A Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, pela paciência com que, a mais de sete anos, insiste na minha formação enquanto professora, pesquisadora. Enquanto pessoa.

Aos meus alunos, por tudo.

A Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelo financiamento deste estudo.

Quase impossível

Quase impossível é o sonho envolto em tristeza
Que esconde a mais pura beleza
Do ato mesmo de sonhar

Quase impossível é querer caminhar sozinho,
Qual fosse um estranho no ninho
Sem saber *de aonde* chegar

Quase impossível é a possibilidade guardada,
Esperando por ser revelada
Àqueles que insistem em buscar

Impossível é observar a porta aberta
E por considerá-la incerta
Deixá-la se fechar...

Transformei a tristeza em beleza,
Caminhando com as incertezas,
Mas persistindo na busca
Que junto à amizade e argúcia
Não deixaram a passagem cerrar

E assim continuo o caminho,
Mas como mais um nesse ninho,
Que a todos acolhe,
Independente da sorte
Para então lhes formar.

Tatiana Fagundes
Rio, fevereiro de 2011.

RESUMO

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. *A pesquisa docente: sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de letramento*. 2011. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Esta dissertação é um estudo de natureza teórico-conceitual que se debruça sobre a construção do conceito de professor pesquisador. Seu objetivo é definir a pesquisa na prática docente nas séries iniciais do ensino fundamental e caracterizar essa pesquisa como processo de busca do sujeito real. Por sujeito real, nesse estudo, entende-se um sujeito que possui modos de ser, pensar e agir fora dos parâmetros hegemônicos impostos pela cultura científica moderna. Estes parâmetros delinearam um tipo ideal de sujeito de conhecimento caracterizado como a-histórico e atemporal que se impõe nas práticas escolares resultando no fracasso escolar relacionado, sobretudo, ao custo de alfabetização que os sujeitos reais apresentam. Com este trabalho busca-se definir a pesquisa docente e contribuir para a elaboração de um conceito que leve em conta os sujeitos reais para os quais são aplicados os processos de ensino-aprendizagem. Este conceito visa a informar às práticas de formação de professores sobre a necessidade de formar um professor pesquisador. Este professor, precisa ser aquele que procura enxergar seu aluno e, então, elabora formas de atuações para ele. Para o cumprimento do objetivo acima expresso, problematiza-se a relação entre a produção científica do conhecimento e a pesquisa; define-se o sujeito real em oposição ao sujeito ideal; analisa-se o tipo de conhecimento que se produz na formação do professor para a sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental; discute-se o que se entende por “pesquisa docente” nas áreas acadêmicas e do conhecimento científico; confronta-se o conhecimento que se produz na formação do professor à noção de aluno e as demandas do ensino público. Esta dissertação foi desenvolvida considerando a urgência de se pensar a formação e a atuação do professor em contextos de educação inclusiva. Com os resultados desse trabalho, espera-se contribuir, também, para tornar mais frágeis os processos de exclusão e banimento social na busca por garantir o direito à educação, que é um direito que muitos ainda não têm.

Palavras-chave: Professor pesquisador; Formação de Professores; Fracasso Escolar; Letramento.

ABSTRACT

The theoretical and conceptual study of the dissertation lay on the framework of teachers as researchers. The main objective is to conceptualize basic education teachers practice and their process of searching for a student as a real subject of their own knowledge construction. A real subject in this study holds his own ways of be, think and act outside of hegemonic parameters imposed by modern scientific culture. Those parameters delineated an ideal type of subject of knowledge, with a-historical and timeless characteristics that are enclosed to the school failure related to the real subjects process of literacy. The development of this study is based on the definition of teacher research as a contribution to elaborate a conception of teaching and learning process related to the real subject. This concept aims to inform to the teachers training about the necessities to form a research teacher. This teacher must be that one who tries to see his students and elaborate practice for them. To achieve the objective stated above, discusses the relationship between scientific knowledge and research; the subject defines itself in opposition to the real ideal subject, analyzes the type of knowledge that takes place in teacher education process for classroom of the basic education; discusses what is meant by "the teacher research" in the areas of academic and scientific knowledge; faces knowledge construction in teacher training, the student notion and the public education requirements. This dissertation was developed considering the urgency of teacher training and practice in inclusive education contexts. Through this work is also expected to contribute to become more fragile processes of social exclusion and banishment in the pursuit of securing the right to education, which is a right that many still do not.

Key words: Teacher research; Teacher Training; School failure; Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	Redação de um aluno sobre o seu dia durante a manhã	81
Imagem 2	Tirou D porque não prestou atenção	135
Imagem 3	Vão ter que fazer tudo	135
Imagem 4	A vida é uma realidade	136
Imagem 5	Vivendo embaixo da ponte	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPM	Curso de Graduação de Professores do Município do Rio de Janeiro
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
et. al.	Expressão em Latim que significa e outros
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
LAD	Dispositivo de Aquisição da Linguagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NetEDU	Núcleo de Etnografia em Educação
p.	página
PPP	Pesquisa e Práticas Pedagógicas
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	PRIMEIRAS PALAVRAS: MOTIVAÇÃO E CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	12
1	A CULTURA CIENTÍFICA E A PESQUISA ACADÊMICA: O CONCEITO DE PESQUISA E A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR PARA A REALIDADE COMPLEXA E PARA OS SUJEITOS PLURAIS ...	19
1.1	Galileu, Bacon e Descartes: nota sobre os princípios da cultura científica moderna	22
1.2	A adoção do método, a fábula do método e o sujeito do método	32
1.3	Apontamentos sobre a pesquisa acadêmica, incentivos a sua produção, sua relação com o método cartesiano e com o pesquisador	38
1.4	Da outra possibilidade de pesquisa: enxergando o sujeito real	47
2	A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO E O MEU ALUNO OBJETO DE EXCLUSÃO: EXISTE ALGUMA RELAÇÃO	52
2.1	Brasil, meu Brasil brasileiro, meu mulato inzoneiro	55
2.2	A Cultura do fracasso escolar: macunaímas não legitimados	62
2.2.1	<u>A escola, a psicologia e o fracasso escolar</u>	64
2.2.2	<u>As ciências da linguagem, a escrita e o fracasso escolar</u>	69
2.2.3	<u>Paradigmas da alfabetização: a face oposta das práticas alfabetizadoras</u>	74
2.3	Caracterizando o aluno real: discutindo seus modos de ser, agir, pensar e a sua escrita	81
2.4	O professor e o aluno real que pensa	90
3	A PESQUISA E A PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR PESQUISADOR E O SUJEITO REAL	97
3.1	A propósito da formação do professor e dos debates que a envolvem	99
3.2	O professor pesquisador: em busca da educação para o seu aluno	108
3.3	A formação do professor pesquisador no Brasil: o legado do paradigma do professor reflexivo	115

3.4	Da outra possibilidade de reflexão: o professor e a reflexividade	120
3.5	Elementos que tornam possível caracterizar a pesquisa do professor	125
4	UM RETORNO À PESQUISA-AÇÃO: CARACTERIZANDO A PESQUISA DOCENTE COMO PROCESSO DE BUSCA DO SUJEITO REAL	129
4.1	A etnografia e a sua contribuição para a descoberta do aluno real	130
4.2	A pesquisa do professor: processo de busca do sujeito real à luz da pesquisa-ação e da etnografia	141
5	PALAVRAS FINAIS	144
	REFERÊNCIAS	148

PRIMEIRAS PALAVRAS: MOTIVAÇÃO E CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

A angústia de grande parte do professorado em início de carreira consiste em responder, objetivamente, a duas questões: como o meu aluno aprende e como eu lhe ensino? Foram esses dois dos questionamentos que acompanharam o cotidiano de formação dos graduandos de pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) entre os anos de 2004 e 2007, dentre os quais me incluo, cujo interesse mais imediato estava em atuar no magistério no âmbito das séries iniciais do ensino fundamental, sobretudo na escola pública.

Naquele momento, nos questionávamos, eu e os demais colegas de curso, a respeito da aplicabilidade dos estudos teóricos no contexto prático, a respeito da relevância de tais estudos para a sala de aula. Nos questionávamos, ainda, sobre a possibilidade de desenvolver uma atividade pedagógica que beneficiasse o aluno em sua aprendizagem e lhe permitisse aprender no contexto escolar sem que viesse a se tornar vítima do fracasso escolar.

Em algumas disciplinas, éramos levados a examinar a educação a partir de diferentes abordagens e concepções; os seus sentidos num contexto social globalizado e desigual. Em outras, discutíamos a história da educação brasileira, o papel da escola e sua proposta de formação, entre outras coisas. Lamentávamo-nos, no entanto, a redundância de disciplinas que abordavam, dentro de uma mesma perspectiva, por exemplo, autores clássicos nos estudos do desenvolvimento e aprendizagem humanos, tais como, Piaget e Vygotsky e que não aprofundavam os processos de alfabetização de modo a tentar nos encaminhar no sentido de compreender e saber como alfabetizar o aluno. Lamentávamos também a carência de estudos que nos aproximassem de maneira efetiva do contexto escolar, tanto em termos do espaço institucional quanto dos sujeitos sociais que permeavam aquele espaço. Afinal de contas, seria naquele lugar que possivelmente atuaríamos uma vez finda a nossa formação.

Foi pela possibilidade de ampliar e consolidar a formação recebida na Faculdade de Educação da UERJ em grupos de pesquisa, por meio da disciplina Pesquisa e Práticas Pedagógicas (PPP), e das bolsas de iniciação científica, iniciação a docência, monitoria, extensão, que alguns de nós traçamos caminhos na tentativa de responder àquelas questões.

De um modo geral, pela participação em toda dinâmica que envolve um grupo de pesquisa – seminários de estudo permanentes, trabalhos de campo, participação em congressos, etc. – percebemos, eu e alguns colegas, que a realidade escolar se apresenta permeada por múltiplos fatores que não são passíveis de compreensão se observados de um único ângulo, seja ele o da relação professor-aluno, da escola, da cultura ou da sociedade.

Além disso, nos demos conta de que os alunos presentes nos meios escolares, sujeitos-objetos de muitos dos resultados dos estudos que pudemos acompanhar, revelavam-se diferentes do perfil de aluno que vínhamos construindo no contexto das disciplinas cursadas na faculdade e que esperávamos encontrar nas salas de aula.

A experiência na pesquisa permitiu o direcionamento do nosso olhar para tentar enxergar o aluno da escola pública a partir de si mesmo e a nos aproximarmos dele a fim de compreendê-lo enquanto sujeito social, cultural e individual. Queríamos, tanto quanto possível, utilizando a abordagem etnográfica – que era a metodologia de estudo utilizada pelo núcleo de pesquisa do qual participei, a saber, o Núcleo de Etnografia em Educação (NEtEdu) – torná-lo “estranho e familiar” (MATTOS, 2004) num processo dialógico que nos aproximaria de suas experiências e representações de mundo.

No entanto, ao longo de minha formação na Faculdade de Educação da UERJ e ao final dela, percebi que aquela experiência tinha sido muito particular e não refletia as impressões construídas pelos meus pares, nem mesmo por aqueles que também tinham participado de algum trabalho de pesquisa durante sua formação.

Não tardou para que surgissem as primeiras queixas dos colegas que iniciaram sua atuação no contexto da escola básica, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, assim como eu, ratificando e respondendo a um questionamento comum que começara na graduação e tomou fôlego quando se deu o início da atuação profissional, qual seja: “para que servem (ou serviram) essas discussões filosóficas, sociológicas, psicológicas, enfim, esse monte de teoria, quando eu for dar aula (para minha aula)?”.

Ao se deparar com uma sala de aula com alunos diversos e tendo sobre seus ombros a responsabilidade de formar o cidadão e o trabalhador e sem conseguir encontrar a relação entre as teorias veiculadas na sua formação e sua prática na escola, a resposta mais comum entre os professores é “para muito pouco”, ou “para nada” servem as teorias.

Para mim, havia algum sentido em determinadas teorias e a realidade de sala de aula, não propriamente as teorias clássicas sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, nem naquelas que se relacionavam ao processo de alfabetização, mas nas teorias e estudos desenvolvidos no âmbito de algumas das pesquisas que pude acompanhar, notadamente daquelas que problematizavam o fracasso escolar e tentavam compreender o aluno, sujeito-objeto da exclusão escolar em seus próprios termos (MATTOS, 2002, 2005).

A partir dessas pesquisas pude perceber que, ao chegar à escola e na sala de aula, me depararia com um ambiente em que cada aluno fosse querer fazer e aprender alguma coisa diferente, onde o respeito às regras seriam muito tênues e dependeriam de constante

negociação, em que ninguém fosse ficar comportado, segundo se pressupunha que um aluno “normal” deveria ficar.

No entanto, faltavam-me ainda elementos que me permitissem compreender e responder as perguntas colocadas no início desta introdução “Como meu aluno aprende e como eu lhe ensino?”. Foi com elas que iniciei meus estudos no âmbito do mestrado em educação, paralelamente ao começo de minha atuação nas séries iniciais do ensino fundamental.

“Como meu aluno aprende?”, foi uma pergunta cuja resposta começou a se delinear à medida que ia avançando nos estudos do mestrado junto ao grupo de pesquisa “Linguagem, cognição humana e processos educacionais”, coordenado pelo professor Luiz Antonio Gomes Senna. Esses estudos, levaram-me a perceber, de maneira crítica, que a natureza do pensamento humano, supostamente universal, era derivada de um modelo ideal de sujeito de conhecimento que parecia não encontrar similaridade entre os sujeitos sociais reais, como os do Brasil¹.

Os sujeitos brasileiros, nós mesmos, tivemos historicamente negado o nosso direito de ser segundo as convicções oriundas de nossa identidade étnica e nossa formação cultural. Submetidos fomos a nos conformar aos parâmetros socioculturais modernos, bem como aos seus modos de estar, agir e pensar, em detrimento de nossas pautas e nossos modos. Todavia, a despeito dos esforços dispensados na tentativa de nos conformar a cidadãos civilizados para a cultura científica, o brasileiro comum formou-se à brasileira, no âmbito de uma cultura de base predominantemente oral, o que lhe legou o predomínio não de um modo de pensar único, mas de modos de pensar, plurais (SENNA, 2011). Essa pluralidade se complexifica à medida que os sujeitos sociais, no contexto escolar, vão sendo levados a desenvolver um modo de pensar que se aproxime do pensamento científico. Dessa maneira, cada um desses sujeitos vai criando para si sistemas de representação metafóricos que se situam entre o pensamento científico e o narrativo e se manifestam, sobretudo, na escrita (SENNA, 2007), como será discutido no segundo capítulo deste trabalho.

Foi possível perceber, portanto, que os alunos, como sujeitos plurais que são, estabelecem um tipo de relação com o saber, que nem sempre corresponde às expectativas de seus formadores. Além disso, que eles podem apresentar um modo de aprendizagem diferente uns dos outros.

¹ A definição de sujeito real será apresentada com mais detalhes no próximo capítulo, especificamente no tópico sob o título “Caracterizando o aluno real: discutindo seus modos de ser, agir, pensar e a sua escrita” (Ver página 79 desta dissertação).

“Como ensinar-lhes?” Foi a pergunta que passei a perseguir até o momento em que pude compreender que, assim como seus modos de pensar e aprender eram diferentes uns dos outros, uma forma única de ensinar-lhes parecia não ser viável. Seria necessário tentar descobrir como cada um deles se organiza mentalmente a fim de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que lhes alcançasse. Diante desse quadro, a pesquisa na prática docente emergiu como possibilidade para buscar com o aluno seus modos de aprender e assim consubstanciar uma atuação docente voltada para ele.

Desde o final da década de 1980 e início de 1990, a pesquisa começou a ser discutida no contexto de formação de professores e da prática docente, na tentativa de tornar os processos de ensino-aprendizagem mais coerentes com as demandas de uma educação para todos. A partir de então a pesquisa do professor começa a ser conceitualizada, recebendo diferentes nomenclaturas – pesquisa sobre a própria prática, pesquisa do professor, professor reflexivo, pesquisa-ação – e nela se supõe haver um potencial para se compreender o espaço escolar, com seus sujeitos e suas particularidades, e para fomentar práticas educativas relacionadas ao contexto de mundo em que a escola se insere (ANDRÉ, 1994; FRANCO, 2005; FAZENDA, 1992; LÜDKE, 2001, 2002).

Com a universalização do acesso à escola e garantia de permanência no sistema público de ensino (OLIVEIRA, 2007), os sujeitos sociais historicamente excluídos dos processos de escolarização formal começam a fazer parte da instituição escolar e os estudos relacionados à pesquisa do professor ganham fôlego e eloquência no campo da formação de professores. Tanto na academia, quanto entre os órgãos responsáveis por legislar sobre essa formação é possível observar a relevância que é dada à pesquisa para a prática de formação (PIMENTA, 2010).

No entanto, no âmbito das discussões que envolvem a relação entre formação de professores e pesquisa, parece que ainda está por se definir um conceito de pesquisa docente que leve em conta o professor como pesquisador no espaço escolar, em sua complexidade e, principalmente, os sujeitos sociais que fazem parte dele.

A partir desses pressupostos, esta dissertação, tem como objetivo geral definir a natureza teórico-conceitual da pesquisa docente nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da escola pública. Como objetivos específicos: problematizar a relação entre a produção científica do conhecimento e a pesquisa; analisar o tipo de conhecimento que se produz na formação do professor para a sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental; descrever o que se entende por “pesquisa docente” nas áreas acadêmicas e do “conhecimento científico”; confrontar o tipo de conhecimento que se produz na formação do professor para a

sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental à noção de aluno e às demandas do ensino público; caracterizar a “pesquisa do professor” como processo de busca do sujeito real e seu conhecimento.

Para atender a esses objetivos, realiza-se um estudo de natureza teórico-conceitual, inserido nos princípios da pesquisa-ação. Tais princípios, que serão discutidos no terceiro capítulo, situam a pesquisa-ação como fruto e fonte da história contemporânea da cultura científica, cingida por princípios éticos e comprometida com a construção de modelos teóricos de natureza complexa (SENNÁ, 2003b, p.5).

O estudo teórico-conceitual caracteriza-se por ser um tipo de pesquisa em que as escolhas teóricas e conceituais feitas pelo pesquisador, encaminham à construção de um conceito que seja aplicável ao campo epistemológico em que se situa considerando o contexto de mundo e as necessidades que este apresenta (SENNÁ, 2009). Trata-se, no caso desse trabalho, do campo epistemológico da educação, especificamente da prática docente e da noção de professor pesquisador.

Assim, buscou-se definir a natureza teórico-conceitual da pesquisa docente, a partir dos estudos que se debruçam sobre o tema professor pesquisador, confrontando-o com o campo da educação e tendo como foco os anos iniciais do ensino fundamental. Tais estudos foram visitados durante a execução do trabalho, de acordo com a necessidade de aprofundar os conceitos, as teorias e de outras contribuições que pudessem auxiliar na definição da pesquisa docente como processo de busca do sujeito real.

Os pressupostos teórico-epistemológicos que sustentam esse trabalho consideram que “uma teoria se concebe no interior de um sistema fechado de argumentos que lhe dão sustentação, organizando-se de modo a atender duas premissas básicas” (SENNÁ, 2007e, p. 47):

(a) adequação externa, segundo a qual os elementos que compõem a teoria devem propor explicações tangíveis para os fatos de mundo por ela descritos;

(b) adequação interna, segundo a qual a estrutura da teoria (seus argumentos, variáveis e outros aspectos que lhe dão corpo) deva manter coerência entre suas partes, bem como entre si própria e outras teorias que a antecederam na mesma linha doutrinária (*idem*).

Seguindo essas duas premissas, procurou-se caracterizar a pesquisa docente de modo a legitimar o sujeito real no campo do conhecimento científico e da aprendizagem escolar buscando formas de atuações para ele.

Cada um dos capítulos dessa dissertação concorrem, portanto, para a caracterização da pesquisa docente sob os princípios da pesquisa-ação.

No primeiro capítulo, “A cultura científica e a pesquisa acadêmica: o conceito de pesquisa e a formação do pesquisador para a realidade complexa e para os sujeitos plurais” (SENNA, 2007e) discute-se a cultura científica e a pesquisa acadêmica e define-se um conceito de pesquisa e formação do pesquisador numa perspectiva crítica. Essa perspectiva contribui com fundamentos e contraponto para se compreender como foi possível o estabelecimento de uma cultura que produziu conceitos afastados da diversidade humana, gerando consequências para uma sociedade e uma escola que considere essa diversidade. Tal discussão torna-se importante para caracterizar a pesquisa docente na medida em que, sem promovê-la, pode-se, equivocadamente, tomar-se a pesquisa e o método subjacente a ela como instrumentos completos na construção de verdades sobre determinados sujeitos sociais. A formação do pesquisador no campo das ciências humanas, no qual se insere os estudos da área educacional, se estabeleceu sobre verdades que desconsideraram as propriedades sobre as quais os sujeitos sociais plurais se constroem em relação ao seu mundo e entre seus pares, que não é um mundo orientado pela ciência.

No segundo capítulo “A formação do povo brasileiro e o meu aluno objeto de exclusão: existe alguma relação?” (*ibidem*) apresenta-se o sujeito brasileiro, forjado à margem da cultura científica, e as propriedades que caracterizam este sujeito. Isso é feito na tentativa de mostrar como estas características diferem da idealização científico-cartesiana e suas consequências ao contexto educacional. Tais consequências serão evidenciadas a partir da problematização da *cultura do fracasso escolar*, aqui relacionada ao custo de alfabetização que determinados sujeitos apresentam em decorrência de sua história e seu contexto sociocultural.

Neste capítulo, aponta-se, ainda, a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que nos considerem como parâmetros de normalidade, para que seja possível pensar uma educação para o povo brasileiro. Além disso, tenta-se evidenciar que, por sermos sujeitos plurais, faz-se necessário que o professor seja um pesquisador.

No terceiro capítulo “A pesquisa e a prática docente: desafios e possibilidades na relação entre o professor pesquisador e o sujeito real” (*ibidem*), problematiza-se os pressupostos da noção de professor pesquisador. Problematiza-se também o contexto de formação de professores e da educação no Brasil, que serviu de base para que as ideias relacionadas ao professor e a pesquisa se tornassem um dos principais elementos no âmbito da formação de professores.

No quarto capítulo “Um retorno à pesquisa-ação: caracterizando a pesquisa docente como processo de busca do sujeito real” (*ibidem*), finalmente, define-se a natureza teórico-

conceitual da pesquisa docente a partir de duas dimensões. A primeira pauta-se no princípio da pesquisa-ação e do conceito de aluno real. A segunda apresenta argumentos para se pensar a possibilidade de formar um professor que pesquise a sua prática com a pluralidade de alunos que se apresenta em sua sala de aula buscando, assim, desenvolver modos de atuação para eles.

Definir a pesquisa docente como processo de busca do sujeito real é visualizar a possibilidade de formar um professor que vá ao encontro de seu aluno encarando-o como ele é. Desse modo, o professor pode buscar formas de atuação para formação integral desse aluno no contexto escolar e para construção de conhecimento em educação que o considere segundo as propriedades que o tornam um sujeito singular em sua pluralidade.

1 A CULTURA CIENTÍFICA E A PESQUISA ACADÊMICA: O CONCEITO DE E A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR PARA A REALIDADE COMPLEXA E PARA OS SUJEITOS PLURAIS

Esse capítulo tem a função de apresentar e problematizar alguns pressupostos da cultura² científica e sua repercussão sobre a formação social, particularmente sobre os modos de produção de conhecimento em pesquisa, na tentativa de mostrar que tais pressupostos são originários de determinado contexto de mundo que, embora tenha tido a pretensão de ser universal, não reflete a pluralidade cultural humana formada em bases as mais diversas e que produzem modos de ser, estar e pensar o mundo plurais. Com isso, pretende-se mostrar a necessidade de se problematizar recorrentemente a produção de conhecimento procedente da pesquisa a fim de que ela volte-se sobre si e sobre seus pressupostos e assuma o compromisso de gerar conhecimento que leve em consideração aquela pluralidade em detrimento da suposta universalidade. Assim, parece ser possível gerar conhecimentos mais próximos dos sujeitos sociais reais e da complexidade do mundo, sem tomar suas próprias existências em termos de estranheza, falta e anormalidade.

A fim de alcançar os objetivos delineados para este capítulo, no primeiro momento, sob o título “Galileu, Bacon e Descartes: notas sobre os princípios da cultura científica moderna” discute-se o surgimento da cultura científica e alguns pressupostos de sua epistemologia, a partir das ideias dos três pensadores destacados no título. Esses três foram os grandes responsáveis pela estruturação do pensamento moderno.

Utilizam-se como substrato teórico para promover essa discussão, os trabalhos desenvolvidos por Bacon ([1605], 2007), Descartes ([1637], 2010), Garin (1996), Garcia (2008), Portugal (2008) e outras referências complementares que auxiliam no sentido da compreensão daquela cultura. Nela tenta-se tornar evidente que a cultura científica emergiu de um contexto socio-histórico e definiu critérios e princípios que buscavam permitir ao homem desenvolver uma leitura de mundo que o levasse à descoberta da verdade, escrita em caracteres matemáticos (Galilei) e disponível a todos que carregavam em si a verdade de Deus (Bacon). Tal verdade, segundo Descartes, poderia ser alcançada mediante a utilização de um método, descrito por ele próprio e supostamente presente na natureza humana. Desse modo, Descartes descreveria não somente o método, mas o sujeito universal subjacente a ele.

² Cultura aqui compreendida como contexto no qual fatos, ações, pensamentos, comportamentos e instituições se forjam e como forma como homens e mulheres significam seu mundo a partir da teia de signos e símbolos criados e tecidos ao longo de sua história (GEERTZ, 1989).

A partir da discussão daqueles princípios e critérios, tenta-se mostrar o estabelecimento da ciência, tal qual um dogma, que se expandiria e se tornaria a única forma legítima de derivar o conhecimento verdadeiro nos mais variados campos do saber. Dentre esses campos estão às ciências humanas, que se estabeleceram no século XIX, já num momento em que a própria ciência, dividida em exatas e naturais, começava a rever os seus fundamentos. A vinculação das ciências humanas aos critérios de cientificidade oriundos das chamadas ciências duras, levou esse campo de conhecimento a reclamar para si a propriedade de estudar o homem segundo o modelo das ciências naturais, o que resultou numa busca por alcançar os critérios científicos estabelecidos por aquelas ciências em detrimento dos sujeitos humanos, sobre os quais se pretendia gerar verdades objetivas.

Tendo o método e o sujeito cartesiano por trás da produção de conhecimento, instalou-se no âmbito da pesquisa em ciências humanas a anulação das subjetividades públicas e em seu lugar se impôs a “fábula da razão pura” (NAJMANOVICH, 2003, p. 37) que serviu de base para gerar teorias sobre o que se acreditou serem as propriedades essenciais presentes em todos os seres humanos. Tais propriedades, entretanto, estiveram ligadas a um ideal de sujeito, atemporal, a-histórico e acultural remetendo, assim, a necessidade de se problematizar o método cartesiano, o que é feito no tópico seguinte: “A adoção do método, a fábula do método e o sujeito do método”. Para consubstanciar as análises que se desenvolvem nele, utilizam-se como base, principalmente, os trabalhos de Morin (2010a, 2003) e Najmanovich (2003) que auxiliam no sentido de desconstruir o sujeito e o método cartesiano. A partir dessas referências é possível levar-se em conta que a sociedade se transforma ao longo do tempo e que o objeto de conhecimento não pode ser compreendido isolado de contexto, tampouco por um sujeito abstrato e a-histórico, em sua busca pela verdade. Esta passa a ser entendida não como verdade única e absoluta, mas como verdade aceita e crível dentro de um contexto de mundo, onde os sujeitos que a produzem são socioculturais e individuais e que se constroem para si e na relação com o mundo mutável e com os outros a sua volta.

Todavia, essa perspectiva sobre o sujeito, o método e a verdade, ainda por se consolidar no campo das ciências humanas, tem legado a este campo a predominância de um modelo de produção de conhecimento que remete aos critérios oriundos da matriz cartesiana. Tais critérios são produzidos não só quando da formação do pesquisador para esta área, mas vai se consolidando numa formação pública que culmina na sua conformação enquanto agente da cultura científica. Daí a necessidade de se debater, especificamente, a pesquisa e a formação do pesquisador em sua relação com a produção do conhecimento e com o método cartesiano, a fim de se perceberem as nuances desse processo de formação que se refletem na

prática de pesquisa, de maneira a distanciar o pesquisador de leituras e conceitos de mundo não construídos sobre bases científicas.

Esse debate é realizado no tópico seguinte, sob o título, “Apontamentos sobre a pesquisa acadêmica, incentivos para sua produção, sua relação com o método cartesiano e com o pesquisador”. Consubstanciado, sobretudo, nas análises de Burke (2003), Pinto (1979) e Senna (2006, 2003b), este tópico busca mostrar a medida da influência do sujeito cartesiano sobre as práticas de pesquisa, a partir da discussão do conceito de pesquisa e do pesquisador e sua formação, principalmente no que se refere ao entendimento sobre categorias essenciais do pensamento, consideradas inatas (KANT, [1781], 2001). Mediante tal discussão apresenta-se a necessidade de se definir um conceito de pesquisa que leve em conta a complexidade do mundo e dos sujeitos que dele participam, construtores de seus próprios conceitos em relação com o seu mundo.

Além disso, faz-se necessário analisar como se instala na natureza primária do pesquisador o sujeito cartesiano (SENNA, 2006), no intuito de problematizar a sua formação e levá-lo a adquirir uma consciência crítica (PINTO, 1979) que o leve a compreender que os conceitos que constrói para si estão relacionados à sua história. A partir dessa consciência, o pesquisador poderá desconstruir tais conceitos na tentativa de perceber como eles se constroem em sua mente e na mente de cada sujeito com os quais pretende pesquisar. Desse modo, é possível que as práticas de pesquisa em ciências humanas venham a se aproximar dos conceitos de mundo dos sujeitos sobre os quais busca-se produzir verdades, sem que tais conceitos sejam comparados a categorias consideradas essenciais no pensamento humano. Assim, a pluralidade humana pode ser compreendida em sua complexidade e cada um dos sujeitos que dela participa terem seus modos de ser, pensar e agir explicados por uma ciência que não os toma como sujeitos estranhos e anormais diante de comparações com uma natureza inata que só se localiza no ideal de uma ciência pura, neutra, universal e verdadeira, que não pode ser alcançado.

No último tópico do capítulo, finalmente, retomam-se os elementos que foram nele discutidos e sustenta-se a necessidade de se problematizar a formação do pesquisador e o conceito de pesquisa, com o objetivo de alcançar os sujeitos plurais das Humanidades.

Fazer uma discussão sobre as bases da cultura científica e da pesquisa acadêmica, num trabalho que pretende definir um conceito de pesquisa na prática docente como processo de busca do sujeito real, é fundamental. Sem promover tal discussão, pode-se cair no equívoco de considerar a pesquisa e o método subjacente a ela, bem como a formação integral do pesquisador em ciências humanas, como instrumentos completos na construção de verdades

sobre os sujeitos sociais sobre e com os quais se pretende realizar pesquisa. Sujeitos que, a longa data, viram-se numa condição subalternizada, até mesmo anormalizada, diante de verdades que desconsideraram as propriedades sobre as quais se constituíram em relação ao seu mundo e entre seus pares. Mundo que não é orientado pela ciência, como se tentará mostrar no próximo capítulo.

1.1 **Galileu, Bacon e Descartes: nota sobre os princípios da cultura científica moderna**

Os pressupostos mais básicos da epistemologia moderna podem ser encontrados nas ideias desenvolvidas por três pensadores contemporâneos entre si e que lançaram as bases da modernidade (SENNA, 2010a). Trata-se de Galileu Galilei, René Descartes e Francis Bacon. Esses pensadores definiram uma nova concepção de ciência baseada na experimentação e na matematização da natureza (Galileu), que foram reforçadas e tomadas como norma de todo pensamento (Descartes) e orientadoras da prática científica e da especialização do conhecimento a partir de então (Bacon) – (HÜHNE, 2008, p.8; FIKER, 2006). Considera-se uma nova concepção de ciência porque se opunha ao pensamento aristotélico-escolástico prevalecente até o advento da Idade Moderna³. Tal pensamento teve como objetivo harmonizar a relação entre ciência e fé, mediante apropriação de alguns elementos presentes na filosofia de Aristóteles. Segundo este, aquilo que está além da experiência sensível humana não pode ser nada para nós, pois todo o conhecimento parte da experiência sensível, sobretudo da visão, e a partir dela é possível perceberem-se as diferenças entre as coisas.

A experimentação, ao contrário, consiste em interrogar a natureza de maneira metódica fazendo uso de uma linguagem que permite ler e interpretar as respostas que estão sendo dadas por ela. Essa linguagem, para Galileu, era matemática, mais precisamente geométrica. Com ela, dever-se-ia indagar a natureza e receber suas respostas. “A escolha da linguagem, a decisão de empregá-la não poderia, evidentemente, ser determinada pela experiência que o próprio uso dessa linguagem deveria tornar possível” (KOYRÉ, 1982, p.144). A experiência sensível não carregaria em si a própria possibilidade de certeza constituindo-se, desse modo, como verdadeiro obstáculo à investigação científica. A sua vaga

³ A Idade Moderna é considerada um período de grandes transformações no mundo ocidental. Compreendida, nos estudos históricos, entre os anos de 1473 a 1789, teve como principais acontecimentos a invenção da imprensa por Gutemberg, a Reforma Protestante, o Renascimento, a Revolução Científica, a ascensão da classe burguesa, a queda da Monarquia e a consolidação dos Estados-Nação.

generalização deveria se contrapor a formulação de hipóteses, a observação detalhada e exata para fins de comprovação.

Galileu sustenta que a investigação científica tinha como intenção primeira alcançar um saber verdadeiro, preciso, rigoroso e objetivo com a qual não se relacionava os argumentos aristotélico-escolásticos e suas generalizações vagas e imprecisas. Para contrapor-se a estas deve-se proceder a uma observação detalhada, exata e a formulações de hipóteses claras. Em carta escrita a Kepler, Galileu revela suas reservas a respeito dos primeiros filósofos:

“[...] Que dirias dos primeiros filósofos desta nossa alta escola que, apesar de terem sido solicitados uma e mil vezes para isto, jamais quiseram olhar o telescópio, fechando os olhos pela força à luz da verdade. Esses homens acreditam que a filosofia seja um livro como a *Eneida* ou a *Odisséia*, algo que não se escuta no mundo ou na natureza, mas que só pode encontrar-se mediante o cotejo dos textos. Como te ririas se olhasses como o mais ilustre dos filósofos se esforçava em arrancar do céu os novos planetas à força dos argumentos, como se tratasse de fórmulas mágicas!” (CASSIRER, 1965, p. 346)

René Descartes, assim como Galileu, buscou no fundamento matemático constituir uma *scientia universalis*, isto é, uma ciência única a partir da qual tudo é orientado e realizado. Ele vai considerar, a experiência sensível nos moldes aristotélicos uma barreira à constituição da ciência moderna (PORTUGAL, 2008, p.70). Descartes, referindo-se a sua formação básica na doutrina aristotélica, faz as seguintes considerações:

“Há muito tempo eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas opiniões falsas como verdadeiras e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados só podia ser muito duvidoso e incerto, de modo que era necessário tentar seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões que até agora dera crédito e começar tudo novamente, se quisesse estabelecer algo de firme e constante nas ciências” (DESCARTES, 1973, p.63).

De igual modo, Bacon ([1605], 2007), em seu “progresso do conhecimento”, associa a escolástica a um tipo de pensamento que deteriora o conhecimento correto e bom. Segundo seus argumentos, assim como muitas substâncias que são sólidas por sua natureza apodrecem e se corrompem em vermes, o conhecimento bom e correto pode apodrecer e dissolver-se em questões sutis, ociosas, insanas e vermiculares, que apresentam certa vivacidade, mas nenhum tipo de correção e bondade. Este tipo de saber degenerado esteve entre os escolásticos “providos de engenho afiado e robusto, e abundância de tempo livre, mas pequena variedade de leituras, pois estavam encerrados seus entendimentos nas celas de uns poucos autores (principalmente Aristóteles, seu ditador) [...]” (p.49, 50).

A partir das críticas tecidas ao pensamento escolástico-aristotélico, os três pensadores vão traçando argumentos para que a ciência seja descolada dos pressupostos metafísicos e

caminhe segura em sua estrada rumo a descoberta da verdade, a qual, diga-se, supunha-se estar no próprio homem que carregaria consigo a verdade de Deus (NAJMANOVICH, 2003). Essa ciência tem algumas características que são fundamentais para que dela não sejam mais derivados estudos fúteis onde “não há verdade ou utilidade” (BACON, [1605], 2007, p.50), prejudicando, assim, o progresso do conhecimento.

A utilidade do conhecimento para Bacon ([1605], 2007) não se refere a sua aplicação com o objetivo de obter lucro e proveito profissional, pois esta perspectiva, segundo ele, distrai e interrompe a sua busca e o seu progresso. Não se refere também a sua aplicação somente aos costumes e à política, conforme Sócrates, ao considerar “descer a filosofia do céu para conversar sobre a terra”⁴. O conhecimento não deve ser como uma cortesã, só para o prazer e a futilidade, nem como uma escrava para adquirir proveito de seu amo, mas antes como uma esposa, para geração, fruto e conforto (p.63).

Para Galileu, as características da ciência são fundamentalmente derivadas do rompimento com a física peripatética⁵ dos escolásticos em que se encontra “inextricável entrelaçamento entre a física e a metafísica”. No lugar dela são estabelecidas novas doutrinas cosmológicas reais e não, hipotéticas, visto que elas foram delineadas por intermédio de experiências e demonstrações matemáticas exaustivas (GARIN, 1996, p. 175).

Galileu defendia que a luneta e o imã, instrumentos lógico-matemáticos, as máquinas solares e as fases de Vênus, bem como o heliocentrismo e as leis do movimento, são parte da leitura que se faz no grande livro da natureza. Esse livro deveria substituir o de Aristóteles, cujos pressupostos iam de encontro à verdade que estava sendo revelada pela investigação científica nascente.

Para Aristóteles, o movimento é um estado transitório; é o ser de tudo que não é Deus e cessa quando o corpo atinge seu lugar natural. Um corpo que está fora de seu lugar, em movimento, o está por efeito de alguma violência refletindo uma espécie de perturbação do universo que se esforça para recuperar a ordem e o equilíbrio perdidos. A ordem constitui-se, então, como um estado durável e constante. Um corpo em repouso está em seu lugar natural não havendo necessidade de explicar esse estado de equilíbrio que caracteriza sua própria natureza. Nessa ideia de movimento (ou ausência dele) e repouso de Aristóteles reside a concepção da imutabilidade, de um ponto fixo como centro essencial do universo e das coisas (ANTUNES, 2002).

⁴ Esta citação de Sócrates faz parte das reflexões de Bacon (1605) em suas considerações a respeito do conhecimento.

⁵ Peripatética é a palavra grega para “itinerante” ou “ambulante” e caracteriza o modo de Aristóteles ensinar, isto é, caminhando ao ar livre. A Física Peripatética, refere-se à física do próprio Aristóteles e dos seguidores de seus ensinamentos (FONTANARI, 2007).

Para Galileu, ao contrário, o livro da natureza mostrava que o movimento é um estado estável e permanente. Segundo Antunes (2002), a partir desse suposto, Galileu descarta a necessidade de atuação de uma força que viesse a atuar sobre o corpo para que este entrasse em movimento e formula um novo conceito de movimento, denominado *movimento retilíneo uniforme*. Segundo tal conceito um corpo tende a permanecer em movimento e em velocidade constante se não houver resistência (FERRARO, SOARES, 1998, p.101).

Essas considerações de Galileu, partiram do método experimental baseado nos seguintes princípios: observação dos fenômenos, medição das grandezas que interferem nos fenômenos e estabelecimento das leis físicas que os regem (FERRARO, SOARES, 1998, p.100).

Por tais razões, deve-se ensinar e aprender não através de um livro, mas antes numa elaboração autônoma do conhecimento a partir da natureza mediante o uso de instrumentos apropriados, indo direto aos fatos e integrando convenientemente “as sensações e os conceitos, as experiências e as demonstrações” (GARIN, 1996, p.175) e afastando as inteligências vulgares, servis e tímidas que se limitam a

“interpretar, sendo homens, o que foi dito por um outro homem, dirigindo os olhos, dia e noite, a um mundo pintado sobre certos mapas, sem nunca volta-los ao verdadeiro e real, que, por seu turno, fabricado pelas mãos de Deus, está sempre aberto diante de nós, para nosso proveito” (GALILEU *apud* GARIN, 1996, p.175)

Isso não significa ignorar as ideias desenvolvidas por outros homens – o próprio Galileu reconheceu as inestimáveis contribuições de Copérnico por ele mais adiante comprovadas (HALL, 1962) – desde que esta permaneça como um meio para o trato direto das coisas. “Um outro homem pode nos ajudar a encontrar a realidade; mas devemos nos dirigir à realidade pessoalmente, com os nossos olhos, e não através dos olhos dele” (GARIN, 1996, p.175).

De fato, conforme salienta Garin (1996), não tivesse Galileu rompido com o aristotelismo, as manchas solares, mesmo sendo vistas, permaneceriam como engano dos sentidos e as técnicas, os trabalhos artesanais, as construções e os arsenais permaneceriam mudos e isolados da pesquisa científica “sem comunicação com o mundo dos eruditos” (p.182).

Por outro lado, a nova ciência colocou na experimentação da natureza a forma única de descoberta da verdade, excluindo dela toda referência ao subjetivo e ao qualitativo. Para Galileu, fazer ciência significava analisar os corpos da natureza através de suas características objetivas, mensuráveis, quantitativas e observáveis, que podiam ser traduzidas em linguagem

matemática como: forma, espaço, tempo, movimento, repouso e matéria e não, por suas cores, sabores e odores como na física aristotélica-escolástica (GARCIA, 2008, p.17). Doravante, segundo Garcia (2008), falar em ciência significou perseguir um ideal de cientificidade pautado na matemática.

O trabalho de René Descartes viria a servir de complemento e consolidação ao modo de conhecimento do real proposto por Galileu Galilei tornando-se conhecido como o método cartesiano. Para este método convergiriam os estudos que se propunham científicos perseguindo, portanto, aquele ideal de cientificidade oriundo de Galileu.

No “discurso do método”, onde se encontra descrito o método cartesiano, René Descartes inicia suas considerações afirmando que “inexiste no mundo coisa mais bem distribuída que o bom senso, visto que cada indivíduo acredita ser tão bem provido dele que mesmo os mais difíceis de satisfazer em qualquer outro aspecto, não costumam desejar possuí-lo mais do que já possuem” e continua. “É improvável que todos se enganem a esse respeito; mas isso é antes uma prova que o poder de julgar de forma correta e discernir entre o verdadeiro e o falso, que é justamente o que é denominado bom senso ou razão, é igual em todos os homens” (p.1).

Partindo dessa afirmação, Descartes faz uma ressalva dizendo que seu espírito não é mais perfeito do que de outrem, mas teve a fortuna de haver encontrado determinados caminhos que o levaram a estabelecer máximas das quais derivam o método por ele formulado e pelo qual parece ser possível aumentar de modo gradativo seu próprio conhecimento na busca pela verdade.

Em suas considerações iniciais, Descartes destaca também a matemática, que julgava servir somente às artes mecânicas nos tempos de sua formação, mostrando-se espantado com o fato de fundamentos tão sólidos e seguros não terem servido de base para que fossem feitas construções mais elevadas. Sobre a filosofia e as ciências veiculadas em seu processo formativo, considera que nada de concreto poderia ser construído sob alicerces tão pouco firmes.

Diante dessas constatações, para Descartes, não restou outra alternativa a não ser o abandono dos seus preceptores e do estudo das letras decidindo não procurar outra ciência, senão aquela que poderia encontrar em si mesmo e no grande livro do mundo.

Descartes estabelece então o método a partir de quatro proposições que, supostamente, o levaria ao caminho da verdade. A primeira é a dúvida, isto é, nunca aceitar, apressadamente, algo que não se conhece como verdadeiro, “de nada fazer constar de meus juízos que não se

apresentasse tão clara e distintamente ao meu espírito que eu não tivesse motivo algum de duvidar dele” (p.7).

A segunda é dividir cada um dos objetos de análise em tantas partes quantas forem necessárias e possíveis a fim de melhor compreendê-las. A terceira proposição consiste em conduzir tal análise, por ordem do pensamento, partindo dos objetos mais simples aos mais complexos e, dessa feita, estabelecendo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. Por último, efetuar revisões gerais a partir das quais se tivesse certeza de nada está sendo omitido.

Essas longas séries de razões, todas simples e fáceis, que os geômetras costumam utilizar para chegar às suas mais difíceis demonstrações, tinham-me dado a oportunidade de imaginar que todas as coisas com a possibilidade de serem conhecidas pelos homens seguem-se umas às outras do mesmo modo e que, uma vez que nos abstenhamos apenas de aceitar por verdadeira qualquer uma que não o seja, e que observemos sempre a ordem necessária para deduzi-las umas das outras, não pode existir nenhuma delas tão afastada a que não se chegue no final, nem tão escondida que não se descubra (DESCARTES, [1637], 2010, p.7).

Partindo da figura do geômetra, do matemático, Descartes reflete sobre o ser, o “eu”, concebido como substância pensante, separada, independente e absoluta em si mesma e que será capaz de descobrir a verdade segundo a ordem da razão. De acordo com Eliane Portugal (2008, p. 70) considerando a matemática como norma de todo pensamento, René Descartes busca estruturar o conhecimento num eu destituído de sentido e corpo. O eu pensante é o primeiro fundamento da verdade. Desse modo, a verdade do mundo está na certeza da representação que o sujeito pensante faz desse mundo. Sendo este sujeito dotado da razão inerente à natureza humana, Descartes, para além do método da ciência, define o sujeito da ciência, o matemático, o sujeito dotado de razão e capaz de alcançar a verdade. Sua busca por definir uma *scientia universalis* desemboca na caracterização de um sujeito de conhecimento universal.

A partir de Galileu e Descartes a nova concepção de ciência, a ciência moderna, tem como principal característica a busca da objetividade do conhecimento construído por meio da matematização da natureza e da observação que visam ao mundo real em detrimento do mundo do papel, expresso, sobretudo, no estudo dos textos e das argumentações lógico-metafísicas aristotélicas (GARCIA, 2008, p.18).

Coube a Bacon ratificar esse conhecimento científico, puro e neutro, apresentando sua excelência, elaborando uma minuciosa resposta às objeções habituais na busca deste e mostrando detalhadamente sua classificação. A contribuição baconiana para a configuração da

modernidade consiste fundamentalmente na preocupação mais imediata em separar razão e fé (FIKER, 2007, p.9-10).

Suas ideias são similares às de Descartes no que se refere à essência do ser que carrega em si mesmo a ciência e também em suas considerações a respeito dos empecilhos para que o conhecimento avance. Segundo ele, “a verdade do ser e a verdade do saber são a mesma, e não diferem entre si mais do que o facho luminoso direto e o facho luminoso refletido” (BACON, [1605], 2007, p.52). O conhecimento, por sua vez, não pode ser alguma coisa a que se tem acesso exclusivamente por meio dos seus mestres; “embora seja acertada a regra de que o que está aprendendo deve crer, há, contudo, de acompanhá-la de outra: o que aprende deve julgar” (p.56), conforme queria Descartes, duvidar.

Bacon, assim como seus contemporâneos Galileu e Descartes, propõe o rompimento com as filosofias da Antiguidade, doravante substituindo-a por uma nova atitude diante da natureza. Esta atitude requer um novo conceito de verdade, que deve ser pautado na realidade, bem como um novo método de transmissão do saber e de comunicação entre as mentes (ROSSI, 1992, p.64).

Para além dos pontos comuns que colocam Bacon ([1605], 2007) em diálogo com Galileu e Descartes, ele traz um elemento que encerra com os outros dois os princípios da ciência moderna, qual seja, sua elaboração da ciência enquanto instrumento para edificação do homem e curadora de todos os males. Segundo Bacon, o saber administra remédios particulares a todas as enfermidades da mente “ora purgando os maus humores, ora abrindo as obstruções, ora ajudando a digestão [...] que predispõe a constituição mental a não se fixar ou se assentar em seus defeitos, mas ser sempre capaz e suscetível de crescimento ou reforma” (p.91).

Vale destacar que a educação cumpriria um papel relevante no progresso da ciência, de maneira que Bacon defende que os professores sejam escolhidos entre os homens mais capazes e eficientes, “como corresponde a quem é encomendado não um uso transitório delas, mas sua geração e propagação” (p.106).

O desenvolvimento das ideias dos três pensadores supracitados deu o tom da nova ciência definindo suas características e pressupondo que, por meio dela, a verdade seria encontrada. Galileu anuncia a leitura do livro do mundo em detrimento dos clássicos da Antiguidade. Descartes ratifica esta visão e estabelece o método científico, relativamente simples, para que a verdade fosse encontrada nesse mesmo livro e a concepção de sujeito subjacente ao método. Bacon, por sua vez, apresenta as benesses incontestáveis da ciência para edificação humana e vai além: oferece uma classificação para ela, sustenta sua

institucionalização e sua veiculação por meio da educação; “os professores das ciências são, efetivamente, os guardiões das reservas e provisões de ciência que servem os homens de ação [...]” (p.106).

Instaura-se a ciência moderna, pura, neutra, universal, única capaz de levar a humanidade ao caminho da verdade e ao progresso. Essa instauração dos princípios modernos, no entanto, não é desmotivada. Ela tem suas bases enraizadas no movimento cultural-científico do Renascimento Italiano.

Segundo Antunes (2002), o “Renascimento abalou a unidade política e religiosa da Europa, destruindo a certeza da ciência e da fé medievais, ou seja, a autoridade da Igreja e de Aristóteles” (p.5).

O Renascimento foi um movimento científico, cultural e artístico que ocorreu entre o final da Idade Média e início da Idade Moderna e se contrapunha aos valores veiculados pelo pensamento medieval sob a égide da Igreja. De acordo com os renascentistas, a razão era uma manifestação legítima e inerente ao espírito humano que aproximava o indivíduo de Deus. Era um dom dado por Deus aos homens que, assim, tinham a capacidade de questionar o mundo. Além disso, a valorização das ações humanas esteve entre as ideias veiculadas pelo Renascimento. Tal valorização interessou a burguesia emergente que circulava por diferentes espaços e possuía um ímpeto individualista colocando as cidades comerciais italianas, tais como Gênova, Veneza, Roma, Florença e Milão como locais de circulação, não só de riquezas, mas de ideias.

Em sua conjuntura sócio-política, o Renascimento permitiu que ganhassem eloquência cientistas-filósofos, como Galileu⁶, cujas pesquisas eram financiadas, sobretudo, por famílias burguesas numa sociedade que tinha em mente a instauração de uma nova *polis*, à moda da Grécia Antiga, cujo objetivo era oferecer ao homem uma experiência histórica particular que fosse capaz de revelar sua própria natureza (GARIN, 1996, p.59). Em linhas gerais, uma natureza científica.

A “cidade ideal”, conforme aponta Garin (1996), teria características racionais e funcionais, como expressara Da Vinci, construídas na medida do homem de maneira que a razão humana e as leis da natureza se integrassem mutuamente: a cidade ideal é, a um só tempo, a cidade natural e a cidade racional, “construída segundo a razão e na medida do

⁶ De acordo com Garin (1996) “a investigação física de Galileu fundava uma nova filosofia” (p.172). Sua filosofia é “ciência”, isto é, fruto da razão e da experiência. Uma ciência que não procura essências últimas e se afasta do absoluto e do divino. O livro da natureza, que é o livro do “filósofo”, é único e terreno encontrando em si mesmo garantias e medidas. Assim, Galileu coloca a filosofia como investigação e construção humanas, no contexto da realidade que o homem vive, consciente dos limites que não se pode superar e sem a pretensão ao absoluto como os filósofos clássicos (p.184-185).

homem, mas também a cidade que corresponde perfeitamente à natureza do homem” (GARIN, 1996, p.60).

Sendo o homem um sujeito dotado de razão, carregando em si a verdade que seria revelada no mundo mediante o olhar adequado sobre ele, a cidade ideal provocaria nesse mesmo homem uma experiência que fosse capaz de desvelar esse olhar. A urbanidade científica formataria, portanto, a experiência necessária para que todo ser humano desenvolvesse a capacidade inerente de ler o grande livro do mundo escrito em caracteres matemáticos.

A cultura científica advinda desse momento socio-histórico, supunha-se, estava impregnada da verdade de Deus e fazia parte da condição humana, haja vista que o “saber divino se distribui de igual modo, pois o espírito do homem é o mesmo, embora a revelação do oráculo e do sentido sejam diferentes” (BACON, [1605], 2007 p.112). Desenvolvia-se nesse contexto a ideia de uma experiência de mundo em benefício do homem pela busca da verdade a partir de um método relativamente simples descrito por Descartes.

A aceitação desse ponto de vista colocava todos os seres humanos em igualdade, como sujeitos participantes daquela condição. No entanto, há que se considerar a existência, naquela época, de uma pequena Europa urbana coexistindo com uma imensa fatia da Europa campesina que vivia em condições absolutamente diversas da cidade e para além da incipiente cientificidade moderna que surgia nela.

A vivência dos sujeitos em diferentes espaços socioculturais provoca diferentes experiências de mundo e demanda uma certa postura diante desse mesmo mundo para nele viver e pertencer. Como sabemos hoje a partir dos estudos de Vygotsky⁷, a cultura e a experiência desempenham um papel fundamental na elaboração de conceitos que fazem sentido nos espaços culturais nos quais eles são desenvolvidos. Os sujeitos sociais se organizam mental e fisicamente para dar conta das demandas do seu mundo.

Todavia, à medida que a ciência moderna foi ganhando fôlego no contexto da cidade e tornando-se crível, tal qual um dogma, em seu processo de busca e descoberta da verdade, forjando-se como portadora da Verdade, ganhava também cada vez mais espaço e validação um tipo ideal de sujeito e um método da e para a sociedade científica.

Através desse método e desse sujeito, a ciência moderna deu seus primeiros passos em sua busca pela verdade. A revolução científica dos séculos XVI e XVII, este sobretudo (HALL, 1962), culminaram no cientificismo do século XIX e nesse espaço de tempo, de acordo com Garcia (2008) a ciência começa a desdobrar-se em ciências exatas, naturais e, já

⁷ Ver VYGOTSKY, L. S. (1993; 1998).

no final do século XIX e início do século XX, em ciências humanas e sociais. Esses desdobramentos, segundo a autora, foram feitos na busca por diferentes maneiras de realização do ideal de cientificidade.

As ciências naturais – química, física, biologia – tomaram para si o ideal de cientificidade matemático estabelecido no século XVII. Essas ciências, seriam supostamente capazes de estudar a natureza de maneira objetiva e precisa a partir da simplificação e análise de suas partes constituintes.

As ciências humanas e sociais, por sua vez, reivindicaram para si a propriedade de estudar o homem segundo o modelo das ciências naturais. Desse modo, durante o século XX perdurou um modelo de produção de conhecimento no campo de tais ciências que veio a reboque do sujeito e do método cartesiano, trazendo consigo os pressupostos de Descartes a respeito da “alegoria do matemático” subjacente ao homem dotado de razão. Assim, o sujeito capaz de produzir conhecimentos seria aquele que, como Descartes, conseguisse tomar a razão científica como princípio norteador da própria existência.

Dessa feita, banem-se da esfera da ciência tanto os sujeitos formados à margem da sociedade científica, como qualquer outra subjetividade que viesse a interferir na razão orientadora da prática de produção de conhecimento, de busca da verdade, do ideal de cientificidade. Tal razão é, nas palavras de Najmanovich (2003), uma fábula de razão pura, “que apresentou uma razão desligada do corpo, do afeto, da fé, do desejo, da história, dos outros, das narrações e das práticas vitais (p.37).

Ao mesmo tempo em que se assistiu ao surgimento das ciências humanas, entre o final do século XIX e início do século XX, observou-se também a crise de fundamentos das ciências exatas e naturais que viria a abalar os conceitos mais fundamentais dessas ciências.

A crise foi deflagrada porque o surgimento das geometrias não-euclidianas, colocaram em xeque o rigor e a exatidão da matemática. Em tais geometrias o conceito de axioma, considerado indemonstrável e ponto de partida das demonstrações de Euclides, passou a ser encarado, ora como axioma, ora como teorema, variando de um sistema a outro (GARCIA, 2008, p.19).

Nas ciências naturais, a crise se fez sentir com o questionamento dos conceitos de tempo e espaço presentes nas mecânicas não-newtoneanas e considerados relativos com o surgimento da teoria da relatividade e da mecânica quântica.

De acordo com Garcia (2008), o fato de terem sido postos em dúvida os critérios de cientificidade das ciências exatas e da natureza “permitiu às ciências humanas e sociais a busca de um outro critério de cientificidade que não o modelo da matemática” (p.20).

Em face disso, o discurso único da ciência passaria a uma pluralidade de discursos em função de cada uma das diferentes áreas de produção de conhecimento.

Husserl (1968), considerando tal crise, defende uma tese para estabelecer um novo modelo de cientificidade para a ciência. Segundo ele, todo saber tem como fundamento a subjetividade da consciência porque a ciência é produção humana não cabendo compreendê-la somente em função da objetividade. A cientificidade da ciência seria tanto subjetiva como objetiva.

Todavia, embora os discursos das ciências pudessem vir a ser reformulados voltando-se para seus próprios objetos de estudo e estabelecendo métodos para dar conta de sua problemática, no campo das ciências humanas, o método científico e o sujeito subjacente a ele não sofreriam abalo. Os sujeitos sociais a parte da sociedade científica continuariam a sua margem e o ideal de sujeito de conhecimento de Descartes continuou a ser perseguido e estudado servindo de modelo para derivar teorias sobre as propriedades mais essenciais e gerais dos seres humanos tomadas em sentido universal.

A repercussão disso para o campo da pesquisa acadêmica foi de tal monta que “o discurso do método definiria o padrão de eloquência a vigorar sobre as práticas de pesquisa, anulando as subjetividades públicas para delas tratar como anomalias teológicas não associáveis ao arquétipo de sujeito provido de razão” (SENNÁ, 2006, p.5).

1.2 A adoção do método, a fábula do método e o sujeito do método

O método científico, que teve Descartes como seu maior expoente, “pretendeu criar um caminho que permitisse chegar ao conhecimento sem tropeçar no erro” (NAJMANOVICH, 2003, p.30) e o seu feitiço reside na possibilidade de depurar o passado, exorcizar a complexidade, reescrever a história e “inventar uma estrada onde haja somente uma pegada difusa ou uma rede de trilhos entrecruzadas” (p.31).

A simplicidade do método cartesiano encontra-se no fato de que, segundo suas próprias coordenadas, é possível situar dois pontos quaisquer no globo terrestre e uni-los com uma linha. Entretanto, isso não significa que seja possível chegar a um ou outro ponto caminhando em linha reta. Os mapas, conforme Najmanovich (2003), não são como o território. Eles são uma abstração geométrica que desconsidera o relevo, o clima e suas variações, bem como “os pântanos e seus riscos, as bifurcações e seus perigos” (p.32).

Segundo a autora, o método habilitou tanto os pensadores do Renascimento como aqueles que o seguiram a proporem uma nova forma de pensar, como um novo tribunal para o julgamento de suas produções.

Para enfrentar o poder eclesiástico já instaurado, os pensadores renascentistas utilizaram o recurso do método, deixando transparecer que o que já estava em jogo era a disputa entre duas verdades: a verdade de Deus inscrita diretamente no mundo em caracteres matemáticos como queria Galileu, e a verdade inscrita nos textos bíblicos. Esta seria desafiada por um saber metódico a partir da eloquência de um novo grupo social que, a princípio, “só pretendeu encontrar um lugar para sua própria divindade leiga junto à tradicional” (NAJMANOVICH, 2003, p.34). Este método resultou eficaz na batalha pelo poder do saber.

O recurso do método foi fundamental para instaurar a crença em uma razão abstrata, desencarnada, a-histórica e afabulada (NAJMANOVICH, 2003, p.37). A ilusão de possuir um método que garantisse acesso à verdade funcionou tanto como um escudo protetor quanto como uma lança para defender a nova forma de se conhecer inspirada e baseada na tradição geométrica e matematizante.

“O método foi o aríete com que a nova mentalidade burguesa golpeou as portas da cidadela medieval. Sob o seu feitiço, ainda que não pelo seu mérito, se construiu todo um modo de experiência e legitimação do conhecimento” (NAJMANOVICH, 2003, p.35).

Morin (2010a), ao discutir o “discurso do método” aponta que em seu segundo e terceiro princípios encontram-se, em potência, respectivamente, o princípio da separação e o princípio da redução que vão reger a consciência científica (p.87).

O princípio da redução, segundo considerações de Morin (2010a), dá origem a duas ramificações: a primeira é aquela que reduz o conhecimento do todo ao conhecimento adicional de seus elementos. A segunda, por sua vez, tende a limitar o conhecimento ao que é quantificável, mensurável e formulável segundo o axioma galileano: “os fenômenos só devem ser descritos com a ajuda de quantidades mensuráveis” (p.88).

“Desde então, a redução ao quantificável condena todo conceito que não seja traduzido por uma medida. Ora, nem o ser, nem a existência, nem o sujeito podem ser expressos matematicamente ou por meio de fórmulas” (MORIN, 2010a, p.88).

Além do regimento da consciência científica, encontram-se também no método a natureza e as propriedades da consciência subjetiva, racional, capaz de conduzir o método e chegar a verdade. Ao declarar “Não posso duvidar que duvido; logo, eu penso. Se penso, logo, eu sou, isto é, eu existo na primeira pessoa como sujeito” (DESCARTES, S/d. *apud*

MORIN, 2010a, p.117), Descartes constrói um sujeito absoluto que simplesmente é, alheio, portanto, a configurações socioculturais e individuais.

Morin (2010a) chama atenção para o fato de que, quando se procura considerar o sujeito de forma determinista, o sujeito simplesmente desaparece. Isso se deu no campo das ciências humanas. “De alguma forma, a ciência expulsou o sujeito das ciências humanas, na medida em que promulgou entre elas o princípio determinista e redutor. O sujeito foi expulso da Sociologia, da História, da Psicologia” (p.118). Para o determinismo, a incerteza causada por um fenômeno aleatório decorre da fraqueza dos meios e recursos cognoscitivos e da ignorância do espírito humano (MORIN, 2003, p.48).

O sujeito de conhecimento científico é, portanto, um sujeito racional e ao mesmo tempo tão abstrato, a-histórico e atemporal quanto o próprio método; constructo do mesmo ideal de cientificidade postulado nos primórdios da ciência moderna.

Na contemporaneidade, depois de séculos sob o domínio do método, “hipnotizados ainda pelo discurso moderno, estamos começando – ainda que timidamente – a sacudir-nos com o jugo desse feitiço metódico a navegar nos mares da incerteza e da criatividade” (NAJMANOVICH, 2003, p.34).

O método começa a ser questionado em seu caráter de conduzir em seu único caminho à descoberta da verdade. Admite-se, cada vez mais, que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, ao mesmo tempo que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes, como anunciara Pascal (MORIN, 2010a, p.88). De igual modo, o objeto de conhecimento, em vez de ser quantificável e mensurável, deve ser reconhecido e examinado multidimensionalmente em vez de o ser, de maneira mutiladora segundo Morin, em cada uma de suas dimensões. As realidades, ao mesmo tempo solidárias e conflituosas, devem ser levadas em conta, assim como as diferenças, reconhecidas em sua unicidade.

O método cartesiano, tal qual um conjunto de receitas eficazes para se chegar a um resultado previsto, dessa maneira entendido como um programa aplicado a uma natureza e a uma sociedade tomadas numa perspectiva determinista, cede espaço para a construção metódica em outras bases considerando-se que a realidade muda e se transforma.

Diante de situações mutáveis e incertas, os programas pouco servem. Em contrapartida, faz-se necessário a presença de um sujeito pensante que seja capaz de criar estratégias de entendimento da realidade. Nesse sentido, o método pode ser compreendido “como atividade pensante do sujeito vivente não-abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar e criar ‘em’ e ‘durante’ o seu caminho” (MORIN, 2005, p.18).

O conceito de sujeito, para Morin (2010a), deve estar em relação com o *complexus* – aquilo que é tecido junto – de maneira a substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo (p.89).

Segundo ele, todo ser vivo, dotado ou não de um sistema neurocerebral, retira informações de seu meio ambiente e exerce sobre ele uma atividade cognitiva inseparável de sua prática de ser vivente. “A dimensão cognitiva é indispensável à vida” (p.119). A esta dimensão, Morin dá o nome de computacional. “A computação é o tratamento de estímulos, de dados, de signos, de símbolos, de mensagens, que nos permite agir dentro do universo exterior, assim como de nosso universo interior, e conhecê-los” (p.120).

Levar em conta a dimensão computacional é fundamental porque a natureza da noção de sujeito tem relação com a natureza singular de sua computação, “desconhecida por qualquer computador artificial que possamos fabricar” (MORIN, 2010a, p.120).

A computação do ser individual é, segundo ele, a computação que cada um faz de si mesmo, por si mesmo e para si mesmo. O cômputo é o ato pelo qual “o sujeito se constitui posicionando-se no centro de seu mundo para lidar com ele, considerá-lo, realizar nele todos os atos de preservação, proteção, defesa, etc (p.120).

Esse sujeito, ser individual que se faz na cultura e na sociedade (MORIN, 2010a), como assinalou Vygotsky em seus estudos, postula um método-caminho que não precede a experiência, mas que emerge durante ela e, ao final, talvez se apresente para uma nova viagem (MORIN, 2003, p.20).

Como “o caminho faz-se caminho ao caminhar” (Antonio Machado)⁸, o método como caminho que se experimenta seguir é um método que se dissolve no ato mesmo de caminhar. Todavia, longe da improvisação e também buscando a verdade, o método caminho “define-se pela possibilidade de encontrar nos detalhes da vida concreta e individual, fragmentada e dissolvida no mundo, a totalidade do seu significado aberto e fugaz” (MORIN, 2003, p.23).

Nesse sentido, para Morin (2003), apenas “uma visão deficiente e irrefletida pode reduzir a dimensão múltipla do método a uma atividade programática e a uma técnica de produção de conhecimento” (p.23).

Entretanto, renunciar à ideia de um método único, segundo NAJMANOVICH (2003), não significa a disposição de desistir da utilização de instrumentos e dispositivos, técnicas e procedimentos que conduzam na busca da verdade. Implica, isso sim, que o método não será

⁸ Antonio Machado, autor do verso acima, em tradução livre, foi um poeta castelhano que publicou em 1910 o livro “Campos de Castilla” onde consta o poema “Proverbios y cantares” que diz: *Caminante, son tus huellas/el camino y nada más;/caminante, no hay camino,/se hace camino al andar./Al andar se hace el camino,/y al volver la vista atrás/se ve la senda que nunca/se ha de volver a pisar./Caminante no hay camino/sino estelas en la mar.*

anteposto à experiência e que saber-se-á que não há um só caminho ou um só dispositivo adequado para pensar, explorar, inventar e conhecer (p.34).

A verdade científica, por sua vez, considerando as realidades viventes e os seres socioculturais e individuais que se fazem para si na relação com os outros e com o mundo mutável, torna-se um campo sempre aberto em que se combatem e se complementam não só as teorias, mas também os princípios da explicação, ou seja, as visões de mundo. Nesse campo, entretanto, são mantidas as regras do jogo, quais sejam, o respeito aos dados e a obediência aos critérios de coerência (MORIN, 2010b, p.24). Isso faz com que a verdade científica seja aceita e crível dentro de um contexto de mundo, em vez de ser tomada como verdade absoluta.

Assim, inaugura-se a era em que os princípios de inteligibilidade já se formaram, aptos a conceber a noção de sujeito, a autonomia e mesmo a liberdade a despeito dos paradigmas que sustentaram a ciência clássica (MORIN, 2005, p.74). A partir da cibernética e da teoria da informação foi elaborada uma concepção de auto-organização capaz de conceber a autonomia (MORIN, 2010a, p. 90).

De igual modo, o exame dos princípios tradicionais de inteligibilidade foram iniciados, posto que a racionalidade e a cientificidade passaram a exigir redefinição e complexificação. Tal redefinição, a que Morin indica como reforma do pensamento, se iniciou naquele momento já mencionado anteriormente com a física quântica e a teoria da relatividade, desencadeando a queda do dogma determinista e, entre outras coisas, inserindo a incerteza na produção do conhecimento científico. A essa revolução, seguiu-se outra iniciada nos anos 60 do século XX, que levou a contextualizar, a ligar, a globalizar os saberes até então fragmentados. Essa segunda revolução foi feita a partir das novas ciências – Ecologia, Ciências da terra, Cosmologia – que têm por objeto de estudo, não um setor ou uma parcela, mas um sistema complexo que forma um todo organizador (MORIN, 2010a, p.26-27). Dessa maneira, elas ressuscitam entidades naturais no âmbito das quais sempre incidiram as grandes interrogações humanas: o Universo (Cosmologia), a Terra (Ciência da terra), a natureza (Ecologia) e a própria humanidade numa perspectiva da pré-história, que incide sobre o processo multimilênar de hominização.

A complexidade invadiu o mundo pelas mesmas vias em que foi banido dele e grande parte das ciências descobrem em campos diversos que enunciados simples estão errados (MORIN, 2010a, p.90).

Todavia, nem todas as consequências dessas duas revoluções são aparentes e, no campo das ciências da vida e das ciências humanas e sociais, a segunda revolução ainda

continua incompleta (MORIN, 2010a, p.90). Isso significa que, em alguma medida, nas ciências humanas, que são acompanhadas por um mal-estar no que se refere a sua “cientificidade” (JAPIASSU, 2000), a produção de conhecimento continua carecendo de um corpo teórico que lhe permita gerar juízos críticos e críveis sobre si, sobre sua metodologia de pesquisa e seus objetos de investigação, alheios ao método e ao sujeito cartesiano.

Felippe (2008) sustenta que, para conseguirmos uma abordagem das ciências humanas, faz-se necessário fundar um novo conceito de ciência. Ciência não mais como um “conhecimento” mas “ciência” como pensamento.

Do mesmo modo que não é possível falar de “ciência” antes do século XVII, parece também impossível falar de ciências humanas sem que se faça referência ao enfoque das questões humanas num lugar “privilegiado” do saber científico, isto é, chegar “a um saber sobre o homem só é necessariamente chegar a uma ‘ciência humana’ quando se quer dar uma resposta a um modelo de ciência estabelecido no positivismo” (p.177).

Para Felipe (2008), Galileu só pôde fazer um conhecimento novo porque utilizou uma metodologia desvincilhada da visão de mundo e de inteligência do poder medieval. Assim sendo, para se conseguir um saber a respeito das questões humanas, assumindo-se a realidade dessas questões, é importante localizá-la naquilo que lhe é constitutivo: a temporalidade, o que implica trabalhar numa metodologia não congelada nem fixada *a priori*, mas que se constitua no próprio fazer temporal.

A perspectiva de Felipe (2008) vai ao encontro dos pressupostos de Morin quando este situa e discute a reforma do pensamento. Ambas as perspectivas resultam numa franca ruptura com o modelo de produção de conhecimento cartesiano, bem como com o sujeito idealizado em seu método, deixando para nós, sujeitos das e nas ciências humanas, a responsabilidade de tentar consolidar e estabelecer novas metodologias de produção de conhecimento acadêmico-científico. Tais metodologias precisam ser condizentes com a realidade complexa do mundo e da própria natureza humana, ainda que, na esfera pública, um longo período deva se passar até que se reconheça a legitimidade das subjetividades até então banidas do campo do saber.

Ainda por se consolidar no início deste século, a predominância do modelo de produção de conhecimento das ciências humanas que remonta ao século XIX, legou aos pesquisadores da área – e dentre elas destacamos a psicologia da aprendizagem e a linguística aplicada – uma formação não só acadêmico-científica, mas pública, que lhe desse a conformação de um agente da cultura científica.

“A despeito das inúmeras modalidades de pesquisa, com variações que, sem dúvida, vão além das diferenças heurísticas, resiste invariante um modelo de percepção de mundo que é determinado, não pelas condições de pesquisa ou pelas feições dos objetos investigados, mas sim, pela conformação cultural ao modelo arquetípico da sociedade científica” (SENNA, 2006, p.5).

Os reflexos do modelo arquetípico do sujeito cartesiano no âmbito das ciências humanas influenciaram as pesquisas que se desenvolveram em seu contexto, interpondo-se entre pesquisador e pesquisando, “cuja presença desestrutura a qualidade das relações de participação nas práticas investigativas” (SENNA, 2006, p.5). Dos reflexos desse modelo e sua relação com a prática de pesquisa e com o pesquisador trata o tópico seguinte.

1.3 **Apontamentos sobre a pesquisa acadêmica, incentivos a sua produção, sua relação com o método cartesiano e com o pesquisador**

A palavra “pesquisa”, em diferentes idiomas (research, recherche, ricerca, etc.) deriva de uma origem comum, qual seja, “busca” e, segundo Burke (2003), pode ser encontrada em títulos de livros já no século XVI, como, por exemplo, nas *Recherches de la France* (1560) de Étienne Pasquier.

O termo “pesquisa” era empregado mais no plural que no singular e a partir dos séculos XVII e mais ainda no final do século XVIII tornou-se mais virtual, tanto na referência às artes ou às ciências, como aos estudos de medicina ou de história.

Junto à palavra “pesquisa”, outras palavras vieram a ter uso regular, notadamente “investigação”, bem como sua equivalente *indagine* (investigação) em italiano que se ampliou para além de seu contexto legal original. Outro termo que também se fundiu à palavra “pesquisa” foi “experimento” este “se restringiu a partir de seu sentido original de teste em geral para o de teste das leis da natureza em particular” (BURKE, 2003, p.48).

Segundo Burke (2003), esse conjunto de termos sugere, em certos círculos, uma consciência crescente sobre a necessidade de busca para que “o conhecimento fosse sistemático, profissional, útil e cooperativo” (p.49) e por volta do ano de 1700 pode-se considerar um deslocamento da “curiosidade” para a “pesquisa”. Tal deslocamento encontra-se resumido num memorando de Leibniz, onde ele recomendava o estabelecimento de uma Academia em Berlim “mas definia seu propósito em contraste com a mera curiosidade” (p.49).

O sentido de pesquisa, a partir de então, segundo Burke (2003), esteve ligado à ideia de que o estoque de conhecimento não era constante em qualidade ou quantidade, mas podia

ser “aperfeiçoado” (p.49). Há, segundo ele, um elo óbvio entre a consciência sobre o estoque do conhecimento em relação a sua qualidade e quantidade e o desenvolvimento de organizações de fomento a pesquisa.

A concepção de conhecimento útil remete a Bacon, como mostrado no tópico anterior, o qual, encarando-o como se carregasse em si algum valor intrínseco, defendia seu progresso para que a própria humanidade pudesse usufruir de suas benesses. Nas palavras de Harré (1972) Bacon “opinava dever apoiar-se a pesquisa científica por esta se cifrar em descobertas úteis, contribuindo para a melhoria da saúde, da riqueza e do bem-estar geral do país (Inglaterra)” e para justificar sua afirmativa, “bastava recuar até um benefício humano último, o da promoção da felicidade e da erradicação do sofrimento” (p.214).

Além da relação [conhecimento – utilidade], Bacon influenciou com suas ideias a criação de institutos de pesquisa e, possivelmente, estimulou mudanças nas instituições já existentes. “A Royal Society, repleta de admiradores de Bacon, esperava criar um laboratório, um observatório e um museu” (BURKE, 2003, p.49).

Para Bacon ([1605], 2007), o excelente licor que é o conhecimento pereceria e se desvaneceria no esquecimento se não fosse conservado nos livros, comunicações, lições e “lugares destinados a essa finalidade, tais como, universidades, colégios e escolas, onde se o recebe e se lhe dá guarida” (p.103).

Além disso, Bacon ([1605], 2007) admoesta que para que haja um estudo frutífero, profundo e operativo das muitas ciências, além dos livros e dos instrumentos, tais como esferas, globos, astrolábios, mapas, etc. é necessário que se faça um investimento de fundos para que a experimentação fosse possível. “Em geral, dificilmente se fará avanço importante no desvelamento da natureza se não se designam fundos para gastos de experimentação, quer se trate de experimentos de Vulcano ou Dédalo⁹, de forno ou de máquina, ou de qualquer outra espécie” (BACON, [1605], 2007 p. 107).

A Royal Society patrocinou diversas pesquisas e, segundo Burke (2003), o ministro de Luís XIV, por exemplo, gastou 240 mil libras em pesquisas dentro da Academia de Ciências. Parte desses gastos foi destinado ao pagamento de salários para certos estudiosos, os *pensionnaires*.

As iniciativas de fomento à pesquisa – experimento, investigação – descritas acima, que se deram no século XVII, foram levadas adiante no século XVIII com o apoio dos

⁹ Na mitologia grega, Dédalo, cujo nome significa engenhoso, hábil e criador, tinha uma capacidade inata de ajudar a todos, resolvendo os mais difíceis problemas. Foi ele o criador do labirinto no qual os que lá entravam nunca mais saíam na tentativa de fazer se perder o minotauro, enteado do Rei Míno, filho de sua mulher com um touro. Vulcano fez uma cadeira de ouro com uma mola misteriosa com o intuito de prender sua mãe que o desprezara e o lançara ao mar para que vivesse eternamente no abismo.

governantes, que pagavam os salários dos sábios para que realizassem suas investigações nas academias.

Tais academias, “organizaram expedições de coleta de conhecimento, ofereceram prêmios e formaram uma crescente rede internacional trocando visitas, cartas e publicações e ocasionalmente, desenvolvendo projetos comuns, assim participando do ‘negócio’ do saber [...]” (BURKE, 2003, p.51).

A organização cada vez mais formalizadora do conhecimento, que não limitou-se ao estudo da natureza, revelou seus reflexos nos mosteiros beneditinos, por exemplo, que se dedicaram à pesquisa em coletivo e se tornaram centros importantes de estudo da França e na Europa de língua alemã do século XVIII.

A pesquisa e suas instituições emergem, portanto, mantendo uma relação profunda e imanente com o conhecimento científico moderno. A ideia de pesquisa está em sua natureza, relacionada àquele conhecimento e a seu progresso, como queria Bacon, mantendo assim, constante, a relação entre conhecimento, método e pesquisa sem apresentar nenhuma evidência de que há uma pesquisa científica que se desenvolva a despeito de parâmetros científicos que a sustentam.

Reparemos, ainda, que nos pressupostos da ciência moderna, não se discute a prevalência das práticas de pesquisa frente ao método. A experimentação nascente não se daria de outro modo senão por aquele método descrito em Descartes, tampouco por um sujeito que não fosse capaz de desenvolvê-lo. O sujeito cartesiano é, ao mesmo tempo, o sujeito arquetípico capaz de produzir conhecimento e o “sujeito transcendental” da pesquisa, conforme colocado por Pinto (1979, p. 480) na medida em que envolve a pessoa do pesquisador e lhe propõe temas de pensamento que o estimulam a armar-se e partir para a investigação.

De acordo com as análises de Senna (2006), o sujeito cartesiano institui-se na natureza primária do pesquisador, nele constando como essência primeira de sua condição de sujeito científico. As determinações referentes à construção dessa condição chegam tanto por intermédio da formação escolar como por meio das instituições sociais reguladas pelas crenças científicas, como se viu em Bacon. Essas instituições e seu modelo formador, instituídos na urbanidade da Europa, foram transplantadas para o Brasil, como se tentará mostrar no próximo capítulo.

Na natureza da produção de conhecimento, instala-se, portanto, o sujeito cartesiano trazendo consigo pressupostos considerados essenciais à humanidade. Tais pressupostos, no entanto, baseiam-se “em um universo de crenças as mais dogmáticas quanto à existência de

categorias do pensamento que pudessem revelar a matéria instituinte de todas as coisas” (SENNA, 2006, p.5).

Segundo Kant¹⁰ ([1781], 2001), na esteira de Descartes, é fácil mostrar que no conhecimento humano há, de fato, juízos necessários e universais, *a priori*. Diz ele: “se quisermos um exemplo, extraído das ciências, basta volver os olhos para todos os juízos da matemática [...]” (p.38). Também seria possível demonstrar a realidade dos princípios puros no conhecimento humano (as categorias essenciais do pensamento), pois estes princípios puros são imprescindíveis para a própria possibilidade de experiência. “Pois onde iria a própria experiência buscar a certeza, se todas as regras, segundo as quais progride, fossem continuamente empíricas e, portanto, contingentes?” (KANT, [1781], 2001, p.39).

Kant vai além em seus argumentos e defende que, não apenas nos juízos, mas ainda em alguns conceitos, revela-se uma origem *a priori*. Segundo ele, se tirarmos de nossos “conceitos de experiência” de um corpo, tudo o que nele é empírico (a cor, a rugosidade, a maciez, o peso e a própria impenetrabilidade) restará, finalmente, o espaço que esse corpo ocupa e que não é passível de eliminação. Assim sendo, se eliminarmos de qualquer objeto o conhecimento de experiência que possuímos dele, isto é, todas as qualidades que a experiência nos ensinou, restará apenas a substância, a essência inerente a ela que não se pode eliminar. “Obrigados pela necessidade com que este conceito se vos impõe, tereis de admitir que tem sua sede *a priori* na nossa faculdade de conhecer” (KANT,[1781], 2001, p.39).

Lembremos, mais uma vez, que a natureza da construção conceitual está arraigada na sociedade e na cultura (VYGOTSKY, 1993). Além disso, a natureza das representações humanas segue uma orientação subjetiva de maneira que “os conceitos de mundo subjacentes às chamadas categorias essenciais simplesmente não se aplicam às categorias simbólicas que sustentam os conceitos nos mais variados sistemas socialmente motivados” (SENNA, 2006, p.6).

Desenvolver uma prática de pesquisa em que estejam, *a priori*, definidos os juízos e os conceitos essenciais da humanidade, resulta no encontro dos próprios conceitos ou, de outro modo, das distorções, anomalias e distúrbios de pensamento.

Se o pesquisador em seu processo de investigação submete-se à conformação de conceitos nos quais se pressupõe a condição de essencialidade presente no modelo arquetípico

¹⁰ Immanuel Kant foi um dos mais proeminentes pensadores do Iluminismo e considerado o último grande filósofo dos princípios da modernidade. Entre outras coisas, Kant ganhou notoriedade pela elaboração do denominado “idealismo transcendental” para o qual todos os seres humanos trazem formas e conceitos *a priori* (que não podem ser adquiridos na experiência) para a experiência concreta do mundo.

da representação científica do mundo, a pesquisa não será outra coisa senão a apresentação dicotômica entre normalidade e anormalidade.

Esse sentido da pesquisa e do sujeito que pesquisa e que produz conhecimento mostrou seus reflexos no âmbito das ciências da natureza e, por conseguinte, em outras áreas de produção de conhecimento como é possível observar a partir das análises de Burke (2003) e da apresentação do tópico anterior. A pesquisa científica é, portanto, num primeiro momento, aquela que se relaciona ao método, ao progresso do conhecimento, a experimentação, a investigação, ao sujeito moderno e as categorias essenciais do pensamento.

Todavia, assumir a pesquisa a partir dos pressupostos da ciência moderna, significa assumir uma postura frente às práticas de investigação que condicionam o conhecimento a verdade cartesiana, isto é, a categorias essenciais que não se encontram fora da sociedade científica. Pensar uma pesquisa somente em termos científicos modernos implica abrir mão das possibilidades humanas de entendimento da realidade para encarcerá-la numa razão que vem se mostrando cada vez mais inadequada, por desconsiderar a diversidade humana existente para além daquela sociedade.

Ser pesquisador para construir práticas investigativas com a pluralidade significa despir-se da essencialidade fundante da ideia de pesquisador, assumindo-se sujeito de conhecimento na relação sociocultural, com o mundo e com os outros.

Nesse sentido, cumpre apresentarmos um conceito de pesquisa e pesquisador que se situe no âmbito de uma ciência ecológica, ou complexa, em que se considerem pesquisadores e pesquisados sujeitos de seus próprios conhecimentos de mundo, – considerando o método, como já se afirmou nesse trabalho, “atividade pensante de um sujeito vivente, não-abstrato, capaz de aprender, inventar e criar” (MORIN, 2003, p.18) – que se inter-relacionam na gestão de juízos críticos e críveis no processo de busca e satisfação com relação a verdade e a realidade.

A pesquisa, portanto, guardará a sua característica enquanto processo de busca, sem estar, no entanto, condicionada a uma única verdade e a categorias supostamente universais e, além disso, deverá estar comprometida com a sociedade e a humanidade tomadas em sua pluralidade e diversidade.

De acordo com Senna (2003b, p.95) a pesquisa exige um mínimo de parâmetros de conduta a fim de que o pesquisador possa certificar-se de que apresentou à sociedade uma contribuição consistente o suficiente para que seja passível de confiança. Ainda que se tenha a consciência de que a ciência jamais apresentará verdades absolutas e finais, o pesquisador

deve estabelecer condições para comprovar que, em sua pesquisa, há como derivar alguma verdade cuja aplicação social merece crédito.

Além disso, a pesquisa deve, ao mesmo tempo, revelar as condições sob as quais sua verdade se pautou e, dessa maneira, assegurar à sociedade científica e a sociedade em geral, indicadores com que se possam claramente avaliá-lo. Numa metáfora, poderíamos dizer que o pesquisador é um criminoso que deixa todas as pistas para que seu crime seja descoberto.

A pesquisa tem ainda o compromisso de dialogar com o campo de conhecimento em que se encontra, de modo a contribuir para o desenvolvimento da área e para a formação de futuros pesquisadores ou profissionais para seu campo de atuação (SENNA, 2003b, p.46).

Particularmente na área da educação, no Brasil, não há como desvincular a pesquisa dos processos sociais do país. Nesse sentido, o pesquisador em educação deveria pontuar de modo claro a relação entre o seu trabalho e alguma contribuição direta ou indireta para a sociedade.

Partindo desses pressupostos, parece ser possível lançarmos mão de um conceito de pesquisa coerentes com a pluralidade no campo das Humanidades “onde não há verdades que, *a priori* possam sustentar qualquer ‘fazer’ alienado do diálogo com pontos de vista diversos, com alternativas contextuais, com sua dimensão histórica, enfim, com a complexidade humana” (SENNA, 2003b, p.64-65).

Tendo, portanto, o conceito da pesquisa, cabe-nos, ainda, ampliar um pouco mais a discussão em função das práticas de formação do pesquisador. Esta formação vai sendo forjada desde o começo de sua formação cidadã via instituições sociais levando-o a construir conceitos de mundo que nem sempre dialogam com outras verdades possíveis e acabam se refletindo em sua prática de pesquisa.

O papel da instituição na formação e na conduta humanas pode ser compreendido a partir do trabalho de Berger e Luckmann (1985) para os quais as instituições, “pelo simples fato de existirem controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis” (p.79, 80).

As atividades humanas tendem à institucionalização e dizer que uma atividade humana foi institucionalizada significa dizer que este segmento foi submetido ao controle social.

Submetida ao controle social, uma instituição é uma organização ou um mecanismo social que regula o funcionamento da sociedade e, conseqüentemente, dos sujeitos que fazem parte dela. Sendo organizadas sob regras e normas, ordenam as interações entre os seus membros e as formas de eles se organizarem. As instituições sociais, de um modo geral, têm

um importante papel no processo de socialização, fomentando a entrada do indivíduo no mundo social para torná-lo parte da sociedade. Além disso, elas foram criadas, segundo Berger e Luckmann (2004), para aliviar o indivíduo da necessidade de reinventar o mundo diariamente e ter de se orientar dentro dele. Elas criam “programas” para a exclusão da interação social e para realização dos currículos de vida (p.54-55).

As instituições que agora já estão consolidadas, como por exemplo, a instituição da paternidade, são tomadas como se existissem sobre e além dos indivíduos e a despeito de sua vontade, cabendo a eles corporificá-las e submeter-se a ela. A partir disso, a colocação “É assim que as coisas são feitas” torna-se real não podendo mais ser modificada com tanta facilidade. “Um mundo assim considerado, alcança a firmeza na consciência” (BERGER, LUCKMANN, 1985, p.85) e os indivíduos que vão surgindo nele, por não terem participado de sua formação, acreditam que a sua realidade, embora opaca em certos lugares, assim como a natureza, é dada.

Assim como a paternidade, a instituição familiar e educacional também são consideradas dentro do contexto de determinado grupo social e concorrem para tornar o indivíduo parte integrante da sociedade da qual participa como membro. Numa sociedade cujo caráter institucional é dado pela cultura científica, como a nossa, mesmo que o tenha sido por imposição, como se tentará mostrar no próximo capítulo, a formação e a conduta de seus membros vai se forjando para que ele possa participar dessa sociedade. O pesquisador, até que se finalize sua formação, é um sujeito que vai sendo formado para participar da mais alta casta da sociedade científica, qual seja, ser o sujeito da ciência, aquele capaz de produzir verdades relativas ao contexto de mundo do qual participa.

Vale lembrar que “conceitos se formam no tempo histórico de cada sujeito” (SENNA, 2003b, p.69) e o pesquisador, como sujeito de seu tempo e que se forma, necessariamente, em instituições derivadas da sociedade científica, construirá para si conceitos de mundo que se referem, em grande medida, àquela sociedade. Nas palavras de Pinto (1979), o pesquisador de cada momento histórico incorpora-se ao movimento cultural e ao conjunto de ideias que a sociedade de seu tempo lhe oferece.

Todavia, o mundo institucional, por mais sólido que pareça aos indivíduos, é produzido e construído pelo homem. A relação entre o homem, que é produtor, e o mundo social, o produto dele, “é e permanece sendo uma relação dialética, isto é, o homem (evidentemente não o homem isolado, mas em coletividade) e seu mundo social atuam reciprocamente um sobre o outro” (BERGER, LUCKMANN, 1985, p.87). Desse modo, é

possível não só considerar, mas perceber, acompanhar e propor mudanças no contexto social no âmbito da qual se insere a formação do pesquisador.

Além disso, em seu trabalho mais atual, Berger e Luckmann, (2004, p.36) discutem o papel da instituição na tentativa de ligar finalidades legitimadoras a valores supra-ordenados. Segundo suas análises, essa tentativa pode acarretar em fórmulas vazias, bem como a conduta de vida orientada para valores também pode ficar limitada ao âmbito privado. Tal fato, poderia criar pressupostos para a coexistência de diferentes ordens de valores e de fragmentos de ordem de valores no âmbito de uma mesma sociedade, ou seja, a existência concomitante de comunidades de sentido diferentes umas das outras a qual os autores chamam de pluralismo (p.36).

No trabalho de Pinto (1979), é possível encontramos alguns elementos que nos auxiliam a pensar a ambiguidade e as possibilidades na formação de um pesquisador que ainda se forma para a sociedade científica, mas que, em sua prática de pesquisa vai lidar com diferentes realidades, ou com o pluralismo nos termos de Berger e Luckmann (2004).

Embora as análises de Pinto (1979) tenham como chave de entendimento a tensão da produção de conhecimento provocada por uma sociedade de classes onde se estabelece uma clara divisão entre os detentores dos bens e os trabalhadores, dentre os quais os pesquisadores em seu trabalho, suas considerações parecem relevantes para derivar a compreensão mais completa ou complexa do tema que envolve a formação do pesquisador relacionados à pesquisa em contextos plurais.

De acordo com Pinto (1979), a sucessão de temas da pesquisa científica é derivada do momento histórico que torna a possível. Desse modo, muitas vezes, a influência social que leva o pesquisador a propor um problema e os esforços que faz no sentido de tentar resolvê-lo, passa despercebida por sua consciência. Não percebendo os condicionamentos da situação em que está envolvido, julga que os fundamentos e os determinantes de seu projeto de investigação são produtos exclusivos das ideias que lhes vem à cabeça mediante sua capacidade criativa. Isso não significa, como ressalta Pinto (1979), que se deva cair na concepção ingênua de uma epistemologia sem sujeito ou de uma metodologia sem o homem (p.491), mas essas considerações iniciais nos ajudam a pensar que, tendo as instituições um papel preponderante na formação do sujeito e de seus conceitos de mundo, é possível relacionar essa afirmação do autor com a ideia de que os conceitos que estão em sua consciência são produto dessa relação entre sociedade, instituições, formação do pesquisador.

A “situação”¹¹ em que o homem existe não é um modo de ser abstrato, metafísico, mas de uma condição material em relação às circunstâncias objetivas, notadamente a materialidade da natureza e as qualidades dos corpos e fenômenos que a compõem. Tal objetividade, segundo Pinto (1979), não se refere somente ao mundo físico, mas também às relações que cada sujeito mantém com os demais com a finalidade de constituir certo tipo de regime de convivência entre todos. Assim deve ser compreendida a materialidade do mundo onde se encontra o pesquisador e de onde parte sua ação cognoscitiva sobre o desconhecido da realidade.

Assim sendo, o pesquisador, como qualquer outro homem, está submetido à configuração de uma situação, de modo que sua capacidade intelectual está em relação com a cultura que adquiriu em sua formação.

O pesquisador, segundo Pinto (1979), na inocência de uma consciência, que, geralmente, não se formou mediante particular atenção para os aspectos sociais de seu contexto de mundo, não chega a ter noção dessa condição. Se a reconhece julga-a normal e imutável aceitando-a como dado natural da realidade incidindo, desse modo, na alienação cultural (p.492).

A alienação cultural, entendida como um processo no qual o indivíduo, nesse caso, particularmente, o pesquisador, é levado a não pensar sobre si e sobre a totalidade do meio social que o envolve. Dessa maneira, ele transforma-se em coisa e produto que alimenta o sistema do qual participa. A condição de alienação cultural resulta e compromete os próprios resultados da pesquisa e de sua característica de autogerminação em decorrência da qual todo conhecimento torna-se condição de surgimento de um novo conhecimento. Para que isso aconteça, supõe-se que a consciência do pesquisador esteja em “pleno gozo da liberdade criadora” (p.493).

As ideias concatenam-se umas as outras e esse fato se produz pela intervenção das mediações oriundas da livre intencionalidade da consciência em contato com o mundo. Se essa liberdade for reprimida e substituída pela imposição de conceitos, *a priori*, rompe-se com o circuito das mediações livres. Dessa maneira, o resultado será que o trabalho de investigação das propriedades do mundo e do homem passa a ser mediatizada, não pela ideia, nem pela consciência do pesquisador frente ao mundo que o cerca, mas por aquilo que, conforme Senna ressalta, se coloca como parte de sua natureza primária enquanto agente da cultura científica.

¹¹ Situação em Pinto (1979, p.481) é entendida como totalidade da realidade num momento histórico definido e envolve tanto um aspecto do mundo objetivo, que é por isso conduzido ao projeto humano de suprimi-lo ou saltá-lo, quanto à inclusão do próprio observador nesse mundo.

Um agente da cultura científica, pode ser compreendido como um sujeito que vai se formando com a convicção de que esta cultura, e o conhecimento proveniente dela, são absolutamente verdadeiros. A partir desta convicção – forjada no seio da sociedade científica –, este agente passa a ser um porta-voz da cultura e dos dogmas cartesianos em detrimento de sua própria subjetividade e dos demais sujeitos que são, ou podem vir a serem, objetos de seu estudo (SENNA, 2006, p.5).

Essa consciência ingênua do pesquisador em relação a pesquisa, caracteriza-se pela aceitação muda de tal condição, ou pela ausência de reflexão – entendida como espelhamento entre, com e sobre os outros (ALVES, 2003) – a respeito dela.

“Trata-se, pois, de uma consciência mal preparada para a missão que deve desempenhar, porquanto se contentará com o parcial e jamais alcançará a percepção universal do problema a que se dedica e das relações que ligam o pesquisador ao objeto de investigação” (PINTO, 1979, p.496).

A superação da consciência ingênua do pesquisador passa pelo processo de conscientização. Subjetivamente, conforme Pinto (1979), esta conscientização passa pela educação dos pesquisadores no modo de pensar crítico¹². Por meio dela, é possível que eles se reconheçam sujeitos de seu contexto socio-histórico. Objetivamente, a condição para formação de tal consciência consiste em que a comunidade encontre os meios para preparar as pessoas, os pesquisadores em particular, dotando-os de uma atitude crítica frente ao mundo e ao contexto do qual fazem parte.

Tal concepção, para nós, significa uma formação em que o pesquisador esteja consciente de que os conceitos se formam no tempo histórico de cada sujeito e que ele deve derivar a consciência de como esses se construíram em sua mente a fim de auxiliar a ciência a repensar suas próprias bases e atuar na formação de novos pesquisadores.

A consciência crítica nos afasta de uma postura distante de nossos próprios processos de ser e estar no mundo com o mundo e com os outros para nos colocar numa posição de produtores com os outros.

1.4 Da outra possibilidade de pesquisa: enxergando o sujeito real

Neste capítulo tentou-se mostrar o surgimento da cultura científica moderna a partir da influência dos três pensadores – Galileu Galilei, Francis Bacon e René Descartes –

¹² Pensar criticamente, significa pensar a realidade em sua radicalidade, isto é, com uma “atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente” (FREIRE, 1981, p.9).

considerados basilares para que o pensamento científico se tornasse legítimo e fosse tomado como norma de todo pensamento, o que contribuiria para o progresso da humanidade.

Naquela cultura, a ciência foi considerada como o único modo de se chegar à verdade absoluta sobre a natureza e sobre o homem, em detrimento do pensamento aristotélico-escolástico, arraigado na metafísica e na ideia da experiência sensível, segundo a qual só existe para o homem aquilo que ele pode perceber através de seus sentidos, principalmente a visão.

Aquela verdade seria alcançada a partir da leitura no grande livro da natureza que, segundo Galileu, fora escrito em caracteres matemáticos mediante utilização de um método que Descartes se ocupou em descrever e onde estava prevista quatro proposições sob as quais a verdade se revelaria. A primeira era duvidar de tudo que não fosse claro, não aceitando como verdadeira nenhuma premissa sem antes realizar uma análise criteriosa sobre ela. A segunda consistia na divisão dos objetos a fim de analisá-los minuciosamente. Em seguida, conduzir a análise partindo dos objetos mais simples para o mais complexos observando a sua sucessão por grau de dificuldade. Finalmente, a quarta proposição consistia em revisar todo o processo para ter certeza de que nada havia escapado a razão.

Para além do método cartesiano, a cultura científica, definiu o padrão de eloquência a vigorar na prática científica que se relacionava ao sujeito subjacente ao método, este capaz de produzir conhecimento. Um sujeito capaz de produzir ciência era aquele que conseguisse desenvolver o método partindo de suas premissas. Tal sujeito, puramente racional, alheio a conformações socioculturais, era, no entanto, um sujeito ideal que não encontraria parâmetros de legitimidade em confronto com os sujeitos reais.

No entanto, foi aquele o sujeito ratificado no progresso do conhecimento de Bacon. Este, considerando que o conhecimento era dado ao homem por Deus, apresentou minuciosamente os seus benefícios para o progresso da humanidade, ressaltando o conhecimento como instrumento para a edificação do homem e remédio para os males, notadamente aqueles que poderiam advir das enfermidades da mente.

Os princípios oriundos de Galileu, Bacon e Descartes estabeleceram a ciência moderna e refletiram a constituição das ciências exatas, naturais e humanas. Esta última, reclamando para si o direito de ser científica, lançou mão do método de descoberta da verdade das ciências naturais para aplicá-lo no campo das “ciências do homem”. Daí resultou encarar a humanidade racionalmente sobre determinados princípios que pudessem ser confirmados a luz do método científico. Como consequência, os sujeitos sociais que se afastavam do modelo de sujeito dotado de razão oriundo desta ciência, passaram a existir a sua margem. Assim,

parece ter sido fundada uma ciência humana que não cotejou a pluralidade de seres humanos que deveriam fazer parte dela.

Na contemporaneidade, o método passa a ser questionado como caminho para descoberta da verdade, bem como o sujeito do método, tão abstrato, a-histórico e atemporal quanto o próprio método. A própria ciência, exata e natural, entre o final do século XIX e início do século XX, na revisão de seus fundamentos, mostrara que as certezas sob as quais se baseavam necessitavam de revisão, tendo em conta o surgimento das geometrias não-euclidianas e, entre outras, a teoria da relatividade. Diante desse fato, surge uma pluralidade de discursos científicos relacionados a cada uma das áreas de produção de conhecimento que passam a construir seus próprios critérios de validação ou, dito de outra maneira, seus próprios discursos.

A fábula da razão, de um sujeito abstrato, de um método que separa e reduz, começa a ser esvaziada de sentido diante da constatação de que se vive em um mundo mutável e contingente, complexo, que demanda a presença de um sujeito pensante capaz de aprender, inventar, criar o seu caminho e defini-lo na busca de uma verdade relacionada a um mundo *mutantis, in natura*.

Considerando essa forma do mundo, e dos sujeitos que participam dele, seres socioculturais e plurais, a verdade científica com suas teorias e princípios de explicação, torna-se sempre aberta e condicionada a interpretações. No entanto, o respeito aos dados e aos critérios de coerência a tornam crível e aceita como modelo explicativo dentro de um contexto de mundo. Assim sendo, cria-se no campo do conhecimento científico a possibilidade de considerar os princípios de inteligibilidade autônomos e livres para levar em consideração a pluralidade de caminhos que podem ser perseguidos para apresentação de uma verdade crível. Traz-se para a ciência a possibilidade de considerar os sujeitos que, desde seus fundamentos, estiveram apartados dela.

Nas ciências humanas, no entanto, ainda está por se definir os critérios que transpõem o idealismo cartesiano, sobretudo nas áreas da psicologia da aprendizagem e da linguística aplicada, tem persistido o modelo arquetípico do sujeito de Descartes que se instala na natureza primária do pesquisador forjando-se ao longo de seu processo de formação iniciada no espaço público conformado a cultura científica.

Nessa formação, está implicada a gestação de conceitos, tomados como categorias essenciais do pensamento, nos termos kantianos, que se impõem na relação entre o pesquisador das humanidades e os sujeitos-objetos de sua pesquisa de maneira a não se encontrar nestes os princípios supostamente inerentes a natureza humana. Desse modo, o

pesquisado, em comparação aos juízos construídos na mente do pesquisador, podem se tornar estranhos as suas representações e, assim, a descrição que se faz a respeito de sua condição simbólica incorre na estigmatização sem conseguir enxergar nela qualquer diversidade característica da própria humanidade.

Das considerações acima, impõe-se a necessidade de se superar a consciência ingênua na formação do pesquisador que, segundo Pinto (1979) é caracterizada pela não percepção dos condicionamentos da situação em que o pesquisador está envolvido, considerando que os fundamentos do seu projeto de investigação são exclusivamente produtos de sua própria capacidade criativa. Acrescente-se a isso, a percepção que se forja numa consciência ingênua de que os conceitos e juízos de mundo oriundos da formação do pesquisador são parte inerente da natureza humana, o que lhe impede de perceber sistemas, ou modos de pensamento e de vivência alheios aos moldes da cultura científica no âmbito da qual se desenvolve a sua formação.

A superação do estado de consciência ingênua do pesquisador para uma consciência crítica, passa pela formação das pessoas dentro da sociedade para dotá-las de uma atitude crítica diante do mundo. Essa atitude crítica, sustenta-se nesse trabalho, consiste em que o pesquisador seja levado em sua formação a derivar a consciência de que conceitos não são inatos, mas se formam no tempo histórico de cada sujeito, dentre os quais ele próprio, na sua relação com mundo e com os outros, isto é, relacionado a valores socioculturais.

Tendo tal consciência, torna-se possível ao pesquisador desenvolver uma prática de pesquisa em que ele tente se aproximar e compreender as representações simbólicas dos sujeitos pesquisados, considerando-os senhores de suas próprias concepções de mundo e gestores de juízos diante desse mesmo mundo no qual o conhecimento vai se construindo mediante as demandas que vão surgindo nele.

A pesquisa, partindo daquela formação, será compreendida como processo de produção de conhecimento implicado em determinada situação sociocultural e, além disso, como produtora de verdades críveis dentro de determinado contexto de mundo no âmbito do qual não se pode prescindir nem de sua complexidade, nem da diversidade humana presente nele.

A partir da definição de pesquisa e do pesquisador que possui uma consciência crítica, bem como da desconstrução do método cartesiano, parece ser possível nos aproximarmos dos sujeitos reais, não ideais como descrito na cultura científica, tentando compreender seus modos de ser, agir e pensar enraizados na cultura e na relação com os outros a partir dele próprio. Assim, retira-se daquele sujeito o ranço moderno que lhe subjugou e lhe impôs uma

condição de anormal e tutelado da cultura científica para começar a tentar gerar teorias que o leve em conta não só do ponto de vista da diversidade física, social e cultural que tem caracterizado a sociedade contemporânea, mas a diversidade em termos de modos mentais. Sem considerar tal diversidade, corremos o risco de perpetuar uma racionalidade que ignora os conceitos de mundo dos sujeitos sociais, marginais da cultura científica, para continuar lhes tratando e descrevendo em termos de anormalidade.

As definições que foram tratadas nesse capítulo, notadamente de pesquisa e pesquisador, e a tentativa de desconstrução provocada pela discussão a respeito da cultura científica e da pesquisa acadêmica, são primordiais para se compreender como a ciência se configurou produzindo conceitos que se afastavam da diversidade humana e as consequências que isso provocou. Assim, têm-se os primeiros elementos basilares para poder avançar no sentido de caracterizar a pesquisa do professor como processo de busca do sujeito real, um sujeito não-cartesiano, que não se constitui apenas em razão, tampouco a partir da possível realização de um método, mas um sujeito que se constrói na relação com os outros, num mundo em constante mudança, senhor de seus conceitos de mundo e de seu pensamento para os quais se faz necessário voltarmos o nosso olhar e a nossa pesquisa se temos como objetivo considerar e legitimar a sua normalidade frente a uma ciência humana que, durante muito tempo, lhe submeteu e subjugou.

No próximo capítulo trata-se desse sujeito real, na tentativa de deixar claro de que sujeito está-se falando quando se pretende caracterizar a pesquisa do professor como processo de busca desse sujeito.

2 A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO E O MEU ALUNO OBJETO DE EXCLUSÃO: EXISTE ALGUMA RELAÇÃO?

“Portanto, não se iluda comigo, leitor. Além de antropólogo, sou homem de fé e de partido. Faço política e faço ciência movido por razões éticas e por um fundo patriotismo” (RIBEIRO, 2008, p.17).

Com as palavras acima, Darcy Ribeiro encerra o prefácio da terceira edição do livro “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil” (2008). A força e a significação de suas palavras se fazem sentir ao longo do texto, que revela um profundo compromisso com a gente desse país continental chamado Brasil. Isso, por si só, seria motivo de grande contentamento por parte daqueles que, a longa data, têm percebido a necessidade de que cientistas brasileiros voltem o olhar para a sua própria história e tentem perceber as propriedades pelas quais nos fazemos um povo tão singular (SENNA, 1997). Todavia, para além disso, o que esta obra nos traz é a revelação de nós mesmos enquanto cultura, enquanto sujeitos sociais e cognoscentes capazes de nos apropriarmos de nossos modos de viver, de agir e de ir construindo a nossa própria história.

Essa afirmação parece óbvia, no entanto, tal obviedade nos escapa quando somos confrontados com uma análise da literatura das ciências humanas – sobretudo no campo da psicologia da aprendizagem e da linguística aplicada – pela qual parecemos não ser contemplados, a não ser que seja feito um grande esforço de adaptação para isso. O poder público, via educação escolar, tentou por algum tempo assumir esse esforço, advogando em favor da entrada dos “bárbaros na razão moderna” (FREIRE, 1993), à custa da negação da identidade nacional, tentando mascarar a brasilidade e fazer parecer este “bárbaro” um homem civilizado à moda da Europa – o que seria inviável, uma vez que a constituição do homem civilizado faz parte da idealização “de um ser que pudesse superar a fragilidade do homem comum” (SENNA, 2004, p.13). À custa também da exclusão de grande parte da população, aqueles muitos considerados, *a priori*, como incivilizáveis.

O olhar sobre os incivilizáveis começou a mudar quando, por obra do liberalismo e da industrialização (PATTO, 1999, p.78), a parcela excluída do processo de escolarização, depois de mais de 150 anos de estabelecimento formal da instituição escolar no Brasil, é “convidada” a entrar e permanecer na escola, não sem consequências; a história do fracasso escolar tratada mais adiante tentará evidenciá-las. Por hora, cumpre destacar que o processo de formação e o sentido do Brasil se manifestam em cada um dos sujeitos aqui constituídos,

alijados da cultura científica, cujo domínio se estende a escola, que insiste em não emancipá-los (SENNA, 2008, p.207).

Este capítulo tem a função de apresentar as propriedades que caracterizam o sujeito brasileiro, na tentativa de mostrar como estas características diferem da idealização cartesiana – tratada no capítulo anterior – e suas consequências ao contexto educacional. Com isso, pretende-se apontar a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que nos considerem a nós mesmos como parâmetros de normalidade, para que seja possível pensarmos uma educação para o povo brasileiro.

Para cumprir tal função, primeiramente, apresenta-se a formação do povo brasileiro, à luz de Darcy Ribeiro (2008) e de Senna (2007a), aos quais são juntadas outras referências que encaminhem no sentido de elucidar a relação entre a formação desse povo e os alunos que têm se tornado objetos de exclusão. Nesse momento, expõe-se o processo de constituição da cultura e da identidade nacional tentando tornar evidente como nos tornamos um povo intercultural, mas único, que possui na base mesma de sua organização a capacidade de adaptação, de abertura a mudanças e a novas incorporações, além da oralidade como princípio de ensinamento e credibilidade.

A escola deveria levar em consideração tais características. No entanto, em sua perspectiva civilizatória, tendo por trás de si a cultura científica, foi de encontro ao sujeito do Brasil, o qual, por não se adaptar ao seu projeto formador, começou a sofrer sistematicamente com os mecanismos de exclusão. Assim, inaugura-se na escola brasileira a cultura do fracasso escolar, tratada no tópico seguinte sob o título “A cultura do fracasso escolar: Macunaímas não legitimados” numa clara alusão a obra de Mário de Andrade que tão bem traça o perfil do sujeito nacional muito aquém das expectativas do sujeito científico (SENNA, 1997). Neste tópico, tenta-se mostrar que as supostas dificuldades de aprendizagem dos sujeitos escolares originários das camadas sociais menos favorecidas, vêm sendo justificadas desde a fundação das ciências humanas e que, ao serem transportadas para o Brasil, continuaram a se disseminar.

No campo dessas ciências, discute-se a psicologia da aprendizagem e a linguística aplicada como ramificações das Humanidades que possuem preponderância para explicar o aprendizado e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, mas que, no entanto, desenvolveram-se sobre conceitos discutíveis, que enquadram a normalidade em determinado perfil de sujeito de conhecimento. Desconstruir essa ideia é o que se tenta fazer nesse tópico, que, pela relevância que ambas as ciências possuem no contexto da educação, divide-se em dois: “A escola, a psicologia e o fracasso escolar” e “As ciências da linguagem, a escrita e o

fracasso escolar”. Sustentados, principalmente, nos trabalhos de Patto (1999), Senna (2002, 1995) e de Senna e Portes (2007). Buscando discutir algumas das principais teorias que dão suporte a educação, tenta-se elucidar as dificuldades de adaptação de tais teorias aos sujeitos sociais desse país. Nesse caso, revela-se a necessidade de se desenvolverem alternativas teóricas para explicar o desenvolvimento humano, que levem em conta a pluralidade de modos de pensamento, sem as quais parece não haver possibilidade de superar a cultura do fracasso na escola.

Esses dois últimos subtópicos desdobram-se num terceiro, “Paradigmas da alfabetização: a face oposta das práticas alfabetizadoras”, que dá especial atenção aos paradigmas da alfabetização – o mecanicista, o linguístico e o semiótico – (SENNA, 1995), no âmbito dos quais é possível visualizar os contornos de cada um deles e a sustentação que dão a determinado conceito de alfabetização e ao método subjacente a ele. Do primeiro ao último percebe-se certa inadequação para dar conta de explicar os processos de alfabetização dos alunos brasileiros, sem que seja atestada alguma dificuldade de ordem psicológica ou cultural que justifique o não desenvolvimento da escrita conforme os parâmetros de escrita que a escola preceitua.

A partir da tentativa de desconstrução a respeito do custo de aprendizagem e de alfabetização que certos sujeitos apresentam, no tópico seguinte, sob o título “Caracterizando o aluno real: discutindo seus modos de ser, agir, pensar e a sua escrita”, discutem-se, mais detidamente, as características do sujeito real, em oposição ao ideal de sujeito construído no contexto científico, e os modos de pensamento e escritas que lhes são inerentes. Esses modos de pensamento, a cada dia, têm ganhado maior espaço de manifestação, uma vez que encontraram nas mídias hipertextuais o meio de legitimação que tem permitido verificar a normalidade presente em escritas e pensamentos até então tomados, senão como estranhos, inequivocamente ilegítimos no contexto da cultura científica e escrita.

Sendo plurais os sujeitos dessas escritas e pensamentos, aponta-se para a urgência em se formar um professor que seja levado a pesquisar com seus alunos as formas de ele aprender e escrever para que lhe seja possível se comunicar satisfatoriamente em diferentes contextos comunicativos. É nesse cenário que se lança mão do conceito de letramento de Senna (2007d), segundo o qual é entendido como o processo que visa a levar o aluno a operar em diferentes sistemas de comunicação e lhes permitir o trânsito entre a cultura de base predominantemente oral e a cultura escrita sem que uma se sobreponha a outra.

Finalmente, no último tópico, conclui-se o capítulo retomando os elementos que foram tratados ao longo de sua apresentação, apontando para a necessidade de se formar um

professor que pesquisa com seu aluno. Essa pesquisa, no contexto desse trabalho, tal como visto no capítulo anterior, caracteriza-se como processo de busca do sujeito real sem a qual, na contemporaneidade, dificilmente será possível pensar em uma educação que se pretende inclusiva. Dessa pesquisa se tratará no capítulo seguinte.

2.1 **Brasil, meu Brasil brasileiro, meu mulato inzoneiro...**¹³

O Brasil fora incorporado à civilização ocidental na condição de colônia provedora de riquezas à metrópole portuguesa, formando-se como um negócio de risco, no qual a lucratividade se sobrepunha, inclusive, à moral e à ética valorizadas na Europa. Fora incorporado sem possibilidade de se organizar segundo suas próprias necessidades.

Os colonizadores portugueses, “gente prática e experimentada” (RIBEIRO, 2008, p.45), eram comerciantes por excelência e, assim como o povo árabe que, “simplesmente conquistavam a área, gritavam o *Jihad* e deixavam o povo viver” (RIBEIRO, 2008, p.64) sempre toleraram as diferenças culturais, sobretudo se estas não interferissem em seus negócios.

O branco português chegara ao Brasil e, a despeito de suas preocupações com os negócios, tratou logo de fundar um povo único “meio lá, meio cá, já se misturando brancos e índios” (SENNÁ, 2007a, p. 35).

O novo povo, “meio lá, meio cá” fundou-se numa cultura mesclada, autorizada a estar simultaneamente lá e cá intermediando uma relação que, aparentemente, seria impraticável nos moldes europeus. Tal fundação foi possibilitada pela instituição do cunhadismo, “velho uso indígena de incorporar estranhos a sua comunidade” (RIBEIRO, 2008, p.81).

O cunhadismo consistiu em dar ao estranho português uma moça indígena como esposa. Uma vez que ele a assumia, estavam constituídos os laços que o aparentavam aos demais membros do grupo. O estrangeiro passava então a contar com uma multidão de parentes que podiam ser postos a seu serviço, tanto para seu conforto pessoal, quanto para produção de mercadorias. Os índios, por seu turno, ficavam satisfeitos com a união, pois se proviam das riquezas que o europeu podia trazer dos navios, como as ferramentas de metal, espelhos e adornos.

“A função do cunhadismo na sua nova inserção civilizatória foi fazer surgir a numerosa camada de gente mestiça que efetivamente ocupou o Brasil” (RIBEIRO, 2008,

¹³ Primeiros versos da música “Aquarela do Brasil” de Ary Barroso (1939).

p.82), onde os náufragos e degredados povoadores europeus, deixados pelas naus da descoberta, se assentaram.

Esses homens, que nada tinham de nobres, que nem um pouco “civilizados” pareciam ser e que nada compreendiam da ciência que se desenvolvia na corte europeia, aqui se estabeleceram e “construíram para si um padrão de conforto e legitimidade social, que definitivamente prescindia de conformar-se à sociedade europeia” (SENNA, 2007a, p.35).

Formou-se aqui um povo apátrida em relação às suas matrizes europeias, em que todos cabiam e rapidamente se aparentavam. A sociedade fundante do Brasil estabeleceu-se, portanto, pela fusão de culturas de índios e brancos, que não mais abriam mão uns dos outros, aos quais, mais tarde, vieram a se juntar os africanos e outros tantos (RIBEIRO, 2008, p.73). Dessa forma, foi se conformando uma cultura que nascia aberta a novas incorporações.

Todavia, a situação inicial e peculiar que floresceu no Brasil, não foi vista com bons olhos por Portugal, que cuidou de institucionalizar aqui um Estado à moda da metrópole, transplantando leis, estruturas de poder, religião, instituição familiar, etc., através de uma deliberada política de sujeição. Segundo Holanda (1995): “A tentativa de implantação da cultura europeia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em consequência” (p.31).

As dificuldades surgidas por esta tentativa de enquadrar esse pedaço do novo mundo a tais instituições e fazê-las funcionar como se supunha que deveriam funcionar, gerou um profundo descontentamento por parte daqueles que cá estavam. Estes, por sua vez, com tantos parentes que tinham, “trataram de ir burlando as leis impostas, ajudando, dessa maneira, a ‘nacionalizar’ o Brasil” (SENNA, 2007a, p.37), processo que fora enriquecido com a chegada dos negros africanos com suas culturas e sua resistência.

Os negros africanos advinham de diferentes etnias e a sua contribuição para a construção do país se deu tanto no plano do trabalho, produzindo quase tudo o que aqui se fez, quanto no plano cultural (RIBEIRO, 2008, p.114).

No plano cultural, conforme salienta Ribeiro (2008), a contribuição do negro não foi substancial na formação da protocélula luso-tupí forjada nos tempos do descobrimento. Na realidade, os negros tiveram que nela aprender a viver, “plantando e cozinhando os alimentos da terra, chamando as coisas e os espíritos pelos nomes tupis incorporados ao português, fumando longos cigarros de tabaco e bebendo cauim” (p.114). No entanto, por um processo de introdução sorrateira, mas tenaz e continuada, os negros africanos remarcaram o amálgama racial e cultural brasileiro influenciando de múltiplas maneiras as áreas onde se concentraram.

Embora a imposição de Portugal tenha sido ferrenha, lançando mão de expedientes os mais violentos, o que forçou certa predominância lusitana sobre o povo de cá e gerou uma vacilante noção de brasilidade marcada por um sentimento de não-pertencimento e crise de identidade (PEREIRA, 2008, p.10), isso não foi garantia de que a sociedade brasileira se conformasse aos padrões europeus, como observa Darcy Ribeiro (2008):

“É certo que a colonização do Brasil se fez com esforço persistente, teimoso, de implantar aqui uma europeidade adaptada nesses trópicos e encarnada nessas mestiçagens. Mas esbarrou, sempre, com a resistência birrenta da natureza e dos caprichos da história que nos fez a nós mesmos, apesar daqueles desígnios, tal qual somos, tão opostos a branquitudes e civilidades, tão interiorizadamente deseuropeus como desíndios e desafros” (p.70).

Não obstante, pela pressão vinda do alto, o Brasil começou a funcionar, através de uma ordem pré-estabelecida. A parte da sociedade brasileira que se pretendia europeia, passou a subsistir nos núcleos das cidades seguindo o exemplo e o formato das cidades urbanas da Europa, copiando-lhes, inclusive, seu “estilo ímpar de segregar” (SENNÁ, 2007a, p.37). Nesses núcleos passaram a viver concentrações brancas formadas por clérigos, grandes comerciantes e militares, representantes da coroa e seus empregados, todos a serviço do rei. No restante do país, longe das cidades, viviam todos os demais brasileiros, “formados à brasileira” (SENNÁ, 2007a, p.36).

Apesar da tentativa de europeização no contexto das cidades, éramos vistos como um povo estranho por aqueles que vinham da Europa: “aparecemos a olhos europeus como gentes bizarras, o que, somado à nossa tropicalidade índia, chega para aqueles mesmos olhos a nos fazer exóticos” (RIBEIRO, 2008, p. 73). Emanuel Pohl, naturalista que acompanhou a princesa Leopoldina ao Brasil, observou nossa falta de elegância no modo de vestir: os homens viviam de chinelos, calças leves e jaqueta de chita. As mulheres passavam a maior parte do tempo com camisa simples e saia curta (GOMES, 2007, p. 158). O relato do inglês Luccock (1942 *apud* GOMES 2007, p. 159-160), que esteve no Brasil entre os anos de 1808 e 1818, aperfeiçoa a descrição acima ao documentar os hábitos dos cariocas em tempos de sua estada na cidade. Sobre os hábitos alimentares, diz ele: “Considera-se como prova incontestável de amizade alguém servir-se do prato do seu vizinho; e, assim, não é raro que os dedos de ambos se vejam simultaneamente mergulhados num só prato” (p.83). Observa também, quando convidado a um jantar em casa de família rica, onde a refeição era acompanhada “de uma espécie de vinho fraco”: “Exagera-se na gesticulação (...) e desfecham punhadas no ar, de faca ou garfo, de tal maneira que um estrangeiro pasma que olhos, narizes e faces escapem ilesos” (p. 84).

O Brasil, no seu formato segregador, nasceu como civilização urbana, em que se separavam conteúdos rurais e citadinos, comandados por grupos eruditos das cidades. Formados em Portugal e trazendo para nós visões de mundo acabadas, suas ideias eram inequivocamente estranhas à realidade brasileira e, no mais das vezes, aumentavam a distância entre os “doutos e o povo” sujeitando “nossa inteligência aos pomposos discursos que traziam d’álem-mar” (PEREIRA, 2008, p.30). Tal fato, só contribuía para aumentar o fosso que separava “os brasis”: o da cidade e o outro. Conforme salienta Senna (2007), “esses dois brasis ainda perduram no Brasil contemporâneo, ainda que com fronteiras e padrões mais específicos de nossos dias, e o entrelugar ocupado pelo povo, desde sempre, foi marcado pelo sentimento de exclusão” (p.38).

Esse sentimento, que marca mais acentuadamente os sujeitos sociais das classes menos privilegiadas, contudo, não é prerrogativa desses sujeitos. Mesmo aqueles brasileiros nascidos de pais brancos nutriam certo estranhamento de si em sua própria sociedade. Nas palavras de Ribeiro (2008):

“Mesmo o filho de pais brancos nascidos no Brasil, mazombo, ocupando em sua própria sociedade uma posição inferior com respeito aos que vinham da metrópole, se vexava muito da sua condição de filho da terra recusando o tratamento de nativo e discriminando o brasilíndio mameluco ao considerá-lo como índio” (p. 127-128).

A nossa identificação enquanto povo se deu por nos percebermos excluídos daquilo que achávamos que deveríamos ser, em vez de pela valorização daquilo que somos. Essa exclusão é mais acentuada à medida que vamos nos afastando da branquitude “dessas que se acham a forma mais normal de ser humano” (RIBEIRO, 2008, p.73). Entretanto, afora o fato de os brancos nascidos no Brasil¹⁴ demonstrarem um profundo descontentamento por serem “filhos da terra”, as consequências da exclusão recaíam sobre aqueles nascidos e formados pela miscigenação cultural; não tão brancos, não tão índios, não tão negros, tão brasileiros.

Esses, a partir da carência essencial de existirem na ninguendade, viram-se forçados a criar sua própria identidade étnica, qual seja, a brasileira. O surgimento dessa etnia “inclusiva”, que pudesse “envolver e acolher a gente variada que aqui se juntou passa tanto pela anulação de identificações étnicas de índios, africanos e europeus, como pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem” (RIBEIRO, 2008, p.133). Somente assim chega-se a ser uma gente só, que se reconhece em alguma coisa tão substancial que anula suas diferenças e as opõe a todas as outras gentes. Dentro desse novo agrupamento,

¹⁴ “Ou quase brancos, dada a dificuldade que temos por aqui de comensurar a alvura de quem se declara branco” (SENNA, 2007a, p.38).

cada sujeito permanece inconfundível, “mas passa a incluir sua pertença a certa identidade coletiva” (RIBEIRO, 2008, p.133).

A identidade coletiva do brasileiro e a sua cultura formaram-se à margem da submissão cultural da Europa, isto é, marginalizada pela fração branca da sociedade, mas não a sua sombra e “de modo algum reduzida à vergonha com que os demais se percebiam frente às matrizes europeias” (SENNA, 2007a, p. 39).

No processo de deculturação das culturas negras, índias e europeias forjou-se o processo de feitura da nossa própria. Cultura entendida como tudo aquilo que é criado pelos seres humanos. “A cultura consiste em recriar e não em repetir” e os homens e as mulheres podem fazê-lo porque possuem uma consciência capaz de captar o mundo e de transformá-lo (FREIRE, 2005, p.31).

Assim, tendo outras pautas e outros modos, resultamos numa população a que Ribeiro (2008) considerou como sendo de cultura arcaica, “mas muito integrada, em que um saber operativo se transmitia de pais a filhos” (RIBEIRO, 2008, p.205). Tal transmissão dava-se por vias da oralidade e na vivência dos acontecimentos cotidianos.

A cultura arcaica, empobrecida em relação aos seus ancestrais europeus, africanos e indígenas, constituiu o brasileiro comum como “homem tábua rasa” (RIBEIRO, 2008, p. 249). Mas, por outro lado, por não estar preso a conservadorismos e a valores tradicionais de caráter folclórico ou tribal, o tornou receptivo às inovações e a mudanças. Nesse sentido, somos um povo que *está sendo*, num processo de constante adaptação, aperfeiçoamento, integração e transformação.

Tal fato pode ser elucidado no processo mesmo de constituição do povo, que foi se diferenciando à medida que ia ocupando as mais diversas regiões do país. A título de exemplo, tem-se o nordeste açucareiro. Compostos originalmente por brasilíndios¹⁵ e se desdobrando com a presença dos africanos, esta matriz se singularizou fazendo surgir a área cultural crioula “centrada na casa grande e senzala com sua família patriarcal envolvente e uma vasta multidão de serviçais” (RIBEIRO, 2008, p.97). Os seus serviçais se diferenciavam pela especialização como gente de serviço, provedores de gêneros e pescadores.

“Uma fração dessa matriz, assumindo a função de criadores de gado, também se diferencia afeiçoando-se às lides pastoris. Diferencia-se, ainda, porque entra em contato sucessivamente com vários povos tapuias de cultura especializada à aridez das caatingas, com as quais se cruza profundamente, o que dá lugar a um fenótipo novo, o cabeça-chata nordestino” (RIBEIRO, 2008, 97).

¹⁵ Filhos gerados de pais brancos, em sua maioria lusitanos, e mulheres indígenas.

Dessa maneira é que, ao longo do tempo vão surgindo modos brasileiros diferenciados uns dos outros por suas singularidades, mas homogeneizados pelo que tem em comum; sua brasilidade. “Tais são, por exemplo, o baiano da Bahia gorda; o pernambucano do massapê; o são franciscano da Bahia do bode; o sertanejo nordestino” (RIBEIRO, 2008, p.98).

A identidade étnica dos brasileiros se explica tanto pela precocidade de constituição de sua matriz básica, quanto por seu vigor e flexibilidade, o que lhe permitiu conformar-se a ajustamentos locais, a todas as variações ecológicas e regionais e sobreviver aos ciclos produtivos preservando sua unidade (RIBEIRO, 2008, p.272).

É possível argumentar, das explanações aqui realizadas, que os brasileiros se constituíram, em sua identidade e sua cultura, seguindo uma lógica bastante diferenciada da matriz europeia. Cá, à margem da cultura da Europa, nos formamos à brasileira, aprendemos mediante um saber operativo passado de pais para filhos, baseado na oralidade e na vivência cotidiana, o que nos confere a predominância de um modo de pensamento narrativo, isto é, uma inteligência que se organiza para interagir com esta forma de estar no mundo (SENNA, 2003a). Somos um povo aberto às mudanças, receptivo às inovações, vigorosos e flexíveis, um povo intercultural que, na sua constituição mesma, se faz em devir.

Isso conferiu ao brasileiro comum a capacidade de conhecer o mundo estando nele, sem a pretensão de estagná-lo, particioná-lo a fim de analisá-lo e, cientificamente, conhecê-lo. Conhecer o mundo desta maneira implica o desenvolvimento de modos de pensamento e representações simbólicas; relações sociais e sócioafetivas; utilização do corpo e dos seus sentidos para dar conta de atividades simultâneas, da narratividade da vida. O conhecer, para nós, se faz *conhecendo*. Um processo, portanto, inacabado, incompleto.

Tais características nos lançam a condição pós-moderna do mundo, mesmo sem ter construído a modernidade, que chegou até nós como um pacote fechado, limitando-se a ser um reflexo de transformações que não eram nossas. Se perdemos com Portugal “o trem da modernidade” (PEREIRA, 2008, p.15), poderíamos dizer, se possível fosse, que saímos na vanguarda da pós-modernidade¹⁶, na qual o sujeito humano é percebido como aquele que não tem moldes onde se encaixar. Ele é um sujeito contingente, um ser em devir.

¹⁶ Ao longo desse trabalho far-se-á uso do termo “contemporaneidade” para se referir ao período atual que estamos vivendo. No entanto, em alguns momentos é feita referência a pós-modernidade porque esta noção carrega consigo a ideia de ruptura com alguns pressupostos modernos, justificando assim, sua utilização em determinadas partes do texto. A pós-modernidade, caracteriza-se, sobretudo, por romper com a ideia de produção de conhecimento moderna baseada na suposição de haver um único modelo de engenharia humana e um único método subjacente a toda possibilidade de produzir conhecimento. De acordo com Lyotard (1985), a pós-modernidade diz respeito a um deslocamento da fé no progresso humanamente planejado e das tentativas de fundamentar a epistemologia. A perspectiva pós-moderna vê uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento (LYOTARD *apud* GIDDENS, 1990).

Sendo ele um sujeito *sendo*, a educação deveria ter um papel de formação humana que levasse na devida conta nosso inacabamento e incompletude. Nesse sentido, a educação implica a ação dos próprios homens e mulheres na busca de sua completude; de sua perfeição (FREIRE, 2005, p.28). Ela deveria, ainda, estar assentada na interculturalidade que é “a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule” (FLEURI, 2003, p.17).

A educação, numa perspectiva intercultural seria aquela que visasse a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos. Numa sociedade culturalmente plural tornar-se-ia primordial conhecer a formação identitária dos sujeitos de modo a fortalecê-la e ainda, reconhecer e respeitar cada uma e todas elas.

“A educação intercultural deve então legitimar publicamente as diferentes representações sociais que refletem diferentes naturezas culturais, estimulando o desenvolvimento da identidade do sujeito de modo a inserir e legitimar os grupos minoritários no âmbito dos quais se devem aplicar os processos de ensino e aprendizagem” (SENNA, 2000, p.196).

Todavia, a instituição escolar, formada nos moldes da cultura científica para ilustrar o povo, tendo como base uma razão e um sujeito moderno, tratou desde logo de negar as identidades locais e os modos como as pessoas pensam e interagem com o mundo, na tentativa de formar sujeitos civilizados a partir de sua concepção do que viria a ser tal sujeito.

Nesses moldes se instituiu a escola no Brasil, a qual, em princípio, esteve destinada aos mais afortunados. Entretanto, no início do século XX, num contexto republicano banhado pelos ideais liberais “na expectativa de construir uma sociedade urbana que se introduzisse à nova ordem pública, no sentido da ordem e do progresso industrial” (SENNA, 2007a, p.40), a escolarização passou a ser discutida como um passo fundamental a ser dado para que aqueles objetivos fossem alcançados. Porém, é somente na década de 60, inspirada pelos movimentos iniciados na década de 30, quando se destaca a urbanização, o crescimento das cidades e a industrialização do país que começaram a inserir o Brasil na política econômica mundial, que se dá início a discussão sobre a necessidade de ampliação da educação escolar para o povo. Nesta década é sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 4024/61) que torna o ensino primário obrigatório para crianças a partir dos sete anos de idade.

No entanto, o período que marcaria a entrada do povo na escola brasileira viria a ocorrer na década seguinte com a promulgação da Lei 5692/71, que tinha como finalidade ampliar o nível de escolaridade da população a fim de melhorar a qualidade da mão-de-obra. Fato que

se impunha como um entrave para a expansão industrial e tecnológica do país (SENNA, 1997, p.10).

A entrada do povo no incipiente sistema público de ensino, com seus modos de viver, de agir e de pensar, diferentes do aluno que até então vinha fazendo parte da escola, causou um profundo estranhamento (SENNA, 1997, p.12). Dentre esses alunos, aqueles que, ou por recusa, ou por incapacidade de se adaptar a um conjunto de normas estranhas aos seus sistemas de representação, não se adequaram ao projeto de formação escolar, começaram a sofrer com os mecanismos de exclusão.

Senna (1997, p.10), numa metáfora a respeito do povo brasileiro, que agora está na escola, diz que o primeiro problema na relação da escola com os alunos é que nossos alunos são como Macunaíma¹⁷, seus irmãos e suas mulheres, do jeito mesmo como os descrevera Mário de Andrade no início do século XX. O segundo problema é que na escola estuda-se Macunaíma como uma obra de ficção literária e não como um apelo ao direito de sermos brasileiros. O terceiro e último problema é que a escola não quer ter Macunaímas como alunos, pois eles contrariam o sentido de tudo que ela pensa ser útil e adequado.

Quando os Macunaímas chegam à escola é que se instala a *cultura do fracasso escolar* no Brasil. No entanto, suas raízes são muito mais profundas e delas se tentará tratar no tópico seguinte.

2.2 A cultura do fracasso escolar: Macunaímas não legitimados

As ideias que ainda circulam a respeito das dificuldades de aprendizagem das crianças oriundas dos segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira não são fruto do momento atual. Elas estão assentadas sobre uma base de construção sociocientífica que viria a justificar os diferentes rendimentos das crianças no que se refere ao aprendizado escolar, principalmente relacionada ao custo de alfabetização causando consequências as mais perversas.

¹⁷ Macunaíma, nas palavras de Mario de Andrade, “herói de nossa gente”, é uma personagem descrita pelo autor que tem características muito comuns aos brasileiros. Logo no início de sua descrição é possível perceber as propriedades de Macunaíma com a qual é possível identificar, no contexto escolar, muitos de nossos alunos: “Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro: passou mais de seis anos não falando. Se o incitavam a falar exclamava: If — Ai! que preguiça! . . . e não dizia mais nada.”] Ficava no canto da maloca, trepado no jirau de paxiúba, espiando o trabalho dos outros e principalmente os dois manos que tinha, Maanape já velhinho e Jiguê na força de homem. O divertimento dele era decepar cabeça de saúva. Vivía deitado mas si punha os olhos em dinheiro, Macunaíma dandava pra ganhar vintém” (ANDRADE, 2010, p.1). Versão online disponível em: baixatudo.globo.com/docs/Macunaíma.pdf

Este tópico desenvolve-se na tentativa de resgatar essas bases, para que seja possível visualizarem-se os contornos de um projeto educacional que parece não ter sido construído para Macunaímas.

Tendo a psicologia da aprendizagem, a linguística aplicada e os paradigmas da alfabetização como principais temas de problematização, tenta-se confrontá-los com os sujeitos escolares do país e as suas demandas, no intuito de mostrar a necessidade de desenvolvimento de teorias mais próximas desses sujeitos e, desse modo, buscar alternativas para repensar tanto a educação, quanto a formação de professores, para a pluralidade e interculturalidade brasileiras.

Ajudam a sustentar e desenvolver o primeiro subtópico dessa parte “A escola, a psicologia e o fracasso escolar”, os estudos de Patto (1999) que tratam com profundidade a natureza da relação entre a escola, a psicologia e o fracasso escolar; os estudos de Senna e Portes (2007) e Coelho (2007) que adotam uma perspectiva crítica frente às teorias que têm servido de suporte à formação de professores e a práticas de ensino-aprendizagem no contexto escolar, mas possuem por traz de si um ideal de sujeito de conhecimento dos quais se afastam os alunos brasileiros. Em alguma medida, essas teorias justificam o fracasso dos alunos na escola. Os estudos de Vygotsky (1993; 1998) também fazem parte da sustentação desse primeiro subtópico e nele se encontram alternativas teóricas que podem avançar para desconstruir o mito do sujeito ideal e a prevalência da cultura científica diante das demais culturas.

O segundo subtópico “As ciências da linguagem, a escrita e o fracasso escolar” baseia-se nos estudos de Senna (2002), que trata da natureza dos estudos da linguística e revela o seu comprometimento com uma ordem científica a serviço da exclusão social. Suas análises são acompanhadas de algumas considerações de Bagno (2010, 2002) e outros que também adotam uma postura de desconstrução de uma suposta língua universal capaz de abarcar toda a diversidade humana ressaltando seu caráter social e sua relação com um contexto de mundo que, via de regra, visa a excluir determinados sujeitos sociais.

O terceiro e último subtópico “Os paradigmas da alfabetização: a fase oposta das práticas alfabetizadoras” sustenta-se nos trabalhos de Senna (1995) e Senna e Portes (2007) e é consubstanciado por outras referências que auxiliam na tentativa de tornar evidente o equívoco de certos pressupostos da alfabetização para explicar a apropriação da escrita pelos sujeitos sociais considerados, mais uma vez, universais e por este motivo, construtores de uma mesma escrita, supostamente única.

Inicia-se a problematização proposta a partir do movimento de maior expressão onde desembocou a cultura científica e nasceram as chamadas ciências humanas, qual seja, o Iluminismo que ajuda a situar a relação entre a psicologia, a escola e o fracasso escolar. De acordo com Souza (2005), o iluminismo asseverou a crença no poder da razão humana para interpretar e reorganizar o mundo em detrimento do mundo medieval com o seu teocentrismo e o seu princípio de autoridade (p.15).

2.2.1 A escola, a psicologia e o fracasso escolar

Durante o século XVIII e nas primeiras décadas do século XIX, a classe burguesa ganhou notoriedade pelo seu acúmulo de capital, o que fez com que ela se constituísse como a porta-voz do sonho “humano” de um mundo igualitário, livre e fraterno. Sua visão de mundo fora profundamente marcada pela crença no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza. Esta crença foi disseminada e acompanhada da certeza de que aquele sonho seria concretizado na sociedade liberal industrial.

No entanto, a ordem feudal que ainda vigia no período de transição da monarquia para a sociedade de classe, passou a fazer frente aos avanços econômicos e políticos da parcela enriquecida da plebe, tornando-se um grande obstáculo à realização das aspirações burguesas. Por conta disso, a burguesia, para alcançar os seus objetivos, tenta instalar uma ordem social que, em tese, libertaria a todos os cidadãos do “tradicionalismo medieval obscurantista, supersticioso e irracional, que dividia os homens em estruturas hierárquicas segundo critérios indefensáveis” (PATTO, 1999, p.40).

Com o progresso ocorrido na produção e no comércio, cujos resultados eram tributados a racionalidade científica e econômica, o ideário iluminista foi ganhando força. Porém, pouco tempo depois de sua ascensão, a burguesia já se constituía como uma classe que se diferenciava das demais. “Entre as pequenas conquistas de uma minoria do operariado e a acumulação de riqueza da alta burguesia cavara-se um abismo que saltava aos olhos” e por mais que se enfatizasse a melhoria geral das condições de vida trazidas pela nova estrutura social “a pobreza que ainda dominava a vida da maior parte dos trabalhadores era por demais visível e contradizia concretamente as palavras de ordem da revolução francesa” (PATTO, 1999, p.39).

Nesse contexto bipartido é que nascem e se oficializam as ciências humanas, trazendo consigo o modelo de produção de conhecimento das ciências exatas – como vimos no capítulo

que trata do nascimento da cultura científica – e a observação do fato de que os novos homens bem sucedidos, aparentemente, o eram por sua habilidade e mérito pessoal e não por algum privilégio marcado por ocasião de seu nascimento. A providência divina passa a ser substituída pela fisiologia, ciência positiva e experimental que, antes da psicologia, voltou-se para a questão das diferenças raciais e individuais.

Partindo dessa base sociocultural, a sociologia, a antropologia e a psicologia, pretendendo gerar verdades objetivas, legitimam a desigualdade social como algo inerente à sociedade. Caberá especificamente à psicologia, gestada nos laboratórios de fisiologia experimental e fortemente influenciada pela teoria darwiniana de evolução natural, “descobrir os mais ou menos aptos a trilhar a ‘carreira aberta ao talento’ supostamente presente na nova organização social” (PATTO, 1999, p.58), o que se iniciou com a psicologia diferencial.

A partir da psicologia diferencial, isto é, a psicologia que quer investigar quantitativa e objetivamente a diferença entre grupos e indivíduos, houve uma preocupação em se determinar as diferenças individuais e distinguir cientificamente os normais dos anormais, os aptos dos não aptos. Nesse escopo, Francis Galton, um dos expoentes da psicologia diferencial, sustentou que a inteligência era hereditária e motivou a criação dos testes psicológicos: “Medir as ‘aptidões naturais’ tornara-se o grande desafio que os psicólogos se colocaram na virada do século”¹⁸ (PATTO, 1999, p.63-64).

Nesse contexto, o professor da Universidade de Genebra e contemporâneo de Piaget no Instituto Jean Jacques Rousseau, Edouard Claparède, se pôs a aprimorar os instrumentos de medida que pudessem rastrear as diferenças individuais e saber, o mais precocemente possível, quem eram os “retardados” e quem eram os “bem dotados”. A partir disso, o psicólogo defendeu a criação de classes especiais para os primeiros e escolas especiais para os segundos.

O modelo segregador dos testes psicológicos e da inteligência hereditária como fatores determinantes para se aferir o grau de normalidade dos sujeitos sofreu algumas reformulações quando alguns conceitos oriundos dos estudos psicanalíticos foram incorporados à psicologia diferencial, nos quais se destacava a dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e a influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida. Tal incorporação, não provocou nenhum tipo de mudança substancial no sentido de reconhecer a mesma capacidade intelectual dos sujeitos sociais tomados como “retardados”, frente aos demais. Ela passou somente a ser mais uma justificativa para as dificuldades de aprendizagem que os pobres apresentavam. Estas, de hereditárias, passaram a

¹⁸ Trata-se da passagem do século XIX para o século XX.

ser consideradas culturais. Tal cultura fora tomada como primitiva, atrasada e rude em comparação aos grupos culturais dominantes. “A ausência, nas classes dominadas, de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes, foram tomadas como indicativas do atraso cultural desses grupos” (PATTO, 1999, p.68).

A visão sobre o caráter hereditário da inteligência viria a ser abalada quando da elaboração da epistemologia genética de Jean Piaget, que sustentou a existência de uma capacidade intelectual universal que independe da hereditariedade. Para ele, “só o funcionamento da inteligência é hereditário, e só gera estruturas mediante uma organização das ações sucessivas, exercidas sobre objetos” (PIAGET, 1983, p.39). A partir dessa premissa, Piaget derivou sua teoria a respeito da organização da mente humana.

De acordo com Senna e Portes (2007), Piaget deu corpo ao conceito científico de mente como um organismo simbólico inerente a natureza ontológica da biofisiologia humana e, a partir disso, defendeu o pressuposto de que a inteligência é inata e sua operacionalidade se desenvolve ao longo da maturação cognitiva por pré-disposição neurofisiológica na ação do sujeito sobre a realidade e desta sobre ele (p.209). A inteligência hereditária e o meio cultural pobre, portanto, não deveriam ser tomados como as razões pelas quais as crianças dos segmentos socialmente desfavorecidos apresentavam “dificuldades para aprender”.

A teoria de Piaget universalizava a inteligência partindo do pressuposto de que a experiência de mundo faz parte de um fenômeno de natureza exclusivamente lógico causal. “Assim é que cada coisa é tão somente uma coisa, alijada de conceito social, e cada sistema de coisas é tão somente um sistema de relações lógico-formais, sem qualquer interferência de valores culturais” (COELHO, 2007, p.120).

Dentro do contexto de mundo e de realidade considerado por Piaget, as experiências provocadas sobre os sujeitos e destes sobre o mundo é inequívoca no que se refere à construção de conhecimento, conforme ele descreve. Lembremos que na elaboração de sua teoria estamos lidando com um espaço público urbano que oferece aos sujeitos sociais experiências de mundo cientificamente orientadas. Se, de outra maneira, os sujeitos estão à parte da urbanidade científica, eles também irão construir conhecimento, no entanto, este conhecimento estará orientado por experiências de mundo outras que levarão os sujeitos a construírem-no em relação com o seu mundo.

A generalização dos pressupostos piagetianos para diferentes contextos, com a suposição de que a inteligência inerente à condição humana levaria a uma construção do conhecimento cientificamente orientada, independente das variadas situações socioculturais, aprofundou a certeza quanto a incapacidade intelectual de determinados grupos, uma vez que:

“Há por trás disso a crença em uma suposta condição de normalidade entre aqueles que reagem mentalmente segundo as expectativas da teoria de Piaget, ao passo que, conseqüentemente, há também a crença em uma suposta anormalidade entre aqueles que, por quaisquer motivos, não reajam mentalmente segundo as expectativas dessa teoria” (COELHO, 2007, p.121).

As concepções oriundas do trabalho de Piaget seriam reformuladas quando os estudos de Vygotsky foram resgatados, dando à cultura um valor substancial para o processo de construção de conhecimento. Segundo ele, as funções mentais superiores¹⁹ são formadas socialmente e transmitidas através da cultura: “se modificarmos os instrumentos de pensamento disponíveis para uma criança, sua mente terá uma estrutura radicalmente diferente” (VYGOTSKY, 1998, p.169). Diz ainda Vygotsky que o uso de signos “conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (1998, p.54).

De acordo com Senna (2007b), Vygotsky desloca sua atenção para “os valores agregados a cada uma das coisas pela experiência social, em esfera local e temporalmente determinada” (p. 230). Isso provocaria um novo olhar sobre os sujeitos sociais que, agora, não teriam mais sua inteligência conformada a uma construção científica que eles não poderiam ter fora do espaço daquela cultura, ela seria legítima dentro de seu próprio contexto. Senna (2004) ressalta que:

“O modelo mental de Vygotsky aponta, portanto, para uma janela até então desprezada na cultura científica, à medida que para além dela encontrar-se-iam todos os sujeitos banidos da sociedade moderna, não mais tomados como débeis alienados, mas sim como sujeitos de seus próprios conceitos de mundo” (p.56).

A contribuição de Vygotsky no sentido da revelação de mentes que produzem conhecimentos relativos aos seus contextos de mundo deu a elas a autonomia e a legitimidade necessárias para que fossem reconhecidas em sua absoluta normalidade. Sua teoria dera o pontapé inicial no sentido de dessacralizar a cultura científica em seu papel de construção única da verdade, o que viria a acontecer mais tarde com os movimentos que caracterizam o período que está sendo chamado de pós-moderno (SENNA, 2004).

No entanto, nas circunstâncias de seu tempo, Vygotsky destacou o conhecimento científico, por sua natureza, como aquele que seria capaz de aprimorar e levar o intelecto a um grau mais elevado dando, portanto, uma valorização maior a cultura científica veiculada pela

¹⁹ As funções psicológicas superiores são aquelas que têm relação com a memória, a imaginação, a atenção, o pensamento e a linguagem. De acordo com Oliveira (1992), as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientemente controladas e mecanismos intencionais (p.68).

escola frente às demais. De acordo com ele, “a disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema; isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1993, p.100).

Nesse contexto, a educação escolar, dado que o “‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1993, p.116-17) teria a função precípua de, por intermédio dos conceitos científicos, fazer avançar o desenvolvimento da criança. Apesar de esses conceitos não serem absorvidos já prontos, o ensino e a aprendizagem, segundo Vygotsky (1993), desempenhariam um importante papel na sua aquisição (p.75).

Nos tempos atuais, em que vivemos sob os princípios de uma educação para todos, numa perspectiva inclusiva, “buscando dar sentido a uma ciência socio-histórica e hipertextual” (SENNA, 2007c, p.167), a educação deve ter clareza de que ninguém, sobretudo no Brasil, tem o desejo de se desenvolver para ser como o outro, “mas para construir um terceiro, formado com um pouco de cada um e por um tanto de ineditismo” (SENNA, 2007c, p.224).

Nesse sentido, a aprendizagem deveria, antes de qualquer coisa, “incluir o princípio de que os sujeitos buscam transformar-se mutuamente para se integrarem e constituírem um grupo social” (SENNA, 2007a, p. 51). Ensinar, por sua vez, deveria ser compreendido como o princípio pelo qual se leva o outro a viver novos conceitos e a incorporá-los aos anteriores. Dessa maneira, ensinar e aprender tornam-se elementos indissociáveis de um processo de educação para a vida social (SENNA, 2007a, p.53).

Se por um lado a perspectiva de Vygotsky pode ser adotada para desenvolver práticas escolares que levem em consideração as formas de produção do conhecimento do aluno, atestando, inclusive, a sua normalidade do ponto de vista cognitivo, por outro lado, essa mesma perspectiva pode ser utilizada para forçar a entrada do aluno na ordem científica de mundo, de maneira que ele venha a “progredir” em seu desenvolvimento. Caso isso não aconteça, o aluno pode ser apenado por uma suposta “dificuldade de aprendizagem” que ele não tem.

A teoria vygotskyana vista por esse prisma poderia levar o conceito de zona de desenvolvimento proximal²⁰ a ser usado exclusivamente para levar o aluno a construir

²⁰ A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p.112).

conceitos científicos, tentando formatá-lo para ser um igual, dentro dos parâmetros de igualdade modernos, isto é, erigir o homem universal carregado de virtudes e comportamentos que o torne comparáveis ao cidadão da urbanidade científica, fazendo com que ele pareça o que não é, ou não quer ser: burguês (SENNÁ, 1997, p.12).

Progredir no desenvolvimento e na construção de conhecimento não precisa ser sinônimo da forma científica de se perceber o mundo. Todavia, não se pode negar ao aluno as possibilidades de ajuizamento trazidos por aquela percepção, como veremos mais adiante, e a possibilidade de ele avançar a partir dela. No entanto, tal avanço, não deve pretender a negação e ruptura com os modos como ele também avança no sentido do entendimento e do aprendizado do e no contexto sociocultural em que ele vive. Daí deriva a necessidade de se discutirem alternativas teóricas para que seja possível ao aluno transitar entre a cultura científica e a sua cultura de base predominantemente oral, sem fazer com que uma se sobreponha a outra.

Antes de aprofundar a discussão acima, cabe ainda problematizar outra área de produção de conhecimento que veio a reboque do sujeito cartesiano e cuja influência sobre o campo da educação é tão significativa quanto a psicologia. Trata-se da linguística aplicada, de onde provêm os estudos que dão sustentação à teoria da gramática e, em alguns aspectos, à alfabetização. Estes estudos, por seu turno, ao se sustentarem em um único modelo de engenharia humana, nos quais, mais uma vez, não cabem os Macunaímas, acabam se constituindo como agravadores da cultura do fracasso escolar pelos motivos que se elucidam a seguir.

2.2.2. As ciências da linguagem, a escrita e o fracasso escolar

Os estudos da linguagem, parte das ciências humanas, inserem-se, tal como a psicologia, na lógica de produção científica cartesiana. Entretanto, antes de entrar na modernidade e ganhar o status de ciência, algumas características dos estudos linguísticos merecem ser observadas a fim de tornar mais claros os processos de produção de uma cultura escrita, construída para a sociedade científica, relativamente oposta à oralidade e donde se alimentam justificativas para nutrir a cultura do fracasso escolar. Conforme salienta Senna (2002), mesmo quando se propuseram a descrever e estudar a oralidade, as ciências da linguagem contribuíram para o processo de exclusão social.

De acordo com Senna (2002), existem três grandes marcos nos estudos da linguagem, que aconteceram em momentos de transformações sociais significativas e nos levam ao

entendimento da natureza desses estudos. O primeiro deles situa-se na época clássica. Foi nesta época que os filósofos estoicos se propuseram a deter a perda de status da civilização grega, fato que, para eles, era consequência da perda de capacidade de os gregos produzirem conhecimento, pois a língua grega falada nas ruas vinha sofrendo uma série de transformações ao longo dos séculos. Como para aqueles filósofos a capacidade de pensar e produzir conhecimento estava diretamente relacionada a capacidade de falar, eles compilaram a primeira gramática ocidental com o objetivo de ensinar as propriedades gramaticais que levariam o povo a falar corretamente e assim, a pensar corretamente.

A partir de então, a gramática normativa grega passa a se sobrepor à oralidade. Por considerá-la incapaz de expressar o pensamento de forma correta, em seu lugar, impõe-se a língua escrita, retomando os estudos dos grandes pensadores do passado, tais como Sócrates, Platão e Aristóteles, com o intuito de ensinar o povo não só a falar, mas, fundamentalmente, a pensar.

Mais adiante, já na Idade Moderna, a escrita fora tomada como a representação de um pensamento mais elevado e legítimo, encontrando respaldo na incipiente sociedade científica que valorizava uma realidade idealizada. Tal sociedade incorporou a escrita como parte da natureza humana. É neste período que, para Senna (2002) insere-se o segundo marco nos estudos da linguagem. Aqui se apresenta a necessidade de os estados nacionais compilarem uma gramática das línguas que foram emergindo desde a Idade Média, agora não só para fazer o povo pensar, mas antes para evidenciar a capacidade de cada nova sociedade nacional produzir conhecimento. Nesse escopo, duas situações se colocavam como empecilho à realização daquele projeto. A primeira delas é dada pela inexistência de um aparato ortográfico que permitisse a escrita de cada uma das línguas representativas dos novos Estados-Nação. Tal fato pode ser observado, por exemplo, na tentativa de escrita de uma legislação portuguesa do século XII, onde em apenas um fragmento a palavra “senhores” aparece escrita de três formas distintas e a palavra “homem” de duas maneiras, entre outras peculiaridades que podem ser notadas:

“Homêes da Guarda non pagen pen[h]ora polho nõ sem[h]or da Guarda, nõ por meyrõ, nê seyã pennorados seno por seu uizõ. (...) Omêes de uopssos termos que severẽ em uossas herdades ou em uossos solares e seus senores no forẽ y, uenã ao synal do iuiz e dẽ fiadores que respõda o deryto, quando ueerẽ seus seores. E, se fezerem coomya peytẽ-na e a VIIª ao paaço, e nõ seruiã outro homẽ seno a seus senhores em cuio solares seuerẽ” (SENNA, 2010b, p.58)²¹

²¹ Homens da guarda não paguem penhora [para] nem o Senhor da Guarda, nem por meirinho, nem sejam penhoradas senão por seu juízo (...). Homens de vossas [herdades = propriedades] ou em vossos solares e seus senhores não forem ali, venham ao sinal do juiz e [deem = apresentem] fiadores que respondam a direito, quando virem seus senhores. E, se fizerem colônia

A segunda foi marcada pela inexistência de uma tradição escrita que desse legitimidade a cada Estado para que produzisse um conhecimento relevante. Uma vez superada a barreira da ortografia, os escritos clássicos começaram a ser traduzidos para as línguas modernas a fim de que se preenchesse essa lacuna. Em tais escritos, em princípio, depositara-se a crença de que trouxessem saberes legítimos. No entanto, na medida em que a capacidade de escrever vai se propagando, ela passa a se relacionar à capacidade de pensar e de se produzir conhecimento. O que vai se assistir, a partir de então “é um processo perverso de construção de uma cultura escrita para a sociedade científica” (SENNA, 2002, p.413):

Poco a poco, la literatura – escrita – trascendió la oralidad, ayudando a segregarla de la sociedad científica y fijando los modelos de utilización de la lengua bajo padrones científicos e culturalmente legitimados. Más una vez, por lo tanto, la lengua se recubre de valores políticos e queda utilizada como factor de exclusión social, no real, pero idealizada en una dicha forma culta (SENNA, 2002, p.413).

Segundo Candeias (2005), a cultura escrita foi se estabelecendo até se tornar dominante no século XX, a partir de três fatores: o primeiro diz respeito aos processos de transformação social que tem como marco a Revolução Industrial, seguido do entrelaçamento entre a Reforma Protestante e a Cultura das Luzes, do qual emerge a “cultura do cidadão”. O terceiro fator, por fim, refere-se a consolidação do Estado-Nação que resulta no aperfeiçoamento e criação de aparelhos estatais cujo objetivo é inculcar uma base cultural ao mesmo tempo unificadora e geradora de consensos com a finalidade de “nacionalizar as massas”:

“A utilização da palavra escrita aparece, pois, como um instrumento crucial na disseminação e consolidação dos processos sócio-políticos modernos, quer nos refiramos ao incremento da mobilidade social que acompanha o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo, quer aos processos de integração que sustentaram a ‘cultura do cidadão’, que está na base dos regimes liberais do século XIX” (CANDEIAS, 2005, p. 485).

Da evolução dos dois marcos dos estudos da linguagem, podem-se levantar duas premissas: a primeira é que só produz conhecimento quem escreve consoante aos parâmetros da cultura científica; a segunda é que, estando a capacidade de pensar atrelada a capacidade de falar, de acordo com uma determinada norma gramatical, o fato de certos sujeitos sociais não falarem como pressupõe tal norma, asseveram a constatação quanto a sua incapacidade de pensar.

paguem-na a VII^a ao paço, e não serviam outro homem senão a seus senhores em cujos solares servem (Traduzido do Original por Luiz Antonio Gomes Senna).

A língua falada fora da norma padrão passa a ser considerada uma corruptela daquela língua e, dessa maneira, só ratifica a inaptidão dos marginais da cultura científica de pensarem, que dirá produzirem algum tipo de conhecimento. É nesse sentido que construções gramaticais do tipo “A salada não põe muito vinagre!” que pode ser uma das construções encontradas entre os sujeitos sociais que possuem uma vivência cotidiana marcada pela interação oral, vão ser tomadas como reveladoras de certa limitação linguística desses sujeitos, pois o correto seria falar “Nessa salada não se põe muito vinagre”²².

A fala, da maneira como se expressa na oralidade, continuaria em sua condição marginal perante os estudos científicos até o início do século XX, quando Ferdinand Saussure viria a construir os conceitos que permitiriam o tratamento da oralidade tirando dela o ranço de ser um desvio da fala correta. Este é o terceiro grande marco nos estudos da linguagem destacado por Senna (2002).

Para Saussure, os estudos da linguagem comportam duas partes: uma que tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo, e outra que tem por objeto a parte individual da linguagem, isto é, a fala (*Curso: 27, 1995 apud LUCCHESI, 2004, p.44*).

Embora Saussure considere a língua como fato social, para ele, existem duas dimensões indissociáveis no estudo da língua: sua modificação ao longo do tempo (diacronia) em relação ao seu estado anterior (sincronia)²³. Além disso, Saussure sustenta que a faculdade da linguagem, que é a propriedade humana de construir e empregar sistemas simbólicos (SENNA, 1995, p.32) é o que permite o desenvolvimento da língua. Todavia, a distinção que importa apresentar para se entender a contribuição saussuriana para o entendimento da oralidade e a sua manifestação legítima é a dicotomia entre *langue* (língua) e *parole* (fala), onde *langue* é o sistema linguístico objetivado e *parole* é a atividade linguística concreta (LUCCHESI, 2004, p.44).

Ao apresentar a dicotomia língua e fala, de acordo com Senna (2002), Saussure revoluciona o entendimento sobre a relação entre a fala e pensamento, introduzindo a convicção de que os produtos acústicos da fala não são uma tradução direta dos processos mentais que produzem o pensamento e a forma gramatical da língua. Abordando a língua e a

²² Os dois exemplos de fala foram retirados das anotações de uma aula da disciplina “Aspectos epistemológicos do fracasso escolar”, ministrada no dia 23 de novembro de 2009, pelo professor Luiz Antonio Gomes Senna.

²³ A dimensão diacrônica é o tipo de estudo que leva em consideração as transformações ocorridas nos objetos ao longo de sua história no tempo, buscando-se, deste modo, analisar as dinâmicas que provocam mudanças no sistema; opõe-se a sincronia que estuda o sistema dentro de um só recorte no tempo, estaticamente, sem se preocupar com sua perspectiva evolutiva. Saussure, no entanto, buscava compreender, considerando a dimensão diacrônica da língua, como ele se encontrava em determinado momento na sincronia. Em Saussure, a sincronicidade não exclui a mutabilidade (SENNA, 1994).

fala dessa maneira, Saussure abriria o caminho para que os povos de culturas de base predominantemente oral tivessem voz no contexto da sociedade, sem que a sua fala viesse a ser tomada como reveladora de um pensamento incoerente.

Entretanto, apesar do reconhecimento da legitimidade da fala, as práticas correntes no campo da linguística, seguiram o seu caminho no sentido de aprofundar os estudos sobre a *langue* (língua) saussuriana, de onde se poderiam derivar os sentidos mais universais, na tentativa de comprovar que a verdade da cultura científica era parte da humanidade. De acordo com Senna (2002):

“El aprecio por la *langue* o otros conceptos que reporten a una idealización de la lengua y su estructura contribuirían para aseverar la hegemonía de la verdad científica, negando la existencia de otros modelos mentales de control de la gramática propios de las culturas orales. Jamás se discutió, por ejemplo, si las categorías gramaticales dichas universales – en su mayoría oriundas de la tradición clásica – tendrían otros contrapuntos o otras formas de control no semejantes a los de la cultura científico cartesiana.” (p. 414)

Um exemplo que nos cabe, no que se refere às categorias gramaticais oriundas da tradição clássica transmitida a nós em sua versão elaborada pelos romanos, pode ser encontrado em Bagno (2002, p.32). Assim vejamos:

Quando se tenta classificar a palavra “bonito” num enunciado do tipo “Ela canta muito bonito”, a classificação pela forma levaria a incluir “bonito” entre os adjetivos, apesar de no enunciado ela exercer a clara função de advérbio. Segundo Bagno, o apego à classificação tradicional, que não leva em consideração os papéis desempenhados pelas palavras no contexto em que se inserem, é uma das razões que levam a condenação de enunciados daquele tipo como “errados”, alegando que o certo, apesar de sua obsolescência seria “Ele canta muito bonitamente”, ou então numa versal mais atual “Ele canta muito bem”.

Vale ressaltar, de acordo com Bagno (2010, p.74), que a gramática normativa é, antes de tudo, portadora de um discurso onde o que sobressai, mais do que uma análise de língua, ou mesmo a prescrição de formas “corretas” de seu uso, é uma tentativa de selecionar para excluir. Tal seleção, no entanto, não se refere a escolha de uma forma linguística em detrimento de outras, refere-se, isso sim, a uma forma de selecionar determinados cidadãos e excluir a grande maioria dos outros lançados ao submundo do “falar errado”, do “não saber pensar direito” e conseqüentemente, não poder falar, fato que, muitas vezes, significa o mesmo que não-poder-ser.

Ao assinalar alguns dos marcos dos estudos linguísticos, pode-se perceber como, desde a muito, a linguística esteve comprometida com a implementação e defesa de uma determinada gramática. Esta considerada de domínio universal e, por conta disso, apontando a

falta de significado e coerência entre outras gramáticas possíveis que não estivessem arroladas em seu modelo; reveladoras de uma incapacidade de pensar que, aliada a incapacidade de escrever, no âmbito da cultura científica, mostrara também a incapacidade de produzir conhecimento.

Derivadas dos desdobramentos dos estudos da psicologia e da linguística, se desenvolveram teorias da alfabetização e é assim que “a exemplo do restante do mundo, os analfabetos podem ser apontados geograficamente, pois sempre ocupam os mesmos lugares no extrato social” (SENNA, 2010b, p.61). Cabe então, aprofundarmos essa problematização tendo em vista que o processo de alfabetização se constitui como o nó górdio do fracasso escolar. As análises desenvolvidas no próximo tópico pretendem auxiliar no sentido da desmistificação da cultura do fracasso, porque coloca em evidência a inadequação de tais teorias frente aos sujeitos sociais que são os alunos brasileiros, formados à brasileira.

2.2.3. Paradigmas da alfabetização: a face oposta das práticas alfabetizadoras

Os paradigmas da alfabetização, assim categorizados por Senna (1995), são no número de três – mecanicista, linguístico e semiótico – e se refletem não só em certa prática alfabetizadora, mas também revelam um conjunto de estudos que representam determinada corrente epistemológica, com posturas e princípios semelhantes (p.4). Esse conjunto de estudos possibilita compreender o entrelaçamento entre as teorias da alfabetização e determinadas práticas de ensino da leitura e da escrita no contexto escolar. Aqueles ainda têm se mostrado inadequados para dar conta de explicar a apropriação da língua escrita pelos sujeitos sociais aliados da cultura científica. Pelo contrário, elas têm servido, em grande medida, para ratificar a incapacidade que alguns possuem de construir a escrita dentro da norma padrão, sem aventar a possibilidade de existirem outras formas de escritas possíveis. Vejamos então, cada um dos paradigmas acima mencionados com o objetivo de entender em que medida eles tem contribuído para a cultura do fracasso escolar em detrimento dos próprios alunos.

O paradigma mecanicista de alfabetização apoia-se nas teorias norte-americanas da linguística estruturalista e da psicologia comportamentalista, derivadas do pragmatismo do início do século XX, no qual a ciência deixa de discutir suas verdades, para discutir a produção de coisas. Na perspectiva de produzir coisas, Bloomfield (1933), grande expoente da linguística estruturalista estadunidense, define a linguagem como resposta a estímulos externos alheios a construções subjetivas e desenvolve seus estudos considerando tal relação.

O comportamentalismo, de igual modo, postula que forças externas ao indivíduo são os principais determinantes de seu comportamento e de sua inteligência. Dentro de tal visão, o indivíduo é sempre paciente de um processo que ocorre, à maioria das vezes, à sua revelia.

A partir dessas duas teorias, a aprendizagem, de um modo geral, e a aprendizagem da língua em particular, caracterizam-se por serem apenas um processo de resposta a estímulos externos. A prática de alfabetização daí advinda é compreendida como o desenvolvimento de habilidades específicas de codificação e decodificação do código escrito.

No paradigma mecanicista entende-se a escrita como o código que transcreve fielmente a fala. Partindo desse pressuposto, alfabetizar significa aplicar técnicas destinadas a promover a descoberta da escrita mediante a estrutura da fala. Existe no âmbito desse paradigma, a convicção de que para cada som da fala há uma letra correspondente e para cada palavra um conjunto de letras. É assim que a construção fonética /bala/ só pode levar a escrita de “bala” e não a de “vala” ou “fala”. No que se refere a leitura, acredita-se que um determinado espaço de tempo, que pode levar cerca de um ano, é suficiente para que a criança consiga decodificar a escrita levando-se em consideração que é somente uma questão de transposição do som para a letra. O paradigma mecanicista dominou o pensamento pedagógico brasileiro por longa data e incidiu sobre as práticas escolares. Se a criança não alcançasse o domínio do código no tempo determinado começava-se a desconfiar que isso era causa de algum problema de ordem psicológica ou cultural.

O método da silabação, bem como o método fônico e da palavração, são herdeiros do paradigma mecanicista. Embora cada um guarde algumas características que influem na forma como se processa a alfabetização com os alunos, não modifica a natureza dos pressupostos presentes naquele paradigma.

A característica marcante no método da silabação está na imposição do exercício de repetição de sílabas sustentado na tese de que tal repetição é responsável pela produção do conhecimento da escrita. No método fônico, a principal característica para o trabalho com os alunos é a tentativa de fazê-los relacionar a letra, também chamada de grafema, com o seu suposto equivalente, o fonema, que é a representação mental dos sons da fala. Um exemplo recorrente nas salas de aula quanto ao uso do método fônico são as músicas que, certamente, alunos e professores alfabetizadores têm recordação: “a, a, a faz a abelhinha.... e, e, e faz a escovinha...”).

A respeito dos métodos fônicos, vale ressaltar que a representação mental dos fonemas toma formas as mais variadas na mente de cada pessoa (SENNA, 2011). Assim sendo, tentar evocar o fonema considerando que ele possui uma única equivalência na letra, pode ser um

equivoco dado que a fronteira entre um fonema e outro pode não ser tão evidente quanto se supõe que sejam. Além disso, a construção da representação do fonema está atrelada a uma série de circunstâncias socioculturais que possibilitam as pessoas construírem-no de maneiras as mais variadas (SENNÁ, 2007d). Nesse caso, o aluno pode ser apenado por não fazer a correspondência, considerada a única possível, entre o grafema e o fonema, fato que, mais uma vez, tende a reforçar o seu problema quanto a aquisição do código escrito.

A palavração, último método aqui exemplificado dentro do paradigma mecanicista, consiste em expor o aluno a um número ostensivo de palavras a partir das quais se dará a alfabetização. Motivados pela psicologia da *Gestalt*, segundo a qual o conhecimento deriva de estados mentais que processam os sinais do mundo pelo aparato sensorial humano, seu papel consiste em promover experiências para desenvolver a percepção sensorial, sobretudo a visão.

Cabe ressaltar que a palavração não guarda nenhuma diferença significativa com os métodos acima descritos, afora o fato de que em seu âmbito o trabalho com os alunos começa pela palavra e parte para a sílaba ou para a letra e levam aos procedimentos usuais da silabação ou do método fonético.

À medida que os estudos no campo da linguística generalizavam a constatação de que a escrita não equivale à fala, o paradigma mecanicista foi perdendo força. Essa constatação se deu mediante observação de que as condições de uso da língua escrita diferem das condições de uso da língua falada. A partir de então, foi ganhando fôlego o paradigma linguístico no âmbito do qual o processo de construção da língua escrita é tomado como um trabalho de descoberta de sua funcionalidade em confronto com contextos comunicativos. Dessa maneira, rompia-se com a crença de que uma vez dominado o código escrito, sua utilização seria adequada em contextos comunicativos, fato que repercutiria na prática alfabetizadora do seguinte modo: a leitura passara a ser compreendida como ato de interpretação do que fora lido em vez de decodificação e a escrita, em vez de mero ato de codificação, subordinava-se a socialização.

Para as práticas de alfabetização, a mudança de paradigma significou levar para o momento de aprendizagem da leitura e da escrita palavras contextualizadas a partir, sobretudo, da leitura de textos. Nesse contexto, as práticas de leitura passaram a ser utilizadas em simultaneidade com as práticas de alfabetização, sem, contudo, gerar modificações em termos dos métodos utilizados para levar os alunos a aprender a ler e escrever. Continuou-se usando, portanto, os métodos relacionados ao paradigma mecanicista, mas ampliando o seu uso. Na esteira da palavração começou-se a alfabetizar a partir dos textos, que se reduziram em frases, palavras, até chegarem às sílabas.

Da ideia corrente a partir do paradigma linguístico a respeito da necessidade de introduzir a criança no universo da leitura para que ela se alfabetizasse, ganhou força a teoria do déficit linguístico, aliada a teoria da carência cultural. Na teoria do déficit, entende-se que às habilidades linguísticas correspondem habilidades cognitivas que certas crianças não possuem por conta de seu universo cultural pobre (SOARES, 1997). A partir disso, a prática de alfabetização assume um percurso compensatório na tentativa de fazer os alunos absorverem o meio de expressão da cultura dominante.

No contexto do paradigma linguístico, a teoria do déficit justificava o fracasso escolar no seio da alfabetização. Esse paradigma viria a sofrer ruptura, quando a língua oral passou a ser tomada como legítima manifestação da linguagem, a despeito de sua relação com a gramática normativa, fazendo sumir da prática alfabetizadora a atitude compensatória. Esta mudança se deu, sobretudo, a partir da teoria de Labov (1972) que revelou que as variações linguísticas não se traduzem em perda de qualidade de expressão. Além disso, o autor mostrou que as línguas se transformam ao longo do tempo numa evolução incontrolável perdendo, portanto, o sentido fazer da alfabetização uma prática metódica em termos de codificação e decodificação. “A escola começa, então, a enxergar que os sistemas simbólicos empregados pelas diferentes culturas nem sempre são compatíveis com o modelo de representação do conhecimento que nos chegou através da tradição da cultura ocidental” (SENNA, 1995, p.9).

A partir de então entra em voga um novo paradigma de alfabetização, qual seja, o semiótico. Este visa à reintegração dos aspectos sociais e cognitivos que garantem aos homens e mulheres o emprego de sistemas gráficos de expressão, sejam eles escritos, pictográficos, iconográficos ou de qualquer outra natureza. Essa visão seria revolucionária à prática alfabetizadora, haja vista que, a partir de então, ela seria sustentada na convicção de que o desejo de se manifestar através dos signos deveria partir do sujeito alfabetizando para que ele pudesse se expressar num contexto social semiótico. Reparemos que, partindo dessas considerações, os sujeitos sociais reconheceriam nos signos um valor expressivo que os fizesse tomar a atitude de descobri-lo mediante o estímulo à percepção individual da capacidade de linguagem que lhes é inerente.

No paradigma semiótico insere-se “a psicogênese da língua escrita” de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), considerado um marco no desenvolvimento das práticas de alfabetização. De acordo com elas:

“no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta e que, tratando de compreendê-la formula hipóteses, busca regularidades, coloca a prova suas antecipações e cria sua própria gramática” [...] (p.24).

A partir do trabalho da psicogênese da língua escrita, acreditou-se que seriam solucionados os problemas do fracasso escolar relacionados ao custo que a alfabetização representava às crianças, sobretudo das classes populares, “tendo como fim último o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lectoescritura na América Latina e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.35).

A indicação desta obra para “psicólogos e pedagogos” foi taxativa ao considerar que, após sua leitura, “poderão dar início a investigações e considerar novas formas de ensino sem o risco de experimentarem o insucesso” (SINCLAIR, 1999).

Todavia, da possibilidade ao fato, o fosso foi grande. Um número significativo de alunos não construía a escrita “naturalmente” conforme se acreditou que aconteceria a partir de Ferreiro e Teberosky (1999), o que remete a necessidade de se tentar compreender a natureza da inadequação dos estudos da psicogênese frente as demandas de alfabetização dos alunos brasileiros.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) partem do construtivismo de Piaget, para o qual são necessárias condições de aprendizibilidade orientadas por uma experiência de mundo científica. Estes estudos, no entanto, foram generalizados assumindo-se que, quaisquer sujeitos em quaisquer realidades construiriam cientificamente o conhecimento por uma questão de natureza inata. Partindo desses pressupostos, Ferreiro e Teberosky consideram que a construção da escrita é um fenômeno derivado de uma predisposição inata dos seres humanos, o que, para ela, se sustenta nas evidências empíricas do aparecimento simultâneo da linguagem na espécie humana e o surgimento das primeiras representações gráficas. Este fato levou a autora a colocar o grafismo no campo da filogênese tal como a fala e a descrever os estágios evolutivos pelos quais passariam determinados seres humanos para construir, na atualidade, a escrita alfabética (SENNA, PORTES, 2007, p.210).

Para sustentar suas hipóteses, quanto ao inatismo da escrita, Ferreiro e Teberosky lançaram mão dos estudos chomskyanos sobre a aquisição da língua materna e os transpuseram para explicar a aquisição da língua escrita.

Os estudos chomskyanos se baseiam na hipótese de que a mente humana seja dotada de um mecanismo destinado à aquisição da linguagem (isto é, da língua materna). Chomsky

pressupõe que esta mente possua certos estados cognitivos inatos que cumprem a função de dar uma organização particular aos dados empíricos da realidade e pressupõe também que ela seja composta por universos cognitivos autônomos no âmbito do qual se encontra o Dispositivo de Aquisição da Linguagem (L.A.D sigla para o inglês *Language Acquisition Device*).

O *L.A.D* é composto pelos universais linguísticos, que são elementos inatos que preestabelecem aquilo que a criança escuta e pode fazer parte de uma gramática fazendo-a diferenciar do que ela escuta e não pode fazer parte da gramática. São os universais linguísticos os responsáveis por levar a criança a desprezar, por exemplo, um espirro como um elemento gramatical. Nesse sentido, os universais linguísticos atuam seletivamente, centrados em sinais acústicos verbais cuja natureza é filogenética e não social.

O *L.A.D* pressupõe um ciclo de hipóteses sobre a forma adequada da gramática, isso significa que a criança vai formulando uma série de gramáticas provisórias, que vão sendo substituídas por outras mais adequadas. Se, por exemplo, uma criança, mediante análise de um conjunto de enunciados da língua portuguesa conclui que todos os verbos do português se conjugam como o verbo “comer”. Ela vai conjugar os verbos a partir dessa hipótese (comi, bebi, dormi, “gosti”, “coloqui”) até que, por provisão do sinal acústico de sua língua materna ele formulará outra hipótese, igualmente provisória, de que existem verbos que se conjugam como o verbo “comer” e outros que se conjugam como o verbo “gostar” (gostei, amei, dormi, bebi, “fazi” ou “fazei”). A passagem de uma gramática provisória a outra, constituem um salto qualitativo no percurso que encaminhará à elaboração mental da gramática final.

Fato é que a aquisição da língua materna dá-se numa forma comum a toda espécie humana. “Qualquer criança, em qualquer ponto do planeta e sob quaisquer circunstâncias sociais, é capaz de dominar o sistema gramatical de sua língua materna, no mesmo período em que as demais crianças fazem” (SENNA, 1995, p.18) e o LAD seria o responsável genético por isso.

Ao fazerem a transposição dos estudos chomskyanos sobre a aquisição da língua materna no contexto da fala, para a aquisição da língua escrita, as autoras não levaram na devida conta o fato de que a escrita, e dentre elas a escrita alfabética, é um processo eminentemente cultural e não tem relação direta com a expressão universal da humanidade. Se assim fosse não teríamos a pluralidade de modos de escrita que são apresentados nas mais variadas formas, tais como, por exemplo: a escrita chinesa, a árabe, a egípcia e a própria escrita alfabética (HIGOUNET, 2004). Como foi possível observar anteriormente, a escrita alfabética passou por um processo de imposição para estabelecer normas a fim de atender a

idealidade da sociedade científica. Ela tem um cunho não só cultural, mas também político e segregador.

Além disso, é importante ressaltar que as crianças alvos da pesquisa de Ferreiro e Teberosky faziam parte de um grupo cultural específico, com uma língua específica e num dado momento histórico. Ressalte-se ainda que, para as autoras, a noção de sujeito de conhecimento é dada por Piaget, isto é, por uma questão de natureza inata todos constroem o conhecimento, científico, do mesmo modo. Tal pressuposto permitiu a Ferreiro e Teberosky desenvolverem a sequencia lógica quanto a aquisição da língua escrita conforme elas a descreveram, o que não pode ser generalizado entre as crianças brasileiras, sujeitos da cultura oral, que pensam, agem e representam o mundo e a escrita à margem dos princípios e normas cartesianas (SENNÁ, PORTES, 2007, p.215).

Com base em alguns pressupostos das teorias sobre a alfabetização apresentados aqui, mais próximos aos professores e que se relacionam à sua formação inicial, é possível observar a distância que os separam do aluno. Ao que parece, as teorias utilizadas para explicar a aprendizagem e a aquisição do código escrito não tem levado em consideração a pluralidade de sujeitos em seu processo de construção de conhecimento e de produção da escrita. Em face disso, os professores no contexto de sala de aula tendem a ratificar as explicações sobre as supostas dificuldades de aprendizagem e de construção da escrita que alguns alunos apresentam. Conforme salienta Senna (2008):

“Diante da ausência de fundamentos que expliquem como se estrutura o sujeito escolar em demanda por inclusão, resta ao professor balizar-se na normatividade que tradicionalmente fundou a história da exclusão escolar e do banimento social. Resta, portanto, à escola como um todo, reificar década após década o instituto das classes especiais, onde ano a ano aumentam os sujeitos do fracasso na alfabetização” (p.207).

Nesse cenário, observa-se a necessidade de se desenvolver teorias que, do ponto de vista de sua coerência interna e externa, como explicitado na introdução desse trabalho, sejam pensadas para explicar os modos de pensamento e a construção de diferentes escritas de maneira a possibilitar o planejamento de uma educação em que a pluralidade de sujeitos seja contemplada em detrimento de um equivocado conceito de universalidade inato, onde apenas se reflete um ideal de sujeito de conhecimento e justifica-se o fracasso escolar.

A pesquisa em educação cumpre um importante papel para que seja possível tornar pública a normalidade dos sujeitos sociais que ainda não estão satisfatoriamente contemplados nas explicações que têm sido apresentadas sobre as propriedades gerais dos seres humanos que pensam. Pesquisas com essa finalidade vêm sendo realizadas, como aquelas da linha de

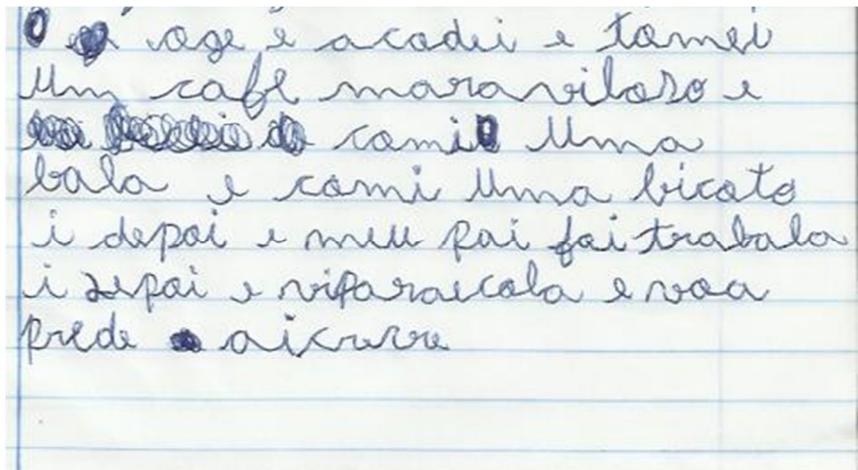
pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais no ProPEd, e apresentado pistas sobre os modos daqueles sujeitos sociais. Na tentativa de elucidá-los, no próximo tópico apresenta-se a caracterização do sujeito real, sua mente e sua escrita a partir das quais é possível discutir a necessidade de se formar um professor pesquisador que enxergue seu aluno.

Tendo um conhecimento prévio que lhe autorize a considerar os alunos enquanto sujeitos de conhecimento plurais, coloca-se para o professor e para sua formação a necessidade de formá-lo para pesquisar em sua prática, com seus alunos, seus modos de aprender e escrever para que seja possível sua atuação enquanto agente formal de ensino.

Considerando a nossa construção sociocultural (RIBEIRO, 2008) e a importância da cultura na formação do pensamento humano (VYGOTSKY, 1993), inicia-se a discussão que segue a partir dessas duas premissas e das demais elencadas nos tópicos anteriores.

2.3 Caracterizando o aluno real: discutindo seus modos de ser, agir, pensar e a sua escrita

Imagem 1
Redação de um aluno sobre o seu dia durante a manhã



Fonte: Arquivo pessoal

A importância da cultura na formação da mente humana já tinha sido observada nos trabalhos de Vygotsky e explicada a partir da noção de conceito. Segundo ele, “um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (VYGOTSKY, 1993, p.43). Estes se formam refletindo a maneira como os

sujeitos interagem com a realidade e consigo, dando ao conhecimento que produzem de si, dos outros e dos objetos a sua volta um valor pragmático, concreto e significativo (SENNA, 2007a, p. 51-52). O conceito vygotskyano, nesse sentido, rompe com a associação clássica entre conceito e natureza lógica, para se constituir como parte dos pressupostos sociais relacionados com a experiência cultural de mundo compartilhada entre dois ou mais sujeitos (SENNA, 2007b, p.229).

Se as experiências de mundo compartilhadas forem fundamentalmente orientadas pela cultura científica, as mentes se organizarão para interagir com ela. Se, de outro modo, as experiências forem de base predominantemente oral, como no Brasil, os sujeitos se organizarão para interagir com este mundo narrativo do qual participam.

Senna, em 2003(a), apresentou as características predominantes dos sujeitos que possuem as experiências de mundo de uma e outra cultura e as designou como modo de pensamento narrativo e modo de pensamento científico.

O modo de pensamento científico privilegia a percepção de uma fração da realidade do mundo, a análise do passado, um esquema de atenção concentrado em apenas um foco, um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, acordos escritos normatizados e formalizados, centralidade da experiência intelectual no objeto/foco de atenção tomado como fenômeno isolado e alheio a questões afetivas e pessoais. O modo de pensamento narrativo, por sua vez, centra-se na realidade corrente, dedica pouca atenção à análise do passado, possui um esquema de atenção multirreferencial, projetando-se ao mesmo tempo sobre diversos focos de atenção e um esquema psicomotor em ação constante diante do mundo; privilegia acordos negociados caso a caso, conforme as relações vão se estabelecendo, centraliza a experiência intelectual no sujeito caracterizando-a como fenômeno profundamente marcado sócio-afetivamente.

Reparemos que esses modos de pensamento vão influenciar na forma de comunicação, na estruturação da fala, na escrita, no comportamento e no aprendizado e podem ser observados no contexto de sala de aula. Entretanto, a escola e a formação escolar de um modo geral, têm levado em consideração apenas o modo científico de pensamento e sobre ele tem desenvolvido o planejamento do processo de ensino-aprendizagem.

Lembremos que o sujeito social desejado pela escola é aquele que possui um modo de pensamento e ação assemelhados ao ideal de sujeito característico do modo de pensamento científico. Objetivamente, pode-se dizer que se trata de um sujeito que, no âmbito escolar, se aproxima da idealidade do que venha a ser um sujeito pensante e aprendente. Em termos práticos, trata-se de um aluno que acompanha o desenvolvimento do raciocínio lógico do

professor, que consegue apreender um determinado conteúdo sem necessidade de muitas explicações, que possui autonomia no desenvolvimento das tarefas e, além disso, apresenta um comportamento adequado ao ambiente escolar: só fala quando solicitado, respeita e ouve a fala de outrem, permanece sentado e quieto no decorrer da aula, interage com os colegas apenas quando finda suas tarefas.

Em contrapartida, o sujeito social em demanda por educação escolar, que tem sido chamado nos trabalhos do grupo de pesquisa “Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais” de sujeito real, possui um pensamento predominantemente narrativo, em oposição ao sujeito ideal da cultura científica, pode ser caracterizado como aquele que em vez de voltar sua atenção à explicação do professor, se envolve em várias atividades simultâneas; precisa de inúmeras explicações diferenciadas para apreender determinado conteúdo escolar e não realiza as atividades propostas conforme esperado pelo professor. Em termos comportamentais é o aluno que não fica sentado mais de cinco minutos, que conversa com os colegas e fala junto com o professor, que não sabe contar, ler e muito menos escrever.

A partir disso é possível perceber que o sujeito real, no contexto escolar, o aluno real, apresenta modos mentais, ou seja, condições intelectuais e sócio-afetivas que refletem a condição cognoscente de sujeitos que não se enquadram no ideal de sujeito pensante descrito na tradição da cultura moderna. “Sujeitos não assimiláveis pela normalidade da razão moderna simplesmente não existem como possibilidades de sujeitos que aprendem na literatura que forma o professor” (SENNA, 2008, p.207). Diante desse quadro, o professor tende a interditar o aluno na condição de anormal e, dessa maneira, ajuda a perpetuar os mecanismos gerais de exclusão.

Se estivéssemos lidando, na contemporaneidade, com dois modos de pensamento, o narrativo e o científico que, além de absolutamente antagônicos, fossem encerrados em si mesmos, talvez fosse possível, a partir do levantamento das características de ambos, desenvolver pesquisas que gerassem teorias que pudessem informar às práticas escolares sobre como cada um se desenvolve e a partir disso, pensar numa ação pedagógica para que os fins da educação fossem alcançados.

Ocorre que, o nosso inacabamento enquanto sujeitos sociais e enquanto cultura nos permite criar sistemas de representação os mais variados e diferentes uns dos outros, que acabam por se situar num entrelugar não determinado entre a cultura oral e a cultura científica. Isso pode ser observado, entre outras coisas, a partir dos tipos de escritas que têm sido derivadas no contexto escolar, características de um pensamento que, na modernidade contemporânea está “meio lá, meio cá”.

Pensar a representação dos sistemas a partir da escrita é importante porque é no processo de aquisição da escrita que se centra a observação do desenvolvimento escolar do aluno, definindo sua capacidade para aprender os conteúdos escolares relacionados a outras disciplinas. O domínio do código escrito vai determinar, em primeira instância, se o aluno deve continuar ou estacionar sua escolarização até que seja possível constatar sua habilidade de ler e escrever consoante aos parâmetros de leitura e escrita que a escola possui.

Senna (2007d) em seu estudo sobre o letramento e a teoria da gramática, desenvolve uma análise que nos permite perceber as nuances de uma escrita que poderia ser considerada errada, mas, na realidade, se situa entre dois ou mais sistemas de representação mesclados. Para sustentar sua argumentação, o autor problematiza três modos de escritas tomados como diferentes versões gráficas de um mesmo texto oral, são eles:

“O zoloco aete vu umoe bisu jacare irafe usu ai teve caoquete comemo atina o obus mação modeoabo eu o masu vimu caaca elso muno igozao”²⁴

“O zoológico, a gente viu um monte de bicho... jacaré, girafa, urso... aí, teve cachorro-quente; comemos gelatina no ônibus; o macaco mordeu o rabo... eu e o Márcio vimos; caraca, eles são muito gozados!”

“No zoológico, a gente viu um monte de bichos: jacaré, girafa, urso. Eu e o Márcio vimos um macaco morder seu próprio rabo. Caraca, macacos são muito gozados! Aí, teve cachorro-quente e, no ônibus, comemos gelatina”.

As frases acima podem ser situadas em diferentes pontos de um gradiente que vai desde a tentativa de transcrever alfabeticamente a fala até chegar a uma forma gráfica organizada de acordo com as regras da língua-padrão. O percurso entre a primeira e a última frase tem sido considerado como etapas do processo de alfabetização. Assim sendo, a primeira frase revelaria um sujeito ainda não alfabetizado, ao passo que a segunda e a terceira mostrariam um sujeito já alfabetizado.

No entanto, a diferença fundamental entre a primeira e segunda frase reside na forma ortográfica e na delimitação das fronteiras de palavras e unidades frasais “não chegando a caracterizar propriamente a diferença entre um sujeito não alfabetizado e um sujeito alfabetizado” (SENNA, 2007d, p.55), pois, no que se refere ao encadeamento das ideias, ambas se apresentam da mesma forma. A diferença da segunda para a terceira, apesar de satisfazerem as regras ortográficas e sintático-frasais da escrita, estas sim, não são equivalentes quanto a sua adequação à produção da escrita, à medida que outros fatores concorrem para que se satisfaçam as condições de uso da língua escrita expressos, sobretudo, na ordenação e na articulação dos fatos.

²⁴ Transcrição literal da escrita de um aluno denominado Tulio (sete anos) cursando o 1º ano do ciclo de alfabetização, retirada do artigo do autor na página 54.

A observação da primeira e da segunda frase tornam evidente que considerar letrado um sujeito que apenas apresenta domínio ortográfico do código alfabético escrito, pode ser um equívoco, uma vez que a escrita, para além da aquisição do código, envolve uma série de características que determinam a adequação de seu uso frente a diferentes situações e intenções comunicativas. Não se pode, por exemplo, escrever um bilhete para um amigo da mesma forma que se escreve uma redação para um jornal.

Além disso, se as duas primeiras frases guardam consigo diferenças que dizem respeito, fundamentalmente, aos limites das palavras e frases na forma ortográfica, qual seria a motivação para construção de textos do tipo expresso na primeira frase, haja vista que é comum encontrarmos esse tipo de escrita entre os sujeitos alfabetizando das mais variadas faixas etárias?²⁵

Aquela escrita caracteriza um sujeito que tem na narratividade a sua experiência de mundo, por isso, possivelmente, ele não ajuíza os detalhes singulares das partes que compõem uma frase, ou palavra, ou qualquer outro objeto de representação, porque os enxerga em sua totalidade. Então, sua mente passa a construir macrocategorias de representação que aparecem na escrita.

Sujeitos formados em culturas que não privilegiam o modo de pensamento responsável pela geração da escrita exemplificada na terceira frase, levantam hipóteses sobre a escrita que não conduzem à escrita da norma padrão, mas “a sistemas metafóricos, situados entre dois ou mais sistemas, formados segundo princípios determinados por vários modos de pensamento mesclados”. Não tendo o alfabetizando uma mente que derive a escrita da norma padrão, ele derivará hipóteses de escrita que são, na realidade, estruturas permanentemente metafóricas, ora mais, ora menos próximas do código escrito (SENNA, 2007d, p.66).

Ao se tentar ensinar a este sujeito o código escrito pelas vias dos métodos de alfabetização acreditando que eles, necessariamente, levarão ao domínio adequado do código escrito a ser utilizado em diferentes situações, está-se pressupondo que o aluno seguirá a sequência lógica prevista e, dessa forma, chegará ao fim determinado. Em contrapartida, o aluno ouve um conjunto de palavras, as aglutina como um todo e, ao escrevê-las, não encontra as unidades que compõem a palavra, apenas os sons que são significativos a sua audição. Em uma única expressão, é possível que ele faça a junção de duas, três ou mais palavras. Tal junção é a aglomeração de sons dispostos uns ao lado dos outros que formam uma macrorepresentação que pode ser entendida como um macrofonema (SENNA, 2007f).

²⁵ Ver Lopes (2010).

O conjunto de sons existentes em uma frase, considerados audíveis e facilmente discriminados por um sujeito que tem uma formação orientada pela urbanidade científica, para o sujeito da escrita mostrada na primeira frase, apresenta-se como um aglomerado de sons que ele é capaz de discriminar de outros aglomerados, mas não consegue definir suas partes significativas. Aí se encontra um sujeito cuja representação gramatical difere da gramática normativa escolar e cujos modos mentais, diferem daqueles que pressupõem uma linearidade e sequencia lógica. É um sujeito cujo modelo de mente, não linear, se desenvolve na simultaneidade dos eventos e acontecimentos cotidianos. Uma mente típica dos sujeitos de culturais orais, ou, é possível dizer, hipertextuais (SENNÁ, 2007b, p.238) cuja existência só foi dada a conhecer quando do aparecimento das hipermídias, desenvolvidas no próprio campo do conhecimento científico acompanhadas pelas transformações sociais.

As mudanças ocorridas na sociedade devido à revolução causada pelas tecnologias digitais e a sua popularização, fizeram emergir novas formas de interação social que a cada dia tornam-se mais presentes no cotidiano das pessoas. Mas, além disso, e principalmente, fizeram emergir a possibilidade de construção de conhecimento não imaginadas anteriormente no contexto da cultura científica dominada pela escrita. É nesse contexto que o constructo humano tornado legítimo na figura do homem moderno vai cedendo espaço à incorporação de outras engenharias humanas alheias a idealização cartesiana.

A partir do momento em que o mundo, complexamente engendrado em relações simultâneas entre fatos diversos, pôde ser considerado inteligível pela ciência em sua forma *mutantis, in natura*, uma nova sensação de satisfação relativa à verdade vem se configurando. Esta nova configuração traz consigo a desconfiança sobre a universalidade do pensamento e sobre a sua forma de constituição no âmbito da ciência moderna para dar inteligibilidade às ações e situações que se apresentam na realidade corrente.

Sobre isto Morin (2005) é taxativo ao afirmar que: “A inteligência que só sabe separar reduz o caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga” e acrescenta “A maneira de pensar que utilizamos para encontrar soluções para os problemas mais graves da nossa era planetária constitui um dos mais graves problemas que devemos enfrentar” (p.19).

A possibilidade de observar o mundo *mutantis* se deu, sobretudo, porque a própria ciência desenvolveu tecnologias que se mostraram capazes de substituir a tecnologia da escrita, até então à única forma legítima de se construir o saber científico. As novas ferramentas tecnológicas, sobretudo aquelas suportadas pelos equipamentos informáticos, tais

como, computadores, tornaram possível registrar, observar, analisar e tentar compreender o mundo sem que houvesse necessidade de particioná-lo e analisá-lo pormenorizadamente para depois recompô-lo em sua “totalidade”. Como observara Pascal “Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes” (*apud* MORIN, 2010a, p.94).

Tão logo as novas tecnologias começaram a se espalhar na sociedade, a mesma ferramenta que permitiu revolucionar o pensamento científico tornar-se-ia parte do cotidiano de pessoas comuns que as utilizariam para sua satisfação própria e da maneira que lhes aprouvesse. O que antes se desvendava “através do árido e solitário exercício de manipulação da escrita, sempre à luz do passado, num formato jamais similar ao de coisas reais” agora chega em tempo real, em imagem, som, cor escrita e fala “tudo ao mesmo tempo, com movimento e ação” (SENNA, 2007a, p.73).

As tecnologias da informação e da comunicação, sobretudo aquelas suportadas por aparelhos multimídias, notadamente o computador, introduziram uma nova possibilidade da relação das culturas de base predominantemente oral com as práticas de leitura e escrita, agora lhes permitindo ler e produzir textos de modos não condicionados pela cultura científica. É assim que formas de escrita do tipo: kz, cza, csa (“casa”) ganham sentido e legitimidade. E é assim também que a leitura passa a ser encarada como um processo que ultrapassa os limites da sequencia lógica e linear de um texto comum para se constituir como hipertexto. “Este modelo de texto em que todos se significam, segundo o que querem fazer significar” (SENNA, 2007a, p.73).

Mais do que possibilitarem novas formas de entendimento no que se refere a leitura e permitir a escrita fluir segundo as próprias convicções dos usuários a seu respeito, os mecanismos mentais alheios aos moldes da cultura científica vão se fazendo legítimos com o suporte das novas tecnologias. Nesse contexto, culturas orais como a nossa, marcadas pela interatividade, relação entre os pares, abertura à mudança, ação comunicativa que prevê a interação com os outros, etc., vão se tornando cada vez mais legítimas com o uso das mídias hipertextuais.

A ideia de hipertexto guarda uma profunda relação com os modos de vivência dos sujeitos das culturas orais, já que ambas se baseiam na interatividade e na simultaneidade dos acontecimentos. O hipertexto, para Lévy (1999) é um conjunto de nós ligados por conexões e, ao mesmo tempo, um tipo de programa para organizar dados e o próprio conhecimento, para adquirir informações e também para desenvolver a comunicação de modo simultâneo.

A mente hipertextual encontrou possibilidade de manifestar a sua escrita em ambientes virtuais nos quais as condições de produção da escrita mesclam-se com as da fala, cuja intenção comunicativa dá-se na interação com os outros, alheios, portanto a forma da cultura escrita. Nesse sentido, textos inadequados à norma padrão ortográfica da escrita são absolutamente adequados em contextos virtuais, tais como os *chats*. Uma escrita do tipo: “vc kr q eu mande o arq em outra mssg”²⁶ (SENNA, 2007d, p.56) ou, de outro modo, “o arq cq mand dnvo?”²⁷ tornam-se adequadas e inteligíveis sem serem classificadas como erradas conforme a norma padrão. Nesse contexto, a escrita dos nossos alunos, tais como: “e viparaecola e voa prede aicreve” se põem em harmonia com ambientes alheios a cultura escrita. As escritas deles, portanto, não estão erradas e nem tampouco revelam algum tipo de anomalia, elas apenas se mostram inadequadas aos padrões da cultura escrita.

É curioso notar que esta escrita tornada legítima nos ambientes virtuais, e que são visíveis no cotidiano de professores alfabetizadores, a longa data se manifestam em culturas de base oral que tiveram o alfabeto como símbolo para derivar alguma escrita. Na matriz europeia que contribuiu para a nossa formação enquanto povo é possível observar o truncamento de certas palavras. Consta das ordenações de D. Afonso no século XIII a respeito “Dos dezemos que an a dar os xpãos a sancta igreia” o seguinte trecho: [...] tã amigo de Deus que disse por el que eno seu linnagẽ seeriã beeytas *todalas* gentes. Na escrita portuguesa do século XV “da sepultara do cavaleiro Henrique” encontra-se o seguinte trecho: “E, depois que lhes estou ouue dito, desapareceu-lhes, os mãebos acordarõ ledos e sãaos e quites de toda ãnfirmitade e forõ-se a *elrrei* e os prelados da santa egreja”²⁸ (grifo nosso) (SENNA, 2010c).

Estes exemplos, aliados aos dos alunos e aqueles praticados nos ambientes virtuais revelam que existe uma motivação para proceder a escrita de uma ou de outra maneira. Diante disso o “erro” na escrita não deve ser tomado com erro, menos ainda como revelador de alguma falta de normalidade, mas como ponto de diálogo entre o professor e aluno na construção de uma escrita adequada a intenções comunicativas diferenciadas. É nesse contexto que o letramento cumpre uma função primordial, qual seja, desenvolver habilidades para que os sujeitos possam operar em diferentes modos de pensamento segundo determinações definidas por diferentes intenções comunicativas.

²⁶ Você quer que eu mande o arquivo em outra mensagem?

²⁷ O arquivo; você quer que mande de novo?

²⁸ “Dos dizimos que hão a dar os expiãos à Santa Igreja” [...] tão amigo de Deus que disse por ele que no seu linhagem seriam bentas todas as gentes. [...] E depois que lhes estou houve dito, desapareceu-lhes, os mancebos acordaram ledos e sãos e quites de toda enfermidade e foram-se a el Rei e aos prelados da Santa Igreja” (Traduzido do Original por Luiz Antonio Gomes Senna).

Nesse sentido, nem o conceito nem o processo de letramento restringem-se à construção da escrita. Ele se situa, na realidade, na esfera do desenvolvimento humano em busca de alternativas de expressão adequadas às circunstâncias da produção de conceitos e da comunicação.

Tendo em conta que as intenções dos sujeitos sociais possuem relação direta ao modo como se situam na sociedade, o letramento será um processo que:

- a) persiste durante o período da vida do sujeito, levando-se em conta que as diferenças etárias e as mudanças nas esferas sociais provocam diferentes formas de interação e, conseqüentemente, demandam diferentes formas de operações mentais, cada qual derivando diferentes tipos de textos;
- b) interfere em todo o sistema de valores do sujeito, envolvendo, portanto, sua relação com todos os modos de pensamento e todos os modos de escrita possivelmente empregados pelo homem, de tal modo que constitui-se como um processo que interfere, tanto sobre a construção da escrita, quanto sobre o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão oral, lógico-abstrata (através do emprego de sistemas simbólicos de base lógica, como as matemáticas), artística e tantas outras;
- c) é, portanto, interdisciplinar, quando tomado como um processo que interfere sobre os sistemas simbólicos humanos e em sua operacionalidade global, e multidisciplinar, quando tomado como esforço coletivo de diferentes agentes sociais, envolvidos, cada qual, com um tipo específico de interação com o mundo (SENNÁ, 2007d, p.67)

Além disso, o conceito de letramento vem atestar a capacidade de o sujeito intercultural e hipertextual desenvolver a escrita sem que para isso haja um processo de negação de sua cultura, sua mente, sua aprendizagem e sua escrita. Vai considerar, também, que a intenção comunicativa dará conformação a um certo tipo de texto. Considerando que ao longo dos anos escolares o aluno está em processo de desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo, ao longo da Educação Básica deveria ser pensado um projeto de favorecimento à construção da escrita e não somente em um período destinado à alfabetização.

Levando na devida conta, portanto, os modos mentais com os quais os sujeitos se desenvolvem e os sistemas metafóricos oriundos de um modo de percepção peculiar a respeito da escrita, pode-se considerar nas práticas de escrita dos alunos “estados de escrita” (LOPES, 2010), em vez de hipóteses sobre a escrita que se dão mediante o desencadeamento lógico de uma escrita que supostamente partiria de X para todos os sujeitos e chegaria a XY.

Os estados de escrita se traduzem nas formas peculiares como os alunos escrevem e estão sempre considerando o surgimento de novos estados tendo em vista a pluralidade de sujeitos que vão se apropriar da escrita no contexto escolar. Tendo isso em conta, Lopes (2010) considera que:

“nenhuma metodologia ou sequer ideologia unificada vai representar as necessidades particulares de cada grupo de sujeitos. Não tendo a intenção de generalizar qualquer comportamento ou explicação teórica [...] creio que cada professor precisará de instrumentos para compreender a sua realidade de alunos e, a partir daí, elaborar suas próprias formas de atuações”. (LOPES, 2010, p.144)

Nesse sentido, torna-se fundamental formar um professor com uma sólida base no que se refere a pluralidade não somente de sujeitos culturais, mas de sujeitos que pensam e escrevem das maneiras as mais diversas. Para isso, são necessárias teorias que tenham a perspectiva de revelar o sujeito real e a partir de então, pensar na formação do professor numa metodologia de pesquisa que o auxilie a reconhecer as características de cada um dos alunos reais, que pensam, alheios aos moldes cartesianos, e buscar com eles alternativas para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive no âmbito escolar.

2.4 O professor e o aluno real; que pensa

*...nenhum povo vive sem uma teoria de si mesmo.
(RIBEIRO, 2008, p.269)*

Nesse capítulo buscou-se mostrar como nossa constituição enquanto povo contribuiu para que desenvolvêssemos um modo de pensamento narrativo característico de nossa cultura predominantemente oral com a qual se relaciona nossa forma de ser, estar, agir e pensar com e a partir dos outros e com o mundo que nos cerca.

A despeito de a sociedade urbana branca de nosso país ter-se imposto sobre esse povo mesclado, transplantando para cá as leis, estruturas de poder, instituição familiar, religião, etc., formou-se aqui um povo à brasileira. Fomos nos construindo mediante desenraizção de nossas matrizes europeias, africanas e indígenas criando para nós um padrão de legitimidade social que prescindem às matrizes que a geraram.

No entanto, as visões de mundo encerradas em si mesmas trazidas d’álem mar, cujas ideias não se aplicavam a condição de existência do país e de seus sujeitos, disseminou entre os de cá o sentimento de estranhamento de si em seu próprio ninho, fato que resultou na carência essencial de existir na ninguendade.

De nossa existência na ninguendade formamos nossa própria identidade étnica e cultural: a brasileira. Sendo um povo criativo, receptivo, aberto às mudanças e a inovações criamos para nós modos de adaptação, conformação e aceitação plurais que nos identificam e caracterizam. Nossa singularidade é plural. “Essa nossa singularidade bizarra esteve mil vezes ameaçada, mas afortunadamente conseguiu consolidar-se” (RIBEIRO, 2008, p.72).

Aprendemos através de um saber operativo passado de uma geração a outra, por meio da oralidade e da vivência cotidiana, o que nos legou a capacidade de conhecermos o mundo estando nele. Isso implica o desenvolvimento e o predomínio entre nós de um modo de pensamento predominantemente narrativo alheios aos modos da cultura científica.

Todavia, nossas pautas e nossos modos foram desconsiderados e uma tentativa sistemática de formar aqui o homem civilizado como na Europa muito preocupou e ocupou ou doutos brasileiros formados lá. Além disso, propagou e prolongou a nossa condição exótica, estranha sob o olhar da civilização e do pensamento científico.

Na tentativa de extinguir nossa brasilidade, num esforço deliberado em transformar o brasileiro em cidadão europeu na perspectiva do cidadão idealizado da cultura científica e encarnado no cidadão da alta burguesia, a instituição escolar se estabeleceu no Brasil.

Num primeiro momento seu objetivo foi oferecer a cultura básica necessária à formação da elite dirigente do país, isto é, os homens da “boa sociedade”, formados por homens brancos, livres e proprietários de terras e escravos. Posteriormente, no início do século XX, banhada pelos ideais liberais num contexto republicano, com o intuito de construir uma sociedade urbana que fosse introduzir à nova ordem pública entendida como progresso industrial, a escola é discutida condição primordial para o estabelecimento daquela ordem.

A civilidade passa a ser perseguida para toda a população e a década de 70 daquele século marca a entrada do brasileiro comum na escola.

À medida que o povo foi tendo garantida sua presença no sistema escolarização, a cultura do fracasso escolar ia se estabelecendo e sendo justificada pelas teorias que dão suporte ao campo da educação, dentre as quais, a psicologia da aprendizagem e a linguística aplicada. Na cultura do fracasso destaca-se o custo de aprendizagem, sobretudo no processo de alfabetização que determinados alunos apresentavam.

Das teorias psicológicas e linguísticas àquelas atreladas aos paradigmas da alfabetização é possível perceber que nós, Macunaímas, não fomos contemplados. Nossa condição de ser, pensar e estar no mundo fora rechaçada por longo período lançando muitos de nós, ou por resistência ou por incapacidade de adaptação a um projeto de povo idealizado, ao submundo do não ser.

Aquelas teorias, tendo por base um sujeito de conhecimento ideal, não nos deram a condição de legitimidade necessárias para que fôssemos visto em nossa singularidade. Em vez disso, nos submeteram a uma conformação sociocientífica que nega e promove uma ruptura com nossa identidade étnica e cultural, o que, se não for conseguido nos lança a uma condição de anormais diante do conhecimento e modos de ser considerados universais.

No entanto, tentou-se mostrar, mediante problematização da psicologia, da linguística e dos paradigmas de alfabetização, a inadequação de seus estudos para dar conta de explicar a humanidade entendida em sua pluralidade, notadamente para nos explicar.

A psicologia, mediante seus primeiros estudos, continuados e aprofundados ao longo do século XX, ratificou a existência de um único modelo de engenharia humana que se desenvolveu a partir do modelo cartesiano. Sendo parte das ciências humanas que nasceram e se oficializaram no período iluminista e pretendiam gerar verdades objetivas sobre o homem, a psicologia permitiu a difusão da ideia de que existia uma inteligência hereditária capaz de determinar as diferenças individuais e defini-las em termos de normalidade e anormalidade.

Essa anormalidade recaiu, desde sempre, sobre os sujeitos sociais que viviam a margem da sociedade científica e foi justificada considerando-se que, por uma questão de natureza inata, existia os mais aptos e menos aptos a trilhar a carreira aberta ao talento desenhada a partir da ascensão da burguesia.

A perspectiva acima sustentou-se até que os estudos de Piaget apresentaram uma alternativa para o desenvolvimento da inteligência humana segundo a qual não há hereditariedade. Para o teórico, apenas o funcionamento da inteligência é hereditário e se desenvolve através da ação do sujeito sobre a realidade e desta sobre ele.

A realidade de Piaget, no entanto, pressupunha que a construção de conhecimento é inato e um fenômeno de natureza puramente lógico-causal de maneira que cada coisa, em sua essência, só pode ser uma única coisa, alheia, portanto, a conceitos socioculturais. Tais pressupostos causariam consequências as mais perversas, uma vez que, conceitos se formam em relação com o mundo do qual os sujeitos participam e, não fazendo parte de uma sociedade orientada por valores científicos esses conceitos não se pautam nela. Desse modo, aqueles que não reagem mentalmente segundo os pressupostos piagetianos revelariam algum comprometimento intelectual já que, seria inerente a condição humana construir conhecimento segundo sua teoria.

A teoria de Piaget seria substituída pela alternativa teórica de Vygotsky que trouxe consigo a possibilidade de pensar a existência de um sujeito de conhecimento que desenvolve os seus conceitos em relação ao seu mundo e com os sujeitos que participam dele e com ele. Todavia, no contexto de seu tempo, Vygotsky valorizou a cultura científica na construção conceitual para o desenvolvimento do sujeito frente as demais culturas, o que, na contemporaneidade, pode vir a servir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham a perspectiva de tentar superar os modos de pensar, legítimos, dos sujeitos sociais alijados daquela cultura.

Essa consideração a respeito dos estudos de Vygotsky não comprometem, no entanto, sua contribuição para dar legitimidade ao construção de conhecimento em outras bases a margem da interferência do sujeito cartesiano. Vale ressaltar que,

Vygotsky deixou por herança à cultura científica o desafio de se consolidar o estudo do desenvolvimento proximal e, com ele, dar-se prosseguimento ao processo de inclusão dos excluídos sociais, sujeitos ao preconceito da ignorância científica (SENNÁ, 2004, p.57).

Essa herança abriu as possibilidades para se pensar o sujeito real cujos estudos ainda estão por se consolidar e demandam uma revisão constante diante da pluralidade que caracteriza os seres humanos.

A linguística, por sua vez, teve um papel preponderante nas determinações da normalidade. A primeira consideração que parte dos estudos linguísticos é que a capacidade de falar está atrelada a capacidade de pensar, assim, quem fala de acordo com a norma-padrão, pensa. Não falar, de acordo com essa norma, revela a incapacidade de pensar. O segundo é que, a partir da modernidade, só produz conhecimento que escreve de acordo com os parâmetros de escrita da cultura científica. Quem não escreve de acordo com aqueles parâmetros, portanto, não é capaz de produzir ou derivar algum tipo conhecimento, o que significa, no âmbito da cultura científica, o mesmo que não pensar.

Somente quando os estudos de Saussure tornaram legítima a oralidade e mostraram que o falar não está em relação direta com a capacidade de pensar é que se desenhou a possibilidade de estudar a fala, no campo do conhecimento científico, sem lhe considerar uma corruptela, ou anomalia, de uma fala correta. No entanto, assim como os estudos de Vygotsky, a oralidade ficou relegada a um segundo plano e a linguística continuou derivando seus estudos no intuito de estudar uma suposta gramática universal que também se relaciona, depois da modernidade, ao sujeito cartesiano.

Relacionados ao legado da psicologia e da linguística, já nos aproximando das décadas finais do século XX e abordando o tema de maior relevância para as práticas educacionais, a alfabetização, observou-se os paradigmas da alfabetização – o mecanicista, o linguístico e o semiótico – e sua inadequação para explicar os modos como os sujeitos se apropriam da escrita. Eles acabaram, também, justificando o fracasso escolar.

Diante desse solo infértil para germinar teorias condizentes com as realidades e que não refletem as necessidades dos sujeitos reais em demanda por inclusão, apresentou-se as características dos alunos reais discutindo-se detidamente sua escrita tentando atestar, na contemporaneidade, sua normalidade.

A partir dos estudos de Vygotsky recuperados nas últimas décadas do século XX e das possibilidades de leitura de mundo trazidas pelas hipermídias, foi possível nos enxergar tal qual somos, senhores de nossos próprios conceitos em relação a nossas experiências e vivências, sujeitos hipertextuais, interculturais e plurais.

Nossos modos de ser, na contemporaneidade, e em contato com as práticas de formação pautada na cultura científica nos possibilitam a criação de modos de pensamento mesclados uns aos outros. Esses modos aparecem na escrita e revelam os sistemas metafóricos de representação que se situam no entrelugar da cultura oral (narrativa) e da cultura científica (escrita) que, no contexto do hipertexto, apresentam sua adequação e não um erro ou a manifestação de uma anomalia.

Diante do fato irrecorrível de que estamos lidando na escola com sistemas de representação mesclados, que partem da cultura oral e, em seu contato com a cultura científica, criam sistemas metafóricos os quais, ora mais, ora menos, se aproximam de uma ou de outra cultura. Diante de outro fato, também irrecorrível, de que os sujeitos sociais em seu contato com os outros vão desenvolvendo seu próprio sistema e elaborando novos conceitos para dar conta da demanda que para eles se coloca, pode-se considerar que cada um dos alunos criará para si um modo de pensamento que o torna singular.

Os alunos que se aproximam do modo de pensamento da cultura científica, não se deparam com grandes desafios para aprender os conteúdos escolares e se desenvolverem de acordo com o esperado. Por outro lado, os alunos que possuem um modo de pensamento predominantemente narrativo, vão criando para si, no estabelecimento da relação com a cultura científica, sistemas de representação que não revelam o perfil de sujeito de conhecimento preceituado por aquela cultura; são os que apresentam custo de aprendizagem escolar e de alfabetização. A estes, como temos visto ao longo desse capítulo, restam as explicações que justificam o seu fracasso na escola.

Sabendo que os sujeitos são singulares não só em suas características físicas, mas em seus modos mentais, nos vemos diante da necessidade de, primeiro, reconhecer esta pluralidade sem a qual não podemos pensar em fomentar uma educação inclusiva. Em segundo lugar, de buscar produzir teorias que possam servir de base para explicar que as propriedades mentais dos sujeitos que pensam no entrelugar da cultura narrativa e científica não são anomalias de um constructo humano, são, na realidade, modos de pensamento legítimos e reais que foram sendo excluídos da cultura científica em seu projeto de erigir um suposto homem universal e transformar os homens ordinários em sujeitos universais da cultura científica (SENNA, 2007b, p.226).

O entrelugar em que se formam os mais variados sistemas de representação são um desafio para professores e pesquisadores na contemporaneidade. Embora eles possam apresentar algumas semelhanças, podem também apresentar grandes diferenças. Além disso, por estarem relacionados às constantes mudanças e desafios que surgem para cada um dos sujeitos sociais, possivelmente, eles sofrerão transformações formando, de tempos em tempos, sistemas novos e singulares.

Considerar a existência e a legitimidade dos sistemas de representação em sua pluralidade, não significa, no entanto, deixar que eles se desenvolvam por si próprios enquanto adotamos uma postura observadora diante dele. Significa, isso sim, buscar compreender as suas propriedades, isto é, como cada um dos sujeitos com os quais devemos aplicar os processos de ensino-aprendizagem se representam, para que seja possível fomentar uma educação que o inclua. Como Saussure (1955), a dimensão sincrônica e diacrônica do pensamento deveria ser considerada nos estudos sobre os estados mentais.

O papel da educação na formação dos sujeitos sociais deve considerar nossa incompletude (FREIRE, 1995), adotar uma perspectiva intercultural para que se trabalhe na perspectiva da autorização das identidades (FLEURI, 2003) e, sobretudo, ter claros seus objetivos, que podem ser assim definidos: formar cidadãos para a sociedade brasileira; que possam se apropriar dos bens produzidos pela humanidade e que sejam capazes de se projetarem para o futuro em busca de sua autonomia e emancipação (SENNA, 2008, p.215).

Nesse sentido é importante levar o aluno a desenvolver o pensamento científico, pois suas propriedades contribuem para que ele tenha condições de investigar, levantar hipóteses, derivar análises, construir planejamentos de modo a ser autor de seu próprio futuro e de sua própria vida.

Levar o aluno a desenvolver o pensamento científico, como dito anteriormente, não significa promover o rompimento e a negação de sua cultura. Pelo contrário, sem considerá-la e sem considerar o modo de pensamento que vai se construindo a partir dela, tenta-se apenas inserir o aluno numa ordem de mundo que já se mostrou inadequada, posto que resulta em seu fracasso.

Nesse cenário, o letramento (SENNA, 2007d) torna-se fundamental porque leva em consideração a existência do diferentes modos de pensamentos e da cultura oral e, sem negar-lhes a legitimidade, visa a permitir ao aluno o trânsito entre a cultura oral e a cultura científica possibilitando sua interação com diferentes espaços de acordo com as intenções comunicativas que se impõem.

Para que o letramento seja possível, torna-se fundamental pensar a formação do professor para lidar em situação de aula com modos de pensamento diferentes. E, a partir disso, discutir uma formação numa metodologia de pesquisa que lhe ofereça “instrumentos para compreender a sua realidade de alunos” (LOPES, 2010, p.144).

Ao se fazer essa afirmação, nos colocamos diante da necessidade de apresentarmos a pesquisa na formação como possibilidade de levar o professor a encontrar o aluno real com o qual se deve aplicar os processos de ensino-aprendizagem. Considerando que, a quase duas décadas o papel da pesquisa nas práticas de formação do professorado vem sendo tomada como condição *sine qua non* para a promoção de uma educação mais coerente com as demandas do ensino, fazemos eco junto ao coro que se une para defender a formação do professor em pesquisa. Essa pesquisa, no entanto, precisa ser caracterizada como processo de busca dos sujeitos reais e ter o compromisso social e científico de legitimar na esfera pública um sujeito social que a longa data vem sendo negado de ser.

Nessa perspectiva, inicia-se o próximo capítulo problematizando a noção de professor pesquisador tentando compreender a sua natureza e definir a pesquisa do professor como processo de busca do sujeito real.

3 A PESQUISA E A PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR PESQUISADOR E O SUJEITO REAL

Pensar a temática do professor pesquisador e seus desafios e possibilidades para o campo específico da educação brasileira, remete à busca de sua construção conceitual, a qual pode ser elucidada a partir dos primeiros movimentos que lhes dão sustentação.

De acordo com André (2005), “o movimento que valoriza a pesquisa na formação do professor é bastante recente” e ganha força no Brasil a partir do final da década de 1980 apresentando um crescimento substancial na década de 1990 (p.56). A informação sobre a existência desses movimentos chegou sistematicamente até nós e tomaram fôlego mediante publicação da coletânea organizada por Antonio Nóvoa sob o nome de “O professor e a sua formação” (1992). Nela se encontram traduzidos em língua portuguesa artigos de vários autores, de diferentes países, que discutem a formação de professores, tendo como princípio a necessidade de revisão da pesquisa educacional para dar conta das demandas do ensino.

Através dessa publicação, outras mais foram se revelando e possibilitaram contextualizar e problematizar o que vem a ser um professor pesquisador e o papel da pesquisa em educação, sob diferentes perspectivas. Além disso, nos inseriu num conjunto de discussões que levaram aos seguintes questionamentos: quem é o professor pesquisador ou reflexivo?; quais são suas características?; quais as propriedades e a natureza da sua pesquisa?; a pesquisa do professor é uma pesquisa científica?; “de que professor e de que pesquisa se está tratando, quando se fala em professor pesquisador?; que condições têm o professor que atua nas escolas para fazer pesquisas?; que pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas” (ANDRÉ, 2005, p.55); “o que conta como pesquisa?” (LÜDKE, 2009, p.27).

Esse capítulo tem a função precípua de buscar esclarecer e pontuar algumas das perspectivas que situam a ideia de professor pesquisador, no intuito de problematizá-las. Assim pretende-se cooperar com a construção de um conceito de professor pesquisador condizente com as reais necessidades do ensino público brasileiro. Para isso leva-se em consideração a construção sociocultural do país, sua interculturalidade, e, sobretudo, os sujeitos sociais em demanda por inclusão.

No entanto, antes de dar início à problematização, propriamente dita, sobre o professor pesquisador cabe tecer algumas considerações a respeito da formação de professores no Brasil, pois nela se encontrou o terreno fértil em que as ideias relativas ao professor e à pesquisa germinaram e cresceram (PIMENTA, 2010). Estas considerações serão feitas

levando-se em conta as tentativas que têm sido realizadas, sobretudo por parte dos professores e de seus formadores, para tentar desenvolver uma educação em que a pluralidade dos sujeitos sociais seja contemplada.

O primeiro subtópico do capítulo, “A propósito da formação do professor e dos debates que a envolvem”, desenvolve-se no sentido de apresentar e discutir a situação da formação de professores no Brasil, a partir do momento em que a escola se abre para receber amplamente a parcela da população que vivia a sua margem. Isso é feito tendo como eixo norteador e de debate os trabalhos desenvolvidos por Senna (2008), Gatti (1997), Helena de Freitas (2002) e Freitas (1995), aos quais são juntadas outras referências que ajudam no cumprimento de sua função. Seu principal objetivo é tornar evidente em que medida a formação de professores contribuiu e tem contribuído para que, nos dias atuais, o professor seja capaz de identificar e trabalhar com a pluralidade de sujeitos sociais que se encontram em sua sala de aula. Paralelamente a essa discussão apresenta-se o cenário em que a ideia de professor pesquisador se difundiu e se transformou em peça-chave para a formação do professorado.

O segundo subtópico, “O professor pesquisador: em busca da educação de seu aluno”, discute os movimentos no âmbito dos quais foi gerada a ideia de professor pesquisador, bem como a de professor reflexivo, tentando mostrar a origem diferenciada desses movimentos. Isso é feito tendo-se como referência de base os trabalhos de Schön (1983, 1992), Stenhouse (1975), Elliott (1991, 1993, 1998) e Senna (2003b), aos quais se juntam referências complementares que auxiliam no entendimento dos autores de base e na problematização de seus conceitos, dentre as quais, Pereira (1998), Lüdke (2001), Pimenta (2010), Campos e Pessoa (1998) e André (2005).

No primeiro movimento, que parte da reflexão de professores que atuavam nas escolas inglesas, observa-se a preocupação imediata em relação ao aprendizado dos alunos na iminência do fracasso escolar. O segundo, por sua vez, parte das análises da formação de um profissional reflexivo nas áreas de Engenharia, Desenho e Arquitetura para ser adaptado a prática docente com a finalidade de formar também um professor reflexivo. Apesar da origem diferenciada, é possível perceber que o entendimento mais geral a respeito do professor pesquisador e reflexivo desembocou no Brasil em um único modelo, qual seja, o paradigma do professor reflexivo. Este paradigma pouco contribuiu para o estado inicial do movimento brasileiro de pesquisa-ação, no qual, necessariamente, estão implicados os professores que atuam ou vão atuar na educação básica.

Através da discussão acima, chega-se ao terceiro subtópico, que tem como título, “O professor pesquisador no Brasil: o legado do paradigma do professor reflexivo”, onde se discute a noção de professor reflexivo como paradigma na formação de professores e seus desdobramentos no contexto acadêmico e político, sobretudo pelos órgãos responsáveis por legislar sobre essa formação. Isso é feito a partir das análises de Pimenta (2010), Duarte (2003), Arce (2001) e Miranda (2005). Numa conjuntura socioeconômica e política neoliberal, a ideia de professor reflexivo foi encarada como a panaceia para resolver os males da educação, colocando sobre os professores mais responsabilidades no que se refere aos resultados esperados ao fim de cada etapa da escolarização.

Daí emerge a necessidade de se discutirem os sentidos da reflexão no contexto da formação e da prática dos professores, o que é feito na sequência, sob o título “Da outra possibilidade de leitura sobre a reflexão: o professor e a reflexividade”, com base nos trabalhos de Libâneo (2010), Matos (1998), Giddens (1990), Back (1997) e Alves (2003). Esse tópico se desenvolve na tentativa de problematizar a reflexão docente, apresentando os diferentes modos de compreendê-la. Lança-se mão do recorte sociológico para apresentar o desenvolvimento da reflexividade – caráter do que é reflexivo – na modernidade e defendê-la como parte inerente da natureza humana e como processo que se dá no espelhamento com, sobre e a partir do outro.

A partir da discussão realizada nesse capítulo, concatenam-se as reflexões necessárias para que seja possível apresentar, no capítulo seguinte, em caráter conclusivo, a caracterização da pesquisa do professor como processo de busca do sujeito real e seu conhecimento.

3.1 A propósito da formação do professor e dos debates que a envolvem

A longa data, a formação de professores vem sendo discutida no Brasil (FREITAS, 2002), mas, a partir da década 1970, essas discussões ganharam vulto porque a identidade profissional dos professores seria abalada com a expansão das redes de ensino, que começaram a trazer para os bancos escolares os sujeitos sociais que em sua maioria viviam a parte da escola.

À medida que as redes de ensino se expandiam para atender a demanda provocada pela lei da obrigatoriedade escolar, a necessidade de professores para atuarem nos níveis básicos do processo de escolarização aumentava. Diante dessa necessidade, a tentativa de superar a demanda por profissionais habilitados para exercer o magistério teve como principal

efeito colateral a paulatina degradação da identidade profissional do professor, expressa, sobretudo, na deterioração do salário e no aligeiramento das práticas de sua formação.

O poder público, no controle da formação de professores e motivado por interesses de setores econômicos, passou a incentivar o processo de flexibilização de titulações, o que permitiria o desvio de professores primários para exercer o magistério, por exemplo, no antigo ginásio e a autorização para funcionamento de cursos de formação de professores em licenciaturas curtas, bem como em cursos oferecidos nos finais de semana com o intuito único de gerar mão-de-obra para o magistério. Não é necessário dizer que tal fato comprometeria a qualidade e o desenvolvimento profissional dos professores para assumirem o projeto de inclusão escolar desencadeado pelo dispositivo da Lei 5692/71 (SENNA, 2008).

O regime militar em voga naquela ocasião foi um elemento agravador para a formação de professores uma vez que, através de mecanismos vários de censura, impuseram aos projetos curriculares um caráter estritamente técnico; no qual preponderaria o emprego de concepções mecanicistas do processo ensino-aprendizagem, calcadas em métodos de abrangência supostamente neutra e universal.

Embalado pelo milagre econômico²⁹, tal regime forçou o estabelecimento de uma relação direta entre a educação e as demandas da produção capitalista que estavam modernizando o país. Em mensagem difundida no dia 31 de dezembro de 1970, o general-presidente Emílio Médici (*apud* FERREIRA Jr, BITTAR, 2006) adianta os acontecimentos que viriam a fazer parte da educação a partir do ano seguinte:

Creio que 1971 será um ano de marcante expansão industrial, incentivada pelo programa siderúrgico que dentro de poucos dias apresentarei à Nação (...). Sinto que a grande revolução educacional virá agora, na passagem da velha orientação propedêutica da escola secundária a uma realística preparação para a vida, que atenda à carência de técnicos de nível médio, problema dos mais críticos na arrancada do nosso desenvolvimento (MÉDICI, 1971, p. 34).

No que se refere especificamente à formação de professores, observa-se em decorrência da Lei 5692/71, o desaparecimento das Escolas Normais que foram substituídas pela Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Esta Habilitação foi organizada em duas modalidades, a saber: uma com duração de três anos, com uma carga horária de 2.200 horas, que habilitaria a lecionar até a 4ª série e outra com duração de quatro anos, com carga horária de 2.900 horas, cuja habilitação permitiria lecionar até a 6ª

²⁹ O chamado “milagre econômico brasileiro” ocorreu durante o regime militar a partir do momento em que o governo implementou uma série de medidas que permitiu a expansão rápida de indústrias e do setor de bens de consumo permitindo que o país crescesse em ritmo acelerado em comparação aos períodos anteriores (ANDRADE, 2002).

série do 1º grau³⁰. Dessa maneira, a formação de professores para o antigo ensino primário, que era realizada nos Institutos de Educação, ficou reduzida a uma habilitação dispersa em meio a outras tantas, configurando um quadro de precariedade (SAVIANI, 2009, p.147). Sua dimensão profissionalizante ficou quase totalmente perdida (PIMENTA, 2010, p.30).

Para atuação nas quatro últimas séries do 1º grau e para o ensino de 2º grau, a formação de professores deveria ser realizada em nível superior, nos cursos de licenciatura curta, com três anos de duração, ou de licenciatura plena, com quatro anos de duração. Ao curso de Pedagogia foi atribuída a função de formar os professores para habilitação específica em Magistério e também os especialistas em Educação, isto é, os orientadores, supervisores e inspetores educacionais, bem como os diretores de escola (SAVIANI, 2009, p. 147).

Em decorrência desse cenário sociopolítico e econômico, deu-se que, em vez de construir conhecimentos, os professores em formação receberam informações a respeito de como ensinar, num momento em que as metodologias de ensino estavam fortemente arraigadas numa concepção de sujeito universal, alijado de valor sociocultural e onde os conteúdos escolares eram tomados como elementos que possuíam algum tipo de propriedade edificante que, quando aprendidos, levariam ao exercício pleno da cidadania (SENNÁ, 2008, p.209).

Do ajustamento entre a formação aligeirada, o caráter tecnicista e um único modelo possível de engenharia humana, resultaram os altos índices de reprovação nas redes públicas de ensino, notadamente naquelas em que a população atendida era a que sofrera historicamente com a segregação social. Em uma escola situada num bairro periférico de São Paulo, a maior cidade do país, os dados colhidos no ano de 1978 apresentavam os seguintes índices de reprovação nas primeiras séries do ensino fundamental: 1ª série – 45,97%; 2ª série – 21,72 %; 3ª série – 19,75 % e 4ª – 5,42% (PATTO, 1989, p.29). Tais índices não diferiam da situação nacional como um todo.

Ribeiro (1991) em suas análises sobre as taxas de aprovação, evasão e repetência, tendo em conta os dados oficiais gerados em 1982, mostrou que a taxa de repetência no país apontava para 52,5% somente na primeira série do ensino fundamental (p.9). De imediato, já se revelara a inadequação entre a formação docente proposta e o exercício do magistério em contextos de inclusão social.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, com o período ditatorial rumando para o seu fim, o magistério assume um novo tom, “uma reação natural aos vários

³⁰ Nos dias atuais, o antigo ensino de 2º grau passou a Ensino Médio e o ensino de 1º grau, anteriormente composto por primário e ginásio, passou a Ensino Fundamental compreendendo o primeiro e o segundo segmentos.

anos de pressão” (SENNÁ, 2008, p.210) e começa a haver uma movimentação no sentido da democratização da escola, refletindo o que ocorria na sociedade.

Para Freitas (2002), os anos 1980 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista predominante na área da educação, fazendo os educadores se movimentarem no sentido de destacarem o caráter sócio-histórico da formação do educador e de se engendrar a formação de um profissional com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo desenvolvendo uma consciência crítica que lhe permitisse transformar as condições da escola e também da sociedade.

Esta concepção emancipadora de educação e da formação professoral avançaria na tentativa de buscar superar as dicotomias existentes entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, pois, segundo Freitas (2002), “a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos”:

Os princípios gerais do movimento manifestavam, em sua construção, a compreensão dos educadores sobre a necessidade de vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do educador, vinculando-a, por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária (p.139).

Nesse contexto, o magistério resgata o compromisso com a condição social da educação e fica evidente para os professores que a contribuição dos conteúdos escolares à formação dos alunos é muito pequena à formação cidadã. Tal fato levaria o magistério a resgatar sua natureza humanista e social “abraçando a educação como um dever ético à causa da inclusão das minorias sociais” (SENNÁ, 2008, p.210).

Todavia, sem ter conseguido dar conta dos problemas desencadeados pela Lei 5692/71, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) foi promulgada e, conforme Senna (2008), reinaugura os mesmos problemas, mas, dessa vez, em decorrência da necessidade de expandir o ensino médio e de se dar ao professor primário uma formação em nível superior. Tais diretrizes são muito mais reflexo das interferências de organismos internacionais do que propriamente das necessidades de uma educação inclusiva e de uma formação de professores para esta educação.

As interferências internacionais estão relacionadas à economia globalizada, que pressupõe um processo de intercomunicação e interdependência entre os setores econômicos de diferentes países. Tal fato, segundo Santomé (1998), obriga a revisão das regras de competitividade, produção e comercialização pelo segmento empresarial desses países e

influenciam os setores educacionais, que passam a ser compreendidos na mesma lógica da empresa e do mercado econômico.

Na lógica empresarial, para que se aumente a competitividade, visando ao lucro, faz-se necessário uma maior eficiência produtiva. Essa eficiência consiste em aumentar a produtividade, reduzir os custos trabalhistas e de capital, melhorar a qualidade e a flexibilização da produção. Isso pode ser alcançado mediante estabelecimento de novas formas de gestão e organização do trabalho (SANTOMÉ, 1998, p.15).

Seguindo a lógica da empresa, a educação passa a ser compreendida como instituição que precisa ser reformada, tendo em vista a eficiência produtiva. No campo educacional, tal eficiência se traduz, entre outras coisas, na redução dos custos com a educação e na tentativa de formação de futura mão-de-obra que se enquadre no perfil de trabalhador exigido pelas empresas.

As reformas educacionais no bojo das quais se promulgou a Nova LDB não são, portanto, fruto de um empreendimento local, mas parte de um movimento reformista espalhado pela América Latina e entre outros países em desenvolvimento, estimuladas por setores econômicos e pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (PEREIRA, 2010; MAUÉS, 2003).

Os elementos desencadeadores dessas reformas foram assim apontados por aqueles órgãos: má gestão da educação, currículos ultrapassados e formação docente inadequada. Tais apontamentos geraram um número significativo de regulamentações e leis que viriam a formatar e a controlar tanto a educação quanto a formação de professores. Esta, entregue em grande parte à iniciativa privada desonerando o Estado e, ao mesmo tempo, acentuando a sua fragilidade (PEREIRA, 2010).

Se, por um lado, a década de 1980 foi representativa da reação dos educadores quanto ao ensino nos moldes tecnicistas das duas décadas anteriores, por outro lado, os anos de 1990, contraditoriamente, foram marcados pela centralidade no conteúdo escolar traduzido em habilidades e competências escolares, fazendo com que se perdessem importantes dimensões do debate presente na década anterior (FREITAS, 2002, p.141).

Freitas (2002) destaca a esse respeito que a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada à socialização dos conhecimentos construídos no contexto socio-histórico, terminou por centrar a ação educativa no professor e na sala de aula tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais com base na qualidade da instrução e do conteúdo e em detrimento da formação humana multilateral (p.141).

Sobre o reflexo dessas políticas no Brasil, Freitas (1995) faz alguns apontamentos que podem ser percebidos nos dias atuais. Segundo ele, a transposição dos padrões do mercado para a educação trazem consequências não só para os sistemas de ensino, como também para a formação dos professores e para o exercício de sua função fazendo com que percam a visão total de seu trabalho.

Sob o direcionamento dado por aquelas políticas, há uma tendência para que a didática e as metodologias de ensino se tornem objeto de avaliação sistemática com base na aprovação que geram, sobretudo com relação ao processo de alfabetização e ao aprendizado da matemática. A escola, por sua vez, passa a ser encarada como uma instituição que precisa ser reformada para dar conta de formar o novo perfil do trabalhador, fato que recai sobre a formação do professor.

Nessa formação, a ênfase pode ser colocada na operacionalidade dos conteúdos para que gerem os resultados esperados. Assim, as discussões sobre as questões sociais e políticas que envolvem a educação ficam relegadas a um segundo plano, pois estas tornam-se uma “perda de tempo”. Desse modo, salienta Freitas (1995), nos encontramos diante de uma espécie de neotecnicismo.

Corroborando os apontamentos de Freitas (1995), Pimenta (2010) salienta que os professores adquiriram centralidade no contexto das políticas neoliberais. Suas atividades passaram a ser acompanhadas por mecanismos de controle e sua formação orientou-se para fins utilitários e esvaziados de sentido.

Com este pano de fundo, lamentavelmente, é que as ideias relacionadas ao professor reflexivo/pesquisador, que serão tratadas a partir do próximo tópico, ganharam fôlego no Brasil e foram apropriadas pela academia, notadamente por grupos de estudos que se dedicam a formação do professor, e pelas instituições governamentais com a prerrogativa de criar e estabelecer as bases de formação do professorado no país (ARCE, 2001, p.258).

Embora o professor e a sala de aula tenham se tornado alvos constantes das políticas neoliberais, como colocado por Freitas (2002), a situação do professor no contexto de sua atuação profissional não mudaria no transcurso das leis e regulamentações, sobretudo entre as leis 5692/71 e a Nova LDB (9394/96). A formação do professorado, de tecnicista a emancipadora, não legou ao professor um conjunto de conhecimentos necessários para que ele fosse ao encontro do sujeito real e cumprisse com a sua função, que é a de ensinar.

Apesar de toda a problemática que envolve a formação de professores num contexto social e político cujos interesses, no mais das vezes, estão voltados à manutenção do *status quo* social, e das críticas todas irreconhecivelmente necessárias dirigidas ao projeto *neotecnicista*

de educação, não se pode prescindir do fato de que os cursos de formação de professores realizaram suas próprias reformas curriculares. Estas, embora ligadas às Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentam especificidades quanto ao seu projeto formador e no âmbito delas poderiam ser repensados projetos de formação do professorado que o levasse a desempenhar seu papel enquanto agente da educação formal. Isso não significa que tenhamos de voltar ao tecnicismo, mas, conforme salienta Senna (2008, p.211), compreender que uma formação estritamente técnica é prejudicial à formação do professor, não significa compreender o magistério como uma função isolada de um conjunto de conhecimentos para que se venha cumprir a termo o ensino. Nesse sentido, as universidades pouco têm contribuído para a consolidação desses conhecimentos de base à formação do professor (GATTI, 1997, p.40).

Assim sendo, no início dos anos 2000, sustentados nos dispositivos legais que propuseram reformas curriculares nos cursos de formação de professores e desencadearam o processo de reforma curricular nas instituições de formação para que se adequassem as novas diretrizes, a comunidade acadêmica, principalmente no campo da educação, viu-se diante da possibilidade de corrigir o hiato entre a formação tecnicista dos professores e a sua atuação em contextos de educação inclusiva. Contudo, entre as questões que envolveram a discussão em torno da possibilidade de formar um novo perfil do professorado – adequação entre teoria e prática, quantidade de horas de estágio, tempo mínimo de titulação – “passou ao largo a discussão essencial quanto ao saber que, objetivamente, o professor precisaria ter para se tornar um agente de educação inclusiva” (SENN, 2008, p.211).

Contribuindo para ampliar as argumentações de Senna (2008), Gatti (1997) acrescenta que, no campo da educação, tem-se boa bibliografia crítica, pesquisas, artigos de debate, mas pequeno acervo bibliográfico sobre questões ligadas diretamente às aprendizagens básicas necessárias ao exercício do magistério propriamente dito, isto é, os “quê”, os “como” e os “porquê” fazer e quando fazer (p.40).

Daí resulta que hoje é possível que se tenha um professor crítico e consciente de seu papel social, mas, por outro lado, despreparado para intervir na condição de agente da educação formal. É assim que, nos dias atuais, um professor, por exemplo, pode ler escritas do tipo “uoco minevu la pa xoga pofenu!”³¹ e, se não considerar algum tipo de anomalia em tal escrita, tende a assumir uma postura solidária frente a ela, no entanto, limitando-se a perguntar ao aluno o que ele quis dizer e esperar por algum tipo de desenvolvimento, sem ser capaz de identificar os determinantes estruturais e a motivação de tal escrita (SENN, 2008,

³¹ O maluco me levou lá para jogar futebol (SENN, 2008, p.213).

p.213). Segundo Gatti (1997), o desenvolvimento da crítica não é suficiente para ninguém, tampouco para o professor, pois esta pode acabar sendo esvaziada de referenciais concretos. “É preciso, com sabedoria, aliar aquilo que é necessário saber para saber fazer, com o que é necessário saber para analisar, refletir e criticar para transformar” (p.40). Sobre essa situação Senna (2008) ressalta que:

“O que se constata é que a área de educação negligenciou profundamente o ensino como domínio de investigação e, ao torná-lo um objeto subsidiário, negligenciou também o estudo teórico sobre as condições de aprendizagem em contextos cujos sujeitos apresentem modelos cognitivos não assemelhados àquilo que, tradicionalmente, se acreditava ser padrão universal de funcionamento da mente” (p.212).

Diante da ausência de estudos consistentes no que se refere aos objetivos da educação formal para o desenvolvimento do indivíduo, os professores tendem a resgatar a crença de que sua missão social incide sobre o ensino de conteúdos programáticos. Afinal de contas não teria sido só para acolher os sujeitos marginalizados que os professores foram formados, mas antes para lhes ensinar alguma coisa.

No entanto, acreditar que os saberes veiculados pela escola através dos conteúdos das disciplinas são o que de mais importante os professores têm a ensinar aos seus alunos é desconsiderar o fato de que vivemos em uma sociedade cujas fontes de saber, tais como a televisão e a internet, não se limitam à escola. Isso pode ser verificado, a longa data, em situações de sala de aula em que os alunos adiantam os conteúdos que os professores pretendem ensinar trazendo, inclusive, argumentações que nem sempre vão ao encontro da explicação do professor (MATTOS, 1994).

No início do corrente ano, a título de exemplo, um aluno meu, de seis anos recém completados, da escola pública municipal em que atuo, situada no subúrbio do Rio de Janeiro e rodeada por favelas, estava em sala de aula brincando com os demais colegas de “adivinha”. Este aluno, em determinado momento, veio me perguntar qual era o nome do peixe que emitia luz e morava nas partes mais fundas e escuras do oceano. Eu não sabia.

Os objetivos da educação formal estão para além dos conteúdos e sua função precípua deveria ser a instauração de condições necessárias para se ter acesso ao saber e dele dispor de modo satisfatório. Nesse sentido, o saber, de natureza meramente informativa, cede lugar a conhecer, aqui entendido como uma potencialidade humana, uma faculdade que proporciona aos homens e às mulheres a possibilidade de se tornarem leitores de mundo. Leitores no sentido de serem sujeitos que “investigam, analisam, constroem hipóteses, avaliam e transformam”. Sujeitos, portanto, que “buscam e elaboram ferramentas materiais, sociais e

intelectuais projetando-se para o futuro em busca de sua autonomia e emancipação” (SENNA, 2008, p.215). Tal leitura não deve ser confundida com a forma científica de ver o mundo, que no contexto da cultura científica, é tomada como a única forma possível. Ela deve ser entendida como uma leitura de mundo entre as demais, que tem um lugar importante no processo de formação dos sujeitos sociais, mas não é a única.

Nesse sentido, além dos objetivos da educação formal quanto à formação de leitores de mundo, cabe à escola, e isso é questão das mais necessárias, desenvolver no aluno a habilidade de transitar e operar tanto na esfera de mundo narrativo quanto na esfera de mundo científico. “Daí resulta, por exemplo, trabalhar a matemática como intuição (informal) e como linguagem formal, cada qual empregada em situações específicas” (SENNA, 2008, p.216). Trabalhar as falas e as escritas alheias a norma (como na internet), bem como a escrita padrão cada qual sendo empregada em determinadas situações.

Nesse contexto, a formação de professores precisaria ser repensada, não para retornar à prática de formação tecnicista que já se provou inadequada, mas para resgatar na figura do professor os aspectos relacionados aos objetivos da educação formal no desenvolvimento dos indivíduos no contexto escolar. Esses aspectos devem envolver, minimamente, o estudo das propriedades que caracterizam a forma como os sujeitos sociais pensam e interagem com o mundo em situações narrativas e científicas, de maneira que o professor em formação seja levado a reconhecer modos de pensamento e padrões de comportamento que diferem da cultura científica. Deve envolver, ainda, o estudo de parâmetros para planejar a educação formal levando-se em consideração a necessidade de o próprio professor ser capaz de integrar sua prática cotidiana a um projeto de formação de pessoas que atravessa a escolarização básica perdurando por, pelo menos, onze anos (SENNA, 2008, p.216). Acrescente-se a isso, a necessidade de o professor ter na base de sua formação uma metodologia de pesquisa sem a qual não será possível buscar com os alunos, sujeitos plurais, alternativas para superar as dificuldades de adequação de sua forma de aprender e de ler o mundo, com aquela preceituada pela escola e pela cultura científica de um modo geral, a qual ele também tem direito e lhe permite se apropriar de outro olhar sobre o mundo e sobre si mesmo, sem, contudo, negar-lhe a legitimidade daquele que ele vem desenvolvendo em seu contexto sociocultural.

A discussão sobre essa metodologia de pesquisa segue a partir do tópico seguinte, mediante problematização do conceito de professor pesquisador em face do cenário sociocultural e educacional do nosso país.

3.2 O professor pesquisador: em busca da educação para o seu aluno

A ideia do professor como pesquisador tem um de seus troncos na Inglaterra e emerge, na década de 1960, de um movimento de professores das chamadas *secondary modern schools* mediante um processo de reforma curricular.

Esta reforma teve como objetivo fomentar um currículo e uma mudança pedagógica “direcionados para reconstruir as condições sobre as quais *todos os alunos, particularmente aqueles considerados médios e abaixo da média no tocante às habilidades acadêmicas*, obtinham acesso a uma significativa e valorosa educação geral básica” (ELLIOTT, 1998, p. 137, grifo nosso).

Os alunos que frequentavam a *secondary modern schools* eram aqueles que saíam da escola primária e não eram bem sucedidos nos exames seletivos para o ingresso nas consideradas melhores escolas secundárias inglesas, o que lhes asseguraria, via de regra, um bom desempenho no posterior exame para obtenção do *General Certification of Education*. A eles era oferecido “um currículo menos denso e em geral seus alunos não eram preparados para os níveis mais avançados” (PEREIRA, 1998, p.155).

Para que a reforma alcançasse os seus objetivos nas escolas, que passaram então a ser conhecidas como inovadoras, levou-se em consideração as experiências cotidianas dos alunos organizando os conteúdos escolares de modo a relacioná-los com os temas da vida diária, tais como: família, relações entre sexos, guerra e sociedade, mundo do trabalho, pobreza, a lei e a ordem (ELLIOTT, 1991). Esses conteúdos começaram a ser desenvolvidos por grupos interdisciplinares de professores de modo a garantir o interesse dos alunos e a sua pertinência à vida dos mesmos.

De acordo com Elliott (1993), à época professor de biologia e educação religiosa de uma das escolas inovadoras, o contexto da reforma curricular o levou a entender mais tarde que, naquele momento, instaurava-se uma nova forma de se derivar teorias. Estas partiam das tentativas de se mudar a prática curricular na escola. Nesse sentido, a teoria era derivada das práticas que passaram a ser consideradas como “categorias de hipóteses” a serem comprovadas a fim de gerar teoria (PEREIRA, 1998, p.157).

É nesse contexto que Lawrence Stenhouse, a frente do *Humanities Curriculum Project* – que teve como objetivo “explorar os princípios que informam a relação entre ensino e pesquisa” e respaldar as reformas dos exames e dos currículos prioritariamente para os alunos de capacidade “média” ou “inferior” nas matérias relacionadas às humanidades – sistematiza

e organiza “o plano curricular surgido de forma embrionária nos movimentos das *secondary modern schools*” (PEREIRA, 1998, p.158).

Nessa sistematização, Stenhouse faz alguns acréscimos e lança mão do conceito aristotélico de *práxis*³² para defender o currículo – aquilo que, para ele, é o que acontece em aula (STENHOUSE, 1981) – como processo e meio através do qual as ideias educativas são desenvolvidas e comprovadas. O currículo, portanto, seria “um conjunto de procedimentos hipotéticos a serem experimentados com base na reflexão de ideias postas em ação” (PEREIRA, 1998, p. 159) e o professor teria um papel preponderante para a construção da “teoria curricular” (ELLIOTT, 1998). Dessa concepção de currículo e da teoria curricular é que se constitui a ideia de *professor como pesquisador* defendida por Stenhouse.

De acordo com Elliott (1998), além do *Humanity Project*, outros mais também ocorreram e envolveram os professores na pesquisa e na avaliação de suas próprias atividades curriculares. Os professores das escolas inovadoras foram encorajados a “colaborar com especialistas em currículo das instituições educacionais superiores para analisar os problemas e os efeitos da implementação das mudanças propostas” (p.138). Segundo o autor, a motivação dos especialistas para envolver os professores em suas pesquisas, para além de uma tentativa de corresponder às visões dos professores sobre suas propostas, era legitimar intervenções externas no contexto escolar, ou seja, no local de trabalho do professor.

Elliott (1998, p.138) sustenta que as negociações e colaborações entre os professores e especialistas no contexto de desenvolvimento desses projetos, caracterizou a forma inicial do que mais tarde se deu a conhecer como *pesquisa-ação*. Expressão cunhada no campo das Ciências Sociais, cuja autoria é dada a Kurt Lewin (1946) que definiu os seus princípios básicos, quais sejam: seu caráter participativo, seu impulso democrático e sua contribuição à mudança social (PEREIRA, p.168).

A partir disso é possível perceber uma movimentação teórico-conceitual em torno da pesquisa-ação no contexto da educação e do professor como pesquisador que foram concatenadas e ampliadas por Stenhouse (1975), pelo próprio Elliott (1990) e por tantos outros (ZEICHNER, 1992; 1998; CONTRERAS, 1997) que lhes deram a legitimidade necessária para circular nos meios acadêmicos no âmbito dos quais vem sendo discutida e avaliada.

Há que se enfatizar, no entanto, que o que se convencionou chamar de pesquisa-ação no campo educacional tem sua origem na prática curricular dos professores das escolas

³² Práxis, para Aristóteles, refere-se a um ideal de vida e atualização de valores éticos. Aliada à educação, a práxis se constitui como uma forma de ação que pressupõe o inacabamento que necessita de reflexão e análise contínuas (DICKEL, 1998, p. 50).

secundárias inglesas durante a década de 1960. A partir de então foram surgindo no contexto acadêmico outras ideias que partiram daquela prática, tais como “não pode haver desenvolvimento do currículo sem desenvolvimento do professor”, “pesquisa-ação educativa”, “o ensino como forma de pesquisa educativa”, inclusive “os professores como pesquisadores”, conforme destaca Elliott (1991, p.27).

É importante ressaltar, no entanto, que a demanda dos alunos, percebida pelos professores ingleses, são diferentes das demandas dos alunos brasileiros. Todavia, o que se destaca na ideia de professor pesquisador a partir do movimento de pesquisa-ação inglesa é sua vinculação às necessidades do aluno percebida pelos professores. Estes, a partir daquela necessidade, começaram a tecer um novo currículo em função de seus alunos.

Nos alunos e na tentativa dos professores de alcançá-los no processo de escolarização formal, encontra-se o ponto de tangência que permite aproximar o movimento brasileiro àquele movimento, mas com outra configuração, como se busca mostrar a seguir.

Diante dos crescentes índices de fracasso escolar que se tornaram notórios ao longo do século passado e das constantes responsabilidades que recaíam sobre os professores por conta dessa situação, o professorado começou a se ressentir “da falta de reciprocidade entre os extratos teóricos e o cotidiano de sala de aula” (SENNA, 2003b, p.103). As verdades construídas pela pesquisa acadêmica e tomadas como princípios a serem utilizados pelos professores nas escolas não lhes pouporam críticas, o que gerou um profundo descontentamento por parte deles (SENNA, 2003b). Esse descontentamento ficou manifesto, por exemplo, no Curso de Graduação de Professores do Município (CPM)³³. Os professores do CPM, experimentados no cotidiano de sala de aula, começaram a questionar as teorias veiculadas pelos especialistas que atuavam no curso.

Frente às evidências que revelavam haver certo equívoco entre as necessidades dos professores em ensinar seus alunos em sala de aula e o suporte teórico que vinha recebendo em sua formação, alguns segmentos das Faculdades de Educação e Secretarias de Educação iniciaram um movimento “ao qual se veio dar o sugestivo nome de ‘ação-pesquisa-ação’” (SENNA, 2003b, p. 103).

Conforme Senna (2003b), a partir desse movimento, foi possível atribuir valor acadêmico à fala de um professor-aluno sem que ela fosse vista como ousadia ou imediatismo de quem não quer pensar. Ao contrário, esta fala fez com que a academia voltasse o olhar

³³ O CPM foi um curso oferecido pela UERJ em convênio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que visava à formação superior dos professores da rede municipal cuja habilitação para o magistério era a Escola Normal de ensino médio. O curso teve início no ano de 1992 e durou até o ano de 2002.

sobre si e tomasse consciência de sua fragilidade “perante alguém que sabia discernir verdades de meras convicções” (p.104).

Para o autor, o caráter revolucionário da “ação-pesquisa-ação” para a cultura científica não teve como resultado uma nova concepção de pesquisa, mas antes resultou na perda de confiança em sua capacidade de construir verdades e, principalmente, de subsistir na educação sem vestir-se para ela.

Diferentemente do que ocorrera na Inglaterra, o movimento de pesquisa-ação no campo educacional brasileiro enquadrou-se de imediato nas categorias conceituais que chegaram até nós no início dos anos 1990 e tornaram-se rapidamente parte do vocabulário corrente nas discussões que envolviam a formação de professores.

Nesse vocabulário, além de professor pesquisador e pesquisa-ação estava presente também a expressão “professor reflexivo” que remete a outro movimento e possui uma origem diferenciada dos outros dois. Este, acontecido nos Estados Unidos e desenvolvido a partir da obra de Donald Schön (1983).

Na obra publicada no ano de 1983, sob o título *The reflective practitioner* (“O profissional reflexivo”, em tradução livre), Donald Schön desenvolve a ideia de um profissional reflexivo, tendo como base fundamental os trabalhos de John Dewey³⁴ e sua observação da prática de profissionais (PIMENTA, 2010, p.19) ligados a área de Arquitetura, Desenho e Engenharia (CAMPOS; PESSOA, 1998, p.194).

Neste trabalho, o autor propõe que a formação profissional deva levar em conta os saberes que são construídos na ação mesma desse profissional. Segundo ele, existe um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo que está presente na ação. Este conhecimento faz parte do dia a dia dos profissionais e torna-se um hábito (PIMENTA, 2010, p.20). A este conhecimento Schön (1992) dá o nome de “conhecimento na ação”. No entanto, na prática da profissão existem situações incertas, conflituosas, singulares que exigem do profissional a criação de soluções inéditas e a construção de novas estratégias de ação para resolvê-las. Este processo de busca e criação, Schön chama de “reflexão na ação” (SCHÖN, 1992). Conforme salienta Campos e Pessoa:

“Para Schön, a reflexão na ação está em relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa produzir uma pausa – *para refletir* – em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre ação presente” (1998, p.197, grifo das autoras).

³⁴ Além da referência de Dewey, conforme aponta Pimenta (2010), Schön também lançou mão dos estudos de Luria, Kuhn, Wittgenstein e Polanyi que lhes trouxeram elementos para propor uma epistemologia da prática, isto é, a “valorização profissional como momento de construção de conhecimento” (p.19).

A partir da “reflexão na ação”, o profissional começa a construir um repertório de experiências que são mobilizadas em situações similares. A atitude de refletir sobre a reflexão que o levou a agir de determinada forma na ação caracteriza a “reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 1992). Esta, por sua vez, permite que o profissional possa planejar ações futuras.

Os princípios definidos por Schön – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação – para elucidar a prática dos profissionais ligados as áreas de Engenharia, Desenho e Arquitetura foram generalizados e passaram a servir como uma nova base para formar profissionais também de outras áreas, inclusive da educação.

Sua contribuição ao campo educacional é dada a partir do artigo “Formar professores como profissionais reflexivos” (SCHÖN, 1992) onde o autor desloca os mesmos conceitos trabalhados no *The reflexive practitioner* para pensar a formação de professores. Daí então surge à ideia bastante difundida no campo da educação de “professor reflexivo” (LÜDKE, 2001. p.80).

Reparemos, a respeito da ideia da pesquisa-ação e do professor reflexivo, que a natureza e a origem delas diferem em seus princípios fundamentais e foram concebidas na tentativa de elucidar diferentes circunstâncias profissionais com objetivos também diferentes.

A pesquisa-ação foi a terminologia empregada para nomear um movimento de professores ingleses, na década de 1960, que estavam alterando o currículo no contexto escolar. Tal alteração partia da preocupação quanto à pertinência dos conteúdos escolares à vida dos alunos, de maneira que seus estudos não fossem tomados como algo desinteressante. Foi um processo em que os professores assumiram sua prática como local de construção de hipóteses sobre a maneira mais adequada de levar seus alunos a se interessarem pelos saberes veiculados pela escola e que, uma vez comprovados, poderia levar à construção de uma teoria curricular. Conforme acrescenta Elliott (1993): “do ponto de vista da minha história profissional, descobri a atividade de elaboração da teoria curricular entre os professores da escola” (p.156). Havia, portanto, uma preocupação direta e objetiva com a educação dos alunos.

No Brasil, a expressão pesquisa-ação denominou um movimento que teve origem na vivência de professores atentos ao fato de que as teorias que tinham servido de base à sua formação inicial não deram conta de fomentar uma prática educativa em que fosse possível a inserção de alunos oriundos de diferentes contextos socioculturais. Ao retornarem aos cursos de formação em nível de graduação, tais como o CPM, esses professores, passaram a exigir que as explicações teóricas que estavam sendo dadas servissem às demandas que o ensino

público apresentava, o que desencadeou por parte de alguns segmentos das Faculdades de Educação o olhar sobre sua produção com vistas a subsidiar aquelas demandas. É emblemática a fala reconstruída por Senna (2003b), que exemplifica e sintetiza, de forma bastante fiel, as urgências de um professor-aluno: “olha, se você não me disser para que serve esse negócio aí na hora que eu for dar aula, me desculpe, mas eu vou embora, porque eu tenho mais o que fazer” (p.104).

É possível perceber que o movimento, a que se veio chamar de pesquisa-ação, tanto o do Brasil quanto o da Inglaterra, nascem da necessidade de os professores atenderem os seus alunos. O nome pesquisa-ação poderia ser substituído por qualquer outra expressão, que não mudaria o fato de ele ser um movimento de professores. Ambos foram produzidos partindo do contexto escolar e expandidos à academia, notadamente para o campo educacional, forçando a revisão de seus princípios. Conforme salienta Senna (2003b) “A ‘ação-pesquisa-ação’ é, antes de tudo, um movimento de e para professores, com vivências profissionais e interesses comuns, sempre ligados ao cotidiano da escola básica e seus alunos” (p.103).

A pesquisa-ação, que não pode prescindir do professor para a produção de conhecimento, além disso, configura-se como uma alternativa epistemológica para orientar o desenvolvimento da teoria curricular (ELLIOTT, 1998, p.138) e como uma metodologia com a qual se pode praticar todo tipo de pesquisa haja vista o caráter ético que pressupõe na relação do pesquisador com seu contexto de mundo (SENN, 2003b, p. 105).

O conceito de professor reflexivo, por outro lado, parte dos estudos em que Donald Schön (1983) torna evidente que a prática dos profissionais ligados às áreas de Engenharia, Arquitetura e Desenho, além de ter um conhecimento tácito que os leva a lidar com as situações rotineiras do dia a dia, possui também um necessário componente reflexivo que os permite solucionar problemas com os quais não se depararam anteriormente, ampliando assim seu repertório de soluções que, uma vez repensados e descritos verbalmente, podem caracterizar uma teoria. A partir disso, e levando em consideração o legado de John Dewey, Schön propõe uma formação tutorada e uma aprendizagem na ação para formar profissionais reflexivos naquelas áreas, considerando que o ensino derivado delas “possui um tipo particular de aprender-fazendo que deve ser mediado pelo diálogo entre tutor e estudante” (CAMPOS, PESSOA, 1998, p.194).

Essas propostas, conforme dito anteriormente, foram deslocadas para servir de embasamento à formação dos “professores como profissionais reflexivos” (SCHÖN, 1992). Não há, portanto, um movimento de elaboração na escola e por parte dos professores, como foi o caso da pesquisa-ação. Porém, como destaca Lüdke (2001), embora o objeto de análise

de Schön nunca tenha sido propriamente os professores “suas sugestões corresponderam de tal forma à expectativa dos formadores de futuros professores, que alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras ideias no campo da educação” (p.80).

Essa aceitação se deu, sobretudo, porque a perspectiva de formação que era veiculada no trabalho de Schön (1983) valorizava os saberes profissionais e se apresentava como alternativa à racionalidade técnica. Isto é, contrapunha-se aos pressupostos de que os conhecimentos científicos produzidos no contexto acadêmico e apresentados na formação inicial dos profissionais teriam aplicabilidade em sua prática tendo o estágio como momento da aplicação desses conhecimentos (PIMENTA, 2010, p.19). Além disso, porque além de corresponder às expectativas dos “formadores de futuros professores”, pode-se acrescentar, também gerava a esperança de que a partir dessa formação seria possível obter resultados mais satisfatórios no que se refere à educação em contextos escolares.

Enquanto as ideias de Schön ganhavam espaço no contexto educacional, abrindo as portas, inclusive, para que trabalhos como os de Stenhouse (1975), Elliott (1991), entre outros viessem a público (LÜDKE, 2001, p.81), aquele movimento que recebeu o nome de pesquisa-ação foi sendo incorporado, como já mencionado, aos conceitos desenvolvidos, para explicar a prática de um profissional reflexivo. É deste modo que, atualmente, falar em professor como pesquisador, nos remete ao professor reflexivo, à pesquisa-ação, à pesquisa sobre a própria prática, etc. Tal fato leva a afirmações, como as de Nóvoa (2001), de que as diferentes denominações que caracterizam o professor pesquisador se assentam num mesmo paradigma, qual seja, o do professor reflexivo, que tem como escopo formar um professor que pensa, que reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias em cima dessa prática, que assume a sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise (p.2).

Essa pluralização em torno do conceito, embora tenha auxiliado na difusão do princípio de que o professor é um produtor de conhecimento (LISITA, et. al., 2005, p.108), por outro lado, contribuiu muito pouco para o estado inicial das primeiras iniciativas de “ação-pesquisa-ação” no Brasil. Nas palavras de Senna (2003b):

“Desde as primeiras iniciativas de ‘ação-pesquisa-ação’ até os dias atuais, surgiram inúmeras outras denominações, tais como ‘práticas de pesquisa-ação’, ‘pesquisa-reflexiva’, etc., cuja contribuição para o estado inicial que motivou o movimento foi muito pequena” (p.103).

Nesse contexto, sob o paradigma do professor reflexivo, vieram a se juntar novas vozes para fazer eco frente ao que, na literatura educacional, de acordo com André (2005), já era tido como consenso, isto é, “que a pesquisa é um elemento essencial na formação do

professor” (p.55). Diante desse quadro, implícita ou explicitamente, veiculou-se a ideia de que a prática docente poderia ser modificada pela inserção do professor na pesquisa. A aprendizagem da pesquisa passou a ser um componente fundamental na formação dos professores. Os alunos formados no curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro tem um exemplo muito próximo a isso tendo em sua grade a disciplina obrigatória que foi incorporada ao currículo acompanhando os quatro anos de formação, qual seja, a Pesquisa e Prática Pedagógica³⁵.

No entanto, um conceito tão aberto como o de professor pesquisador/reflexivo pode servir a qualquer agenda educacional (ANDRÉ, 2005, p.57) e é o que se tem percebido nos últimos anos com a formação de professores no Brasil.

3.3 A formação do professor pesquisador no Brasil: o legado do paradigma do professor reflexivo

De acordo com Kuhn (1962), um paradigma é um modelo de produção de conhecimento composto por um conjunto de teorias que propõem a leitura de determinado fenômeno e, ao mesmo tempo, caracteriza-se por sustentar os princípios fundamentais que comandam o pensamento e as teorias dele derivadas. No campo da ciência, objeto do interesse e das reflexões de Kuhn (1962): "um paradigma é aquilo que membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma" (p.219). Segundo suas análises, a evolução da ciência se dá a partir do seu desenvolvimento instável, cíclico, sujeito a valores e a crenças de determinada época, no interior de uma comunidade científica e passível de transformações bruscas em suas regras. As argumentações de Kuhn podem servir como chave de entendimento para compreensão da evolução do conhecimento e também para posicioná-lo no interior de determinada comunidade que produz esse conhecimento e, simultaneamente, vai sendo produzido por ele.

Partindo desses pressupostos, é possível tratar a noção de professor pesquisador/reflexivo como paradigma, por duas razões. Primeiro porque se propõe a ser um

³⁵ Pesquisa e Prática Pedagógica é uma disciplina obrigatória que, nos anos de minha formação, se iniciava no primeiro período da graduação do curso e terminava no sexto período, culminando na elaboração da monografia nos dois últimos períodos da faculdade. Atualmente, o PPP tem início a partir do terceiro período, seguindo a mesma sequencialidade do currículo anterior, até o final do curso. Seu principal objetivo é inserir o graduando na prática de pesquisa a partir de sua participação no projeto de um professor com pesquisa em andamento, no intuito de levá-lo a compreender e a estabelecer articulação entre teoria e prática.

modelo de formação de professores que procura romper com um modelo de formação em que se acreditava que os conhecimentos necessários à prática do professor encerrar-se-iam em seu curso de habilitação para o magistério. Em segundo lugar, porque um conjunto de conhecimentos a respeito da noção professor pesquisador/reflexivo tem se desenvolvido de maneira a possibilitar a leitura desse fenômeno alterando o modo de se enxergar a formação de professores a partir de então.

Além de ter incorporado os movimentos significativos em torno da pesquisa-ação sem lhes permitir um espaço necessário de desenvolvimento, os desdobramentos do paradigma do professor reflexivo em diferentes instâncias que influem diretamente sobre as diretrizes da educação, resultou numa série de implicações à formação de futuros professores e de possíveis cobranças para aqueles que já estavam exercendo a função do magistério.

A começar pela formação dos professores, é possível verificar nos documentos que a orientam, a atenção que é dada à formação de um profissional que seja capaz de dar conta da sua prática enfatizando a ação-reflexão-ação e a pesquisa como elementos fundamentais para isso. No Parágrafo único do artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, lê-se que:

“A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio, é possível observar a relevância à formação do professor reflexivo, sendo esta expressão, inclusive, utilizada nas bases que compõe as Diretrizes:

“Ao eleger o **fazer** como o objeto da reflexão, a formação é concebida a partir do envolvimento dos alunos e professores em situações complexas, cuja intervenção exige a explicitação de conhecimentos e valores que referenciam competências afinadas com *uma concepção de professor reflexivo*, dotado da capacidade intelectual, autonomia e postura ética, indispensáveis ao questionamento das interpretações que apoiam, inclusive, suas intervenções no exercício da atividade profissional. O professor, nesse caso, é sujeito do seu conhecimento e se define como intelectual no âmbito de sua atividade profissional que é reconhecidamente ‘prática e contextualizada’” (BRASIL, 1999, p.30, grifo nosso).

O destaque que se dá à formação de um professor reflexivo nas Diretrizes dos cursos acima relacionados, pode ser também evidenciada nas Diretrizes do Curso de Pedagogia, embora este não seja um curso exclusivo de formação docente. Apesar disso, a docência é a sua base fundamental e a pesquisa é considerada como um dos temas centrais à formação do

licenciado em pedagogia, para que os conhecimentos daí apreendidos sejam aplicados na educação. Lê-se no Parágrafo único do artigo 3º das DCNs para o curso de Pedagogia:

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; (BRASIL, 2006).

Os currículos praticados nos cursos de Pedagogia dão a dimensão do papel que a pesquisa tem desempenhado na formação de profissionais que vão atuar no âmbito da educação escolar. Currículo entendido tanto como aquilo que acontece em sala de aula, como um conjunto de saberes que instrumentalizará o professor para trabalhar no dia a dia da escola e da sala.

No que se refere especificamente à formação em pesquisa, na qual os alunos dos cursos de licenciatura e da pedagogia são iniciados, sobretudo por meio dos incentivos das bolsas de iniciação científica, o que se observa é a formação incipiente de um pesquisador que irá aprender sobre os procedimentos da pesquisa para produção de conhecimento científico nas mais diversas áreas do saber. Conforme destacado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a finalidade da iniciação científica é “despertar *vocação científica* e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por pesquisador qualificado” (BRASIL, 2010, p.1); proporcionar ao aluno a aprendizagem de técnicas e métodos científicos e qualificá-lo para o ingresso na pós-graduação (RIO DE JANEIRO, 2010).

O objetivo da inserção precoce dos universitários na pesquisa é, vale enfatizar, a formação do pesquisador e não a formação do professor, tendo em vista que guardam entre si algumas diferenças fundamentais: o professor tem como preocupação imediata o processo de ensino-aprendizagem e o alcance de seu aluno a partir dele, o pesquisador, por sua vez, preocupa-se em realizar trabalhos de pesquisa fazendo uso de procedimentos sistemáticos e rigorosos para produzir conhecimento.

De acordo com Charlot (2010, p.90) a pesquisa ocupa-se de certos aspectos do ensino, ao passo que o ensino é um ato global e contextualizado. A pesquisa é analítica e não pode dizer o que deva ser. O ensino, por seu turno, visa a metas, tem uma dimensão axiológica e política e está tentando realizar o que deve ser.

Não é possível depreender, portanto, que a formação do futuro professor em pesquisa irá garantir uma atuação docente coerente com as necessidades educativas, se esta pesquisa for pensada, estritamente, em termos de produção de conhecimento científico, e não como possibilidade de se enxergar e alcançar o aluno.

Finalizando as considerações sobre alguns documentos que tratam da formação de professores, é importante ressaltar que eles são a parte mais evidente de um estado de coisas na formação de professores da educação básica que vão se tornando manifestos à medida que se amplia a compreensão em torno do tema.

A formação em pesquisa, ou a formação do professor reflexivo, têm sido tomadas como a panaceia para resolver os males da educação. Nesta formação está sendo imputada a responsabilidade aos professores para solucionar “situações-problemas” que se apresentam no cotidiano escolar, desconsiderando-se a complexidade que envolve o fenômeno educativo, as finalidades da educação e as condições de trabalho do professor.

De acordo com Pimenta (2010) “nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos, que na maioria das vezes permanecem como retórica” (p.41):

“É o caso, por exemplo, do conceito de *professor reflexivo*, que suporia significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos, para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar” (PIMENTA, 2010, p.41, grifo da autora).

Alguns autores, dentre os quais, Duarte (2001a, 2003), Arce (2001), e a própria Pimenta (2010) têm apontado a afinação da proposta do professor reflexivo com uma política de educação neoliberal que, via de regra, se traduz no aligeiramento da formação dos professores tomando a prática como lugar de produção de conhecimento. Conhecimento este com um viés utilitarista que, além de relegar ao professor a maior parcela de responsabilidade pela educação, entendida como meio para se chegar a um fim, o torna um mero gerenciador de informações e da aprendizagem dos alunos, que, supostamente, se dará no seu processo de “aprender a aprender” (DUARTE, 2003). Nesse sentido, a racionalidade técnica que a ideia de professor reflexivo vem a condenar, acaba por ser aprimorada ganhando uma nova roupagem. Segundo Castro (2005) tal racionalidade “limita-se à consideração das capacidades e estratégias de ensino; o desprezo das condições sociais do ensino; e a insistência no processo de reflexão individual e não coletivo” (p.478).

De acordo com Duarte (2003) não é obra do acaso a “pedagogia do professor reflexivo” ter sido difundida no Brasil quase ao mesmo tempo em que o construtivismo.

Segundo o autor, ambos fazem parte do ideário das “pedagogias do aprender a aprender”, no âmbito das quais a única diferença reside no fato de que o construtivismo concentra seu foco de análise na aprendizagem ou na construção de conhecimento realizada pelo aluno e os estudos na linha do professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem ou na construção de conhecimento realizada pelo professor (p.610).

Pensar a “pedagogia do professor reflexivo” saindo do campo de formação e nos aproximando do campo de atuação dos professores, nos remete a um aprofundamento da análise que consiste em verificar as condições que tem o professor para desenvolver uma prática reflexiva nos termos previstos dentro do paradigma.

Sacristán, criticando a ideia de professor reflexivo, em palestra proferida em setembro de 1996 por ocasião da 19ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)³⁶, argumentou que a “metáfora reflexiva”, que é “a metáfora com mais cotação no mercado intelectual da investigação pedagógica atualmente” (p.82), não leva em consideração que o professor que trabalha não é o que reflete, pois “o professor que trabalha não pode refletir sobre a sua prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que ele não reflita muito...” (p.82).

Essa perspectiva de Sacristán é endossada por Charlot (2010) em palestra proferida originalmente no auditório da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no ano de 2001, quando o autor afirma que o professor defronta-se incessantemente, no dia a dia de sala de aula, com a necessidade de decidir imediatamente sem ter tempo suficiente para refletir e, após decidir na urgência ainda tem que assumir as consequências dos seus atos (p.91).

André (2005) a esse respeito, mas falando pontualmente da pesquisa, entre outras questões, coloca a seguinte: “Que condições tem o professor que atua nas escolas para fazer pesquisas?” (p.55). Seus argumentos vão na linha de raciocínio de Charlot (2010) ao considerar que a atividade docente no cotidiano escolar é extremamente complexa e exige decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Segundo a autora, “nem sempre há tempo para o distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa” (p.59).

Um olhar atento sobre as escolas públicas dos sistemas municipais e estaduais vai demonstrar, via de regra, que as análises depreendidas pelos autores supracitados são procedentes.

³⁶ Publicada, em 2010, no livro organizado por Pimenta, S.G. “Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito” que consta nas referências bibliográficas desse trabalho.

Embora acreditemos na relevância de se formar um professor que pesquisa sua prática, faz-se necessário à apresentação das críticas tecidas sobre o paradigma do professor reflexivo a fim de que tenhamos elementos para cooperar com a construção do conceito de professor pesquisador, coerente com os sujeitos e contextos escolares.

De acordo com Miranda (2005), uma apropriação acrítica da “abordagem do professor reflexivo/pesquisador” tem como consequências, entre outras, a sua conversão em mais uma retórica legitimadora das reformas educacionais, pondo sobre os ombros “dos já esgotados e injustiçados professores” (p.141) as responsabilidades pelos seus insucessos; a insistência em um processo de reflexão voltado para a ação visando a resolução de problemas imediatos da prática docente correndo-se o risco de confirmar uma prática adaptativa com relação aos problemas existentes” (p.141) fazendo da reflexão sinônimo de resolução de problemas na escola.

A reflexão, adjetivada no contexto do paradigma do professor reflexivo, acaba por se tornar um elemento a ser acrescentado na formação e na prática do professor como se este não refletisse em sua condição humana. Nesse sentido é oportuna a colocação de Pimenta (2010) quando diz: “Todo ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, professores, como seres humanos, refletem” (p.18).

Sendo a reflexão atributo dos seres humanos, sua adjetivação para qualificar a prática docente como reflexiva acaba diferenciando, mesmo que não seja esta a intenção, um professor, de um professor reflexivo. Essa diferenciação, causa certo desconforto para aqueles que adotam a perspectiva de que a reflexividade – caráter do que é reflexivo – é parte do constructo humano, apreendido na relação entre homens e mulheres historicamente situados no processo de constituição de si e de sua identidade profissional; também para aqueles que entendem que o trabalho docente é a atividade de uma pessoa concreta numa realidade concreta. “Ora, esta pessoa encerra no âmago do seu ser a possibilidade da reflexão, ainda que essa possa não se objetivar, dado, possivelmente, aos múltiplos fatores condicionantes do contexto em que ela se encontra [...] (MATOS, 1998, p.278).

3.4 Da outra possibilidade de reflexão: o professor e a reflexividade

Partindo do pressuposto de que a reflexão é inerente à condição humana, importa compreendermos, o conceito de reflexão que nos permite melhor entender as características

de reflexão do profissional professor, dado o contexto sócio-histórico do qual ele faz parte e o seu ambiente de atuação.

No contexto de múltiplas concepções, Libâneo (2010), para quem a reflexividade é uma característica humana – “Todos pensamos sobre o que fazemos” (p.55) – aponta que existem significados distintos para reflexão. O autor destaca três grandes eixos que, segundo o próprio, podem gerar diferentes entendimentos sobre a reflexividade. Estes, por sua vez, nos auxiliam a pensar sobre ela no trabalho docente.

O primeiro remete às ideias de Kant, onde se lê que a reflexão é o estado de espírito em que começamos a dispor-nos a descobrir as condições subjetivas que nos permitem chegar aos conceitos (ABBGNANO, 1999). Nesse sentido, a reflexividade estaria relacionada à consciência sobre nossos próprios atos, seria o conhecimento do conhecimento, o ato de pensar sobre si mesmo que nos levaria a formar uma teoria, um pensamento para orientar a prática. Este seria o sentido da reflexão, que separa a realidade interior do mundo exterior. Conforme Libâneo, “trata-se de uma visão platônica, cristã, idealista, em que os resultados da reflexão têm o poder de dar uma configuração à realidade e governá-la numa direção previamente definida” (LIBÂNEO, 2010, p.56).

O segundo significado de reflexão, de acordo com Libâneo (2010), poderia ser encontrado nas formulações de John Dewey para quem:

“O pensamento ou a reflexão é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência.(...) Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência (DEWEY, 1979, p. 158 *apud* LIBÂNEO, 2010, p.56)

Nesse caso, a reflexão é compreendida como uma relação direta entre a reflexividade e as situações práticas, ou seja, ela é algo imanente à ação. É um sistema de significados formado no decurso da experiência e a partir dela define-se um modo de agir no futuro. Sendo assim, a reflexão “está entre o mundo externo e a ação do sujeito, e a sua função é dar uma nova direção à minha ação, esclarecer o que devo fazer” (LIBÂNEO, 2010, p.57). Esse conceito de reflexão de Dewey, o levou a definição de um outro conceito, o de ação reflexiva que, para além de um processo que implica a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, envolve intuição, emoção e “não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores” (GERALDI et. al. 1998, p. 248).

O processo de reflexão dos professores para Dewey, no entender de Campos e Pessoa (1998, p.190), inicia-se no enfrentamento de dificuldades que, geralmente, o comportamento rotineiro da aula não consegue superar. “A instabilidade gerada perante essas situações leva-os a analisar as experiências anteriores” e se configura como uma análise reflexiva que envolverá “a ponderação cuidadosa, persistente e ativa das suas crenças e práticas à luz da lógica e da razão que a apoia” e também a intuição, a emoção e a paixão. A reflexividade no trabalho de professores, portanto, cumpre a função de lançar luz sobre uma situação de instabilidade a partir da análise das experiências já vividas que podem servir, ou não, para superação dessa instabilidade. Em tempo, é oportuno destacar que “embora as atitudes do professor se constituam em práticas reflexivas nem sempre essas atitudes se revestirão em resultados bem-sucedidos” (CAMPOS, PESSOA, 1998, p. 193).

O terceiro modo de se entender a reflexividade, de acordo com Libâneo (2010), seria a reflexão dialética onde se pressupõe uma realidade dada e em constante movimento que independe da reflexão do indivíduo, mas que pode ser captada por ela. Ao captar essa realidade, por meio da reflexão, é possível construir uma explicação do real. Nesse sentido, a realidade é tida como uma construção teórico-prática e a teoria gerada a partir do entendimento dessa realidade opera no sentido de desvendar as condições que produzem as injustiças, a alienação e as relações de dominação. Essa percepção sobre a reflexividade insere-se no campo a Teoria Crítica³⁷ e o papel da reflexividade no trabalho do professor, nesse sentido, vincula-se aos contextos políticos e socioculturais em que se pressupõe uma luta deliberada com vistas à “emancipação intelectual e social” (LIBÂNEO, 2010, p.76). Dessa forma de entendimento da reflexividade Libâneo situa o “professor reflexivo crítico” já partindo de uma crítica a noção de professor reflexivo.

Os modos de reflexividade acima expostos, dentro outros tantos que poderiam ser elencados, alguns destes inclusive descritos no trabalho de Libâneo (2010), tais como, “o método da reflexão do Ver-Julgar-Agir”, “A proposta da reflexividade de Paulo Freire”, “o método da reflexão dialética no marxismo humanista”, “o método da reflexão fenomenológica”, etc., revelam a fecundidade do conceito na sua relação com o trabalho do professor.

Sem entrar no mérito das discussões teórico-epistemológicas que orbitam em torno da reflexão e das críticas e reformulações que as acompanham ao longo do tempo, sobretudo no

³⁷ A Teoria Crítica surge como alternativa à ciência cartesiana e visa à vinculação teoria-prática para o entendimento do real, numa tentativa de organizar um movimento de esclarecimento das diferentes contradições sociais, culturais, econômicas, dentre outras, no intuito de elucidar e reprimir as relações de dominação no contexto da sociedade.

campo filosófico, como pode ser observado no trabalho de Matos (1998)³⁸, parece que as características “das reflexividades” descritas por Libâneo, podem ainda ser ampliadas para que seja possível relacionar a prática do professor a reflexividade e ao necessário encontro que deve ter com seu aluno com vistas a desenvolver com ele um processo de ensino-aprendizagem coerentes com as demandas que se lhe impõem.

A adoção da postura de que o professor reflete, porque é humano, conforme sustenta Matos (1998) – “refletir é uma propriedade peculiar ao ser humano e que tal se processa na trama de suas múltiplas e diferenciadas relações” (p.295) – tiram da reflexão a adjetivação que ela tem ganhado no contexto da formação dos professores.

O professor reflete. Não reflete do modo como se pressupõe que deva refletir dentro do paradigma do professor reflexivo, mas é porque reflete, que foi possível acompanhar muitas das mudanças no âmbito da educação. Provavelmente não seria possível o movimento de pesquisa-ação se não estivéssemos tratando de um sujeito que reflete do ponto de vista individual, político, social e educacional.

No entanto, há uma outra chave de entendimento da reflexividade que, no contexto desse estudo, pode auxiliar no sentido de compreender por que, embora o professor reflita, muitas vezes, não consegue enxergar no seu aluno um sujeito capaz de conhecimento escolar.

Essa chave de entendimento pode ser encontrada nos estudos sociológicos de Giddens (1990) e outros, considerando o contexto de desenvolvimento da modernidade onde a reflexividade ganha um sentido específico.

Segundo Giddens (1990), com a modernidade, a reflexividade assume como característica a relação intrínseca entre pensamento e ação (p.38). No contexto da vida social moderna, isso significa o exame constante das práticas sociais que são reformuladas a luz das informações renovadas sobre essas próprias práticas. “Em todas as culturas, as práticas sociais são rotineiramente alteradas, à luz de descobertas sucessivas que possam informá-las” (p.39). Assim sendo, os sujeitos sociais que são formados para pertencer ao espaço social moderno, dentre os quais os professores, desenvolvem a relação direta entre pensamento e ação para dar conta das práticas sociais que lhes dizem respeito, no caso específico de sua profissão, das práticas escolares.

Essa ideia de reflexividade vai sendo esvaziada de sentido à medida que a certeza quanto a segurança de se viver numa sociedade que parece ter pleno controle sobre o futuro,

³⁸ De acordo com Matos (1998), para a filosofia, a reflexão é o ato o processo por meio do qual o homem considera suas próprias operações. No entanto, vários são os sentidos historicamente atribuídos a ela. De Aristóteles ao medievo, a reflexão é entendida como conhecimento que o intelecto tem sobre si. Para Tomás de Aquino, a reflexão não é fonte autônoma de conhecimento, mas relaciona-se com o universal. Em Locke, o conceito de reflexão relaciona-se a consciência. Assim, a reflexão vai ganhando sentidos no campo filosófico.

cede lugar a uma sociedade de risco. “A transição do período industrial para o período de risco da modernidade ocorre de forma indesejada, despercebida e compulsiva no despertar do dinamismo autônomo da modernização” (BACK, 1997, p.16).

A sociedade de risco, marcada pelos modos que determinados “malefícios” foram sendo produzidos e esquecidos no âmbito da sociedade industrial – tecnologia nuclear e química, pesquisa genética e miséria crescente na periferia dessa sociedade – produz o que Back (1997) conceitua como “modernização reflexiva”, isto é, a autoconfrontação diante dos efeitos nocivos que a sociedade industrial deixou para a transformação dela em sociedade de risco. Nesse sentido a reflexividade passa de sua base alicerçada na confiança para a ausência dela.

Segundo Alves (2003), para além da análise do declínio da reflexividade na modernidade para se situar na modernização reflexiva, o que importa, no entanto, é o fato de Back apresentar o conceito de autoconfrontação como parte constitutiva da reflexividade que, segundo ela, é um processo que se inicia pelo espelhamento “onde o sujeito se vê através da interação com o outro e das vivências que ocorrem em seu convívio social, refletindo-se sobre, com e através do outro” (p.39).

O professor, como sujeito social que é, passa pelo mesmo processo de espelhamento descrito por Alves (2003), ou seja, na interação, refletindo-se com, sobre e através do outro.

Esse conceito de reflexividade é muito apropriado para se compreender os modos como reflete o sujeito social no Brasil, bem como a ideia de autoconfrontação de Back (1997) devido as marcas de nossa identidade cultural. No entanto, a partir do momento em que esse sujeito começa a ser formado para ser porta-voz de um conhecimento hegemônico que prevê determinada postura cognitiva e de interação diante do mundo e em relação aos outros, ele passa a fazer um exercício de adoção da postura reflexiva que tem o caráter de pensamento e ação característicos da modernidade.

A formação do professor, considerando a dimensão reflexiva que está sendo discutida aqui, vai se forjando num entrelugar entre o espelhamento e o pensamento e ação. Quando este professor chega ao espaço escolar, dada as características da formação que vem recebendo (desenvolvidas no primeiro subtópico desse capítulo), adota a postura reflexiva do pensamento e ação para dar conta das práticas escolares seguras do ponto de vista de sua formação.

A reflexão enquanto espelhamento, enquanto autoconfrontação, que levaria o professor a enxergar no aluno – aquele sujeito social que vai sendo apagado em sua identidade à medida que o processo de escolarização avança – aquilo que ele mesmo é. “A sua imagem e

semelhança”. Mas essa reflexão fica relegada a um segundo plano para que sua prática escolar não se torne uma mera tutoria social tendo em vista que o conjunto de conhecimentos necessários à sua atuação não tem dado conta de explicar o desenvolvimento dos sujeitos sociais à margem do sujeito cartesiano.

A reflexividade enquanto espelhamento é a característica reflexiva das mais necessárias e urgentes para a formação e prática do professor. Manter a reflexão no campo do pensamento e ação modernos, significa manter uma relação assimétrica e afastada entre professores e alunos, tornando dicotômica uma relação entre iguais e sem a qual não é possível desenvolver nem educação inclusiva, nem pesquisa da e na prática.

3.5 Elementos que tornam possível caracterizar a pesquisa do professor

Nesse capítulo, buscou-se apresentar a natureza do conceito de professor pesquisador e reflexivo e sua apropriação pelos contextos de formação de professores e pelas políticas que informam o conjunto de conhecimentos necessários a esta formação. Buscou-se, ainda, tornar evidente o cenário educacional que permitiu o desenvolvimento desses conceitos e a conjuntura sociopolítica que definiu as demandas a serem atendidas pela educação.

A respeito da formação de professores, foi possível perceber que o conjunto de conhecimentos necessários a esta formação estão aquém das necessidades exigidas por uma atuação profissional que leve em conta a pluralidade de sujeitos sociais presentes na escola. Desse modo, o professor tende a resgatar a crença de que sua atuação no magistério incide sobre o ensino de conteúdos programáticos. Estes que, por sua vez, teriam, supostamente, alguma propriedade edificante que levaria ao exercício cidadão pleno.

Sem que a situação no contexto de formação do professorado fosse resolvida, ou minimamente atendida, a noção de professor pesquisador/reflexivo passou a figurar no contexto desta formação, sendo tomada como solução possível para que o professor viesse a ter ferramentas necessárias a sua atuação profissional, principalmente, em contextos de educação inclusiva. Essa noção, no entanto, resultou de movimentos distintos e se firmou sob o paradigma do professor reflexivo que possui natureza e propriedades diferentes da ideia de professor pesquisador no âmbito da pesquisa-ação e um discutível conceito de reflexão no qual se baseia.

A noção de professor reflexivo relaciona-se aos estudos de Schön (1975) que, primeiramente, propôs-se a compreender como os profissionais das áreas de Engenharia, Arquitetura e Desenho produziam em sua prática conhecimentos inéditos que não tinham

relação direta com a formação cientificamente orientada que recebiam no contexto de sua formação. A partir disso, Schön propôs a formação desses profissionais levando em conta os saberes construídos na prática.

Suas considerações se estenderam a outras áreas de produção de conhecimento e de atuação profissional, debruçando-se, sistematicamente, sobre a educação, a partir do artigo “formar pesquisadores como profissionais reflexivos” (1992) desde o qual se originou a ideia bastante difundida de professor reflexivo.

Se por um lado, a racionalidade técnica combatida nos trabalhos de Schön, bem como a valorização da prática como momento de elaboração dos saberes profissionais deram ao professor o status de produtor de conhecimento, por outro lado, colocou sobre ele a responsabilidade para dar conta dos mais variados problemas que se apresentam em seu campo de atuação. Desse modo, desconsiderou que, a maioria das vezes, tais problemas tem relação com um universo social, político e econômico que está para além de sua alçada e sobre os quais sua interferência é bastante limitada.

No entanto, foi sob o paradigma do professor reflexivo que as ideias relacionadas ao professor e à pesquisa tiveram maior repercussão. Foi possível perceber que, dentro do paradigma do professor reflexivo tais ideias foram arranjadas de modo a se identificarem constituindo um conjunto de pressupostos que apareceram nas orientações mais primárias para a formação do professorado.

Além disso, a reflexão, propriedade humana, fora tomada naquele paradigma como adjetivo para caracterizar e, assim diferenciar, o professor, do professor reflexivo.

A reflexão discutida no âmbito da ideia do professor reflexivo, mostrou necessidade de ser problematizada, tendo em vista que as mais variadas conotações que a mesma recebeu, mesmo aquelas que se colocam numa perspectiva crítica e destacam o necessário entendimento que o professor deve ter da relação entre o cenário sociocultural e a escola, entre as desigualdades sociais e seus reflexos na educação, não legaram ao professor, para além da solidariedade com o aluno que se encontra em sua sala de aula, a propriedade de atuar com a pluralidade presente em seu contexto de atuação de modo a desenvolver os processos de ensino-aprendizagem levando os sujeitos sociais a operar em diferentes modos de pensamento segundo as intenções definidas por diferentes contextos comunicativos e de interação. Esse sim, será o professor que conseguirá atuar na perspectiva do letramento (SENNA, 2007)

Considerando essa necessidade inadiável na prática do professor e a sua formação como agente do letramento, fez-se necessário, definir um conceito de reflexividade que

estivesse para além da adjetivação que recebera a ideia do professor reflexivo que se afastou da necessidade do professor em sala de aula e pouco contribuíram como a sua função de ensinar.

Daí se definiu a reflexividade como um processo que se inicia no espelhamento e na interação com o outro, mediante as vivências que se dão no convívio social, refletindo-se com, sobre e através desse outro. Tal reflexividade, vai sendo apagada na formação do professor no âmbito da cultura científica e se impõe no espaço público. Assim, pode ser possível considerar modos de pensamento plurais, não como algo exótico ou anômalo, mas como resultados de ser, estar, interagir e apreender o mundo em sua forma mutável e complexa. A partir da reflexividade, pode ser possível ao professor, ainda, reconhecer-se em seu aluno, enquanto sujeito cultural brasileiro, possuidor da mesma identidade étnica que se coloca diariamente diante dele.

Vale destacar, que mesmo a ideia de formar o professor pela pesquisa, sem discutir a natureza da pesquisa subjacente a esta formação, como foi a proposta do primeiro capítulo desse trabalho, também apresenta suas limitações se, no contexto dessa formação, não for desconstruída a ideia de que não há, *a priori*, conceitos de mundo presentes na natureza simbólica humana. Em vez disso, faz-se necessário adotar uma postura crítica, buscando compreender que os conceitos se constroem na relação de cada sujeito como o mundo e com os outros dos modos os mais variados e plurais.

A natureza e as propriedades que caracterizam o professor pesquisador estão alicerçadas no movimento a que se deu o nome de pesquisa-ação. Tal movimento, que neste trabalho foi explicitado considerando seu surgimento no âmbito das escolas secundárias inglesas e do questionamento dos professores brasileiros a respeito da necessidade de haver teorias que atendessem as demandas do ensino, tem por trás de si a preocupação com a formação integral dos sujeitos sociais que ocupavam os bancos escolares e para os quais a educação não se cumpria integralmente. Assim, particularmente no Brasil, alguns segmentos das Faculdades de Educação, atentaram para o fato de que as teorias que estavam sendo por ela veiculadas não estavam dando conta de explicar os motivos pelos quais determinados sujeitos sociais não aprendiam, sobretudo não se alfabetizavam. É aí que o movimento de pesquisa-ação ganha corpo, através da reciprocidade e da troca entre professor-aluno e professor pesquisador universitário, com o objetivo de compreender os modos de ser, pensar e agir daquele aluno, vítima do fracasso escolar, para que fosse possível levá-lo ao domínio da escrita e dos demais saberes veiculados pela escola.

O movimento de pesquisa-ação pouco foi enriquecido, porque logo cairia no gosto das modas acadêmicas (SACRISTÁN, 2010) e o seu potencial para fazer emergir teorias pertinentes ao sujeito real do Brasil e possibilitar a formação do professorado em novas bases, cedeu lugar à construção de um novo paradigma na formação de professores, o qual se discutiu anteriormente.

No entanto, é no resgate desse movimento e do princípio a ele relacionado que se encontra o arcabouço necessário para se caracterizar a pesquisa na prática docente considerando-se a pluralidade dos sujeitos sociais que são os alunos.

4 UM RETORNO À PESQUISA-AÇÃO: CARACTERIZANDO A PESQUISA DOCENTE COMO PROCESSO DE BUSCA DO SUJEITO REAL

“A pesquisa-ação é caracterizada como fruto e fonte da história contemporânea da cultura científica, cercada de rigorosos princípios éticos e comprometida com a construção de modelos teóricos de natureza complexa” (SENNA, 2003b, p.5).

A pesquisa-ação, para além da ideia de ser um tipo de pesquisa, é um princípio sobre o qual se pode praticar todo tipo de pesquisa e uma estratégia de conhecimento da realidade. Fazer essa consideração, tendo em conta sua relação com o campo educacional, é possível porque, no âmbito da pesquisa-ação não há possibilidade de produzir conhecimento sem que se esteja em relação de intercâmbio com os sujeitos sociais com os quais se pesquisa, dentre os quais o pesquisador é mais um. Por isso, ele deve se enxergar numa relação entre iguais na construção de juízos críticos sendo ele o sujeito capaz de sistematizar e apresentar para a comunidade acadêmica a pluralidade presente no contexto social e escolar com o qual pesquisa.

No âmbito da pesquisa-ação, tanto o professor de sala de aula quanto o pesquisador acadêmico estão ligados numa relação recíproca, comprometidos e implicados na obrigação ética com a complexidade e com a pluralidade que envolve os sujeitos sociais, os alunos, para que se derivem teorias que levem em conta tal pluralidade. Desse modo, faz sentido substituir a primeira terminologia a que se fez referência no movimento de pesquisa-ação, qual seja, ação-pesquisa-ação, para utilizar a expressão subtraindo o primeiro prefixo “ação”. Esta “ação” estaria relacionada à prática do professor em sala de aula que, depois de passar pela pesquisa, voltaria à prática para desenvolver uma nova ação.

A pesquisa-ação parte do pressuposto que a pluralidade existe e não há ação que possa ser modificada se a pesquisa estiver comprometida como uma lógica de produção de conhecimento que leve em consideração apenas um modelo de sujeito de conhecimento.

Os modelos teóricos derivados da pesquisa-ação podem servir de substrato teórico à formação de futuros professores para que ele seja capaz de reconhecer os diferentes modos de pensamento e aprendizagem com os quais se deparará em sala de aula.

Considerando tais modos e sabendo que a pluralidade não pode ser apreendida e encerrada num conjunto de teorias que tenham a pretensão de dar conta dela, faz-se necessário o envolvimento constante de professores e pesquisadores, mesmo de futuros professores em

grupos de estudos que possam fazer avançar o conhecimento no sentido da ampliação do entendimento dessa diversidade de maneira a informar educação, a formação de professores sobre elas permitindo que os processos de ensino-aprendizagem sejam coerentes com os contextos de educação nos quais se desenvolvem.

Faz-necessário, ainda, que o professor tenha instrumentos que o permita investigar com a sua realidade de alunos de maneira a fomentar suas formas de atuações, uma vez que, cada aluno é um, com suas propriedades e seus conceitos. Dito de outra maneira, faz-se necessário formar o professor, minimamente, numa metodologia de pesquisa que lhe permita trabalhar com o aluno real.

Tal metodologia pode partir da abordagem etnográfica, a qual pode dar uma contribuição genuína no sentido da busca e da descoberta do aluno real, pelas razões que se apresentam a seguir.

4.1 A etnografia e a sua contribuição para descoberta do aluno real

A etnografia é uma abordagem de pesquisa particularmente relevante para se constituir como parte do movimento de pesquisa-ação no Brasil. Ela possui características que a diferenciam das pesquisas acadêmicas de molde científico cartesiano, sobretudo porque se desenvolve considerando pesquisador e pesquisando como instâncias ativas em seus modos de representação. Tais instâncias, não se anulando mutuamente, geram juízos suficientemente abstratos, mas também realísticos com a finalidade de não submeter o pesquisando a uma representação alienante do pesquisador (SENNÁ, 2006, p.3).

A etnografia parte dos estudos fenomenológicos, em que são enfatizados os aspectos subjetivos do comportamento humano e se preconiza a necessidade de penetrar no universo conceitual dos sujeitos para tentar compreender como e que sentido eles dão aos acontecimentos e as interações sociais na vida diária (ANDRÉ, 1995, p. 18).

Além disso, a etnografia está assentada sob as bases do interacionismo simbólico (MATTOS, 2001, p. 2) no âmbito do qual se pressupõe que a experiência humana é mediada pela interpretação, que não se dá de modo autônomo, mas à medida que o indivíduo interage com o outro (ANDRÉ, 1995). Partindo desse pressuposto é possível realizar uma prática de pesquisa em que pesquisador e pesquisado estejam implicados na produção de juízos críticos.

Enquanto o pesquisado é observado, o pesquisador observa tentando se aproximar o mais fielmente possível das representações e leituras de mundo, de modo a lhe dar inteligibilidade. Mais do que estabelecer relações, transcrever textos, selecionar informantes,

mapear campos, etc., o que define a etnografia é o tipo de esforço intelectual que ela representa na tentativa de elucidar a representação dos outros com os quais se pesquisa (GEERTZ, 1989).

De acordo com Geertz (2002), um etnógrafo deve ir a lugares e voltar de lá com informações sobre como as pessoas vivem, de maneira a tornar essas informações disponíveis à comunidade especializada “em vez de ficar vadiando por bibliotecas, refletindo sobre questões literárias [...] O que nos importa conhecer são os tikopianos e os talentis e não as estratégias narrativas de Raymond Firth ou o aparato retórico de Meyer Fortes” (p.11-12). Dessa maneira, o etnógrafo tenta se manter aberto a sistemas de valores e representações diferentes dos seus próprios, sem o que ele dificilmente conseguirá transformar os objetos de sua pesquisa em sujeitos-objetos de investigação.

Mattos (2001) sustenta que a etnografia estuda padrões de comportamento e do pensamento humano manifestos em sua rotina diária e também os fatos que se revelam em determinados contextos de interação entre pessoas e grupos. Os estudos etnográficos objetivam tornar evidente o significado das ações cotidianas de cada um dos sujeitos envolvidos em determinado estudo. Nesse sentido, o olhar sobre os sujeitos com os quais se pesquisa direciona-se para compreensão dele por ele mesmo em detrimento da compreensão dele em comparação a outros.

Além disso, a abordagem de pesquisa etnográfica tende a ter por trás de si a preocupação e o compromisso no desenvolvimento de trabalhos focados nas minorias sociais (MATTOS, 2001, p.12) tentando compreender as representações dos sujeitos que fazem parte desses grupos, à margem, portanto, da cultura científica. Desse modo, a etnografia cria a possibilidade de esses sujeitos serem considerados em suas particularidades e potencialidades.

Apesar de os estudos etnográficos terem sua gênese nos marcos conceituais da etnologia, no qual se encontra a predominância de trabalhos com o caráter comparativo entre uma determinada cultura em relação às outras, Mattos (2001, p.6) ressalta que, embora exista o interesse geral de comparação de determinados modos de ser e de fazer com outros, a etnografia tem o interesse específico sobre o significado de tais modos em um grupo particular. Segundo a autora, “nós não estamos interessados numa forma única de variação em relação ao total da variação humana, mas estamos também interessados em exaustivamente analisar qualquer forma de variação existente no grupo local” (MATTOS, 2001, p.5). Conforme Senna (2005, p.16) não é o estranho ou o místico o objeto da etnografia, mas sim, o conjunto de fatores que os tornam protótipos de normalidade em determinado sistema social.

Cumprer ressaltar que, em etnografia, a cultura é compreendida como *contextos* onde fatos, pensamentos, comportamentos, ações, instituições podem ser descritos (GEERTZ, 1989, p.24). Cultura é a forma como homens e mulheres significam o seu mundo a partir da teia de signos e símbolos criada e tecida ao longo de sua história. Mesmo reconhecendo as várias conotações que o termo cultura assume – modos de vida, “maneiras de pensar, sentir e agir; valores, crenças e costumes; práticas e produções sociais; sistemas simbólicos –, o estudo etnográfico deve se orientar para a apreensão e a descrição dos significados culturais dos sujeitos” (ANDRÉ, 1995, p.45).

A implicação da cultura nas maneiras de pensar, agir e sentir foram apontadas no capítulo anterior e, considerando a argumentação acima a respeito da centralidade do conceito de cultura no desenvolvimento dos estudos etnográficos, revela-se o papel preponderante de tais estudos para trazer à academia os sujeitos reais que se encontram no contexto escolar, assim como são.

Segundo André (1995), a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias em vez de sua testagem e, para isso, faz uso de um plano aberto e flexível em que os focos da investigação vão sendo revistos, as técnicas reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. “O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (p.30).

Conceber uma prática de pesquisa que envolva e torne legítima a identidade subjetiva dos sujeitos participantes resulta “numa franca ruptura com o conceito clássico de conhecimento científico” porque resgata as subjetividades até então banidas do contexto acadêmico-científico em favor de uma suposta personalidade neutra e universal (SENNA, 2006, p.4). No entanto, esta não é uma tarefa das mais fáceis. No contexto escolar, por exemplo, onde se desenvolve um número significativo de pesquisas realizadas pelo Núcleo de Etnografia em Educação (NetEdu) e cujo objetivo é a compreensão do alunado a partir de si mesmos, Mattos e Castro (2005) ressaltam que:

“Dar voz a alunos e alunas não é uma tarefa simples, requer uma análise das entrelinhas da subjetividade, das ideologias, dos preconceitos que encontramos nas narrativas, nas imagens do cotidiano desses alunos. Essa tarefa requer um esforço maior para ressignificar com sensibilidade cultural o mundo desses atores sociais” (p.107).

Mas é assim que a etnografia tem condições de traçar cientificamente o perfil dos sujeitos reais (não universais, mas individuais) e apresentar parâmetros de subjetividades claros com os quais se possa fomentar a prática educativa numa perspectiva inclusiva, isto é,

onde tais sujeitos sejam considerados em suas formas de ser, pensar e agir. No caso brasileiro, a etnografia apresenta as subjetividades que representem o sujeito cognoscente do país e, sendo seus estudos focados nas minorias sociais, tem condições de apresentar as subjetividades dos sujeitos que ainda não se viram representados como são, senão em comparação com um ideal em que não há possibilidade de alcance.

Isso pode ser exemplificado a partir dos trabalhos desenvolvidos por Mattos (1992, 1994, 1995, 2002) e pelo Núcleo de Etnografia em Educação (NEtEdu). Dentre esses trabalhos podem ser destacados, a título de ilustração, um dos trabalhos em que Mattos (1992) apresenta a bagunça como estratégia de pertencimento a sala de aula para um dos alunos e o de Mattos e Castro (2005) que mostra o significado de *realidade* para os alunos num contexto em que se apregoa a emergência de se conhecer “a realidade do aluno”. Em ambos os estudos os sujeitos participantes se enquadram no perfil dos sujeitos marginalizados e vítimas dos processos de exclusão.

Mattos, no estudo de 1992, entre outras coisas, apresenta Gilberto, um aluno de quinze anos que repetiu cinco vezes a quinta série, descrevendo e interpretando a passagem de sua condição de “rei da bagunça” para a de “bom aluno”. Para Gilberto, suas sucessivas reprovações, seguidas de expulsão de cinco escolas, foram ocasionadas pela bagunça. No entanto, embora o aluno soubesse os motivos que o levava a reprovação, ele afirmava ser necessário manter a “fama de bagunceiro” de “rei da bagunça”, reconhecida tanto pelos amigos quanto pelos professores, para não se tornar desconhecido. Com quinze anos, assinalando as causas de suas reprovações e expulsões, o aluno considerou ter mudado sua condição de bagunceiro para a de “bom aluno”. Esta mudança ele atribui a idade avançada para estar na quinta série e por que começou a trabalhar como *office boy* numa empresa, percebendo a necessidade de progredir na escolarização. Apesar disso, o aluno destaca que continua fazendo bagunça quando pode.

De acordo com as análises da pesquisadora, Gilberto percebe na bagunça uma forma de pertencimento a sala de aula uma vez que sua fala aponta a necessidade de se manter conhecido, “honrando” o título recebido por outros alunos e por seus professores: o “rei da bagunça”. Para ele, o que manteve seu status de pertencimento foi seu mau comportamento, apesar da repetência.

O aluno entendia a implicação de seus atos nos processos de repetência e expulsão das escolas, reconhecendo os fatores que o levaram a ser reprovado. Contudo, mesmo afirmando sua maturidade em função do trabalho e da idade, afirma também a necessidade de pertencimento pela indisciplina ao destacar que, quando pode, continua fazendo bagunça.

A reprovação, que para o sistema escolar significa, além de fruto do mau comportamento, a não aprendizagem dos conteúdos referentes a uma determinada série, na construção simbólica do aluno, que possui outras demandas e outras urgências, foi apresentada tão somente como um modo de ser reconhecido que só foi modificada quando suas próprias demandas e urgências despontaram a necessidade de ele estudar para que se mantivesse empregado ou para ter a chance de encontrar um emprego melhor.

Tal situação remete às considerações de Senna (2007) a respeito do aluno brasileiro, formado à brasileira, ciente de que seus valores são os mais legítimos para dar prosseguimento a sua vida. “Daí resulta que o aluno brasileiro permite-se, isto sim, preparar-se para o trabalho, incorporando o mínimo possível de educação que a escola lhe impunha” (p.40).

O estudo de Mattos e Castro (2005) evidencia o entendimento do que venha a ser realidade na perspectiva dos próprios alunos. Considerando que a partir dos anos de 1970, estudiosos críticos do tecnicismo afirmavam que a escola precisava atender a realidade dos alunos, as pesquisadoras perguntam: “O que é a realidade do aluno? Qual é a ‘realidade’ de que falam currículos, escolas e professoras?” (p.103).

Apresentadas em duas explicações que, segundo as pesquisadoras, não esgotam as inúmeras possibilidades expressas pelos participantes da pesquisa, mostra-se o que é a realidade de acordo com o entendimento dos alunos. Trata-se de crianças oriundas da favela da Rocinha que estudavam numa escola pública municipal da zona sul da cidade do Rio de Janeiro e de jovens da zona rural do estado de mesmo nome.

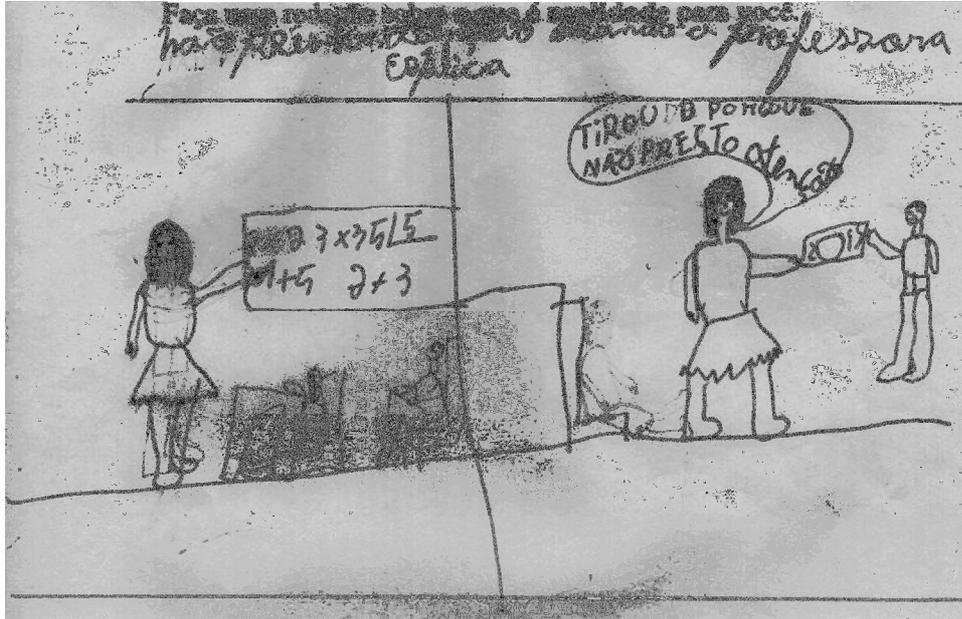
Nesse trabalho as pesquisadoras esclarecem que a realidade foi analisada a partir do seguinte eixo: a realidade que se opõe às ilusões, ou seja, a vida em oposição ao sonho. Nesse sentido duas interpretações foram dadas a realidade a partir da análise dos dados da pesquisa, a primeira elencada como “dificuldades a serem superadas” e a segunda como “desigualdades sociais”.

A primeira realidade é exemplificada a partir do desenho de dois alunos. Em um deles (Imagem 2) a professora aparece num tamanho bem maior que o aluno. Este, no primeiro quadro do desenho está encolhido na cadeira, observando um quadro de giz onde a professora dá uma explicação sobre as operações de multiplicação e divisão. No segundo quadro a professora aparece entregando uma folha com a nota do aluno acompanhada dos seguintes dizeres “Tirou D porque não prestou atenção”. De acordo com as análises propostas no estudo, o conceito D expresso no desenho do aluno de 12 anos representa não só o resultado

de seu trabalho, mas também o da professora onde está subentendida uma crítica a tarefa pedagógica e uma denúncia contra uma pedagogia injusta e incoerente (p.110).

Imagem 2

Tirou D porque não prestou atenção



Fonte: Parte da Figura 1, retirada do texto de MATTOS e CASTRO (2005, p.109)

O segundo desenho (Imagem 3), segue com uma observação inicial feita pelo aluno “Ainda bem que já está acabando o ano, e todos vão se livrar da professora, a não ser que alguém repita de ano” (p.110). Neste desenho encontra-se a professora em pé, os alunos enfileirados em suas carteiras dizendo “Nós não aguentamos mais” e a professora dizendo “vão ter que fazer tudo”. Conforme análise de Mattos e Castro (2005) o aluno representa sua indignação frente a um processo educacional distanciado dos seus anseios. Tanto a escola, quanto o material e a professora não são percebidos por eles como algo que tenha sentido.

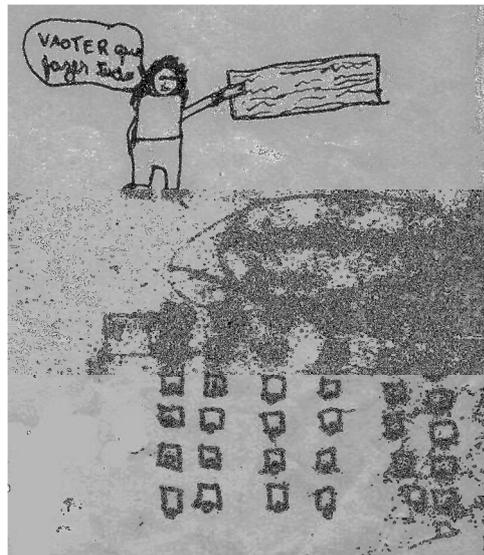


Imagem 3:

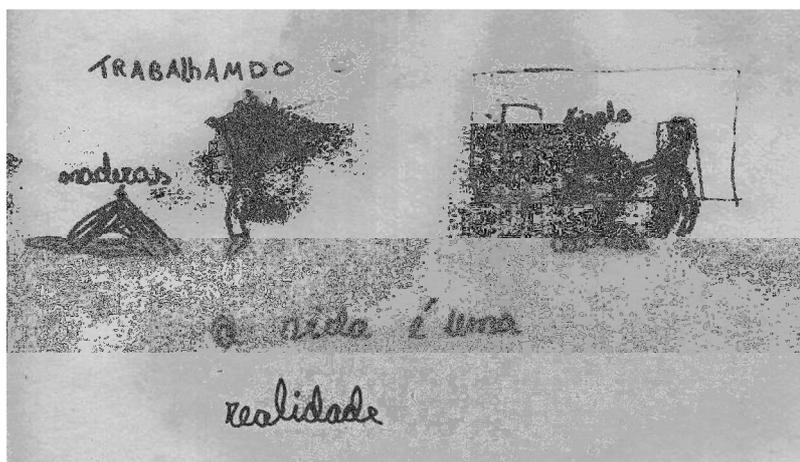
Vão ter que fazer tudo

Fonte: Parte da Figura 2, retirada do texto de MATTOS e CASTRO (2005, p.110).

As “dificuldades a serem superadas”, portanto, têm relação com “a estrutura física, a frustração, a intolerância, a tarefa incompreensível e a punição pela nota” marcas da realidade vivida pelos alunos no contexto de sala de aula onde “é exigida disciplina dos corpos e das mentes de crianças e jovens, potencialmente envolvidos em realidades diferentes daquelas previstas pela escola” (MATTOS, CASTRO, 2005, p.110-111).

A segunda realidade, interpretada como “desigualdades sociais”, também tem como exemplo o desenho de dois alunos. No primeiro deles encontram-se dois homens em situação de trabalho (Imagem 4), um deles carrega madeira nas mãos e o outro tijolos no carrinho-de-mão. A seguinte escrita acompanha o desenho “a vida é uma realidade” (*ibidem*, p.111).

Imagem 4
A vida é uma realidade

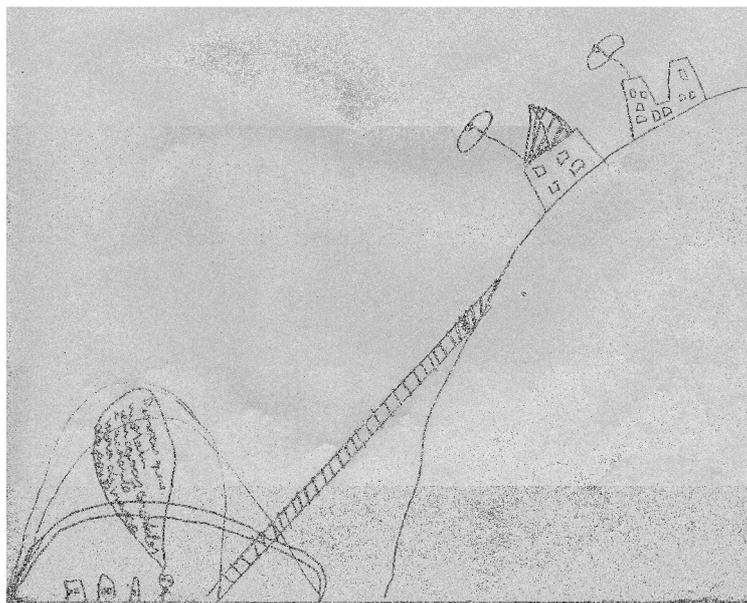


Fonte: Parte da Figura 3, retirada do texto de MATTOS e CASTRO (2005, p.112)

Sobre esta ilustração, Mattos e Castro (2005) observam que o tipo de trabalho apresentado pelo aluno, presente em sua realidade, não está entre aqueles prestigiados pela escola. Estes, geralmente são as profissões desempenhadas pelas classes mais favorecidas da sociedade: médicos, engenheiros, advogados, etc. Além disso, “os desenhos sobre o trabalho no campo podem representar aquilo que a criança gostaria que a professora e a equipe de pesquisa avaliassem com sua percepção sobre a realidade” (p.113).

O segundo desenho elencado no contexto da realidade como desigualdade social (Imagem 5), mostra duas casas em um plano mais alto e no outro plano uma ponte com pequenas casas embaixo, onde estão representadas algumas pessoas. Uma escada imensa está colocada entre as pessoas que estão debaixo da ponte e as casas que estão no alto. No desenho essas pessoas dizem “Pessoas que moram em casas grandes e *achente* mora de baixo da ponte” (sic!) (p.112).

Imagem 5
Vivendo embaixo da ponte



Fonte: Parte da Figura 4, retirada do texto de MATTOS e CASTRO (2005, p.112)

De acordo com as análises das pesquisadoras, o aluno retrata a diferença na condição de moradia que revela a desigualdade social e a dificuldade para se alcançar uma moradia privilegiada, no alto. Embora na cidade do Rio de Janeiro uma parcela significativa das casas de comunidades carentes estejam localizadas em morros, inclusive na própria Rocinha, o aluno a representou no plano baixo, do mesmo modo como são classificadas pela sociedade. Neste desenho, assim como nos demais associados sempre à observação participante e aos dados das entrevistas, deriva a ideia de imagem de classe, isto é, a maneira como as pessoas percebem as diferentes classes sociais e as diferenças entre elas. Nesse caso, a realidade do aluno assume uma perspectiva crítica no contexto social.

A partir dos exemplos acima é possível perceber que a realidade do aluno, significada por ele mesmo, apresenta uma série de nuances que, observadas pela adoção da perspectiva etnográfica de entendimento do outro, distanciam-se de uma realidade pré-concebida que, no mais das vezes, encaixa determinados alunos num certo conceito de realidade como se, de fato, essa o fosse para eles.

Dessas considerações vale destacar as observações de Berger e Luckmann (2004) a respeito da relação do indivíduo com a realidade. De acordo com os autores, o indivíduo, na atualidade, cresce num mundo em que não há mais valores comuns que determinam o agir em diferentes áreas da vida, nem tampouco uma realidade única idêntica a todos e quanto menos

condicionamentos das interpretações compartilhadas da realidade houver, mais poderão desenvolver-se diferentes comunidades quase autônomas de sentido (p.39,40).

Os dois exemplos retirados das pesquisas do NEdEdu, aliados às explicações anteriores a respeito da etnografia, evidenciam a medida de contribuição que esta abordagem de pesquisa pode dar no sentido de trazer para o contexto acadêmico o aluno real. Complementando esta afirmativa, Mattos (1995, p.100) salienta a relevância da contribuição do professor para a realização de um estudo etnográfico. A partir de Erickson (1986) e Bolster (1983) a autora argumenta que a pesquisa etnográfica, por sua natureza interpretativa, é intrinsecamente democrática e constitui um deliberado envolvimento do pesquisador com o local e com os sujeitos da pesquisa. Sendo esse local a escola e especificamente a sala de aula, o pesquisador deve observar com atenção especial às questões formuladas pelo professor em seu contexto de atuação porque eles conhecem o significado de seus papéis sociais e, ainda, porque podem descrever o significado da ação local de sua tarefa pedagógica. Segundo a autora, fazer etnografia de sala de aula sem o professor é o mesmo que continuar a falar sobre ele sem que ele mesmo possa sequer opinar sobre o significado de sua prática (p.101).

Mas, além disso, a etnografia pode ser uma aliada no contexto das escolas e da sala de aula para o professor que busca compreender o seu aluno enquanto sujeito de conhecimento e também ser tomada como uma contribuição relevante no contexto de formação de professores pelos motivos que se busca explicitar a seguir.

A etnografia, um tipo de estudo que é conduzido por um método interpretativo, não exige um treinamento ostensivo dos pesquisadores, ou habilidades muito especializadas como aquelas que podem ser identificadas a partir do método cartesiano. Ela é, antes, um trabalho de pesquisa que requer habilidades de observação, comparação, contraste e reflexão, características dos seres humanos. O pesquisador apenas faz uso dessas habilidades de modo sistematizado e deliberado (MATTOS, 1995, p.100).

Nesse sentido, o professor, no âmbito de sua formação inicial pode ser conduzido ao aprimoramento de tais habilidades para tentar enxergar sistemas de valores, condutas e pensamentos diferentes dos que ele construiu para si. Isso é mais do que respeitar e valorizar as diferenças, é, isso sim, aceitar a existência de modos de ser, pensar e agir diferentes dos seus próprios. Esses modos desembocam no contexto de sala de aula, nas mais variadas formas que os sujeitos escolares apresentam em termos de desenvolvimento e aprendizado, como foi possível observar no capítulo anterior, mediante análise da escrita.

A estranheza que causa o aluno real, acompanhada da angústia do professor que está sem recursos para lhe ensinar, pela adoção da perspectiva acima, começa a ceder lugar à

necessidade de buscar modos de lhes garantir a aprendizagem dos saberes veiculados pela escola das formas tão variadas quantas forem suas aprendizagens. Desse modo, abre-se mão de interditá-lo numa condição de anormal que ele não possui, para valorizá-lo como ele é.

Considerando, então, a interpretatividade da etnografia e as habilidades requeridas para condução de um estudo etnográfico, bem como o caráter que esta abordagem de pesquisa possui, “o professor pode, e muito bem, pesquisar sua própria prática” (MATTOS, 1995, p.100). Isso não significa, no entanto, que o professor isoladamente conseguirá pesquisar a totalidade de sua prática e deva ter a pretensão de dar conta de todas as nuances que nela se apresentam. Conforme salienta Charlot (2010) “A pesquisa não pode dar inteligibilidade a todas as mínimas ações da vida do professor em sala de aula” (p.91). Nem a acadêmica, nem a dele próprio.

Vale enfatizar que subjacente à pesquisa do professor está a preocupação em considerar o aluno real e subjacente a este, a tentativa de compreensão dos seus modos de pensamento e organização mental para que se efetive sua aprendizagem na escola.

O que se deve ter em mente quando se lança mão da abordagem etnográfica de pesquisa é exatamente o fato de que, a partir dela, e possível considerar a normalidade de outros sistemas de valores, diferentes daqueles construídos na razão cartesiana e que estão na base de formação do professor. Daí sua relevância para se tentar desenvolver no âmbito da formação de professores um olhar direcionado ao encontro do outro, do aluno. Nesse sentido, vale a pena lançar mão da distinção que Beillerot (2005) faz entre “estar em pesquisa” e “fazer pesquisa” (p.73).

Segundo o autor, fazer pesquisa significa fazer uso de determinados procedimentos e encontrar meios para objetivação de questões e de preocupações com a finalidade de estudá-las. Estar em pesquisa, por sua vez, é uma expressão que designa toda pessoa que reflete sobre problemas ou dificuldades que encontra, ou sobre os sentidos que ela tenta descobrir.

No contexto de sala de aula, estar em pesquisa é fundamental porque são exatamente os sentidos a serem descobertos que orientarão a pesquisa do professor. Tal pesquisa, sem fazer a utilização de instrumentos determinados, de acordo com os pressupostos que o orientam na realização da pesquisa acadêmica, pode lançar mão deles, resignificando-os e reinventando-os para desenvolvimento de sua própria pesquisa na busca por compreender o aluno.

A etnografia é uma abordagem que pode ser situada no *entrelugar* do fazer pesquisa e do estar em pesquisa podendo tender para um ou outro lado, de acordo com as finalidades a que se propõe, sem perder de vista a sua preocupação com o entendimento do outro.

Essa característica de fazer pesquisa e estar em pesquisa trazida pela abordagem etnográfica, traz a possibilidade de utilizá-la para desenvolver estudos que sejam críveis do ponto de vista científico, ao mesmo tempo em que permite utilizá-la em um contexto específico, por exemplo, pelo professor em sua sala de aula, para tentar compreender as propriedades de aprendizagem de determinado aluno e, se possível, generalizar essa compreensão para os demais ou buscá-la para cada um dos alunos que apresentem particularidades quanto ao seu processo de aprendizagem.

Exemplo disso pode ser encontrado na prática dos professores, desde a qual destaco um de minha própria atuação no contexto de sala de aula quando, ao ensinar as operações aritméticas aos alunos do terceiro e quarto ano, deparei-me com diferentes modos de raciocínio lógico-matemático. Entre eles, os seguintes: para um dos meus alunos, a lógica da subtração era uma “soma invertida”. Ao se deparar com uma conta do tipo “ $27-13 = \underline{\quad}$ ” este aluno somava ao treze, um a um, os números até que chegasse ao 27. O segundo exemplo é o modo como outro aluno realizava as contas de multiplicação. Para ele a conta “ $15 \times 3 = \underline{\quad}$ ” era resolvida a partir da decomposição de suas partes e posterior soma das mesmas “ $10+10+10+5+5+5$ ”.

A partir dessa constatação, adotando a perspectiva do letramento (SENNÁ, 2007), ao se perceber os diferentes modos de raciocínio na resolução de cálculos, cabe ao professor ensinar ao seu aluno como ele pode operar também a partir de uma outra lógica para resolvê-los. Esta lógica relaciona-se ao pensamento científico e vai permitir ao aluno dar continuidade ao seu processo de aprendizagem escolar, e, principalmente, possibilitá-lo ampliar seus recursos lógicos, sem, no entanto, negar e visar a extinguir aquele que ele já desenvolveu.

Assim sendo, ao se ensinar para o aluno o algoritmo da subtração e da multiplicação, como nos casos exemplificados, permitimos a ele se apropriar de outra lógica de resolução de cálculos que vai auxiliá-lo em situações nas quais a utilização da primeira lógica apresentaria um custo significativo.

Um problema que envolva, por exemplo, o cálculo de multiplicação com os seguintes algarismos “ 7863467×243 ”, ou o cálculo de subtração cuja conta seja “ $58765 - 1638$ ” gera uma dificuldade de resolução muito maior se a primeira lógica for utilizada. Por outro lado, para dar um troco numa feira livre, pode ser mais eficiente, pela agilidade que provoca, operar com a primeira lógica.

É possível visualizar, destes exemplos, a importância do letramento para que o aluno possa operar em diferentes modos de pensamento, de acordo com as situações comunicativas, ou interações que se apresentam. Vale enfatizar que, o letramento, visa a levar o aluno a

transitar entre o seu modo de pensamento e o modo científico, com vistas ao seu aprendizado e a sua emancipação.

Na interação entre o “fazer pesquisa” e o “estar em pesquisa” é que se pode estabelecer também, sob os princípios da pesquisa-ação, um elo que une professores e pesquisadores com o objetivo comum de encontrar os modos de pensamento dos alunos possibilitando apresentar sua legitimidade, ao mesmo tempo em que se busca alternativas à sua aprendizagem escolar e para lhes ensinar outro modo de operação.

4.2 A pesquisa do professor: processo de busca do sujeito real à luz da pesquisa-ação e da etnografia

A pesquisa-ação, mais do que um tipo de pesquisa, é um princípio que se instala na produção de conhecimento e leva em conta a pluralidade humana, rompendo com o modelo arquetípico do sujeito cartesiano. No âmbito da pesquisa-ação, cada um dos sujeitos sociais e seus conhecimentos tornam-se legítimos. Assim sendo, nas práticas de pesquisa que se estabelecem sob seus princípios, passa a vigorar um padrão de eloquência que prescinde o pensamento científico moderno.

A partir de tais práticas e levando-se em conta a relação de reciprocidade entre os pesquisadores e os professores para o entendimento do sujeito real, passa a ser possível gerar teorias que levem em conta tais sujeitos informando a educação e, particularmente, a formação de professores, as características desses sujeitos. Como se observou no segundo capítulo, na aproximação entre o pensamento científico e o narrativo, os pensamentos se mesclam, gerando um ou mais conceitos de mundo, que se modificam ao longo do tempo, para dar conta das interações e contextos que vão se estabelecendo durante a vida.

Considerando, portanto, a existência da pluralidade e da singularidade presente em cada sujeito, mostrou-se a necessidade de dar ao professor instrumentos para que ele possa desenvolver sua atuação junto com seus alunos no contexto de sala de aula que, por isso mesmo, não pode prescindir da pesquisa. Assim sendo, lançou-se mão da abordagem etnográfica que, por possuir uma metodologia que pode ser relacionada aos pressupostos da pesquisa-ação, pode servir de base a formação do professor porque auxilia em sua busca pelo sujeito real.

A etnografia, além de ter o compromisso social com os sujeitos marginalizados, caracteriza-se por ser um método interpretativo alheio ao molde cartesiano e um trabalho de pesquisa que requer habilidades tais como, observação, comparação e reflexão, aqui entendida

no sentido que foi definido anteriormente. O professor, sendo formado para fazer uso dessas habilidades, de modo sistematizado e deliberado, assim como o pesquisador, pode utilizá-las em função da compreensão de cada um dos seus alunos a partir das quais o professor pode vir a definir suas formas de atuações.

Ao se deparar e perceber, por exemplo, no contexto de alfabetização, um aluno que apresente um estado de escrita que represente, segundo a norma padrão, um erro de truncamento lexical do tipo “AICOELEHO” (A escola é legal) (LOPES, 2010, p.128), o professor pode buscar a intervenção para esta escrita no intuito de levar o aluno a se comunicar eficientemente por meio dela.

De acordo com Lopes (2010), no caso da escrita acima, o tipo de intervenção possível é pedir ao aluno que leia, ou diga o que escreveu. A partir dessa leitura, limitar com o aluno, palavra por palavra, o que foi dito e, depois disso, identificar e contar quantas são as palavras, de maneira que, juntos, possam fazer o registro de cada uma delas (p.128).

Um outro caso que pode ser exemplificado, diz respeito ao processo de leitura. Ao iniciar o processo de aprendizado da leitura com um de meus alunos, por meio de determinadas palavras, pude perceber que, quando ele se deparava com uma sílaba que não conhecia, não levantava nenhuma hipótese a respeito da leitura daquela sílaba. O aluno falava que não sabia e pedia meu auxílio para lê-la. Isso acontecia todas as vezes em que este aluno se deparava com uma nova sílaba. Nesse caso, para que a aprendizagem da leitura continuasse, foi necessário ir acompanhando a leitura com o aluno e ler com ele as sílabas desconhecidas, até que ele estabelecesse a relação entre o conjunto de grafemas e o processo de leitura.

A partir dos pressupostos etnográficos, o professor, estando inserido e tendo o suporte de um grupo de pesquisa, pode começar a derivar teorias a respeito de seus alunos que, confrontadas com outras pesquisas e generalizadas, podem contribuir para geração de verdades e explicações que se aproximem, cada vez mais, dos sujeitos sociais do Brasil, particularmente de seu aluno.

Em suma, a etnografia em educação tem a capacidade de traçar o perfil cognitivo e afetivo dos alunos e dos sujeitos sociais de um modo geral podendo, por isso, servir como um instrumento que auxilie os professores no contexto de sala de aula, a desenvolver com seus alunos modos de ensino e aprendizagem que os leve a construção da escrita partindo do sujeito que ele é, plural, intercultural e hipertextual.

Levando-se em consideração tal pluralidade, percebe-se que não há como formar o professor a partir de um único perfil de sujeito aprendente, assim como não há como prevê

todos os perfis cognitivos existentes. O que sabemos é que eles existem e se tornam a cada dia mais comuns nas salas de aula, exigindo do professor a mesma postura de quem tem algo a lhes ensinar. Nesse sentido, não há como formar o professor sem que seja ele mesmo pesquisador. Pesquisador, no sentido da indagação, da busca pelo seu aluno, a partir da utilização de instrumentos que lhe permita enxergar o seu aluno em suas propriedades. Lançando mão da reflexividade, será possível a esse professor, também, encontrar-se nesse mesmo aluno.

A pesquisa docente é, portanto, a pesquisa que está inserida no movimento e nos princípios da pesquisa-ação e que faz uso dos instrumentos necessários no processo de busca do aluno real. Nesse processo a etnografia se mostra como metodologia que pode contribuir no sentido daquela busca e a reflexividade se impõe como condição *sine qua non* para que o professor consiga enxergar sistemas de pensamento e sentimento que foram sendo apagados em sua formação, ou que ele desconhece.

Com esta definição, caminhamos no sentido das argumentações de Franco (2005) que faz a seguinte colocação a respeito da prática docente e as necessidades de formação:

“no processo contínuo de construção de conhecimentos sobre a prática docente, instala-se a crescente compreensão da inadequação entre os fundamentos da metodologia de base cartesiana e os pressupostos de uma epistemologia crítica da prática docente” (p.1).

Foi buscando a afinação entre as teorias pedagógicas com finalidades emancipatórias e as soluções formativas, que, neste trabalho, caracterizou-se a pesquisa do professor como processo de busca do sujeito real e seu conhecimento, notadamente os alunos que se tornam objeto da exclusão.

6 PALAVRAS FINAIS

Durante muito tempo, os sujeitos sociais à margem da cultura científica sofreram sistematicamente com os processos de exclusão e banimento social. Negados de ser, foram subalternizados e submetidos a uma cultura que desconsiderou, em seus princípios, qualquer diversidade presente na condição humana e se estabeleceu sob crenças e conceitos, os mais dogmáticos, a respeito da verdade, da natureza e da própria humanidade.

Entendendo esses conceitos em termos absolutos, não aventou a possibilidade de existirem outros modos humanos, outras explicações sobre a natureza humana, outras verdades que satisfizessem e assegurassem aos vários homens e mulheres o direito de existirem e se desenvolverem em relação ao seu mundo e com os seus pares.

O método cartesiano, elaboração maior do pensamento científico, além de ter estabelecido um caminho seguro para a descoberta da “verdade”, desenhou a figura de um sujeito ideal, racional, abstrato, a-histórico e atemporal capaz de conhecer o mundo e chegar à verdade absoluta sobre todas as coisas.

A engenharia humana, entendida nos termos do sujeito cartesiano, passou a figurar no campo das mais variadas ciências para que fosse possível alcançar o saber verdadeiro. Na área de humanas, isso significou a anulação das subjetividades e a imposição da razão pura sobre todas as coisas.

Seus benefícios foram detalhadamente descritos por Bacon ([1605], 2007), e ainda hoje é possível encontrarmos elementos de seu “progresso do conhecimento” nas instituições públicas cujo objetivo é a formação do cidadão.

Aliás, o espaço público e as instituições sociais caracterizam-se, de fato, como o espaço desenhado pela cultura científica para que o homem venha a ter todas as experiências necessárias que o conforme a idealidade almejada pelos homens da ciência.

Essas instituições, que no caso do Brasil foram impostas, atuam na formação dos sujeitos sociais para que sua cidadania esteja em relação com aquela cultura. Tendo sido essas instituições forjadas no seio da ciência moderna, passar por ela assumindo as convicções da cultura científica, significa tornar-se um sujeito que assume determinados princípios que o identificam com ela.

Dentre esses princípios, aquele que é mais rico em consequências, diz respeito à assunção de uma postura que se distancia da complexidade do mundo e da diversidade humana para assumi-las como protótipos ideais, encerrados em si mesmos e alheios a interferências externas, sobretudo interferências culturais.

Daí a necessidade de se formar o pesquisador mediante uma consciência crítica, que entende que conceitos se constroem no tempo histórico de cada sujeito e que os seus próprios foram construídos sobre uma série de pressupostos. Estes precisam ser problematizados para que ele venha a enxergar sistemas de representação alijados da cultura científica, mas que tem relação com seu próprio contexto de mundo. Além disso, é importante compreender a pesquisa para produção de conhecimento como processo que deve estar implicado num compromisso ético e social para o entendimento de um mundo complexo e permeado por sujeitos plurais.

Isso é particularmente relevante nas ciências humanas, que ainda estão caminhando no sentido de consolidar e de assumir um modelo de produção de conhecimento firmado sobre uma base humana e encarando a cada um dos sujeitos sociais de suas pesquisas na sua singularidade que reflete a pluralidade de modos de ser, estar e pensar o mundo. O desafio que se coloca para este campo de produção de conhecimento, está em gerar teorias suficientemente abertas e, ao mesmo tempo, críveis, que possa abarcar essa pluralidade sem submetê-las a uma comparação que a subjugue.

Isso é ainda mais verdadeiro quando procuramos compreender a formação do povo brasileiro e percebemos que a natureza mesma dessa formação se estabelece sob bases de abertura a mudanças e a novas incorporações, flexibilidade, criatividade, etc. Fato que, prioritariamente, nos legou a capacidade de ler o mundo estando nele e nos fez construir um modo de pensamento predominantemente narrativo. Tal pensamento, em confronto com os sistemas de representação do pensamento científico, vai gerando sistemas metafóricos que aparecem na escrita dos sujeitos sociais contemporâneos. Sem serem compreendidos em sua motivação, esses sujeitos são lançados à condição de fracasso escolar.

A cultura do fracasso escolar, alicerçada na base sociocientífica, consolidou-se, e o custo de alfabetização das crianças oriundas dos segmentos sociais que mais se afastam da urbanidade científica, dos mais pobres, tiveram justificados seus fracassos sob o julgo da ciência. Escamoteado em teorias que pareciam dar conta de considerar a pluralidade humana, esteve, e permanece, um sujeito de conhecimento universal. Enquanto caminhamos no sentido da geração daquelas teorias abertas, ainda se utiliza na base de formação do professorado, as que se originaram na matriz cartesiana e acabam servindo para justificar a cultura do fracasso escolar.

Todavia, tentando nos situar para além da situação imediata que revela as limitações que ainda precisam ser superadas no que se refere à formação do professorado, adotamos a perspectiva de inserir a produção de conhecimento no campo de uma ciência ecológica e

hipertextual tendo a pesquisa-ação como princípio e eixo norteador. Assim, as teorias produzidas sobre essas bases podem, em algum momento, servir para informar a formação de professores a respeito da pluralidade que será encontrada no âmbito de sua atuação profissional. Pluralidade que não se refere somente a diferenças socioculturais, mas aos modos de pensamento que fazem com que cada sujeito signifique o seu mundo.

Nesse contexto, torna-se primordial a formação do professor num tipo de pesquisa que lhe permita encontrar o aluno real e, a partir disso, fomentar modos de atuação com os seus alunos.

A relevância da pesquisa para as práticas de formação e atuação dos professores, tem recebido atenção do campo da educação, principalmente, nas duas últimas décadas. Entretanto, os movimentos no âmbito dos quais se geriu a ideia da pesquisa do professor dissolveu-se sob o paradigma do professor reflexivo. Em linhas gerais, a partir dele, passou-se a veicular a ideia de que através da prática de um professor pesquisador, os problemas da educação estariam resolvidos e o professor conseguiria dar conta de resolver todos os problemas relacionados à sua prática.

No entanto, no contexto das discussões que envolvem a relação entre formação de professores e pesquisa, no âmbito das quais se ressalta a relevância do conhecimento produzido pelo professor, parece que ainda estava por se definir um conceito de pesquisa docente que levasse em conta não só o espaço escolar e toda complexidade que o envolve, a leitura crítica sobre o contexto social no qual a escola se insere, mas principalmente, os sujeitos sociais que fazem parte dele e que tem sofrido sistematicamente com os processos de exclusão e com os quais se devem aplicar os processos de ensino-aprendizagem.

Assim buscou-se definir nesse trabalho a pesquisa na prática docente como processo de busca do sujeito real. Considerando a pluralidade humana e os sujeitos sociais reais que se encontram no contexto de atuação do professor, salientou-se a necessidade de formá-lo como pesquisador. Pesquisador, como já se afirmou, como indagador, como aquele que busca e vai ao encontro de seu aluno. Pesquisador que faz uso de instrumentos necessários para enxergar seu aluno em suas características e que se apropria da reflexividade enquanto espelhamento com, sobre e a partir de seu aluno. Assim, esse pesquisador vai dando lugar a uma construção teórico-conceitual em que professor e aluno estão implicados na construção de juízos críticos sobre si mesmos.

A pesquisa docente é, portanto, a pesquisa que está inserida no movimento e nos princípios da pesquisa-ação e que faz uso dos instrumentos necessários no processo de busca do aluno real. Nesse processo, a etnografia se mostra como metodologia que pode contribuir

no sentido daquela busca e a reflexividade se impõe como condição *sine qua non* para que o professor consiga enxergar sistemas de pensamento e sentimento diferentes dos seus próprios.

A descrição e o detalhamento sobre os procedimentos que o professor utiliza, ou pode vir a utilizar, em seu processo de estar em pesquisa, no contexto de sua escola e sua sala de aula, é questão futura.

REFERÊNCIAS

ABBGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ALVES, W. B. *A reflexividade na pesquisa etnográfica*. 2003. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ANDRADE, R. C. Brasil: a economia do capitalismo selvagem. *Lua Nova*, n. 57, p.5-32, 2002.

ANDRADE, M. de. *Macunaíma: herói sem nenhum caráter*. 2.ed. São Paulo: Livraria José Olympio, 1937.

ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: CLAVES, S. M.; TIBALLI, E. F. (Orgs.). *Anais do VII ENDIPE*, Goiânia, 1994. V.II.

_____. *Etnografia da prática escolar*. 5.ed. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4.ed. São Paulo: Papirus, 2005. p.55-67.

ANTUNES, M.C.C. *Segmento da tese de doutorado*. O discurso do analista e o campo da pulsão: da falta do gozo ao gozo com a falta. 2002. 3p. Tese (Doutorado em Psicanálise). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.nucleosephora.com/impressao/pdf/disc18_principalObjetopul.pdf> Acesso em: 2011.

ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, 1997.

BACON, F. *O progresso do conhecimento (1605)*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

BAGNO, M. A utopia linguística da norma-padrão: porque uniformizar a língua? In: COSTA, R.; CALHÁU, M. do S. (Orgs.). *E uma educação pro povo, tem?* Rio de Janeiro: Caetés, 2010.

_____. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola, 2002.

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4.ed. São Paulo: Papirus, 2005.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1933.

BOSTER, A. S. Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, n. 53, v.3, p. 294-308, 1983.

_____. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, 2010

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: O Conselho, 2002. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: janeiro 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: O Conselho, 2006. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: janeiro 2010.

BRASIL. *Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em: janeiro 2010.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <
<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>> Acesso em: janeiro 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, Ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CEB Nº2, de 19 de abril de 1999*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: <
http://www.klickeducacao.com.br/2006/arq_img_upload/anexo/184/CEB0299.pdf> Acesso em: janeiro 2010.

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

CANDEIAS, A. Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*, v. XL (176), p. 477-498, 2005.

CASSIRER, E. *El problema del conocimiento*. v.1. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1965.

CASTRO, A. M. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 469-486, out./dez. 2005.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COELHO, S. C. C. Interação professor-aluno: ressignificando o conhecimento, criando sentidos. In: SENNA, L. A. G. (Org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: IBPEX, 2007.

CONTRERAS, D. J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

DESCARTES, R. *O discurso do método*. Disponível em: <<http://www.fae.edu/pdf/biblioteca/O%20Discurso%20do%20metodo.pdf>>. Acesso em: 4 novembro 2010.

DESCARTES, R. Meditações concernentes à primeira filosofia. In: *Os pensadores*. Vol. XV. São Paulo: Abril, 1973.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001a.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, ago., 2003.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.

_____. *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press, 1991.

_____. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madri: Morata, 1993.

_____. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

ERICKSON, F. Qualitative Research on Teaching. In: WITTOROCK, M. *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.

FAZENDA, Ivani. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

FELIPPE, A.M. As ciências humanas e a questão da cientificidade. In: HÜHNE, L. M. *Filosofia e Ciência*. Rio de Janeiro: Uapê: SEAF, 2008.

FERRARO, N.G.; SOARES, P.A.T. *Física Básica*. São Paulo: Atual, 1998.

FERREIRA Jr, A.; BITTAR, F. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p.16-35, maio, 2003.

FIKER, R. Apresentação. In: BACON, F. *O progresso do conhecimento*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FONTANARI, Juliano. A Propósito das inserções da psicanálise na filosofia. Ou sobre as origens filosóficas das ideias psicanalíticas. Parte I – Dos Gregos à Filosofia Medieval. In: *Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade*, Porto Alegre, n.03, Jul/Ago/Set 2007

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação sobre a prática docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, set./dez., 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300008&script=sci_arttext>. Acesso em 05 setembro 2009.

FREIRE, Ana Maria. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Helena. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167

FREITAS, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

GARCIA, E. M. Filosofia e ciência: Interação, confronto e diálogo. In: HÜHNE, L. M. *Filosofia e Ciência*. Rio de Janeiro: Uapê: SEAF, 2008.

GARIN, Eugênio. *Ciência e vida civil no renascimento italiano*. Trad. Cecília Prada. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

GATTI, Bernadete. Questões em torno de qualidade da formação de professores. In: *Formação de professores e carreira*. São Paulo: Cortez, 1997.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Ed. LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989.

- GEERTZ, C. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.
- GERALDI, C.; MESSIAS, M.G.M.; GUERRA, M.D.S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p.237-276.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1990.
- GOMES, L. *1822: como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil – um país que tinha tudo para dar errado*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional do Editores de Livro, 2007.
- HALL, A. R. *A revolução na ciência: 1500 – 1750*. Lisboa: Edições 70, 1962.
- HARRÉ, R. *As filosofias da Ciência*. Lisboa: Edições 70, 1972.
- HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. 2ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 26ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HÜHNE, L. M. *Filosofia e Ciência*. Rio de Janeiro: Uapê, SEAF, 2008.
- HUSSERL, E. *La crise de las ciencias europeas e la fenomenología trascendental*. 3.ed. Milão: II Saggiotare di Alberto Mondadori, 1968.
- JAPIASSU, H. F. *O mal-estar nas Ciências Humanas*. Disponível em: <http://www.sinergia-spe.net/editoraeletronica/autor/069/06900200_1.htm>. Acesso em: 10 janeiro 2011.
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. 5.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- KOYRÉ, A. Galileu e Platão. In: KOYRÉ, A. *Estudos de história do pensamento científico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, v. 2, 1946.
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LISITA, V.; ROSA, D.; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4.ed. São Paulo: Papyrus, 2005.
- LYOTARD, J-F. *The post-modern condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1985.

LOPES, P. S. V. C. Estados de Escrita: contribuições à formação de professores alfabetizadores. 2010. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

LUCCHESI, D. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. São Paulo: Parábola, 2004.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, n 74, p.77-96, 2001.

_____. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, V. (Org.). *Reinventar a escola*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

MATTOS, C. L. G. de. Imagens etnográficas da exclusão escolar: o fracasso escolar na perspectiva do aluno. *Projeto de Pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

_____. *Estranho e Familiar: abordagens etnográficas da escola na França e no Brasil*. Rio de Janeiro: netEDU-Web, 2004.

_____. Imagens da Exclusão. *Projeto de Pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

_____. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. Disponível em: <<http://www.ines.org.br/paginas/revista>>. Acesso em 10 junho 2005.

_____. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. *CEDES*, Campinas, ano XVI, n. 51, p. 299-311, 1995.

_____. *A ironia na interação professor-aluno: de Sócrates ao século XXI –uma estratégia didática*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: UFF, 1994.

_____. *Picturing school failure: a study of diversity in explanations of educational difficulties of difficulties among rural and urban youth in Brazil*. 1992. 268f. Thesis (Ph. D. in Education) - Graduate School of Education, The University of Pennsylvania, Philadelphia. USA, 1992.

MATTOS, C. L. G; CASTRO. P. A. de. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. BARRETO, R. G. (Orgs.). *Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117, mar., 2003.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4.ed. São Paulo: Papirus, 2005. p.129-143.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

_____. *Ciência com consciência*. 13.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b.

_____. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. C. A.; CARVALHO, E. A. (Orgs.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NAJMANOVICH, D. O feitiço do método. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método, métodos, contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, A. *Matrizes Curriculares*. Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro em set. 2001. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59>. Acesso em 19 abril 2009.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. *Cad. Pesq.* São Paulo, n. 81, p.67-74, 1992.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p.661-690, 2007.

PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, M. de F. *Formação de professores: uma discussão necessária*. Disponível em: <http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/palestraConferencistas/FORMACAO_DE_PROFESSORES_UMA_DISCUSSAO_NECESSARIA.pdf>. Acesso em 14 março 2010.

PEREIRA, A. C. G. *Entre Brasis e Brasileiros: vozes dissonantes nas políticas de educação para a inclusão social*. 2008.100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p.153-182.

PIAGET, J. A psicogênese dos conhecimentos e a sua significação epistemológica. In: PIATELLI-PALMARINI, M. (Org.). *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky*. São Paulo: Cultrix, 1983.

- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PINTO, A. V. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- PORTUGAL, E. Uma introdução ao estudo de Galileu e Descartes. In: HÜHNE, L. M. *Filosofia e Ciência*. Rio de Janeiro: Uapê, SEAF, 2008.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, v.5, n. 12, p. 7-21, maio/ago1991.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ROSSI, P. *A ciência e a filosofia dos modernos: aspectos da revolução científica*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.
- _____. *O nascimento da ciência moderna na Europa*. São Paulo: EDUSC, 2001.
- SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SAUSSURE, F. *Cours de linguistique générale*. 5.ed. Paris: Payot, 1955.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.
- SENNA, L.A.G. Speech processing, human mind and literacy: how social diversity affects the engineering of educative games. In: KOEHLER, M.; MISHRA, P. (Eds.) *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, Chesapeake, VA, 2011*. Nashville: SITE, 2011. p.1380-1386.
- _____. Reflexões sobre a constituição da escrita em classes de EJA no Brasil a partir de textos medievais portugueses. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., João Pessoa, 2010. [João Pessoa: o Congresso], 2010c.

SENNA, L.A.G. Onde está o meu aluno nas teorias sobre alfabetização? Reflexões sobre as ausências no caminho entre a teoria e a prática de letramento em EJA In: COSTA, R.; CALHÁU, M. do S. (Orgs.). *E uma educação pro povo, tem?* Rio de Janeiro: Caetés, 2010b.

_____. Conhecimento docente, inclusão social e tecnologias da escrita. *Anais IX Colóquio sobre questões curriculares*. Universidade do Porto, PT, 2010a.

_____. A teoria gerativa e a metáfora que institui a biologia da mente humana. Aspectos epistemológicos do fracasso escolar. *Notas de aula*. Rio de Janeiro, 23/11/2009. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2009b.

_____. Formação docente e educação inclusiva. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr., 2008.

_____. Processos educacionais: os lugares da educação na sociedade contemporânea. In: SENNA, L.A.G. (Org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: IBPEX, 2007a.

_____. Erro produtivo e segregação cultural: a descrição de estados de desenvolvimento proximal na alfabetização contemporânea. In: SENNA, L. A. G. (Org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: IBPEX, 2007b.

_____. O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva. In: _____ (Org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: IBPEX, 2007c.

_____. O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. *D.E.L.T.A.*, n. 23, p.45-70, 2007d.

_____. Categorias e sistemas metafóricos: um estudo sobre a pesquisa etnográfica. *Revista em Foco*, v. 11, n.1, p. 169-188, 2006.

_____. De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva. *Espaço Rev.*, Rio de Janeiro, v. 22, p. 53-58, 2004.

_____. O planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. *Educação & Linguagem*, v. 7, p. 200-216, 2003a.

_____. *Orientações para elaboração de projetos de pesquisa-ação em Educação*. Rio de Janeiro: Papel&Virtual, 2003b.

_____. Por uma ciencia multicultural – la verdad como lenguaje proximal. In: Congreso Internacional Educación e Desarrollo, 2002. *Anais*. Actas del Boca del Rio/MX: FESI, 2002.

_____. La educacion en Brasil y sus múltiples supuestos, desafios de la educación intercultural. *Revista de Educatión*, n.321, p. 187-198, 2000.

_____. *O currículo na Escola Básica: caminhos para a formação da cidadania*. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

_____. Psicogênese da língua escrita, universais linguísticos e teorias de alfabetização. *Alfa*, v. 39, p. 221-241, 1995.

SENN, L.A.G. Modelos mentais na linguística pré-chomskyana. *D.E.L.T.A.*, v. 10, p. 339-372, 1994.

SENN, L.A.G; PORTES, L.A.F. Por um construtivismo à brasileira: questões complementares sobre o sujeito da psicogênese. In: SENNA, L.A.G. (Org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: IBPEX, 2007.

SINCLAIR, H. Prólogo. In: FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15.ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOUZA, C. S. *Educação: mercadoria ou projeto civilizatório?* Rio de Janeiro: Maanaim, 2005.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madri: Morata, 1981.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZEICHNER, K.M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p.207-236.