

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TEORIAS, EXPERIÊNCIAS e ORIENTAÇÕES



Série Livro-Texto



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

PROACAD
PRÓ-REITORIA
PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS



Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitora: Florisbela de Arruda Camara e Siqueira Campos

Pro-Reitoria de Assuntos Acadêmicos

Pró-Reitor: Paulo Sávio Angeiras de Goes

Diretoria de Desenvolvimento de Ensino: Eleta Carvalho Freire

Editores UFPE

Diretor: Lourival Holanda

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Projeto gráfico: Diogo Cesar Fernandes

Diagramação: Natália Oliveira

Revisão: Eleta Carvalho Freire

Edição: Editora UFPE

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

P474 Pesquisa em educação [recurso eletrônico] : teorias, experiências e orientações / Orquídea Maria de Souza Guimarães, Jaqueline Barbosa Silva (organizadoras). – Recife : Ed. UFPE, 2018. (Coleção Livro Texto 2018).

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-85-415-1049-3 (online)

1. Pesquisa educacional. 2. Educação – Brasil. I. Guimarães, Orquídea Maria de Souza (Org.). II. Silva, Jaqueline Barbosa (Org.). III. Título da coleção.

370.78

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2018-o82)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, distribuída ou transmitida por qualquer forma ou por qualquer meio, incluindo fotocópia, gravação ou outros métodos eletrônicos ou mecânicos, sem a prévia autorização por escrito do editor, exceto no caso de breves citações incluídas em revisões críticas e alguns outros usos não-comerciais permitidos pela lei de direitos autorais.

Série Livro-texto

Organização:
Orquídea Maria de Souza Guimarães
Jaqueline Barbosa Silva

PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
TEORIAS, EXPERIÊNCIAS
e ORIENTAÇÕES



Recife
2018

CONTEÚDO

1. **Escrita científica:** algumas anotações
2. **Abordagens quanti-qualitativas:** contribuições para a pesquisa em educação
3. **Etnografia do cotidiano escolar**
4. **Representações sociais, educação e prática pedagógica:** diálogos transversais
5. **Pesquisa de campo em educação:** roteiros, narrativas e dilemas científicos
6. **A relação entre pesquisador/a e sujeitos participantes:** uma construção
7. **Escola e cotidiano no âmbito do ensino fundamental:** uma década de produção do conhecimento
8. **A relevância da abordagem humanizada no âmbito educacional**
9. **Livro didático:** análise comparativa das prexeologias do professor no ensino de equações polinomiais do primeiro grau
10. **Enfoque ontossemiótico do conhecimento e da instrução matemática e o modelo cdm - conhecimentos didático-matemáticos:** perspectivas teóricas

APRESENTAÇÃO

O livro Pesquisa em Educação: teorias, técnicas e experiências é uma obra que apresenta, através de dez capítulos, a discussão de aspectos teórico-metodológicos em torno da pesquisa em educação voltados para o contato de pesquisadores/as iniciantes com a produção do conhecimento.

É sabido que a pesquisa em educação tem especificidades vinculadas a realidades sociais construídas através de diálogos não lineares e nem sempre consensuais, nos campos objetivos e subjetivos, entre sujeitos – atores sociais – e os contextos que os influencia e são por eles influenciados.

A proposta aborda diferentes constituintes do processo de construção da pesquisa: teorias que sustentam as maneiras de se olhar e entender a realidade social, dizendo de como pesquisadores/as se percebem e percebem o outro/a, o objeto investigado, o contexto de investigação, relacionando esses aspectos na construção inteligível de dizer sobre tal realidade.

As técnicas, por sua vez, se apresentam como criações criativas, que, mesmo prevista no momento inicial da

pesquisa – o momento da elaboração do projeto –, assumem, na pesquisa em educação, uma natureza dinâmica e, no movimento relacional com a realidade pesquisada, vão sendo tecidas rigorosamente pelos/as pesquisadores/as à medida em que se materializa a pesquisa.

As experiências de pesquisa se localizam nesta obra como socialização de produções que configuram a articulação entre o uso de teorias e técnicas diversas, para análise de fenômenos específicos no campo da educação. Elas demonstram o modo próprio de cada pesquisador/a construir sua orientação teórica e metodologicamente na construção do conhecimento.

O primeiro capítulo Escrita Científica: algumas anotações, da autoria de Sulanita Bandeira da Cruz Santos, traz reflexões teóricas no que diz respeito às implicações da escrita de um texto científico e sua linguagem, abordando os principais problemas evidenciados por estudantes de nível superior quando se deparam com a necessidade de produzir um texto.

No segundo capítulo Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda e Valdemir Fernando da Silva abordam sobre a produção do conhecimento, recorrendo ao o debate entre as abordagens quantitativas e qualitativas, especificamente sobre fenômenos educacionais que estão situados entre as Ciências Humanas e Sociais, considerando as influências da produção na sociedade ocidental e das transformações ocorridas na construção dessas duas áreas de conhecimentos.

O terceiro capítulo traz a discussão de Sandro Guimarães de Salles e Conceição G. Nóbrega Lima de Salles a respeito da Etnografia do Cotidiano Escolar, realizam uma breve análise da etnografia, discutindo seus limites, alcances, bem como sua relevância para a pesquisa em Educação, além de sugerir caminhos possíveis à prática etnográfica.

Maria do Carmo Gonçalo Santos e Mônica Patrícia da Silva Sales discorrem no quarto capítulo sobre conceito, processos e dinâmica das Representações Sociais, discutindo a transversalidade da teoria e sua utilização em pesquisas no campo da educação, com foco na prática pedagógica, intitulado-o Representações Sociais, educação e prática pedagógica: diálogos transversais.

O quinto capítulo trata da Pesquisa de campo em educação: roteiros, narrativas e dilemas científicos, elaborado por Allene Lage. No texto, a autora discorre sobre sua experiência de pesquisa no doutorado, que provocou o pensar mais aprofundado sobre as questões que se apresentam ao/à pesquisador/a quando se depara com a realidade na perspectiva de alcançar novas compreensões sobre o tema em estudo.

No sexto capítulo Orquídea Maria de Souza Guimarães discute sobre A relação entre pesquisador/a e sujeitos participantes: uma construção, onde aborda aspectos que se destacam na realização de pesquisas em campos de investigação nos quais o/a pesquisador/a tem vínculo anterior ao momento da pesquisa.

O sétimo capítulo Escola e Cotiano no âmbito do Ensino Fundamental: uma década de produção do conhecimento, da autora Jaqueline Barbosa da Silva problematiza as investições advindas das pesquisas do grupo de trabalho ensino fundamental, da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped), apontando possíveis mudanças na prática pedagógica e no pensar e fazer curricular.

Ana Lúcia Galvão Leal é a autora do oitavo capítulo, intitulado A relevância do tratamento humanizado no âmbito educacional. Nele, a autora socializa a pesquisa que investiga o que os estudantes de uma Instituição de Ensino Superior do Agreste Pernambucano compreendiam como sendo as características mais marcantes de seus professores, destacando que, quando o educador, em sua inteireza, assume o

compromisso com a formação humana de seus educandos, exerce o principal objetivo efetivamente educacional.

O artigo Livro Didático: análise comparativa das praxeologias do professor no Ensino de Equações Polinomiais do Primeiro Grau encontra-se no nono capítulo, elaborado por Edelweis José Tavares Barbosa e Anna Paula Avelar Brito Lima. Nele, o autor e a autora socializam um estudo onde objetivaram analisar, comparativamente, as praxeologias, em um livro didático e as praxeologias efetivadas por uma professora em sua prática docente, referentes ao ensino de equações polinomiais do primeiro grau, investigando as relações de conformidade entre eles.

No décimo capítulo Enfoque Ontossemiótico do Conhecimento e da instrução matemática e o modelo CDM - conhecimentos didático-matemáticos: perspectivas teóricas, da autoria de José Ivanildo Felisberto de Carvalho, evidencia os modelos teóricos que discutem os conhecimentos dos professores e, particularmente, o CDM, apresentando as principais ferramentas da teoria do Enfoque Ontossemiótico do Conhecimento e da Instrução Matemática – EOS que é a teoria âncora para o desenvolvimento do CDM.

Logo, esperamos que o livro seja mais um instrumento de acesso ao conhecimento, contribuindo com as reflexões na área de educação e, especificamente, com o processo ensinante e aprendente.

Por fim, convidamos docentes, licenciandos/as e demais interessados na área da educação à imersão em discussões sobre a pesquisa em educação, sob olhares e perspectivas diversas de se ver/ler o mundo.

ESCRITA CIENTÍFICA: algumas anotações

Sulanita Bandeira da Cruz Santos*

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Não há dúvidas de que a tarefa de produção textual, seja ela uma exigência da escola básica, do ensino superior ou que esteja vinculada ao contexto do trabalho, frequentemente se caracteriza como uma atividade árdua, que exige, principalmente, determinados cuidados com o uso da linguagem. É, portanto, uma tarefa que exigirá muito esforço, paciência, dedicação, disposição para ocupar o tempo necessário, se o objetivo for produzir um texto adequado que atenda às normas da comunidade em que o texto deverá se inserir. Neste sentido, as dificuldades parecem se acentuar quando o âmbito de circulação remete ao espaço acadêmico, principalmente, porque é aqui que os discentes recém ingressos na universidade irão se deparar com textos que em muito se diferenciam daqueles com os quais estão acostumados a

* Professora do Magistério Superior, Adjunto A da UFPE, no Centro Acadêmico do Agreste (CAA), vinculada ao Núcleo de Formação Docente (NFD). Mestra e Doutora em Educação pela UFPE, com ênfase na análise do livro didático de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos. E-mail: sulaband@hotmail.com.

lidar na educação básica. Nesta perspectiva, Lea e Street (1998, p.157) nos afirmam que é no nível superior que os alunos se deparam com “a aprendizagem que inclui novas formas de se adaptar ao conhecimento: novas maneiras de entender, interpretar e organizar o conhecimento”. Corroborando com essa ideia, Bezerra (2012, p.248) reitera: “trata-se de práticas complexas que envolvem a orientação do aluno para o desenvolvimento de múltiplas competências, numa complexa inter-relação entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais”.

No entanto, não há motivos para se desesperar. Não há dificuldades que não possam ser superadas. Mas, para isso, faz-se necessário estabelecer metas a serem alcançadas, manter o foco e definir o que se considera como prioridade na caminhada acadêmica. Na maioria das vezes, é por não se ater a esses aspectos que se acaba por ter que escrever “sob pressão” em função de um prazo estipulado para finalizar determinada produção escrita exigida pelo professor de uma determinada disciplina ou mesmo o famoso TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), pré-requisito para a conclusão do curso de graduação, que acaba por ser visto pelos nossos alunos como um obstáculo difícil de ser superado. Isso é o que nos revelam as nossas experiências como docentes.

Diante do exposto, pretendemos, no presente artigo, trazer algumas reflexões de ordem teórica quanto às implicações da escrita de um texto científico e sua linguagem, além de focar os principais problemas comumente evidenciados pelos alunos de nível superior quando se deparam com a necessidade de produzir um texto. É importante ressaltar que as considerações aqui postas não esgotam esse tão rico tema, mas se constituem em anotações, fruto de escutas durante o exercício da nossa docência e do que nos revelam algumas pesquisas realizadas por estudiosos da área.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS EM TORNO DA PRODUÇÃO DO TEXTO CIENTÍFICO

Ao nos remetermos às reflexões mais específicas em torno da escrita acadêmica, compreendemos ser pertinente, antes de tudo, considerarmos alguns fatores que subjazem à produção de um texto científico. Neste sentido, não podemos esquecer de que, quando escrevemos um texto, não o fazemos para nós mesmos, mas para o outro, para um interlocutor com quem não interagimos face a face no momento da escrita, mas cuja interação se dá através do texto. Por esse prisma, nos aconselha Tzesniak (2014, p. 23, grifos do autor): *“escreva seu texto pensando como um(a) leitor (a) em busca de algo, e atenda a essa necessidade.”* Para tanto, Motta-Roth e Hendges (2010, p.22) afirmam que é necessário que se tenha uma imagem público-alvo para o qual o texto é dirigido, e que, por certo, já conhece o assunto e realizará a sua leitura em busca de novas informações. Redigir um texto, no contexto da universidade, nos acrescentam as autoras, postula, para, além disso, ter objetivos específicos, pois cada gênero textual pode ser reconhecido pelo modo particular como é construído em relação também ao tema, ao objetivo do texto e à natureza e organização das informações que serão incluídas no texto.

Outro fator a ser considerado diz respeito à atividade de leitura. A leitura é a linha mestra de qualquer produção escrita. Não há como termos boas ideias sem dedicar tempo para a atividade de leitura. Motta-Roth e Hendges (2010, p.14) afirmam que *“a atividade de leitura alimenta a escrita”*. E, neste sentido, elas nos advertem quanto à necessidade de selecionarmos uma bibliografia relevante sobre os possíveis tópicos a serem abordados dentro da área a ser estudada. Para isso, faz-se necessário uma seleção criteriosa da

literatura a ser utilizada, o que implica verificar quais são os autores de referência no tema pesquisado.

Reconhecer os principais autores do campo de pesquisa é importante por dois motivos em especial: em primeiro lugar, é preciso entender que o texto científico escrito por nós entra em diálogo com outros textos escritos na mesma área. Portanto, entender a abordagem desses autores é também uma forma de estruturarmos a escrita de nosso texto de forma que ele participe de forma coerente na “conversa” que já foi iniciada pelos outros autores. Em segundo lugar, o processo de familiarização com o trabalho desses autores também nos permite conhecer a linguagem utilizada pelos mesmos para escrever seus textos (por exemplo, alguns campos descrevem os métodos de pesquisa com mais detalhes, outro com menos). Na medida em que começamos a compreender o processo de escrita científica como a participação na conversa de uma comunidade maior ao redor de um tema específico, conseguimos fazer com que nosso texto se encaixe nessa comunidade, tanto em conteúdo quanto em forma.

Ainda no que diz respeito à familiarização com os trabalhos já produzidos por outros autores nesse campo, é importante atentarmos para o ano de publicação dos textos a serem utilizados como referencial teórico, tendo em vista que, a depender do objeto de estudo, não é aconselhável se valer daqueles textos que foram produzidos há muitos anos. Isso não quer dizer que textos produzidos há mais tempo não devam ser utilizados ou considerados no processo de escrita, mas que, talvez, as contribuições trazidas por estudos feitos há algumas décadas devam servir, principalmente, como referência histórica dos progressos em um campo de estudo, e não como base metodológica para a construção de estudos similares.

Por fim, é imprescindível termos em mente que a produção de um texto científico é fruto de uma investigação científica, que se caracteriza também por ser “conduzida através de métodos rigorosos e técnicas específicas, por membros de uma comunidade de pesquisadores e/ou estudiosos (TRZESNIAK & KOLLER, 2009, p. 19)”, o que nos aponta, conseqüentemente, para a necessidade de divulgação dos resultados encontrados, mas através de uma “*linguagem exclusiva*, que transmita *objetivamente* informações sobre os resultados das investigações conduzidas com *rigor metodológico* (TRZESNIAK & KOLLER, 2009, p.20). Em outras palavras, é necessário bastante cuidadoso com a linguagem a ser utilizada na produção de textos científicos, postos que eles devem primar pela objetividade, clareza e concisão das ideias, aspectos sobre os quais nos debruçaremos no tópico seguinte.

A LINGUAGEM DO TEXTO CIENTÍFICO

Conforme afirmamos no tópico anterior, os textos científicos devem primar, entre outras coisas, pela clareza e objetividade na exposição das ideias. Para tanto, faz-se necessário sermos atenciosos e vigilantes quanto ao uso da língua, considerando o seu viés normativo, o que postula vigilância no uso das regras gramaticais e da adequação do léxico. Corroborando com essa ideia, DeSousa e Cavalcanti (2014) nos advertem para o fato de que textos acadêmicos marcados por desvios gramaticais demonstram descuido com o próprio idioma e com a ciência. Diante do exposto, passaremos a enumerar a tecer algumas recomendações, para as quais os discentes recém ingressos no ensino superior devem atentar quando se depararem com a necessidade de produzir textos de cunho científicos. São notações consideradas básicas, mas que podem contribuir para minimizar e/ou ao

menos servir de reflexão quanto à produção de um texto de cunho científico. Neste sentido, é importante:

a) Optar por fazer uso de verbos na forma impessoal (Entende-se... realizou-se uma pesquisa...) ou pela primeira pessoa do plural “nós”.

b) Priorizar a elaboração de períodos curtos. A construção de períodos longos pode corroborar para a exposição das ideias de forma desarticulada, ou seja, destituída de uma ordem lógica;

c) Dar preferência à construção de sentenças na ordem direta, ou seja, aquelas que se caracterizam pela seguinte estrutura: sujeito + verbo + predicado, pois podem colaborar para a exposição de ideias de forma mais clara e objetiva, conforme nos alertam DeSouza e Cavalcanti (2014, p.131), ao se reportarem ao exemplo que se segue:

Afirmam as maiores pesquisas na área de tratamento da ansiedade infantil que são maiores os benefícios para as crianças diagnosticadas com esse tipo de transtorno se algum trabalho com os pais for também contemplado pelas intervenções. [Grifos do autor]

De acordo com os referidos autores, se o trecho fosse escrito na ordem direta, ele se tornaria mais claro, mais adequado ao texto científico e ficaria assim:

As maiores pesquisas na área de tratamento da ansiedade infantil afirmam que os benefícios para as crianças diagnosticadas com esse tipo de transtorno são maiores se as intervenções também contemplarem algum trabalho com os pais. [Grifos do autor]

d) Evitar utilizar palavras de cunho conotativo. A linguagem científica prima pela objetividade, o que implica dizer palavras de sentido conotativo não coadunam com o tom que se deva dar a um texto científico.

e) Reduzir o uso de palavras repetidas. Muitas vezes a repetição de um mesmo termo tem como objetivo enfatizar o que se quer dizer. Apesar de isso ser bastante comum no campo literário, o mesmo não ocorre no meio científico. DeSousa e Cavalcanti (2014, p.133) afirmam que “parece haver um vício de um texto se restringir aos mesmos vocábulos”. Os autores, para ilustrar este problema, trazem como exemplo:

Os testes foram aplicados em jovens de 15 a 19 anos. Os jovens, a princípio respondiam a perguntas de ‘aquecimento’ sobre o tema da pesquisa. Em seguida os jovens respondiam a perguntas sobre os comportamentos alvos. Os resultados mostraram que 45,4% dos jovens responderam [...] [Grifos do autor]

Como podemos perceber, há a repetição do vocábulo *jovens*, que os autores consideram abusivo. Após revisão, eles afirmam que o trecho podia ser facilmente alterado para:

Os testes foram aplicados em jovens de 15 a 19 ano. A princípio os participantes respondiam à perguntas de ‘aquecimento’ sobre o tema da pesquisa. Em seguida eram questionados sobre os comportamentos-alvo. Os resultados mostraram que 45,4% dos entrevistaram responderam [...] [Grifos do autor]

O exemplo ilustra bem o cuidado no que se refere à objetividade e à clareza que devem permear o texto científico.

No entanto, embora os autores ressaltem que em casos em que se trabalhe com conceitos científicos, a repetição pode se fazer necessária, para não confundir os leitores e, sendo assim, eles reiteram: “repetir a mesma palavra - o mesmo conceito científico - mantém a consistência técnica do texto e evita que leitores desavisados interpretem os sinônimos diferentes utilizados como conceitos diferentes (DESOUZA e CAVALCANTI, 2014, p.134)”.

Vale salientar que outras recomendações poderiam ser destacadas, mas remetem para questões mais pontuais no que diz respeito ao cuidado quanto à correção gramatical, tais como: a utilização dos sinais de pontuação (o uso inadequado pode provocar ambiguidade na exposição das ideias), concordância nominal e verbal, ortografia etc. Essas são questões para as quais exige-se a recorrência, quase que constante, a uma gramática. Para tanto, concordamos com Soares (2011, p. 93) quando afirma que “o pesquisador deve estar sempre disposto a consultar gramáticas, dicionários, textos de um modo geral e ter um relacionamento sólido com a gramática e o vocabulário no padrão culto da língua.”

A ESTRUTURA DO TEXTO CIENTÍFICO

O texto científico, como já salientamos, preza pela clareza, pela objetividade, e “é, idealisticamente falando, enxuto, escrito em linguagem correta, só tem carne e osso, não tem gordura nem pelancas e proclama adesão total à norma culta da língua.” (FILGUEIRAS, 2010, p.526). Mas além das questões relativas à linguagem, o texto científico também se caracteriza por apresentar uma estrutura já consagrada. Embora não tenhamos a pretensão de nos detalharmos, de forma minuciosa, quanto aos elementos que a compõe, uma vez que há manuais de metodologia científica que já fazem

isso, julgamos pertinente esboçá-la, tendo em vista as observações que faremos mais adiante no que tange a forma com estas partes que ela comporta devem ser apresentadas no momento da construção da escrita. Sendo assim, via de regra, o texto científico apresenta a seguinte estrutura:

a) **Introdução:** Aqui, é fundamental apresentar o contexto que o tema da pesquisa está inserido, destacar a relevância acadêmica do tema e deixar claros os objetivos, as hipóteses e as indagações para as quais a pesquisa a ser desenvolvida irá procurar as respostas.

b) **Desenvolvimento:** Caracteriza-se pela exposição ordenada das ideias do pesquisador, do seu conhecimento prévio sobre o tema em diálogo com as contribuições de autores tomados como aporte para a fundamentar o tema em estudo.

c) **Materiais e Métodos¹:** Nesta seção, o foco é na descrição detalhada dos processos utilizados pelo pesquisador, de forma que os mesmos métodos possam ser replicador por qualquer outro pesquisador.

d) **Resultados:** Nesta seção, há apenas a apresentação do que foi observado após aplicação dos métodos descritos na seção anterior, sem uma interpretação do significado desses resultados.

e) **Discussão²:** Nesta seção, o objetivo é comparar o que foi descoberto e descrito na seção anterior com o que outros trabalhos da mesma área já apresentaram.

f) **Conclusão:** este item se caracteriza por apresentar o fechamento da pesquisa. É imprescindível, pois, trazer as

1 Essa seção é assim denominada com mais frequência nas áreas de ciências naturais. Nas ciências humanas e sociais, esta seção é frequentemente apresentada integrada ao desenvolvimento, com a denominação de Metodologia, a qual também remete aos procedimentos adotados para a realização da investigação em torno do objeto de estudo.

2 Também é comum que os resultados e discussão sejam apresentados de forma integrada, como uma seção única. Nesse formato, o autor apresenta os resultados de seu estudo ao mesmo tempo em que coloca esses resultados em diálogo com o que já foi encontrado por outros pesquisadores.

considerações que sintetizem, de certa forma, os resultados encontrados, colocando em evidência as contribuições que eles trouxeram para o campo pesquisa em que o estudo se insere. De acordo com Soares (2011, p. 98), “sua função é a de reunir, de forma articulada, o conjunto de conclusões atingidas no desenvolvimento, a partir do problema e da hipótese formulados”. Também é nesse espaço que se incluem, com base nos dados encontrados, sugestões para novas pesquisas.

g) **Agradecimentos (opcionais):** Aqui se faz menção àqueles que contribuíram de forma direta ou indiretamente no processo de construção do trabalho. É uma seção mais presente nas teses, monografias, dissertações.

h) **Referências bibliográficas:** seção em que deve constar a lista de todo o material citado ao longo do texto para compor o referencial teórico do trabalho. Devem ser elaboradas em conformidade com a ABNT.

i) **Apêndices ou anexos (opcionais):** referem-se às informações adicionais que podem colaborar para esclarecer alguns pontos abordados no trabalho. São seções características das monografias, dissertações e teses. O apêndice se distingue do anexo, posto ser um documento elaborado pelo pesquisador, autor do texto em questão. E o anexo remete aos documentos que foram utilizados pelo pesquisador, mas não elaborados por ele.

A despeito dessa estrutura do texto científico, o problema da maioria de nossos estudantes parece residir na forma como as ideias são esboçadas na construção de um texto articulado. De acordo com Bonini e Figueiredo (2006, p. 214), até mesmo trabalhos oriundos do mestrado “apresentam-se como uma “cocha de retalhos” composta de noções diversas (e muitas vezes desconectadas) sobre um campo de conhecimento.” Nesta perspectiva, Motta-Roth e Hendges (2010, p.17-22) apontam algumas estratégias de apresentação que podem auxiliar o pesquisador na tarefa de esboçar

suas ideias, de demonstrar o seu ponto de vista e dar confiabilidade ao seu relato de pesquisa. São elas³:

- *Articular o texto com a literatura já publicada*

Ex: *Tais fatos* podem estar refletindo a influência da adoção de algumas medidas de atenção à saúde, como o programa de controle de infecções respiratórias agudas, a terapia de reidratação oral e o incentivo à amamentação, entre outros, *conforme já assinalados em estudo anterior* (Paim, Costa, 1993). [Grifo nosso]

- *Estabelecer relações com pesquisas anteriores. Conectar informação nova com a informação dada*

Ex.: Bromélia antiacantha ocorreu basicamente nas zonas FPP e MPI, *assim como no estudo de Araújo et al. (1998)*. A presença de indivíduos desta espécie na zona FPP sugere maior tolerância à alta salinidade. [Grifo nosso]

- *Inserir a pesquisa num contexto mais amplo por meio da citação de várias pesquisas relacionadas entre si e com o seu trabalho. Para tanto, pode contextualizar o estudo, dando informações acerca do assunto, detectando lacunas no conhecimento existente na área.*

Ex.: As restingas recobrem cerca de 80% da costa brasileira (Lacerda et al., 1993, onde se estendem desde estreitas até extensas faixas de areia, como no litoral norte do Estado do Rio de Janeiro (Martins et al., 1993).

³ Os exemplos que contextualizam cada uma das estratégias também foram retirados de Motta-Roth e Hendges (2010, p.17-22) e, segundo elas, o primeiro e o quarto exemplos remetem à área de medicina, o segundo e o terceiro, à área de biologia.

O bioma de restinga possui uma vegetação característica devido a uma combinação de fatores físicos e químicos dessas regiões, tais como elevada temperatura salinidade grande deposição de sal surgem e alta exposição à luminosidade (Ormond, 1960; Franco et al., 1984; Henrique et al., 1984) Nas imediações de fontes de água, como lagoa e braços das mesmas, a vegetação torna-se mais densa, formando florestas (Araújo et al., 1998) [...] *havendo contudo poucos trabalhos sobre a ecologia das espécies vegetais (Ormond 1960, Henriques et al. 1983, Waechter 1985, Zaluar 1997).* [Grifo nosso] (A parte em cinza remete para informações que orientam o leitor e contextualizam o tópico do artigo e parte em itálico remete para a lacuna no conhecimento sobre o tópico abordado.)

Ao citar essas estratégias como mecanismos para a forma como o aluno pode expor seu ponto de vista em torno do tema, percebemos dois outros aspectos importantes que subjazem aos exemplos citados e que merecem ser destacados: a intertextualidade e a pertinência das referências. No que tange à intertextualidade (diálogo entre os textos), esta é uma das marcas do texto científico. Dito de outra forma, quando trazemos o texto do outro para o nosso texto, para a construção do nosso dizer, estamos estabelecendo um diálogo entre os textos, estamos fazendo uso da intertextualidade. A citação e a paráfrase são exemplos disso. A diferença é que a citação se caracteriza pela transcrição literal do texto alheio. E a paráfrase vai mais além, por ser uma outra forma de dizer que, embora tenha como base o texto do outro, implica “uma interpretação de algo que já está escrito, requerendo, portanto, além da menção à fonte, o julgamento e a marca de quem leu (JUDENSNAIDER, 2011, p.137)”. Nesta perspectiva, a pesquisa realizada por Bezerra (2015) exemplifica bem a

dificuldades demonstrada pelos alunos, no que tange à utilização das citações diretas, indiretas e à paráfrase, as quais foram evidenciadas nos artigos científicos que ele analisou. Tendo em vista que as considerações realizadas pelo referido autor podem servir de reflexão sobre os cuidados que o aluno precisa ter no momento da escrita do texto, seguem exemplos, conforme citado por Bezerra (2015, p.71):

A partir de um breve estudo sobre análise do discurso, através do estudo desenvolvido por Brandão (2002), aonde vimos que o processo de interação verbal passa a construir uma realidade fundamental da língua, conseguimos perceber elementos usados na construção de textos publicitários para envolver e persuadir o consumidor, seja de uma forma original ou repetindo esquemas estereotipados com menos grau de originalidade Citelli (1998).

Ao reportar-se a esse exemplo, Bezerra (2015) chama a atenção para a construção do texto. Segundo ele, ao evocar dois autores, o aluno não deixa claro quais partes dos textos referidos pertencem cada um deles, ficando a recuperação dessa informação por conta do conhecimento acerca do tema e dos próprios autores. No exemplo a seguir, ainda em conformidade com o referido autor (p.71), encontraremos a paráfrase resumidora do pensamento do autor que fora bem caracterizada pelo aluno, uma vez que ele expõe de forma consistente o pensamento do autor, assumindo a tarefa de descrever com suas palavras o conteúdo enunciado.

No discurso político segue sempre um padrão estratégico que segundo Citelli (2004) são três pontos de fundamental importância: divulgação, adesão e

justificativas/explicação. Na divulgação o candidato irá fazer uma breve apresentação [...] A adesão se encarrega em garantir que o que foi anunciado tenha uma repercussão positiva [...] A justificativa/ explicação será o que irá garantir a adesão no discurso [...]

Somada à necessidade de usar de forma adequada as citações, outro aspecto não menos importante é a pertinência das referências. De acordo com Trzesniak (2014, p. 32)), tem se tornado comum confundir o referenciar com a mera extração de frases soltas. Esse é outro aspecto caracterizador do texto científico com o qual o aluno também precisa aprender a trabalhar, uma vez que referenciar não é apenas fazer citação, por mais pertinente que seja. Não se produz um texto científico, enchendo-o de citações, sem com elas estabelecer um diálogo. Faz-se necessário dar visibilidade à contribuição da pesquisa em foco, de modo que se possa vislumbrar o que de “novo” o texto tem como proposta evidenciar e isso se faz quando se percebe a voz do autor nele presente. Neste âmbito, Trzesniak (2014, p.33) afirma que referenciar com pertinência envolve:

invocar uma parte substancial das ideias, propostas e argumentos do trabalho de outros pesquisadores, para incorporá-las em seu próprio ou para refutá-las circunstancialmente; espelhar diretamente o pensamento das pesquisadoras e pesquisadores referenciados, não as suas palavras, nem conhecimentos óbvios ou consagrados não criados por eles, nem ideias de outros pesquisadores (...) problematizar, reescrever, parafrasear, endossar ou refutar: discutir com o trabalho referenciado.

CONSELHOS PRÁTICOS

Diante do exposto, fica evidente que a produção de um texto científico demanda muito trabalho e paciência. As ideias não costumam fluir sem esforço e muitas leituras, além de consultas constantes à literatura previamente selecionada para compor o arcabouço teórico com o qual iremos dialogar. Contudo, há procedimentos que, se observados, podem contribuir para tornar menos árdua essa tarefa, que são:

- Manter a disciplina quanto ao horário de realizar as suas leituras;
- Encarar a tarefa de ler e escrever como prioridade quando se trata da construção de um texto em que há prazos a serem cumpridos com relação a sua conclusão;
- Fazer os fichamentos dos textos, livros, capítulos de livros, artigos, todo o material ao qual precisará recorrer para compor o seu trabalho. Não esquecer que esses fichamentos devem conter a referência bibliográfica utilizada, de preferência registrada conforme as normas da ABNT. Isso ajuda na composição final de trabalho, quando for elencar toda as obras utilizadas;
- Manter o ambiente de estudo organizado;
- Não esperar finalizar toda a leitura que a pesquisa vai requerer, para começar a escrever;
- Fazer um esboço preliminar dos tópicos que se pretende abordar;
- Preparar uma pasta específica no computador para arquivar os textos que irão servir de suporte teórico;
- Não salvar os arquivos apenas em um só computador. O ideal é salvá-los nas nuvens;
- Lembrar que não escrevemos para nós mesmos, mas para o outro. É interessante que se tenha um interlocutor

para dialogar, pois o que pode estar claro e transparente para quem escreve, pode não estar para o público para quem o texto se destina;

- Contar sempre com os imprevistos: o computador que quebra, a tinta da impressora que acaba; a energia que falta, o pen-drive que não abre, o papel que falta. Na academia, muitas vezes o tempo conspira contra;

- Ao elaborar a versão final, dá um tempo para descansar a mente e, aí, sim, realizar uma leitura com objetivo de revisar as possíveis falhas com relação à correção gramatical e à formatação do trabalho quantos às normas da ABNT.

Enfim, as considerações em torno da escrita acadêmica não se esgotam com os aspectos aqui tratados, são preliminares, mas que, se observados com rigor, podem contribuir para a reflexão do caminho a seguir quanto ao processo da escrita de textos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que expusemos ao longo do artigo, faz-se necessário deixar claro que o nosso intuito, com considerações aqui esboçadas em torno da escrita acadêmica, foi o de promover uma reflexão em torno das dificuldades evidenciadas pelos alunos, quando se deparam com a necessidade de produzir um texto científico, considerando a nossa experiência como docente e em consonância com o que tem sido constatado através de pesquisas realizadas pelos estudiosos do tema. Dessa forma, o que pontuamos se constitui em anotações básicas em torno da escrita de um texto científico, e neste sentido, aponta para um estudo mais aprofundado, que precisa ser re(visto), em torno dos aspectos que foram, aqui, colocados.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos Acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2012v9n4p247/24296>> Acesso em: 08.01.2015.
- BEZERRA, Benedito. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v15n1/1518-7632-ld-15-01-00061.pdf>> Acesso em: 21.04.2018.
- DESOUZA, Diogo Araújo.; CAVALCANTI. Erros comuns na escrita científica em língua portuguesa. In: **Manual de Produção Científica**. KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paulo.; HOHENDORFF, Jean Von. (orgs.) Porto Alegre: Penso, 2014. Cap.08, p.125-138.
- FILGUEIRAS, T. S. Correção gramatical e clareza afetam a qualidade do texto científico? **Revista Brasil. Bot.**, v. 33, n. 3, p. 525-527, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-84042010000300015> Acesso em 15.05.2018.
- FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair. Práticas Discursivas e Ensino do Texto Acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em Dis(curso) – LemD**, Tubarão, v.6, n.3, p.413-446, set/dez, 2006. Disponível em:
< http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/344 > Acesso em: 24.01.2015.
- JUDENSNAIDER, Ivy. O plágio, a cópia e a intertextualidade na produção acadêmica. **Revista Espaço Acadêmico**, n.125, p.133-138, out.2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index>.

php/EspacoAcademico/article/view/14244/7987> Acesso em: 18.05.2018.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998. Disponível em: <<https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>> Acesso em: 10.01.2015.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SOARES, Maria do Carmo Silva. Reflexões e orientações sobre a produção de textos científicos. **Revista Univap**, São José dos Campos-SP, v. 17, n. 30, dez.2011.

TRZESNIAK, Piotr. Hoje vou escrever um artigo científico: a construção e a transmissão do conhecimento. In: **Manual de Produção Científica**. KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paulo.; HOHENDORFF, Jean Von. (orgs.) Porto Alegre: Penso, 2014. Cap.01, p.15-38.

TRZESNIAK, Piotr.; KOLLER, Sílvia Helena. A redação científica apresentada por editores. In: **Publicar em Psicologia: um enfoque para a revista científica**. SABADINI, Aparecida Angélica Zoqui Paulovic; SAMPAIO, Maria Imaculada Socorro; KOLLER, Sílvia Helena. (orgs.) São Paulo: Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia / Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009. Cap.01, p-19-28.

ABORDAGENS QUANTI-QUALITATIVAS: contribuições para a pesquisa em Educação

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda*
Valdemir Fernando da Silva**

INTRODUÇÃO

A estratégia utilizada para a produção de conhecimento em qualquer ciência está fundamentada nos pressupostos epistemológicos e da natureza do ser humano. Tais pressupostos engendram as pesquisas científicas resultando em que o pesquisador enxergue, explique ou interprete o mundo de uma perspectiva específica (RICHARDSON, 2008). No entanto, produzir conhecimento está vinculado a relações de poder sejam para reproduzir dominações ou subvertê-las, como nos alertou Foucault (2002). Nesse caminho, precisamos nos perguntar para quem pesquisamos, produzimos o conhecimento e para quem escrevemos (GARCIA, 2011)? E ao se assumir a dimensão política da produção de conhecimento no campo da Educação, necessitamos de docentes que sejam

* Professor do Núcleo de Formação Docente do Campus Acadêmico do Agreste/UFPE e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC-UFPE) e de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH-UFPE)

** Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Florestais da UFRPE e membro do Grupo de Pesquisa em Ecologia Funcional de Plantas (LFP/UFRPE).

pesquisadores e de pesquisadores que sejam docentes nos diversos níveis educacionais. A produção, assim, da pesquisa científica deve fazer parte da vida cotidiana do educador e dos cursos de formação docentes como instrumento que enriqueça seu trabalho profissional (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Dessa forma, a produção do conhecimento está vinculada a um processo histórico que na sociedade ocidental é hegemonicamente denominada de ciência. Essa produção científica utiliza métodos quantitativos, qualitativos ou mistos (LÜDKE; ANDRÉ, 2014; MINAYO, 2016). Vale ressaltar que o debate entre as abordagens quantitativas e qualitativas é relativamente antigo nas ciências. Sua diferença básica está na forma como os cientistas representam o real, percebendo, explicando ou compreendendo a realidade social através de números, para os quantitativistas ou, por meio, do mapeamento de como os indivíduos conhecem e compreendem (*verstehen*) a realidade em sua vida cotidiana, para os qualitivistas.

A partir desse contexto, esse capítulo tem como objetivo indicar a utilização de uma abordagem mista, sem se ter a pretensão de esgotá-la, em relação à produção do campo de conhecimento para a área da Educação. Vale destacar que o estudo dos fenômenos educacionais está situado entre as Ciências Humanas e Sociais e, em decorrência dessa localização sofre influência das transformações ocorridas na construção dessas duas áreas de conhecimentos.

Nesse capítulo, primeiramente, serão apresentados, de uma maneira sucinta, os pressupostos epistemológicos das abordagens quantitativas e qualitativas na produção do conhecimento. O tópico 2 tem o objetivo de ultrapassar o debate dicotômico e excludente entre metodologias quantitativas e qualitativas, visando indicar as vantagens de utilizar uma metodologia mista (quanti-quali) na análise dos fenômenos educacionais.

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DAS ABORDAGENS QUANTITATIVAS E QUALITATIVAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A origem do quantitativismo está associada à filosofia da ciência, com Galileu e Newton, e é vinculada à linha de pensamento empirista e positivista. O empirismo entende que o conhecimento científico está nos fatos, dessa forma, o trabalho científico deve primar pela purificação do objeto, relegando-se o que não é essencial, para que o pesquisador possa descrever e explicar os fatos gerais e reproduzíveis; de tal modo que, para Chizzotti (2018), o Positivismo foi largamente incorporado como pressuposto das Ciências Naturais na produção do conhecimento.

O Positivismo é entendido como o método científico que afirma ser todo o axioma racional passível de explicação, justificado por uma lógica experimental e matemática (CHIZZOTTI, 2018). Nesse caminho, o Positivismo somente aceita fatos que somente possam ser observados, transformados em leis que forneçam o conhecimento objetivo dos dados e que permitam a previsão de novos fatos, criando a dimensão da “neutralidade” da ciência (MELGAÇO, 2017).

Os métodos utilizados em pesquisas quantitativas são emprestados das Ciências Naturais, da epidemiologia e da Estatística e derivam da teoria de variância (BINDER, 1995). Nesse tipo de abordagem, estes métodos são utilizando fazendo uso da dedução, em que as hipóteses são testadas e os resultados são explicados a partir de uma teoria previamente estabelecida. Desse modo, os dados quantitativos obtidos são caracterizados como objetivos válidos e confiáveis (SANTOS, 1999).

De uma maneira geral, os métodos quantitativos são utilizados com o objetivo de: descrever a distribuição de variáveis pré-determinadas numa população em estudo;

determinar se (e até que ponto) variáveis previamente selecionadas apresentam uma relação de causa e efeito; estabelecer predição; e avaliar a eficácia, efetividade ou eficiência de uma intervenção (SANTOS, 1999). Sendo assim, entre as principais vantagens para o uso dos métodos quantitativos estão: a) a obtenção de dados pontuais confiáveis que podem ser generalizados para uma população maior; b) permitem que a variância seja controlada pelo desenho do estudo e quantificada pela análise estatística; c) quando os instrumentos de aferição já estão disponíveis, válidos e confiáveis, o custo e o tempo necessário para a realização de pesquisas quantitativas são menores que nas investigações qualitativas (SANTOS, 1999; TURATO, 2005).

Porém, os métodos quantitativos apresentam algumas limitações: a) o uso de categorias predeterminadas em questionários (mesmo assumindo validade e confiabilidade adequadas) pode acarretar perda de sentido ou erros de interpretação de perguntas por parte dos sujeitos da pesquisa; b) a definição operacional prévia de parâmetros ou variáveis pode introduzir a subjetividade arbitrária do investigador se este não ficar atento aos seus pressupostos teórico-epistemológicos; c) outra limitação apontada é o isolamento do fenômeno de estudo do seu contexto social e histórico; e d) existe a impossibilidade de explicar os sujeitos que se distribuem nos extremos dos resultados do estudo. Essa limitação pode resultar em perdas de informações importantes na construção do conhecimento (SANTOS, 1999).

Atualmente, na área da pesquisa educacional do Brasil, excluindo análises de dados de avaliações de rendimento escolar; sobre políticas educacionais; estudos acerca do sucesso e fracasso ou sobre evasão, ainda são poucos estudos que empregam metodologias quantitativas se comparados com o emprego das metodologias qualitativas na interpretação dos fenômenos educacionais.

Na formação inicial de educadores não se contemplam estudos disciplinares sobre métodos quantitativos (GATTI, 2004). Assim, o uso das bases de dados quantitativos existentes sobre a educação é muito pequeno pela dificuldade dos educadores em lidar com dados demográficos, com medidas e mensurações. Essa dificuldade no uso de dados numéricos repercute na limitação de se estabelecer outras leituras críticas para além das leituras críticas de métodos qualitativos. Tal restrição gera dois comportamentos equivocados: se acredita veemente em qualquer dado numérico lhe atribuindo um status de “verdade” dogmática dependendo do argumento de autoridade de quem o citou ou, *a priori*, rejeita-se qualquer dado de pesquisa traduzido em número por razões ideológicas reificadas (SCHNEIDER; FUJII; CORAZZA, 2017).

No emprego dos métodos quantitativos é necessário considerar dois aspectos como ponto de partida: no primeiro, os números, frequências, medidas têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles ou suas correlações que deixam claro seu alcance; no segundo, adequadas análises dependem de apropriadas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade e perspectiva teórico-epistemológicas na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações. Quando um pesquisador não considera essas condições como ponto de partida corre o risco de usar certos tratamentos estatísticos indevidamente ou realizar interpretações não significativas a partir das análises numéricas (GATTI, 2004; PEREIRA; ORTIGÃO, 2017). O sentido dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu arcabouço teórico-epistemológico (GATTI, 2004).

Nesse caminho, existem diversas formas de se obter quantificações, dependendo da natureza do objeto, dos objetivos do investigador e do instrumento de coleta. Podem-se distinguir três tipos de dados: categóricos, ordenados e

métricos (GATTI, 2004; TEIXEIRA, 2015). Para cada um deles, há possibilidades de tratamentos particulares. Os dados categoriais são aqueles que apenas podemos colocar em classificações (classes) e verificar sua frequência nas classes. Como exemplo desse tipo de dado é a contagem de pessoas conforme seu grau de escolaridade (Ensino Fundamental, Médio ou Superior). Podem-se também, cruzar categorizações obtendo maior detalhamento da informação: gênero x grau de escolaridade.

São considerados dados do tipo ordenado aquele cujo sua posição relativa segue uma determinada característica, entretanto, não há uma associação de um valor numérico para essa característica, nem um intervalo regular entre uma posição e outra. Como exemplo desse tipo de dado é a ordem de classificação no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM): primeiro, segundo, terceiro e assim por diante.

O terceiro tipo de dado é o métrico. Esse é constituído por características que podem ser mensuradas e expressas em uma escala numérica a nota numérica atribuída a cada avaliação sobre testes realizados pelos estudantes em uma turma, em um ano letivo.

Vale ressaltar que todas as medidas são arbitradas, criadas, inventadas e não podem ser tomadas como sendo a própria natureza das coisas. Ao criar uma tradução numérica ou categorial de fatos, eventos, fenômenos, o que se procura, é que tenha algum grau de validade teórica no confronto com a dinâmica observável dos fenômenos (GATTI, 2004).

A seguir apresentaremos alguns aspectos das metodologias qualitativas com os seus pressupostos, as indicações de quando utilizá-la e suas possíveis limitações na busca da produção de conhecimento na área da Educação.

As metodologias qualitativas e suas técnicas de coletas de dados, ao contrário das metodologias quantitativas, são amplamente utilizadas nas produções de conhecimento

do campo da Educação. Também vale destacar que, como nas pesquisas de metodologias quantitativas, as pesquisas de metodologias qualitativas são realizadas confrontando os dados coletados sobre determinado tema e categorias analíticas construídas em relação às temáticas estudadas. Assim, o problema de pesquisa define o interesse do pesquisador ao mesmo tempo em que limita suas ações a uma porção determinada do saber (BAUER; GASKELL, 2010; LÜDKE; ANDRÉ, 2014; MINAYO, 2016).

Para a utilização das abordagens qualitativas são necessárias algumas características básicas, tais como: a) o estudo empírico deve ser realizado no seu ambiente natural, pois os fenômenos educacionais têm que ser observados e analisados inseridos no contexto ao qual pertencem, com contato direto, em que o pesquisador desempenha um papel fundamental na observação, seleção, consolidação e análise dos dados gerados; b) devem-se considerar os diferentes técnicas de coleta de dados (entrevistas, fotografias, desenhos etc.) existentes na realidade na compreensão dos fenômenos educacionais em estudo; c) diferentemente do objeto de estudo das Ciências Naturais, nas metodologias qualitativas o trabalho é realizado com base na perspectiva e compreensão do que as pessoas pesquisadas têm sobre o objeto de estudo, devendo-se primar pela fidedignidade desses dados obtidos; d) a análise dos dados computados é feita de forma indutiva e, ao longo dela, dá-se a construção paulatina do quadro teórico, sem a formulação de uma hipótese anterior que precisará ser testada com a pesquisa (GODOY, 1995).

Do ponto de vista das metodologias qualitativas, os fatos dos fenômenos educacionais não se apresentam de uma forma imediata e transparente ao pesquisador. Esses dados não são coletados, mas sim, “produzidos” a partir de indagações que o estudioso faz aos dados, tendo por base as teorias e suas categorias analíticas disponíveis e que

vão construindo uma compreensão sobre esses fenômenos (LÜDKE; ANDRE, 2014; MIRANDA, 2016).

Vale ressaltar que o pesquisador e a sua produção de conhecimento estão situados em um tempo e espaço, incluindo nesse contexto as suas definições e compromissos políticos, como destacados no início desse capítulo. O pesquisador não está isolado em uma torre de marfim, “em uma posição de neutralidade científica, pois [ele] está implicado (...) nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer” (LÜDKE; ANDRE, 2014, p. 5).

Foucault (2002) nos ilustra bem essa localização do pesquisador no tempo e no espaço. Esse pensador, ao mencionar Jorge Luís Borges sobre uma enciclopédia chinesa, diz que sua leitura provocou riso. Esse riso decorre da perturbação que sofreu toda familiaridade do pensamento do indivíduo ocidental, de sua geração, geografia e que torna sensata, para o ocidental, a profusão dos seres. Fazendo vacilar e inquietando a prática milenar do *Mesmo* e do *Outro* no mundo ocidental. O texto descreve que:

os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pêlo de camelo, l) etc., m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas (BORGES *apud* FOUCAULT, 2002, p. IX).

Assim, Foucault afirma que o deslumbramento dessa taxionomia é ter-nos atingido, sob o encanto exótico de outro pensamento, desmascarando o limite do nosso pensamento

ocidental, da impossibilidade patente de pensar dessa mesma forma. É a partir desse estranhamento, dessa possibilidade de desestabilizar nossa ordem social naturalizada no contato com o *Outro* que o estudo das categorias, dos processos e dos quadros categoriais se torna o foco na identificação da construção social do mundo da educação na compreensão de seus fenômenos.

Os fenômenos educacionais são dinâmicos e estão situados em um contexto social, em uma realidade histórica e às suas determinações. Assim, considerar as transformações históricas e sociais é importantíssimo ao campo de produção de conhecimento da Educação para se conseguir apreender essa realidade dinâmica e complexa dos fenômenos educacionais. Como exemplo dessa dinâmica, pode-se mencionar a mudança que aconteceu no campo da Sociologia da Educação, a partir da segunda metade do século XX. O foco foi estabelecido no universo microsocial das temáticas da relação escola e comunidade, estabelecimento escolar, clima escolar, sala de aula (FORQUIN, 1995).

INTEGRAÇÃO ENTRE ABORDAGENS QUANTITATIVA E QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO

A defesa por uma integração entre pesquisa quantitativa e qualitativa vem aumentando nos últimos anos. Autores como Bryman (2004) e Vieira (2006) versam que a integração permite um maior enriquecimento nos estudos científicos. Desse modo, há uma tentativa de romper com os argumentos entre possíveis dicotomias das abordagens quanti e quali. A combinação entre essas duas abordagens enriquecem ainda mais a compreensão de eventos, fatos, processos no aprofundamento da produção de conhecimento no campo da Educação. As duas abordagens demandam, no entanto, o

esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado sobre os fenômenos educacionais.

Vale ressaltar que a possibilidade de integração dessas duas abordagens exige que se reconheçam as diferenças e aproximações entre elas (FIRESTONE, 1987; BRYMAN, 2004), pois, o afastamento entre pesquisa qualitativa e quantitativa é muitas vezes desmedido. Bryman afirma que “a tendência a olhar as duas tradições de pesquisa como reflexos de posições epistemológicas diferentes, e por isso paradigmas divergentes, levou a que se exagere as diferenças entre eles” (2004, p.105), pois, as diferenças existentes são mais de ordem técnica e do que necessariamente epistemológica.

Desse modo, ao pensar as diferenças em relação aos aspectos técnicos, autores como Bauer, Gaskell e Allum (2004) relatam seus desejos e estudos em superar essa dicotomia. Tais estudiosos afirmam ainda, que não é possível a quantificação sem qualificação, assim como não há análise estatística sem interpretação.

Ratificando a afirmação dos estudiosos acima, Bryman (1984) afirma que, mesmo em estudos que são baseados em uma abordagem quantitativa, a qualitativa também está sempre presente. Landim *et al* (2006) argumentam que há um o enriquecimento científico em estudos que combinam as duas abordagens, uma vez que com o uso de forma conjunta as vantagens dos métodos qualitativos se integram às vantagens dos métodos quantitativos.

As perguntas de pesquisa frequentemente são multifacetadas e, portanto, comportam mais de um método. Dessa maneira, pesquisas que combinam os diferentes métodos para a obtenção de uma visão mais ampla e aprofundada dos fenômenos educacionais aumentam a possibilidade de generalização (BRYMAN, 2004; GÜNTHER, 2006).

A seguir, abordaremos um dos caminhos, dentre inúmeros, de integração dessas metodologias em pesquisas educacionais. São elas: o questionário e o grupo focal.

Para Sampieri, Collado e Lúcio (2013), a utilização de um delineamento quantitativo em pesquisas científica pressupõe algumas condições particulares basais que vão desde a formulação do problema até a redação dos resultados. Desse modo, é necessário está atento aos seguintes passos: a) identificar o problema; b) fazer o planejamento amostral; c) planejamento e redação do questionário; d) realização da pesquisa de campo; e) obtenção dos dados; f) análise estatística; e g) discussão dos resultados.

Abordaremos, assim, o questionário como ferramenta importante para obtenção de dados quantitativos. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser conceituado “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Dessa forma, nas questões de cunho empírico, é o questionário uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade e que serão basilares na construção da pesquisa.

Nesse caminho, Richardson (2008) apresenta as seguintes vantagens do questionário: a) possibilita atingir grande número de pessoas; b) reduz o custo com aplicação; c) garante o anonimato das respostas; d) confere uma maior comodidade para o sujeito da pesquisa, já que as pessoas o respondem no momento em que julgarem mais conveniente; e e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

O autor expõe que as perguntas em um questionário podem ser classificadas em três categorias: questionários com perguntas abertas; questionários com perguntas fechadas; e os questionários que combinam ambos os tipos

de perguntas. Os questionários com perguntas abertas são aqueles que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Neles, poderão ser utilizados linguagem própria do respondente. As perguntas abertas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante responderá aquilo que lhe vier à mente. Porém, quando o pesquisador utilizar esse tipo de questionário, é necessário ter a noção que o informante terá a habilidade de escrita e de construção do raciocínio.

Já os questionários com as perguntas fechadas trarão alternativas com respostas fixas ou categorias preestabelecidas para que o informante escolha uma delas. No entanto, este tipo de questionário limita as possibilidades de respostas, restringindo as possibilidades de manifestação do sujeito da pesquisa. Para esse tipo de perguntas poderão ser utilizadas questões com múltiplas escolhas ou apenas dicotômicas, como por exemplo: sim ou não (RICHARDSON, 2008).

Existem também os questionários com perguntas abertas e fechadas. Nesses questionários são utilizadas perguntas fechadas destinados a obtenção de dados sociodemográficos (sexo, escolaridade, idade etc.) e as perguntas abertas, destinadas a aprofundar as opiniões do entrevistado. Como exemplo, pode-se mencionar a questão: por que você não gosta? Ou por que você gosta? Gil (1999) destaca que independentemente do tipo de questionários a ser utilizados são necessários tomar os seguintes cuidados: as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação; a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; a pergunta não deve sugerir respostas; e as perguntas devem se referir a uma única ideia de cada vez.

Para Manzato (2012), outro aspecto a ser observado é a quantidade de questões. O autor relata que o pesquisador

deve ser sensível o suficiente para formular questões que atendam ao objetivo da pesquisa, porém recomenda que esse número não seja grande a ponto de desestimular a participação do sujeito da pesquisa. Baseados em todas essas premissas, recomenda ainda que o pesquisador aplique um pré-teste com uma pequena amostra para avaliar se as perguntas formuladas abrangem os objetivos propostos na pesquisa em questão a partir das respostas fornecidas. De posse desse questionário, com a devida validação, são executadas as próximas etapas da pesquisa: aplicação do mesmo em campo; tabulação e análise dos dados coletados; e utilização de métodos estatísticos adequados.

Após o uso do questionário, pode-se usar como uma segunda técnica o grupo focal. Esta tem a finalidade de abordar e aprofundar alguns aspectos relativos ao mundo subjetivo sobre os indivíduos selecionados a partir das análises dos dados quantitativos. O grupo focal deve ser usado quando o pesquisador busca entender os sentidos produzidos, negociados, aceitos e ou rejeitados, via interação dos integrantes do grupo. Tem-se como resultado nessa interação a condensação de sentidos sobre aspectos subjetivos da construção da realidade que podem, por exemplo, reproduzir a desigualdade social ou subverter essa ordem via processos educacionais no cotidiano da escola (GATTI, 2005; MENDES; VAZ, 2009; DAL'IGNA, 2012; GUIDO; COSTA, 2016).

Ao se buscar compreender como ocorre o processo de condensação de sentido em torno de categorias êmicas tais como: sucesso e fracasso escolar, evasão e suas relações com marcadores sociais de subalternidades pode-se utilizar o grupo focal para identificar os sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Assim sendo, os assuntos em questão devem ser de “interesse comum (...) e o debate se fundamenta em uma discussão racional sem privilegiar indivíduos particulares ou posições” (GASKELL, 2010, p. 79).

A escolha pelo grupo focal deve ser orientada por aspectos conceituais da técnica que a vincula ao método qualitativo como pertinente para a realização de uma determinada pesquisa. O primeiro desses aspectos possibilita a discussão sobre uma determinada temática e permite intensificar o acesso aos elementos que constituem o fenômeno educacional. Nessa interação, existe a geração de diversas percepções e ideias que por meio da investigação em profundidade contribuem na compreensão do problema de pesquisa. Tal caminho possibilita acessar distintos ângulos de vista sobre os fenômenos educacionais produzidos pelos integrantes em um processo interativo que se estabelece no grupo (GATTI, 2005; GASKELL, 2010; DAL'IGNA, 2012);

O segundo aspecto capta conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outras técnicas, tais como com a observação, a entrevista ou os questionários. Assim, o grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, possibilitando a captação de significados que com outros meios poderiam ser difíceis de manifestar (GATTI, 2005; GASKELL, 2010; DAL'IGNA, 2012); o terceiro, a partir das interações ocorridas no grupo, potencializa e encoraja uma conversação aberta sobre os tópicos objeto de análise. É necessário criar um espaço de discussão sobre as categorias relacionadas ao fenômeno educacional e observar como essas categorias são (re)definidas, negociadas, significadas ao longo da interação ocorrida no grupo (GATTI, 2005).

É importante observar que a discussão no grupo é garantida por alguns cuidados que se deve ter no que se refere ao processo de organização do grupo focal, local e forma de registro, assim como a definição de critérios e procedimentos para a sua composição. A sessão do grupo focal deve ser realizada em um lugar em que não haja interrupção

ou interferência na realização e no desenvolvimento da interação. O número tradicional de participantes de um grupo focal deve ser entre 6 a 8 indivíduos que debaterão sobre a temática proposta entre uma e duas horas. Esse quantitativo possibilita a interação dos integrantes e, conseqüentemente, a produção dos sentidos nessa interação. Os integrantes do grupo devem estar sentados em formato de círculo para permitir a visualização de todos e estimular a interação e o fluxo conversacional (GATTI, 2005; GASKELL, 2010).

Como forma de registro, deve-se usar a técnica de videografia. Essa técnica oferece a possibilidade de reconstrução da atividade com certo grau de detalhes que de outra forma não seria possível. Na filmagem, o ângulo da câmera deve englobar todos os integrantes do grupo focal para que no momento de análise dos dados o pesquisador possa verificar todas as comunicações verbais e não verbais dos membros.

Necessita-se de um relator para fazer as anotações dos aspectos relevantes que se apresentam no curso da sessão, permitindo ao facilitador se centrar na condução e manutenção da discussão no grupo. Como recurso para motivar a discussão e a inserção de um contexto específico, pode-se utilizar algum trecho de filme, fotografias, texto ou frases que mobilizem o início da discussão (GATTI, 2005; DALÍGNA, 2012).

Precisa-se elaborar um roteiro que motive a discussão, garantir a manutenção do foco no assunto em pauta, assim como flexibilidade que viabilize um espaço aberto às discussões permitindo aos participantes se sentirem confiantes para expressar suas opiniões e encaminhar a discussão nas diversas perspectivas assumidas pelo grupo. O facilitar do grupo ficará atento para que todos os membros ou sua maioria participem das discussões. O debate não pode ser monopolizado por um ou dois integrantes, pois tal situação descaracterizaria a produção e negociação dos sentidos

sobre fenômenos educacionais. O roteiro de um grupo focal é constituído pela: abertura, aquecimento e continuidade para a discussão.

Para aquecer o debate, solicita-se que cada integrante faça um comentário geral sobre o filme ou texto apontem os aspectos que chamaram a atenção seja de maneira “positiva” ou “negativa”. Visando dar continuidade à discussão, algumas questões devem ser planejadas e introduzidas à medida que a discussão for caminhando tendo a finalidade de que os integrantes se sintam instigados a emitirem suas opiniões. É importante que os participantes possuam características em comum que os qualifiquem para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da construção do material discursivo a ser analisado. Os integrantes devem ter alguma vivência com o fenômeno educacional estudado para que eles possam trazer elementos para o debate do objeto de estudo (GATTI, 2005; GASKELL, 2010; DAL’IGNA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse capítulo foi destacado que epistemologicamente os métodos quantitativos e qualitativos são importantes e necessários na construção do saber científico. Assim, demonstrou-se que não adianta o uso de tratamentos estatísticos sofisticados sem se levar em conta a teoria, o problema de pesquisa e os objetivos em questão. Ou ainda se ter um fetiche com números apartados de contextos históricos e sociais. Da mesma forma que o uso de metodologias qualitativas em si não garante a compreensão em profundidade do fenômeno educacional.

Portanto, as metodologias quantitativas e qualitativas não podem e não devem ser pensadas como antagônicas nas práticas sociais da construção do conhecimento no campo

da educação. Pelo contrário, é de se esperar que as relações sociais, isto é, os fenômenos educacionais possam ser mais bem analisados e compreendidos ao se usar, quando assim, o requisita a teoria e o problema de pesquisa, o método misto (quanti-quali) para a construção do conhecimento no campo da Educação.

REFERÊNCIAS

- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático.** Petrópolis, Vozes, 2010.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. Qualidade, Quantidade e Interesses do Conhecimento. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático.** Rio de Janeiro, Vozes, p. 17-36, 2010.
- BINDER, Louis S.; CHAPMAN, Dane M. Qualitative Research Methodologies in Emergency Medicine. **Academic Emergency Medicine**, v. 2, n. 12, p. 1098-1102, 1995.
- BRYMAN, A. The Debate About Quantitative and Qualitative Research: a question of method or epistemology? In: **The British Journal of Sociology**, v. 35, n. 1. P. 75-92, 1984.
- BRYMAN, A. **Quantity and Quality in Social Research.** New York, Taylor & Francis Library, 2004.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** Cortez, São Paulo, 2018.
- DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2013.

- DALÍGNA, Maria Cláudia. Grupo Focal na Pesquisa em Educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.) **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte, Mazza Edições, p. 195-217, 2012.
- DE SOUSA SANTOS, Rosélia Maria; DOS SANTOS, José Ozildo. O Positivismo e sua Influência no Brasil. In: **Revista Brasileira de Filosofia e História**, v. 1, n. 1, 2013.
- FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: perspectivas para o campo da educação. In: **Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 113-121, 2015.
- FIRESTONE, W. A. Meaning in Method: the Rhetoric of Quantitative and Qualitative Research. In: **Educational Research**, v. 16, n. 7, p. 16 – 21, 1987.
- FORQUIN, Jean Claude. **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis, Vozes, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GARCIA, Regina Leite. Para Quem Investigamos – Para Quem Escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio Flávio; FOLLARI, Magda S. Roberto A; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Para Quem Pesquisamos - Para Quem Escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo, Cortez, 2011.
- GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis, Vozes, p. 64-89, 2010.
- GATTI, Bernardete Argelina. Estudos Quantitativos em Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr., 2004.

GATTI, Bernardete Argelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, Liber Livros Editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Atlas, 1999.

GUIDO, Lúcia de Fátima Estevinho; COSTA, Emylia Angélica da. A Utilização do Grupo Focal em Pesquisas de Educação Ambiental como Estratégia Metodológica Qualitativa: uma análise do projeto Escola Ecológica em Rede (UBERABA/MG). In: **Ensino em Revista**. Uberlândia, v. 23, n. 2, p.460-477, jul./dez., 2016.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HOWE, K. R. Against the Quantitative-Qualitative Incompatibility Thesis or Dogmas Die Hard. In: **Educational Research**, v. 17, n. 8, p. 10 – 16, 1988.

LANDIM, F. L. P.; LOURINHO, L. A.; LIRA, R. C. M.; SANTOS, Z. M. S. A. Uma Reflexão sobre as Abordagens em Pesquisa com Ênfase na Integração Qualitativo-Quantitativa. In: **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 19, n. 001, p. 53 - 58, 2006.

LÜDKE, Marli M. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, São Paulo, EPU, 2014.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A Elaboração de Questionários na Pesquisa Quantitativa. In: **Departamento de Ciência de Computação e Estatística–IBILCE–UNESP**, p. 1-17, 2012.

MELGAÇO, Magno. A Dialética entre a Ideologia e Utopia: “visão de mundo” na perspectiva de Michael Löwy. **Mundo Livre: Revista Multidisciplinar Discente**, v. 2, n. 1, p. 33-45, 2017.

- MENDES, Regina; VAZ, Arnaldo. Educação Formal no Ensino Formal: narrativas de professores sobre suas experiências e perspectivas. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 395-411, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade, Petrópolis, Vozes, 2016.
- MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. Percursos das Transformações da Teoria e da Validação do Conhecimento nas Ciências Humanas: do falsificacionismo de Popper à teoria de valor de Rickert. **Revista Intertérios**, v. 2, n. 3, p.140-144, 2016.
- PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa Quantitativa em Educação: algumas considerações. **Periferia**, v. 8, n. 1, p. 66-79, 2017.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo, Atlas, 2008.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia da pesquisa**. São Paulo, McGraw-Hill, 2006.
- SANTOS, Sílvia R. Métodos Qualitativos e Quantitativos na Pesquisa Biomédica. **Jornal de Pediatria**, v. 75, n. 6, p. 401-406, 1999.
- SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJII, Rosângela Araújo Xavier; CORAZZA, Maria Júlia. Pesquisas Quali-Quantitativas: contribuições para a pesquisa em Ensino de Ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 569-584, 2017.
- TEIXEIRA, Nádia França. Metodologias de Pesquisa em Educação: possibilidades e adequações. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 12, n. 2, 2015.
- TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos Qualitativos e Quantitativos na Área da Saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde pública**, v. 39, p. 507-514, 2005.

ETNOGRAFIA DO COTIDIANO ESCOLAR

Sandro Guimarães de Salles*

Conceição G. Nóbrega Lima de Salles**

A etnografia, desde o início do século XX, tem ocupado um lugar de destaque nas ciências sociais, enquanto ferramenta indispensável para o estudo dos fenômenos sociais e culturais contemporâneos. Tendo como pioneiros o alemão Franz Boas e o polonês Bronislaw Malinowski, ambos antropólogos, a prática etnográfica se consolida ao longo do século XX, aproximando teoria antropológica e pesquisa empírica. Mais recentemente, seus métodos e técnicas passam a ser utilizados em outras áreas das humanidades, incluindo as pesquisas nas artes e na educação.

A partir dos anos 1980, porém, a etnografia torna-se objeto de um debate significativo nas ciências sociais, sendo questionadas as assimetrias de poder presentes em sua prática, bem como suas bases epistemológicas, assentadas na neutralidade e objetividade da ciência moderna. Como

* Professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). Doutor em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia, na mesma instituição. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (CAA/UFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Música (CAC/UFPE). E-mail: sandro.ufpe@gmail.com.

** Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora associada I da Universidade Federal de Pernambuco do curso de Pedagogia e Coordenadora do programa de pós-graduação em educação contemporânea-PPGEDUC/Campus Agreste. E-mail: cgislane@terra.com.br.

escreveu Geertz, a descolonização teria alterado as fundações morais da etnografia, abalando o “estar lá”. Paralelamente, o “estar aqui” seria abalado em suas fundações epistemológicas pela perda da confiança na representação etnográfica (GEERTZ, 2002).

O presente texto procura fazer uma breve análise da etnografia, discutindo seus limites e alcances, bem como sua relevância para a pesquisa em Educação. Nosso objetivo é sugerir caminhos possíveis à prática etnográfica, em uma perspectiva distanciada da suposta objetividade da pesquisa, apostando nas potencialidades da experiência, do encontro intersubjetivo e da imprevisibilidade.

SITUANDO A ETNOGRAFIA

O estudo dos povos e sociedades não-ocidentais, que marca o surgimento da antropologia, ganha força em meados do século XIX. Neste período, a coleta de dados era realizada a partir das informações coletadas não pelos próprios pesquisadores, mas por viajantes e profissionais que, por motivos diversos, mantiveram contato com esses povos. De posse dessas informações, os estudiosos, em seus gabinetes, produziam conhecimentos sobre o então considerado “selvagem”, “primitivo”. A etnografia surge a partir da preocupação de alguns antropólogos com a qualidade desses dados¹.

Edward Tylor, antropólogo britânico, por volta de 1883, estimulou a coleta sistemática de dados etnográficos por profissionais qualificados. O *United States Bureau of Ethnology*, comprometido com essa tarefa, forneceu um primeiro modelo desse etnógrafo profissional. Nesta ocasião, foi contratado para o Comitê Sobre as Tribos do Noroeste do

¹ A preocupação com essas questões levou nomes como J. F. McLennan, John Lubbock e E. B. Tylor a manifestarem-se sobre o assunto.

Canadá um profissional oriundo da física e profundamente envolvido com as discussões antropológicas da época, Franz Boas. Para George Stocking (2004), a contratação de Boas seria um marco na história da etnografia profissional.

Embora tenha vivido mais do que Malinowski, foi exatamente no ano do nascimento deste, em 1884, que Boas iniciou o seu trabalho de campo, tendo, inclusive, a parte mais relevante desse trabalho sido concluída uma década antes do etnógrafo polonês iniciar suas pesquisas nas ilhas Trobriand (MALINOWSKI, 1978). Os estudos de Boas tiveram início ainda ligados à tradição etnológica pré-evolucionista. Esta tinha como objetivo estudar as migrações e definir as relações étnicas das “raças” humanas, partindo geralmente de critérios linguísticos ou físicos. Em 1887, Boas rompe com essa perspectiva, adotando uma visão histórica e psicológica das culturas. Vejamos o autor:

Até que ponto o ambiente exerce influência? Ao estudar esta questão, achei necessário limitar minha investigação ao estudo da influência do ambiente geográfico sobre as migrações e certos tipos de ideias. Descobri que essa influência é extremamente complexa e comecei a investigar seus elementos psicológicos. Estudando a literatura a partir desse ponto de vista, descobri que não poderia compreender as questões e os fatos sem experiência prática; considerei necessário estudar em campo um povo que vive numa ampla área uniforme (BOAS, 2004, p.84).

Em sua conferência à *American Association for the Advancement of Science*, em 1932, em uma etapa, portanto, mais madura da sua carreira, Boas reafirma a importância da história na pesquisa antropológica: “fica claro desde logo que

nosso material precisa necessariamente ser histórico, no sentido mais amplo do termo” (BOAS, 2005, p.88).

A base da etnografia boasiana era, sobretudo, a coleta de textos. Esses eram adquiridos a partir dos depoimentos dos nativos e registrados nas suas próprias línguas. Embora essa prática já tivesse sido empregada por outros etnógrafos, ele foi o primeiro a fazer dela a base de um “estilo etnográfico” (STOCKING, 2004). Esta seria uma das diferenças da etnografia desenvolvida por Boas e Malinowski.

Malinowski, por sua vez, inicia seu trabalho de campo em um contexto marcado por mudanças significativas nas teorias e métodos de pesquisa antropológica. Três acontecimentos neste cenário merecem atenção: o primeiro seria o fato das premissas da etnografia boasiana já estarem difundidas nos Estados Unidos, o que teria tido, segundo Stocking (2004), repercussão na etnografia britânica. O segundo seria o impacto da publicação de *Native Tribes of Central Australia*, em 1889, que trazia os resultados da pesquisa sobre o povo Arunta, realizada por Spencer e Gillen². O terceiro evento que consideramos importante para a antropologia do início do século XX foi a expedição ao Estreito de Torres, em 1898, amplamente documentada pelas novidades tecnológicas do final do século XIX - a fotografia, a filmagem e o registro sonoro.

Neste período, a *London School of Economics*, universidade britânica³, foi o centro das discussões e construção dessa base etnográfica, ainda ligada a velhas questões e concepções da antropologia. Em meados do século XIX, a ciência concebia a diferença entre os grupos humanos a partir das concepções naturalistas, que propuseram uma classificação desses grupos com base nas suas características físicas,

2 Com efeito, os dados da pesquisa, só em 1913, foram utilizados nas seguintes publicações: *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, de Durkheim, *Totem e Tabu*, de Freud, e *A Família entre os Aborígenes Australianos*, primeiro livro de Malinowski.

3 Passaram pela *London School of Economics* nomes importantes para a antropologia do início do século XX, tais como Rivers, Haddon, Radcliffe-Brown e o próprio Malinowski.

estabelecendo uma hierarquia entre as diferentes “raças”. No contexto da antropologia evolucionista, no entanto, as ideias poligenistas⁴ dariam lugar à concepção da humanidade como “uma só na origem” (MORGAN, 2005, p. 22), “embora situada em diferentes graus de civilização” (TYLOR, 2005, p.35).

No contexto do funcionalismo de Malinowski, pós-evolucionista, as culturas passariam a ser estudadas de modo sincrônico, através da “observação participante”. Até o início do século, a etnografia fundamentada na obtenção de dados através de informantes bilíngues, na aplicação de questionários preenchidos com ajuda de intérpretes e de uma breve permanência no campo, ficando a pesquisa fundamentada nos dados coletados por esses informantes. Segundo Malinowski, em que pese a importância desses procedimentos metodológicos, limitar a pesquisa de campo a entrevistas e questionários significaria correr o risco de comprometer ou distorcer a etnografia. Para ele, uma das falhas mais graves dos etnógrafos seria a ordenação dos dados coletados em categorias alheias ao contexto observado. Neste caso, seria fundamental que o pesquisador aprendesse a língua nativa e vivesse a experiência de conviver como um nativo.

Os relatos dos informantes deveriam ser comparados com as atividades por eles desenvolvidas, ou seja, a moral e as regras expressas pelos nativos nem sempre corresponderiam ao que de fato eles fazem. Deste modo, seria fundamental observar os aspectos inconscientes do nativo. Assim, não deveríamos simplesmente confiar nas regras ou na descrição de um “informante” a respeito da realidade social, pois as pessoas, segundo Malinowski, dizem uma coisa e fazem outra. Para o autor, considerando que a consciência que esse tem de sua cultura é “restrita” e “deformada”, os aspectos

4 Para os poligenistas, os seres humanos teriam origens diferentes. Haveria, nessa perspectiva, diferentes raças humanas.

inconscientes da cultura seria, portanto, um dos objetivos da investigação etnográfica.

É, portanto, no contexto acima descrito que é legitimada a prática etnográfica, bem como a figura do etnógrafo profissional. Para James Clifford (2002), esse momento se caracteriza, sobretudo, pela fusão entre a teoria geral antropológica e a pesquisa empírica, bem como pela preocupação em conferir validade científica à prática etnográfica. Esse processo dependia de inovações institucionais (como a legitimação profissional e pública da figura do pesquisador) e metodológicas (como a aceitação, no âmbito acadêmico, de etnografias que utilizavam as línguas nativas mesmo sem dominá-las). Essa legitimidade no âmbito da comunidade acadêmica foi seguida por manifestações contra os “amadores”, que não teriam cientificidade nem neutralidade para realizar observações como os etnógrafos.

A CRISE DA REPRESENTAÇÃO ETNOGRÁFICA

Paradoxalmente, se o exercício de desnaturalização das instituições e práticas socioculturais sempre esteve presente na reflexão antropológica, os antropólogos se esqueceram de desnaturalizar sua própria prática, antes, desenvolveram mecanismos de legitimação de sua autoridade, enquanto profissionais capazes de descrever com neutralidade realidades culturais de outros povos. Esse paradigma malinowskiano é herdeiro da concepção de cultura como uma totalidade dada, objetiva, possuidora de uma coerência intrínseca, situada no tempo e no espaço, capaz de ser representada de forma “neutra” pelo antropólogo.

Embora a crítica à etnografia seja anterior aos anos 1980⁵, é a partir desta década que ela começa a perder força.

5 Em meados da década de 1970, Michel de Certeau, em *A Escrita da História*, faz uma série de críticas à escrita etnográfica (CERTEAU, 2008).

Um dos problemas apontados era a reprodução, na pesquisa antropológica, do projeto colonialista de alterização, mantendo, deste modo, a distinção assimétrica entre pesquisador e nativo, entre Nós e Eles. Essa crítica será influenciada por debates iniciados entre os anos 1960 e 1970, vindos de diversas áreas das ciências humanas, por nomes como Jacques Derrida (1973) e Michel Foucault (1997). Não pretendemos analisar o percurso dessa desconstrução, nem as ideias e conceitos que lhe deram sustentação. Destacaremos, no entanto, duas publicações que consideramos referências para o debate sobre o tema. A primeira seria *Meta-História: a imaginação histórica do século XIX*, do historiador Hayden White (1995), publicado em 1973. White mostrou que os textos de história seriam produzidos em uma estrutura verbal na forma de discurso narrativo em prosa. O modo como os eventos históricos têm sido interpretados pelos historiadores remeteria ao uso de “formas narrativas”, a partir das quais esses eventos seriam manipulados como “artefatos literários”. Assim, os historiadores permitiriam a ordenação dos fatos dentro de uma estrutura narrativa, que, através do “enredo”, possibilitaria uma interconexão rigorosa entre os fatos, dispendo-os dentro de uma estrutura sequencial, com começo, meio e fim. O resultado seria a apresentação de um dado evento histórico como um todo coerente, inserido em uma totalidade significativa (WHITE, 1995).

A segunda publicação, *Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente*, publicado em 1978, de Edward Said, professor de literatura, abre um importante debate sobre a representação do “Outro”, feita pelos intelectuais ocidentais. Said vai mostrar como pesquisadores, inclusive antropólogos, teriam criado e reproduzido uma imagem essencializada e reificada dos “orientais”.

O pensamento e a experiência modernos nos ensinaram a ser sensíveis ao que está implicado na representação, no estudo do Outro, na insensata e acrítica aceitação da autoridade e das ideias que carregam autoridade, no papel sócio-político dos intelectuais, no grande valor de uma consciência cética crítica (SAID, 1996, p. 331).

O autor, americano de origem palestina, foi uma das principais referências do movimento pós-colonial da década de 1980, nos Estados-Unidos. Somados aos interesses dos antropólogos pós-modernos, seus argumentos serviram de base para a autocrítica que marcaria a prática antropológica na referida década.

Os questionamentos em torno da etnografia, nos anos 1980, são desencadeados, em parte, pela crise das representações. Johannes Fabian, professor da Universidade de Amsterdã, um dos que vão contribuir para o debate desconstrucionista deste período, procurou mostrar que as etnografias são produzidas em um contexto marcado pela ausência de intersubjetividades. Assim, se o trabalho de campo acontece no contexto de uma comunicação intersubjetiva entre o pesquisador e os Outros, essa comunicação é suprimida no momento da produção dos textos etnográficos, sendo o pesquisado mantido espacialmente e temporalmente distante. Essa contradição foi denominada por Fabian de uso esquizogênico do tempo. Em *o Tempo e o Outro*, o autor mostra como o tempo adquire um papel decisivo na construção do objeto da antropologia.

Devemos interrogar *o que* é que os antropólogos tentam alcançar com seus múltiplos e desorganizados usos do tempo. [...] A história da nossa disciplina revela

que esse uso do Tempo quase invariavelmente é feito com o propósito de distanciar aqueles que são observados do tempo do observador (FABIAN, 2013, p. 61).

Outros nomes importantes para a crítica à etnografia na década de 1980 são Clifford Geertz⁶ e James Clifford⁷. O centro dessa discussão é a prática etnográfica enquanto mecanismo textual de produção de conhecimento e de autoridade sobre os outros e sobre as culturas. Geertz e os autores do *Writing Culture*, ainda que situados em campos teórico-metodológicos distintos, partilham a ideia de que o fim do colonialismo, enquanto um fenômeno modificador da natureza da relação social entre os observadores e os observados, exige uma revisão da prática etnográfica.

A produção dos textos etnográficos é analisada por Geertz (2002) com base no conceito foucaultiano de “função-autor” (FOUCAULT, 2002). Nesta perspectiva, a escrita etnográfica estaria mais do lado dos “discursos literários” do que dos “discursos científicos”. Assim, enquanto nas outras ciências, inclusive das demais ciências sociais, o pesquisador, preocupado com a objetividade e neutralidade do seu trabalho, procura estar ausente da produção dos seus dados como garantia de cientificidade, o antropólogo não se ausenta de seu texto. Essa presença, no entanto, seria ambígua: se por um lado ele precisa mostrar-se impregnado por seu objeto, por outro, retira-se do texto para conferir-lhe cientificidade. Cria-se, deste modo, uma aura objetivista e atemporal, que distingue os dados enquanto dados e a investigação enquanto ciência. Essa ambiguidade, segundo Geertz, teria atormentado a etnografia desde seus primórdios. O aspecto mais crítico estaria no fato dela não ter sido apresentada

6 Foi professor da Universidade de Princeton, Nova Jérsei, Estados Unidos.

7 Historiador da Antropologia, professor da Universidade da Califórnia, Santa Cruz, Estados Unidos.

como um problema da narrativa, mas como um problema epistemológico, “uma questão de como impedir que visões subjetivas distorçam fatos objetivos” (GEERTZ, 2002, p.21).

Assim, os textos etnográficos seriam “autorizados” sob as “angustias” da subjetividade, impondo o esforço da sua “promoção”, qual seja, o de combinar uma atitude “engajada” e uma atitude “analítica” numa atitude de distanciamento e desprendimento. Essa tensão se resolveria na fuga para o cientificismo ou para o subjetivismo. Para o autor, essa atitude “não passa de um sinal de que a tensão não pode mais ser suportada, de que os nervos não aguentam e de que se fez a opção de suprimir a própria humanidade ou a própria racionalidade. Estas são as patologias da ciência, não a sua norma” (GEERTZ, 2001, p.46).

Estas e outras questões colocadas por Geertz foram retomadas por James Clifford (2002), no âmbito do *Writing Culture*⁸. Clifford toma como ponto de partida os efeitos que a expansão da comunicação e da influência intercultural teria tido sobre as sociedades contemporâneas. Estas seriam levadas a uma condição que Bakhtin (1998) denominou de heteroglossia, onde as pessoas interpretam os outros e a si mesmos numa desnorante diversidade de idiomas. Essa característica ambígua e multivocal da nossa sociedade tornaria cada vez mais difícil conceber a diversidade humana como culturas independentes, delimitadas e inscritas. Deste modo, os procedimentos pelos quais grupos humanos são representados não seriam possíveis de serem empregados sem que fossem propostos novos métodos ou epistemologias e sem que fosse considerado o debate político epistemológico sobre a escrita e a representação etnográfica.

8 Nome dado a um livro, que era ao mesmo tempo manifesto e anais de um congresso sobre etnografia, e ao grupo que dele participou, formado por antropólogos e teóricos literários. O grupo – para o qual foi criada uma seção especial pela Associação Americana de Antropologia – chegou a lançar um periódico, de 1986 a 1999, intitulado *Cultural Anthropology*.

A noção de autoridade com a qual trabalha Clifford está relacionada às estratégias retóricas pelas quais o autor constrói a sua presença no texto, assegurando a legitimidade de seu discurso sobre o contexto a ser representado. Neste sentido, ele identifica quatro modelos de autoridade etnográfica. O primeiro, o experiencial, equivaleria à etnografia clássica. Seu principal objetivo seria convencer o leitor que o etnógrafo realmente “esteve lá”. O segundo modelo seria o interpretativo. Para Clifford, no caso do paradigma interpretativo, teria havido, enquanto estratégia de autoridade, um deslocamento da ênfase na experiência para a ênfase na interpretação. Deste modo, a primeira seria confundida com a segunda, sendo esta empregada para validar a autoridade etnográfica. A interpretação, por sua vez, dispensaria a interlocução. Essa não reciprocidade da interpretação seria um problema da antropologia interpretativa, na qual a etnografia teria se tornado a interpretação das culturas. Outra questão seria o fato de, nessa perspectiva, os etnógrafos retratarem em seus discursos as realidades culturais de outros povos sem pôr em questão a sua própria realidade.

Esses paradigmas (experiência e interpretação) estariam sendo substituídos por paradigmas discursivos, de diálogo e polifonia, nos quais se procura recuperar a intersubjetividade das falas nas relações etnográficas. O modelo dialógico, por sua vez, surge nessa perspectiva. No entanto, por mais que o pesquisador se pretenda neutro, por mais que procure equilibrar ou democratizar o espaço do diálogo, exerce um significativo poder sobre seu interlocutor. Essa relação, mediada pelo poder, criaria uma pseudo-interação.

Na etnografia dialógica, as tensões e ambiguidades dariam lugar a um encontro etnográfico mais “verdadeiro”. Assim, nativo e pesquisador partilhariam de um mesmo campo semântico, gerando uma fusão de horizontes. James Clifford, no entanto, chama a atenção para o seguinte fato:

“se a autoridade interpretativa está baseada na exclusão do diálogo, o reverso também é verdadeiro: uma autoridade puramente dialógica reprimiria o fato inescapável da textualização” (CLIFFORD, 2002, p.46). Como textos, elas permaneceriam representações do diálogo, mas não seriam dialógicas em sua estrutura. O autor cita, como exemplo, os diálogos de Platão, onde Sócrates aparece como um autor descentrado, enquanto o primeiro retém o pleno controle do diálogo. A autoridade polifônica, o quarto modelo apresentado por Clifford, parte da análise que faz Bakhtin do “romance polifônico”, que se refere a sujeitos falantes em um campo de múltiplos discursos. O romance, para Bakhtin, encena e luta com a heteroglossia. Neste sentido, não existiria linguagem ou mundo cultural integrados. As etnografias seriam tradicionalmente concebidas através de discursos indiretos, anulando, deste modo, a multiplicidade de vozes que elas pretendem representar. Assim, ao invés de citações ou traduções da fala do pesquisado, preferem frases que representem, de modo indireto, sua cultura, combinando as afirmações deste com a do antropólogo. A polifonia seria, então, uma “utopia da autoria plural” (*ibid.*, p.55). Mesmo que o etnógrafo realize um trabalho de múltiplos autores, ele exerceria o papel de um “editor”, anulando a estratégia de dar voz aos nativos. Do mesmo modo, a inserção de uma grande quantidade de citações dos “informantes” seria uma tática que não elimina totalmente a autoridade monofônica. Elas são colocadas unicamente pelo etnógrafo e tendem a servir apenas de exemplos ou confirmações daquilo que ele diz.

ETNOGRAFIA DO COTIDIANO ESCOLAR: OBSERVAR, CONVERSAR E ESCREVER

A etnografia do cotidiano concebe a escola a partir da sua relação com a cultura. Esse postulado, no entanto, não significa um retorno à ideia de cultura como uma totalidade dada, objetiva, possuidora de uma coerência intrínseca, situada no tempo e no espaço, conforme mencionamos na primeira parte deste texto. Com efeito, reconhecemos seu dinamismo, sua não fixidez, seu movimento. Como nos lembra Kuper, a cultura só pode “oferecer uma explicação parcial do que leva as pessoas a pensarem e a agirem de determinada forma e do que faz com que elas mudem seu jeito de ser” (KUPER, 2002, p. 13). Contudo, concordamos com Sahlins (1997) quando este argumenta que o conceito seria necessário à compreensão da organização da experiência e da ação humanas por meios simbólicos. Assumir a escola na perspectiva da cultura significa pensá-la em sua dimensão simbólica, desnaturalizá-la, mas também reconhecê-la em suas potencialidades e imprevisibilidades.

Essa dimensão imprevisível nos aproxima da noção de cotidiano de Michel de Certeau (2003), que se manifestaria pelas “práticas cotidianas” e “maneiras de fazer”, pelas estratégias e táticas do “homem ordinário”. Certeau procurou apontar caminhos que ajudassem na desconstrução da ideia das práticas cotidianas como uma questão secundária, relegada a um lugar desprivilegiado na análise social. A suposta passividade e disciplina do homem comum, segundo o autor, teria tradicionalmente ocupado o cenário dessas análises. Assim, Certeau define como uma das suas metas fazer com que as práticas e maneiras de fazer cotidianas se tornem visíveis na atividade social.

Passamos, agora, a tratar mais diretamente da etnografia do cotidiano escolar, apresentando, inicialmente, algumas

de suas premissas. A primeira seria a advertência que nos faz Geertz, quando diz que a etnografia não seria uma questão de métodos.

Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa” (GEERTZ, 2008, p.4).

Esse esforço intelectual nos remete a um modo específico de observação, o que nos leva à segunda premissa: é fundamental distanciar-se da objetividade durkheimiana. A etnografia do cotidiano escolar sugere deixar-se envolver. É a experiência pessoal do pesquisador, a partir desse envolvimento, que possibilita uma aproximação mais densa com o contexto pesquisado. Enquanto a etnografia clássica liga-se à ideia de experimento, nos aproximamos, em um sentido contrário, da concepção de experiência. Esta é concebida, no presente texto, como “aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002: p. 26).

Realizar uma etnografia do cotidiano escolar assentada na experiência consiste, sobretudo, na busca de uma relação simétrica entre o pesquisador e seus interlocutores e interlocutoras, bem como na utilização de metodologias participativas. Assim, valoriza-se a perspectiva conversacional, na qual – para além do sentido da entrevista, onde o pesquisador define o seu lugar e o pleno controle do diálogo – busca-se dar ênfase à conversação. Trata-se, portanto, de distanciar-se

das perspectivas que se limitam à coleta sistemática e objetiva de dados, de modo acrítico, descrevendo a realidade do outro (professores/as, alunos/as, gestores/as etc.) sem pôr em questão a sua própria realidade. Distanciando-se dessa perspectiva, a etnografia do cotidiano escolar pode ser compreendida como uma experiência do encontro.

A etnografia, como a definiu Geertz, é antes de tudo um colocar as coisas no papel. Como procuramos mostrar, essa escrita etnográfica tende a ser ambígua, pois à medida que o pesquisador procura demonstrar seu envolvimento com o campo e com seus interlocutores, retira-se do texto para conferir-lhe cientificidade (GEERTZ, 2001). No momento dessa textualização, portanto, a autoridade etnográfica tende a ser intensificada, pois exclui o diálogo.

Do mesmo modo, a textualização tende a excluir as subjetividades. Se, como nos diz Geertz, “o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas” (2008, p.7), um dos desafios das nossas etnografias seria produzir a escrita da nossa própria experiência.

Por fim, a etnografia, como a concebemos, não se dissocia das questões político-pedagógicas presentes no cotidiano escolar. Distanciado, como procuramos mostrar, da suposta neutralidade da ciência, o pesquisar consiste em desenvolver pesquisas *com* e não *sobre* o outro.

REFERÊNCIAS

BOAS, Franz. Os princípios da classificação etnológica. In: STOCKING, Georges. Boas. **A formação da antropologia americana. 1883-1911.** Antologia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

- _____. Dos esquimós para a ilha Vancouver. In: STOCKING, Georges. Boas. **A formação da antropologia americana. 1883-1911.** Antologia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.
- _____. Os objetivos da Pesquisa Antropológica. **Antropologia Cultural**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In.: **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance (1934-1935).** São Paulo: Unesp, 1998.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano.** Artes do Fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- _____. **A Escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- CLIFFORD, James. **A experiência Etnográfica.** Antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.
- CRAPANZANO, Vincent. **Diálogo.** Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1991.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia.** São Paulo: Perspectiva, 1973.
- FABIAN, Johannes. **O Tempo e o Outro: como a antropologia estabelece seu objeto.** Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 2002.
- _____. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- _____. **Nova Luz sobre a Antropologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- _____. **Obras e vidas.** O antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

KUPER, Adam. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Bauru: EDUSC, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças piruetas e mascaradas, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19. 2002.

MALINOWSKI, B. K. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 1978.

MARCUS, Georges E. O intercâmbio entre arte e antropologia: como a pesquisa de campo em artes cênicas pode informar a reinvenção da pesquisa de campo em antropologia. **Revista de Antropologia**. Vol. 47, no.1, São Paulo: 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012004000100004>. Acesso em 08 de junho de 2011.

_____. Epílogo: La Escritura Etnográfica y La Carrera Antropológica. In: **Retórica de la Antropologia**. CLIFFORD, James y MARCUS, G. (Org). Barcelona: Ediciones Júcar, 1991.

MORGAN, Lewis Henry. A Sociedade Antiga. In.: **Evolucionismo Cultural**. Textos de Morgan, Tylor e Frazer. CASTRO, Celso. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2005.

RABINOW, P. Representações são fatos sociais: modernidade e pós-modernidade na antropologia. In: BIEL, João (Org.). **Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAHLINS, Marshall. **O pessimismo Sentimental e a Experiência Etnográfica**: por que a cultura não é um objeto em via de extinção (parte I). *Mana* 3 (1): 41-73. 1997.

STOCKING, Georges. Uma amostra do trabalho de campos de Boas. In: STOCKING, Georges. **Boas. A formação da antropologia**

americana. 1883-1911. Antologia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

TYLOR, E. A Ciência da Cultura. In.: **Evolucionismo Cultural**. Textos de Morgan, Tylor e Frazer. CASTRO, Celso. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2005.

WHITE, Hayden V. **Meta-História**: A imaginação histórica do século XIX. São Paulo: Edusp, 1995.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: diálogos transversais

Maria do Carmo Gonçalo Santos*

Mônica Patrícia da Silva Sales**

INTRODUÇÃO

Neste artigo tratamos do conceito, processos e dinâmica das Representações Sociais, discutindo a transversalidade da teoria e sua utilização em pesquisas no campo da educação.

O conceito de Representações Sociais é complexo; exige um esforço de abstração e uma capacidade de relacionar seus elementos, uma vez que “[...] a complexidade do fenômeno decorre da **desconstrução** (grifo nosso), no nível teórico, da falsa dicotomia entre o individual e o coletivo e do pressuposto daí decorrente [...]” (SPINK, 1995, p.89). Como um conceito que não limita o olhar para a superfície das coisas, as Representações Sociais possibilitam uma visão ampla, contextualizada e dialética da realidade.

* Mestre e Doutora em Educação pelo Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, UFPE. Professora no CE/UFPE, no campo da Didática, do Currículo e do Estágio. E-mail: carmo1974@yahoo.com.br.

** Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta A da Universidade Federal de Alagoas - Setor de Didática. Atua na graduação em Pedagogia e Licenciaturas diversas.

Inicialmente trabalharemos a origem e o conceito, suas contribuições à ressignificação do senso comum e construção do conhecimento. Em seguida, trataremos da configuração das Representações Sociais, através do movimento de ancoragem e objetivação; bem como, da relação entre objetividade e subjetividade, e anunciaremos alguns desdobramentos da Teoria. Por fim, discutiremos a contribuição da Teoria das Representações Sociais - TRS e suas possibilidades dialógicas com o campo da Educação.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TEORIA CONTEMPORÂNEA

A Teoria das Representações Sociais, surge na década de cinquenta com Serge Moscovici, que, partindo do conceito de representações individuais e coletivas, desenvolvido por Durkheim, no início do século XIX, amplia e questiona seus pressupostos. Fundamentado na Psicossociologia, Moscovici (1978), desenvolve um estudo sobre a Representação Social da Psicanálise, a fim de descobrir como a população francesa representa esse conhecimento técnico-científico e como constitui as imagens sobre ele; enfatizando a função simbólica das representações e seu poder de construção do real e vice-versa. A intenção em desenvolver esta investigação prima pela redefinição dos problemas e conceitos da Psicologia Social, tendo em vista a polarização dos aspectos sociais e psicológicos nesse campo de estudo.

A contribuição da TRS, a partir de Moscovici (1978), ultrapassa o campo da Psicologia Social porque problematiza o próprio conceito de ciência. “Por escolher trilhar na contramão da corrente hegemônica da psicologia social daquele momento, sua obra é marcada por um constante diálogo com o *status quo* da ciência” (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2014, p134). Desse modo, Moscovici trabalhou na construção

da Teoria, juntamente com uma outra concepção de ciência e de senso comum, necessitando esforço para justificá-la.

Contraposto à ideia de um social estático que suprime o individual, Moscovici defende o caráter ativo das Representações Sociais. Para ele:

[...] as representações sociais são conjuntos dinâmicos; seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior (MOSCOVICI, 1978, p.50).

A inovação, proposta pela Teoria, ao conceber e analisar os fenômenos sociais em suas dinâmicas particular e social, causa incômodos na comunidade científica, uma vez que, naquele contexto, havia a repartição entre os conceitos psicológicos e sociológicos para a explicação da realidade. Em decorrência desse processo, o futuro da Teoria era imprevisível, até porque o próprio Moscovici não estava preocupado com a formalidade conceitual das Representações Sociais. Para ele, importava mais a apreensão do fenômeno; e essa apreensão gerava questionamentos quanto à sua validade científica.

As relações entre sujeito e sociedade passam a se influenciar mutuamente, a partir das Representações Sociais, enquanto uma modalidade de conhecimento que tem por função elaborar comportamentos e promover a comunicação entre indivíduos, nas suas formas dinâmica e criativa.

A relação entre sujeito e sociedade, em Durkheim (1988), é estabelecida sob a forma de relativa “autonomia” e total dependência; uma vez que, para ele, a diferenciação e individualização dos sujeitos, bem como a especialização das

suas tarefas, resultantes da divisão do trabalho, assumem a responsabilidade de manter a ordem social. A sociedade, para Durkheim, é um sistema de funções diferentes e especiais, onde cada órgão tem um papel diferenciado. A tarefa que cada um desempenha é o que marca o seu lugar na hierarquia social.

Desse modo, a contribuição de Moscovici (1978), repercute na estrutura social, ao atualizar a compreensão das relações sociais, situadas em um contexto móvel, cuja comunicação aparece como elemento fundamental na interação entre sujeitos-mundo, diferentemente de Durkheim, que trata de sociedades estáticas. Em Moscovici, as Representações Sociais reconhecem o sujeito como transformador/criador; e o senso comum; como uma forma de conhecimento inerente a esse sujeito, que o possibilita interagir socialmente.

Diante dessa nova forma de compreender e explicar o conhecimento, a TRS recebe críticas no campo científico, advindas da tradição behaviorista e da filosofia positivista, que a definem como muito vaga, muito cognitiva, muito próxima de outros conceitos (atitude, crença, estereótipos) e áreas de estudo (análise do discurso, construtivismo social). Além dessas considerações, são tecidas críticas quanto à polissemia do conceito, gerada pelo entrelaçamento dos conceitos sociológicos e psicológicos numa mesma teoria; bem como pela utilização das Representações Sociais nas diversas áreas do conhecimento.

O modismo na utilização desta Teoria também se apresenta como obstáculo no caminho da sua solidificação. Segundo SÁ (1998), essa manifestação, no Brasil, se dá ao excessivo entusiasmo pela abordagem, à confiança extrema em seu poder explicativo e à negação das suas limitações; ocasionando uma utilização indiscriminada e superficial das Representações Sociais, que geram as pseudo-representações¹.

¹ "O fato de que se associe um objeto a um sujeito, de forma algo arbitrária, apenas supondo

As críticas são traduzidas, por Moscovici (1995), em resistências conferidas à falta de definição da Teoria, à complexidade na relação entre suas proposições e à inviabilidade de verificação das hipóteses. Na contracorrente, as críticas, possivelmente compreendidas como empecilho para o desenvolvimento da Teoria, funcionam evitando os modismos, presentes nos novos campos de estudos, e submete suas proposições básicas a verificações (SÁ, 1995).

Com relação às críticas e resistências, Moscovici (1995), mostra a relação destas adversidades a incompreensões fundadas em intencionalidades políticas e epistemológicas, uma vez que, conceber as Representações Sociais como racionais, compreender a dialética indivíduo-sociedade, entender que os fenômenos sociais são complexos e admitir a complementaridade dos paradigmas científicos, requer uma mudança de postura e atitude.

Nesse sentido, a TRS contribui para o estudo de problemas sociais, porque se dispõe a entendê-los em sua complexidade e dinamicidade; diferentemente dos postulados anteriores, que primavam pela pureza, eficácia e objetividade dos métodos e conceitos. Com essa configuração, o conhecimento assume outros significados e formas.

A repartição entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, própria das sociedades modernas, é contestada por Moscovici (1978), que acredita na inter-relação dessas formas de conhecimento. Reagindo às proposições iluministas (racionalização do pensamento), e marxistas (purificação do pensamento), de superação do pensamento comum pela ciência, Moscovici (1978), defende que o senso comum é uma forma de conhecimento que interfere na ciência e dela recebe interferências. Essa nova concepção de

que o primeiro seja representado pelo segundo, é o que leva ao risco de se ter como resultado uma pseudo-representação emergente da prática de pesquisa; mas, não, da prática de um grupo pesquisado" (SÁ, 1998, p.51).

senso comum lhe confere um *status* de criticidade, validade e dinamicidade.

A TRS abriga desdobramentos que, conservando os pressupostos básicos da Grande Teoria, apontam para outros caminhos de estudo. A produção de Moscovici (1978), dá margem para o pluralismo de abordagens e diversidade explicativa das Representações sociais.

A abordagem de Denise Jodelet (Paris), mais próxima da proposta moscoviciano, contribui com a sistematização da teoria, facilitando sua compreensão. Já, a abordagem estrutural de Jean-Claude Abric (Aix-em-Provence), preocupa-se com a estrutura cognitiva das Representações Sociais. Ao focalizar-se na organização interna das Representações Sociais, a contribuição de Abric (1998), a esse campo, centra-se no duplo sistema que estrutura as Representações Sociais, o núcleo central como o elemento definidor, e o sistema periférico, como o elemento plástico de uma Representação Social. Nessa perspectiva, a existência de Representações Sociais diferentes demanda um núcleo central para cada representação.

Apesar de amparada sob o mesmo tecido que Abric, Wiliem Doise (Genebra), caminha pelo enfoque sociológico, discutindo as condições de produção e circulação das Representações Sociais. Diferentemente da proposta de Abric, que aponta para uma base comum de organização das Representações Sociais, Doise (2002), enfatiza as variações inter-individuais, considerando que essas variações são fundamentais para a organização das Representações Sociais.

Wolfgang Wagner aborda a sócio-gênese das representações sociais, sistematiza e descreve o contexto fenomenal das representações sociais, distinguindo três grandes campos de investigação: a abordagem original das representações sociais como conhecimento vulgar; o vasto campo de objetos culturalmente construídos; e o campo de condições e

eventos sociais e políticos. Seu esforço concentra-se em apresentar a diversidade de objetos de pesquisa em representações sociais, através de uma caracterização genética, que permite desvelar os fenômenos que constituem representações socialmente elaboradas (WAGNER, 2000).

Cumpra esclarecer que tais desdobramentos não se contrapõem à teoria original, proposta por Moscovici. Entretanto, Sá (1998), recomenda o cuidado com os desacordos existentes entre as abordagens, já que elas assumem direções distintas.

A construção de representações sociais: processos, funções e dinâmica

A TRS, proposta por Moscovici (1978), confere outro sentido ao conhecimento, às práticas e relações sociais, tendo em vista que esse conhecimento adquire uma dimensão pública e funcional. Assim,

As RS, entendidas como uma forma de conhecimento de senso comum e socialmente partilhado, têm em seu bojo a ideia de um conhecimento construído por um sujeito ativo em íntima interação com um objeto culturalmente construído, que revela as marcas tanto do sujeito como do objeto, ambos inscritos social e historicamente (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2014, p135).

A dinâmica do conhecimento envolve e ultrapassa o território acadêmico, uma vez que os sujeitos (acadêmicos e não acadêmicos) o produzem e partilham, modificando e sendo modificados pelo objeto.

O senso comum é compreendido, a partir das Representações Sociais, como uma terceira espécie de conhecimento, diferente da ideologia e da ciência, tendo em vista as funções a que se prestam. As Representações Sociais situam os sujeitos no mundo, de forma que esses sujeitos interagem com ele; enquanto a ciência, numa perspectiva moderna, se dispõe a controlar a natureza e a ideologia, a formar ideias, condicionando o grupo a um modelo (MOSCOVICI, 1978). A partir de Cruz, vemos que:

Enquanto na ideologia o sentido é de uma estrutura que nivela a realidade social, a partir da dominação de uma classe social sobre outra, nas RS o sujeito processa, novamente, as informações que lhe chegam, metaboliza o que recebe e devolve ao social. Neste particular, podemos dizer que a teoria das RS surge não como um modelo revolucionário, mas, afasta os reducionismos mecanicistas de sujeição do coletivo sobre o individual, ao criar um espaço de discussão, que se relaciona com as estruturas de poder nas práticas sociais (1998, p.64).

Além das funções, as Representações Sociais também se diferenciam da ideologia², pela estrutura. Enquanto a ideologia, através da linguagem, impõe uma realidade como verdadeira, negando a intervenção do sujeito, as Representações Sociais possibilitam a esse sujeito ressignificar essa realidade. É nesse sentido que a ideologia, utilizando uma linguagem específica e direcionada, procura se tornar uma Representação Social; pois, sendo compartilhada socialmente, assume um sentido sociocultural, alcançando uma “veracidade”.

2 Sobre a semelhança de conceitos, próximos e diferentes das Representações Sociais, é interessante consultar Guareschi (1995), quando trata de Representações Sociais e seus ‘parentes’.

A comunicação assume um papel importante na produção e disseminação de Representações Sociais, pois não se prende a rigorosidades, é livre; sua finalidade é estabelecer vínculos entre nossos pares que compartilham das nossas ideias. Segundo Moscovici, nesse “[...] universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício” (2003, p.50). No “universo reificado”, ambiente da hierarquia do conhecimento, nossos comportamentos, linguagens e posicionamentos são controlados por regras, leis e divisões. Não temos liberdade para “invadir” o campo do outro, para opinar sobre o seu trabalho. Tudo é delimitado, exige respaldo, neutralidade e credenciamento.

O conhecimento científico nos aproxima do universo reificado, enquanto as Representações Sociais lidam com o universo consensual, uma vez que “*As representações (...) restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos*” (MOSCOVICI, 2003, p.52). Através da nossa compreensão, traduzimos os conhecimentos que circulam na sociedade, a fim de que se tornem inteligíveis e significantes. Para essa tradução, resgatamos da nossa memória, imagens e concepções que se relacionam a essa nova experiência ou objeto.

A dinâmica das Representações Sociais, que estabelece a relação entre sujeitos e realidade, é provocada pelas funções a que essas Representações Sociais se prestam. Conforme Moscovici (1978), as Representações Sociais assumem as seguintes funções: a) *função orientadora* das comunicações sociais, criando quadros de referências significativas e permitindo as trocas sociais; e servem para a formação de condutas, possibilitando ao sujeito compreender, explicar e intervir na realidade, através da sua pré-codificação; b) *função identitária*, definindo a identidade e protegendo a especificidade

e imagem positiva do grupo; c) *função justificadora*, que permite a avaliação da ação de um grupo sobre a sua conduta, preservando e justificando a diferenciação social entre os grupos.

Tornar o desconhecido em conhecido ou, o “não-familiar” em “familiar” é a função geral das Representações Sociais. É através dessas Representações que o grupo preserva sua identidade e se sente seguro frente à ameaça do novo, do estranho. Aproximar o que é estranho e distante, na tentativa de que se torne compreensível e próximo, é um exercício que visa nos tranquilizar no mundo e nos leva a interagir com ele, diante dos desafios da comunicação imediata (MOSCOVICI, 2003).

Esse processo, próprio das Representações Sociais, de tornar o não-familiar em familiar, ocorre por meio da ancoragem e da objetivação. Esses mecanismos interagem para dar conta do objeto desconhecido, ou realidade estranha, tornando-os acessíveis; e são responsáveis pela formação das Representações Sociais, uma vez que lidam com a interface entre esfera cognitiva e realidade social.

A ancoragem é o resgate da nossa memória em busca de imagens, conceitos, experiências conhecidas, que se assemelhem ao que nos é apresentado como novo, o não-familiar. Ao ancorarmos, estamos recorrendo aos nossos “arquivos” para classificar o “novo documento”: “*Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa*” (MOSCOVICI, 2003, p.61).

Essas ações de classificação e rotulação, ou denominação, estão permeadas por nossa história de vida, nossos conceitos, referenciais e propósitos pessoais e sociais; por isso, significam um exercício cognitivo vinculado ao social, tendo em vista que o nosso “arquivo” é alimentado pelo que está em nosso entorno. Quando recorreremos à nossa memória, em busca de algo parecido com o objeto ou situação estranha, a fim de aproximá-la a nossos esquemas, nós estamos

atribuindo a esse objeto, ou situação, um juízo de valor. Portanto, “[...] ancorar implica, também, a prioridade do veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito” (MOSCOVICI, 2003, p.64).

O resgate à memória pode estar ligado à preservação de referentes mais estáveis em contraposição às mudanças, uma vez que recorremos a referenciais já existentes, por serem mais próximos da nossa realidade cognitiva e afetiva. Para Bauer: “As representações sociais funcionam como um ‘sistema cultural imunizante’ em um contexto intergrupla: inovações simbólicas são ativamente neutralizadas através de sua ancoragem em formações tradicionais” (1995, p.252).

O outro processo formador das Representações Sociais, a objetivação, trabalha na materialização das abstrações. A objetivação possibilita ao sujeito transformar o que foi pensado, idealizado, em algo substancial, concreto. Articulado à ancoragem, o processo de objetivação corporifica a ideia acerca de um objeto, ou situação, uma vez que vai em busca de referenciais para dar forma, corpo e figura ao imaginado. A ancoragem e a objetivação, articuladas, empregam elementos do sistema cognitivo do sujeito na relação com o contexto social, efetivando a transição entre o mundo mental e o real.

As Representações Sociais são dinâmicas, móveis e fluidas; e se apresentam como uma forma de conhecimento, própria das sociedades modernas, que tem o poder de manter e transformar a realidade. A preservação dos referenciais e práticas sociais tradicionais é ameaçada pelo “diferente”. Segundo Moscovici, “Há um drama implicado no processo de transformação do conhecimento, o nascimento de uma nova representação social” (MOSCOVICI, 2003. p.312). Na dinâmica da reconstrução do conhecimento, o sujeito confronta ideias, reflete sobre seus paradigmas, mobiliza sentimentos, analisa a realidade; para esse movimento, necessita de tempo para ressignificar suas representações.

As Representações Sociais, enquanto forma/produção de conhecimento, circulam na sociedade através das realidades objetiva e subjetiva; e estão presentes nos níveis reais e simbólicos do cotidiano social. Assim, os sujeitos, ao mesmo tempo em que incorporam conteúdos da realidade instituída, mobilizam os seus valores, sentimentos e informações, ressignificando e podendo transformar esta mesma realidade. Há, portanto, uma complementaridade entre o individual e o social, tendo em vista que as dimensões, psicológica e sociocultural, não se sobrepõem.

De acordo com Moscovici (1978), a representação é composta por três dimensões que definem o seu conteúdo e sentido, são elas: a *informação* (conhecimentos de um grupo acerca de um objeto), o *campo de representação* (modelo social empregado por um grupo a um determinado objeto social) e a *atitude* (orientação que guia as posições tomadas pelo grupo frente ao objeto). Articuladas, essas dimensões abrangem os aspectos individuais e coletivos que envolvem os sujeitos em relação, mostrando o conteúdo e o sentido de uma Representação Social.

Para Sá (1995), essas três dimensões implicam na diversidade de Representações Sociais, uma vez que o grau de consistência da informação, a estrutura do campo e a orientação das tomadas de posição provocam, no sujeito/grupo, elaborações distintas. Desse modo, os sujeitos/grupo não estão submetidos a um pensamento particularizado, nem generalizado, tendo em vista que não “processam” as informações, de forma desvinculada do social, tampouco determinadas por eles.

A comunicação social, responsável pela formação e circulação das Representações Sociais, por meio da difusão, propagação e propaganda, promove a edificação das condutas que se expressam, respectivamente, em opinião, atitude e estereótipos. A relação entre deslocamento das representações e edificação de condutas, estabelecida com a

difusão-opinião, propagação-atitude e propaganda-estereótipos, equivale à passagem crescente dos níveis de estabilidade e correspondência entre mensagem-recepção; e, ainda, à estrutura da informação (menos elaborada para a mais elaborada), que se relaciona de acordo com a receptividade do sujeito.

A Teoria evidencia, portanto, o caráter criador e político das Representações Sociais, superando a visão homogeneizadora de representação como reprodução. Segundo Doise:

Em nossas negociações com o outro, com outros indivíduos e grupos, temos consciência que os processos se desenvolvem ao mesmo tempo dos dois lados. Daí a importância das representações sociais, constituindo uma parte importante da realidade social e a modulando (2002, p.6).

Conceitos antigos, arraigados, podem ser reelaborados, na relação com novos pensamentos e realidade, passando a modificar o contexto anterior, sobre o qual foram edificados. O caráter de mobilidade das Representações Sociais possibilita que elas transitem entre os grupos, modificando, inclusive, sua estrutura e conteúdo.

O sujeito ou grupo tem autonomia para discernir entre aceitar uma nova representação ou preservar a existente. Nesta definição “particular” entre manutenção ou mudança, também está implicada a sua relação com o contexto do qual faz parte; com influências, sobretudo, dos processos de comunicação; visto que “[...] nossas representações são também instituições que nós partilhamos e que existem antes de nós termos nascido dentro delas; nós formamos novas representações a partir das anteriores, ou contra elas” (MOSCOVICI, 2003, p.319)

A dialética entre sujeito-objeto, individual-coletivo, interno-externo, constitui o movimento e o desenho das Representações Sociais, definindo o grau de tensão provocado pela existência de Representações Sociais construídas acerca de um mesmo objeto/conhecimento.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Segundo Jodelet (2001), a TRS guarda três particularidades, a saber: vitalidade, transversalidade e complexidade. A *vitalidade* refere-se à quantidade de publicações, à diversidade dos países onde é empregada e aos domínios e campos de aplicação, bem como às diferentes abordagens metodológicas empregadas. A *transversalidade* refere-se à articulação entre os diversos campos de pesquisa; e a *complexidade* implica na dificuldade em definir e tratar esta teoria.

Devido ao “olhar psicossocial” da TRS é possível uma aproximação entre teoria e prática. Assim, estudos que tenham como intenção investigar práticas sociais, poderão lançar mão dessa abordagem. A área da educação, configurada por práticas e intencionalidades sociais, apresenta-se como campo fértil para produção e investigação das Representações Sociais.

Segundo Franco (2004, p.170)

A decisão de valorizar o estudo das representações sociais como categoria analítica nas áreas da educação e da psicologia da educação baseia-se na crença de que essa valorização representa um avanço; significa efetuar um corte epistemológico que contribui para o enriquecimento e aprofundamento dos velhos e já desgastados paradigmas psicossociais.

A educação, como prática social, está imbricada de sentidos, símbolos, significados, relações, ações, imagens que se traduzem em representações pessoais ou coletivas. Nesse sentido, Moscovici (2003, p. 210), nos diz que “[...] as representações sociais se apresentam como uma “rede” de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias”. As representações sociais dizem das nossas ideias, interpretações ou conceitos sobre determinados grupos ou coisas e, por isso, são, ao mesmo tempo, psicológicas e sociais.

A prática social é necessariamente uma ação política, solidária, intencional que se trava na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Nessa teia de relações construídas e vividas no ambiente educacional, a utilização da TRS, como abordagem teórico-metodológica, é profícua para a identificação e análise das comunicações que desvelam/revelam as representações pessoais ou sociais construídas sobre determinados fenômenos sociais. A teoria possibilita ao pesquisador compreender “como” e “por quê” certas atribuições de sentidos, atitudes, significados e expectativas são construídos em relação a objetos e eventos. Essa teoria busca relacionar processos cognitivos e práticas sociais, recorrendo aos sistemas de significação socialmente partilhados, que as orientam e justificam (ALVES-MAZZOTTI, 2001).

O campo da educação é terreno fértil para a produção e investigação de Representações Sociais. Esse campo dialoga, de forma crescente, com a Teoria das Representações Sociais e seus desdobramentos, como lastro teórico-metodológico de estudos e pesquisas.

O trabalho de Menin, Shimizu e Lima (2009), que trata da Teoria das Representações Sociais nos Estudos sobre Representações de Professores, ratifica a utilização crescente da TRS no campo da educação, a partir da análise de teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação.

Ao investigar a organização teórico-metodológica dos trabalhos e apresentar as contribuições para a área da educação, as autoras revelam os limites de utilização da TRS. Eles dizem, sobretudo, da necessidade de explicitar as variações históricas das RS ao longo do tempo. Por outro lado, apontam a diversidade de objetos que se prestam à utilização da Teoria; ainda que o trabalho com as Representações sociais possa vir a contribuir com o processo formativo docente.

A pesquisa de Melo e Batista (2010), faz o trabalho de revisão de pesquisas brasileiras, publicadas no período de 1988 a 2008, que abordaram a interlocução entre as representações sociais e a educação, inferindo sobre a pertinência da teoria para a compreensão dos fenômenos educacionais

Para Melo e Batista (2010, p.61), “[...] as representações sociais na área educacional fundamentam desde a compreensão de fenômenos macroscópicos como identidade cultural, até práticas concretas travadas no microcosmo da sala de aula, na interação pedagógica e no trabalho docente”. O campo das representações sociais afina-se com os estudos que buscam desvelar as práticas pedagógicas, tendo em vista a interface individual e coletiva dessas práticas.

O olhar psicossocial da teoria nos ajuda a compreender os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa e que definem e determinam comportamentos e atitudes no grupo. E essa representação, compartilhada por todos e reforçada pela tradição, constitui, por sua vez, uma realidade *sui generis*. Entendemos que em diferentes grupos podemos encontrar diferentes representações sobre o mesmo objeto, ainda que estes grupos possuam uma mesma identidade que os aproxima e que lhes configura como grupo taxonômico; contudo, pode, eventualmente, diferenciá-los pela cultura e experiências de vida e formação.

As pesquisas fundamentadas na TRS podem contribuir para a formação dos professores e profissionalização, sobretudo, em relação à construção da identidade docente.

As representações são construções, cognitiva e social, que correspondem a formas de compreender e comunicar aquilo que se pensa e que se sabe sobre determinado objeto. Por sua vez, a área da educação é espaço privilegiado para produção e identificação de representações sociais, tendo em vista serem construídas ou transformadas no interior dos grupos sociais; além de contribuir para o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto representado (GILLY, 2001).

A prática pedagógica, entendida como *práxis*, relaciona teoria e prática, intencionando transformações sociais; e envolve dimensões individuais e coletivas (prática docente, discente, gestora e gnosiológica). A prática pedagógica materializa o currículo num contexto de diversidade cultural, cujo propósito é a produção de conhecimentos (educativos, instrumentais e operativos), que possibilitam o crescimento humano (SOUZA, 2009).

De acordo com Almeida (2005, p. 197), “[...] a prática pedagógica é, de fato, uma atividade que produz, constrói, reforça ou transforma as representações que os indivíduos têm de si, dos outros e do mundo em que vivem”. A formação e as práticas pedagógicas docentes podem exercer uma influência na construção/reconstrução de representações sociais de si, ou seja, deles próprios, de suas identidades e dos outros, implicando nas suas relações com os docentes e na sua atuação profissional futura³.

3 A propósito, ver os trabalhos de SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves. As Representações Sociais de gênero das professoras sobre o magistério: feminização-feminilização do campo socioprofissional. 2004. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004; e de SALES, Mônica Patrícia da Silva. Docência no Ensino Superior nas Representações Sociais de Estudantes. 2012. 177 p. Tese Doutorado (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. A partir dos seus objetos e resultados específicos, essas pesquisas revelam que as Representações Sociais

Nesse sentido: “[...] é interessante observar que a minha experiência como discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela” (FREIRE, 1996, p. 90). As representações construídas pelos discentes acerca da educação podem influenciar sua prática pedagógica docente futura.

CONSIDERAÇÕES

O artigo trata do conceito, processos e dinâmica das Representações Sociais, discutindo a transversalidade da teoria e sua utilização em pesquisas no campo da educação. Discutimos o surgimento da Teoria das Representações Sociais, conceito, funções, processo de construção e produção, limites e possibilidades, bem como seus principais desdobramentos teóricos.

A Teoria das Representações Sociais se constitui como uma abordagem profícua para o campo da educação, graças ao seu caráter psicossocial, que possibilita ao pesquisador a análise dos sentidos atribuídos às práticas, pela sua função orientadora de condutas. A vitalidade, transversalidade e complexidade da Teoria ratificam sua relevância e possibilidades teórico-metodológicas para investigações no campo da educação; sobretudo, aquelas cujo foco é a prática pedagógica; atividade que produz/ reproduz, reforça/transforma as representações que os indivíduos têm de si, das relações e da profissão.

construídas pelos sujeitos, sobre a profissão, são diversas, ancoram em representações existentes; mas, apresentam elementos novos; geralmente, ligados às dinâmicas da profissionalização docente. Esses resultados ratificam o caráter dinâmico e transformador das Representações Sociais no campo da educação.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (Orgs.) **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27.
- ALMEIDA, Leda Maria de. Representações sociais e prática pedagógica no processo de construção identitária. In: **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Ed. Universitária da UFPE, 2005, p. 161 – 200.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. X ENDIPE. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 57 - 73.
- BAUER, Martin. A popularização da ciência como imunização cultural: a função de resistência das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A., JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 6.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.229.
- DOISE, Willem. **Da psicologia social à psicologia societal**. Psic.: Teor. e Pesq. [online]. jan./abr. 2002, vol.18, no.1 [citado 21 Janeiro 2004], p.027-035. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-37722002000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-3772.
- DURKHEIM, Emile. **'Método para determinar a função da divisão do trabalho'**, 'Solidariedade mecânica', 'Solidariedade orgânica' e 'Preponderância Progressiva da Solidariedade Mecânica', In: DURKHEIM, E. Coleção Grandes Cientistas Sociais, São Paulo: Ed. Ática, 1988, p.63.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa:**

revista de estudos e pesquisas em educação, v.34, n.121, p.169-186, jan./abr. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUARESCHI, Pedrinho A. Sem dinheiro não há salvação: anco-rando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho A., JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 6.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 191.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da Educação. In: **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.321-342.

JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MELO, Neide de Melo Aguiar; BATISTA Vanderléia. Educação e Representações Sociais: o estado da arte da pesquisa brasileira no período de 1988 a 2008. **Atos de pesquisa em Educação – PPGC/ME FURB**, v. 5, n. 1, p. 58-77, jan./abr. 2010.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; e LIMA, Claudia Maria de. A teoria das Representações Sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.549-576, maio/ago. 2009 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a11> Acesso em: 22 de maio de 2018.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 289 p.

_____. Prefácio. **Textos em Representações Sociais**. 6.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 7.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane Paris (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.19-45.

_____. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SPINK, Mary Jane Paris. O estudo empírico das Representações Sociais. In.: _____ (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.85.

TRINDADE, Zeidi Araujo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. In: _____; _____; _____ (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2014. p.133. Disponível em: <http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/TRS%2050%20anos2aEdFinal-15mar15.pdf> Acesso em: 14 de maio de 2018.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-genêse e características das representações sociais. In: **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000, p. 3-26.

PESQUISA DE CAMPO EM EDUCAÇÃO: Roteiros, narrativas e dilemas científicos

Allene Lage*

Este artigo contempla um conjunto de reflexões decorrentes da experiência de um ano de pesquisa campo que desenvolvi durante minha pesquisa de doutorado na Universidade de Coimbra (LAGE, 2005)¹. Esta experiência prolongada me provocou a pensar de maneira mais aprofundada as questões que um/a pesquisador/a se depara quando vai ao encontro da realidade e se propõe a desnuda-la na perspectiva de alcançar novas compreensões sobre o tema em estudo.

Dessa maneira, a pesquisa empírica tem grande peso dentro de uma investigação empreendida, especialmente no campo das ciências humanas, como é o caso da educação. Viver e interagir com as realidades de maneira prolongada, é uma escolha exigente, pois visa captar mais elementos para reflexão consubstanciados por uma intensa partilha, tão próxima da realidade quanto possível.

¹ Muito dos escritos desse texto foram retirados literalmente da minha tese de doutorado (LAGE, 2005).

* Pós-doutora em Direitos Humanos (UFPE, 2016). Pós-doutora em Educação (UFRGS, 2012). Doutora em Sociologia (Universidade de Coimbra, 2006). Professora Associada da UFPE/CAA/NFD, Curso de Pedagogia. Professora do PPGEDUC e PPGDH. e-mail: allenelage@yahoo.com.br

A realidade por mais que seja vivida intensamente tem sempre um aspecto de parcialidade e incompletude, quer devido às suas multidimensionalidades, quer pela incapacidade do olhar humano em captar a diversidade social, e ainda por seu permanente processo de construção. Nesta acepção, apesar de todo o esforço empreendido para a compreensão e captação das realidades estudadas, ancoradas em processos bem sucedidos de interação e de integração com os grupos, sempre se corre o risco de olhar e uma percepção um tanto unilateral da realidade, apesar de diálogos e partilhas realizadas.

Deste modo, a pesquisa de campo deve ser conduzida na perspectiva de construir com os sujeitos da pesquisa novas contribuições teóricas com base numa realidade aprofundada - vivida e consentida pelos e com os grupos sociais da experiência - de forma a oferecer uma contribuição ao pensamento científico de novos saberes, novas reflexões e novas perguntas. Assim, pensamos na ideia da co-autoria, da pesquisa a muitos olhares e a muitas vozes, da pluralidade e, principalmente, da riqueza epistemológica advinda da interação entre saberes.

De fato, uma proposta de construção de conhecimentos dentro de uma constelação de saberes, no âmbito de uma investigação de cariz democrático, traz intrínseca a ideia da dialogicidade, de encontro entre saberes em interação.

Boaventura de Sousa Santos, por sua vez, propõe um arcabouço teórico capaz não só de articular saberes diferentes, mas principalmente de tratar cientificamente a construção de conhecimentos plurais: a ecologia dos saberes no âmbito das experiências de conhecimentos da Sociologia das Ausências e das Emergências (SANTOS, 2002). Nesta medida, a ecologia dos saberes oferece uma alternativa metodológica capaz de interagir outros saberes com o saber científico, enriquecedo-o, ao mesmo tempo que cria uma perspectiva de

reconhecimentos com relação a estes outros saberes que são por ele mesmo, historicamente subalternizados.

Assim, ao se estudar os fenômenos e os aspectos envolvidos na educação e, ao optar pela vivência com as experiências educativas, faz-se não apenas uma escolha acadêmica, mas principalmente uma escolha política sobre o trabalho de investigação científica.

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A Observação Participante é uma técnica privilegiada de coleta de dados, porque proporciona uma grande aproximação à realidade que se pretende estudar. Neste sentido, Lakatos e Marconi (1991) afirmam que a observação participante está diretamente relacionada com a participação real do/a pesquisador/a com a comunidade ou grupo a ser estudado. Desse modo, somente a vivência no campo leva a pesquisador/a a se aproximar do significado de ser membro de uma escola, de um movimento social, de uma comunidade, de um povo, tal como nos diz Iturra: “Mas a aprendizagem do que é ser Lozi, Masim, Barasana, Baruya, Kachin, camponês, emigrante, operário, é um factor irrecusável da construção do objecto de estudo” (ITURRA, 2001, p. 157).

Assim, a experiência do trabalho de campo nos possibilita um rico potencial de aprendizagem, que dificilmente poderíamos encontrar na pesquisa bibliográfica ou em questionários construídos sobre o que se imagina ser a realidade.

O estar no campo proporciona muitas oportunidades de aprendizagem, de novas compreensões. No campo, a realidade está à mão numa imensa variedade de possibilidades de interações, articulações e também contradições. Nesta medida, a observação participante, utilizada com outras técnicas, cria condições para uma melhor compreensão da

realidade que se pretende estudar. Proporciona ainda a oportunidade de espaços de inserção - e aceitação - em universos simbólicos, em formas de organização social e conteúdos sociológicos presentes no quotidiano de populações e das experiências distantes dos muros académicos.

Segundo Jorgensen, o que se consegue observar é influenciado em grande parte pelo fato de a experiência ser baseada na visão, no som, gosto, cheiro ou em várias combinações dos sentidos. Quanto mais informação se tem sobre alguma coisa com múltiplos pontos de vista e fontes, menor é a hipótese de a interpretar (JORGENSEN, 1989, p. 53).

De fato, o contato com a realidade traz também a possibilidade de incluir os sentidos no trabalho de observação e uma intensa interação e, nesta dimensão, este método oferece instrumentos para que o/a pesquisador/a se envolva diretamente como participante no quotidiano das pessoas. Neste papel de participante, o/a pesquisador/a terá acesso à vida diária do ponto de vista de um membro do grupo. Isto tudo culmina numa abordagem etnográfica, como uma estratégia de maior aprofundamento.

Michael Agar (1986) ao falar sobre a etnografia, diz que, quando o investigador social assume um papel de aprendizagem as perguntas não trabalham. Segundo este autor, quando se está na extremidade de uma aldeia e se escuta um barulho e um movimento, se deseja saber “Quem são estas pessoas e o que estão fazendo”. Neste sentido diz que hipóteses, medidas, amostras, e instrumentos são diretrizes erradas, ao invés, o investigador precisa aprender sobre um mundo que ele não entende, a princípio (AGAR, 1986, p.12).

Então, por que não utilizar uma pesquisa na qual ocorram possibilidades de intercomunicação entre os agentes do saber popular com os do saber científico? Esta é talvez uma pergunta que só encontra resposta dentro da observação participante. Se há esta interlocução entre saberes - o

saber-comum, aquele que conhece os problemas e as situações nas quais está a viver e o saber do especialista, incompleto pela incapacidade de se aplicar satisfatoriamente a todas as situações – é possível que deste encontro sejam encontradas novas respostas.

É com esta visão que reconhecemos o potencial da observação participante e sua contribuição para as potencialidades do trabalho de campo. Por ser a técnica mais adequada para a captação do quotidiano, das práticas e narrativas sobre comportamentos e modos de fazer e saber observáveis. Nesta perspectiva, o foco de observação das experiências estudadas devem ser os encontros - entre saberes, poderes, grupos sociais e pessoas. A cada encontro é preciso observar, além das falas e dos silêncios, os espaços, os sujeitos, as atividades, a atmosfera do ambiente, os comportamentos e os sentimentos. Além da própria observação, outras técnicas podem ser utilizadas, como a conversa informal e as entrevistas semi-estruturadas, que de modo geral, guiam o ritmo da conversa e os aspectos que precisam ser abordados. Importa também consultar os registos localmente produzidos e de documentos pessoais para complementar algumas informações e consubstanciar outras.

Como diz Becker (1994), as especificidades de uma pesquisa fazem de cada uma delas uma pesquisa singular, na qual o pesquisador deve ter liberdade para construir seu próprio método de acordo com sua caminhada e com os obstáculos e imprevistos que surgem à sua frente.

DURAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO: ESTADIA PROLONGADA NA REALIDADE

Outro aspecto importante refere-se a duração ou intensidade da pesquisa de campo. Qual o tempo certo de permanecer no campo?

A resposta a esta pergunta depende fundamentalmente do aprofundamento que se pretende dar a pesquisa. Neste sentido, a estadia prolongada não possibilita, apenas, aproximações e um contato mais intenso, mas também cria a oportunidade para novas percepções, quer seja para o pesquisador/a no campo, quer seja para os sujeitos da experiência em contacto com o pesquisador/a.

Rompe, com conceitos enraizados, como também pode afirmá-los, dependendo da postura do/a pesquisador/a no campo no seu processo de construção de conhecimentos. É neste ponto, que ao nosso ver, a subjectividade prolongada no terreno poderá fazer muita diferença, principalmente no que toca a possibilidade de aprofundamento do campo de análise da pesquisa, ao mesmo tempo em que pode contribuir com as próprias experiências, ao oferecer-lhes subsídios analíticos para a reflexão dos e com os grupos estudados.

Entretanto, sempre que se aborda a questão da permanência prolongada no terreno do/a pesquisador/a, a possibilidade de a sua presença interferir na unidade social na qual se inseriu, é sempre um ponto polêmico.

Contudo, a observação participante, apesar das suas características, é, no entanto, um procedimento de investigação não interferente e bastante discreto, se comparado ao carácter inquisitivo, interferente e indiscreto de questionários e entrevistas formais. Neste sentido, Lazarsfeld (1972, p. 16) chega a classificar os dados obtidos pelo primeiro conjunto de técnicas - observações - como “naturais” e os decorrentes do segundo como “experimentais”.

Tomando por base reflexão de António Firmino da Costa (2001) sobre o problema da interferência do/a pesquisador/a quando de uma estadia no terreno prolongada, a nossa experiência em trabalho de campo de longa duração, nos deu base para as seguintes questões que se fazem presentes durante trabalho de pesquisa de campo:

- a presença do/a pesquisador/a não passará despercebida e pode interferir no contexto;
- falar com pessoas, fazer perguntas, participar em actividades é algo que interfere. Porém interfere muito mais ficar parado a olhar, sem dizer nada a ninguém;
- a presença do/a pesquisador/a introduz uma série de novas relações entre observador/a e observado/a e reorganiza o próprio contexto social;
- a questão não está em evitar a interferência, mas tê-la em consideração, controlá-la e objetivá-la tanto quanto possível.

De fato, estas questões levaram-me a ter alguns cuidados. Entretanto, é importante refletir que a questão da interferência poderá perder um pouco a sua importância, se considerarmos que não existem sociedades ou experiências educativas completamente fechadas e estáticas. Poderão surgir sempre novas presenças, como também novas ausências e estas estarão sempre em conjunto com o grupo, criando novos ou acentuando velhos dinamismos, ou até mesmo mantendo-os invisíveis.

Neste sentido, que a própria ideia de permanência prolongada acaba por estabilizar os quotidianos que vão absorvendo os estranhos, tornando-os familiares em muitos casos. Do lado do/a pesquisador/a haverá também uma acomodação dos papéis, a partir do momento em que passa da novidade à rotina. Temos também, que ter em conta que a própria inserção do “estranho” no cotidiano é valorizada pelas pessoas, abrindo, assim, novos acessos no terreno e novas possibilidades de retorno e de confiança, quanto à contribuição e à convergência do trabalho de investigação para as experiências estudadas.

É claro que isto pode também levantar a questão da identidade e dos papéis do/a pesquisador/a no campo, para além da questão da relação de proximidade estabelecida

com os grupos. Contudo, importa ressaltar, que o fato de se estar bem inserido no campo não significa dizer que haverá confusões sobre o papel e identidade, ou pelo menos que prejudique o andamento da pesquisa.

A nosso ver significa que se avançou principalmente na ideia de uma epistemologia mais democrática – ou pós-colonial, se pensarmos em termos de descolonização de saberes - conseguida somente na relação entre sujeito-sujeito e não na relação sujeito-objeto, dando assim passos decisivos no estabelecimento de relações democráticas entre sujeitos de conhecimentos.

Durante um das estadias de campo prolongada da minha pesquisa de doutorado, aprofundi as minhas reflexões sobre estas questões, conforme o registro nos meus apontamentos de campo, quando expressava as minhas preocupações quanto aos limites desta metodologia.

[...] até que ponto o pesquisador interfere na realidade a ser estudada? Novamente, qual o limite da imparcialidade e do envolvimento? Será ético dizer não. Se, se pretende construir um conhecimento solidário, é possível fazer sem a participação do outro e somente observando, num pedestal científico? Aliás, o conhecimento sobre a realidade social constrói-se sozinho? (LAGE, 2005a, p. 442).

Partindo destas reflexões, é importante avançar no sentido de incrementar ao máximo o diálogo com os sujeitos da investigação, partilhando e construindo conjuntamente novas formas de conhecimento, fazendo da possibilidade de interferência uma possibilidade de aprendizagem mútua e uma nova forma de estar no campo. Em vez de pôr em “risco” os caminhos metodológicos da investigação, deve-se

aumentar as possibilidades de construção, não de uma observação participante, mas de uma pesquisa participada, que possa trazer ao campo de análise elementos mais subjectivos sobre os sujeitos envolvidos e seus cotidianos.

De fato, esta aproximação rompe com as frequentes barreiras impostas pela condição de pesquisador/a com as exigências metodológicas de distanciamento entre este e a experiência. Provoca, para além de tudo, um distanciamento epistemológico, que o/a impede de conhecer mais profundamente a experiência.

Desta maneira, alcançar a concreta partilha de conhecimentos no campo constitui-se como um elemento mais emancipador incrementado às metodologias utilizadas durante o trabalho de campo. Com esta perspectiva, é importante organizar com os sujeitos da experiência estudada o momento da devolução, que é reunir-me com as pessoas com as quais se estive em contato no trabalho de campo para apresentar as minhas primeiras conclusões acerca de tudo o que pôde observar e participar durante a estadia no campo. Dessas partilhas surgem novas formas de trocas que contribuem em muito, para que as observações de campo - e a posterior análise - tenham um carácter menos unilateral possível. E qualquer que tenha sido a experiência de pesquisa de campo, jamais o pesquisador/a deve sair do campo, sem apresentar e discutir suas primeiras impressões sobre o que observou e aprendeu com o campo.

Este momento é importante para apontar contributos sobre a questão do respeito que o/a pesquisador/a deve ter com relação às unidades sociais estudadas. Sair do campo dialogando, partilhando conclusões preliminares pode mudar, consideravelmente, o posicionamento ético e político dos/as pesquisadores/as no campo.

Nesta direção, é possível reflectir sobre a necessidade de incluir conceitos como democracia e respeito nas

metodologias científicas, necessidade esta que se torna evidente, à medida que se pretende construir conhecimentos mais próximos das realidades sociais.

COLETA DE DADOS

Numa observação participante, o principal “instrumento” de pesquisa é, sem dúvida o olhar do/a próprio/a investigador/a. Todavia, esta autonomia para construir versões sobre a realidade observada – e a ser analisada – necessita, caso se pretenda contemplar o máximo de realidade possível, ser revestida de um nível de dialogicidade com os sujeitos envolvidos, de modo a transformar o olhar unilateral do/a pesquisador/a num olhar democrático. É, neste âmbito, que surge a ideia de construção partilhada de dados, ancorada na interação como possibilidade de trabalho democrático, indo além do simples ato de observar e de colectar dados.

Outro aspecto, é a autonomia que o/a pesquisador/a tem sobre o planeamento do seu trabalho no campo. Nesta medida, existem muitas questões no âmbito das suas decisões, como os vários aspectos relacionados com a sua presença no campo, a duração do seu trabalho, a forma como se dá a sua inserção, as estratégias de observação e de diálogos, interações, comportamentos e os instrumentos de registo.

Contudo, nem sempre o/a pesquisador/a terá total domínio sobre as pretendidas situações de observação, pois muitas situações planeadas podem não ocorrer, como também podem surgir oportunidades de observação não previstas. Ou seja, por mais que o/a pesquisador/a possa elaborar um planeamento sobre como se desenvolverá o seu trabalho de investigação no campo, envolvendo vários aspectos e possibilidades do que possa imaginar que seja a realidade com que se irá deparar, haverá sempre um frágil controle sobre

as situações a serem observadas, pois não se controla a realidade, principalmente quando se está somente a observá-la. Podem, neste sentido, surgir possibilidades de observação inesperadas não planejadas e particularmente significativas para a compreensão do tema em investigação.

Neste sentido, podem ocorrer diversas situações, desde as previstas e planejadas até às mais inusitadas que são importantes para a pesquisa. E, desse modo, importa realçar que o acesso a estas situações só será possível devido a algumas estratégias e comportamentos, que podem ser adotados como orientações metodológicas que, ao meu ver, são essenciais para que o pesquisador/a possa participar de vários momentos que acontecem durante sua experiência de coleta de dados. As principais estratégias são:

- ir para o terreno com um planeamento de “possibilidades” de situações a serem observadas, sem considerá-lo nem muito fechado e nem muito aberto - isto facilita uma constante adequação do planeamento à realidade que estava a conhecer;

- estar receptiva, atenta e disposta a participar em vários eventos ocorridos, planejados ou não - isto contribui para que se identifique e expresse o desejo de participação nas situações importantes, inusitadas ou não, de serem observadas;

- estar disposta a ter uma relação horizontal com os sujeitos da investigação, de modo a construir laços de confiança e possibilidades de diálogo e partilhas – isto abre um canal de acesso para “experimentar a realidade” que estava a observar, tornando mais rico o contacto e a interação com os grupos sociais envolvidos;

- não esquecer que todo observador é também um observado e, portanto, a aceitação do outro dá-se nos dois sentidos - com isto quero dizer que não se deve ter pressa em se ser aceito/a pelo grupo no qual se está a desenvolver a

investigação; pressionar uma relação de confiança, ainda não estabelecida, pode ter efeitos desastrosos.

Tendo por base essas premissas e somadas as possibilidades de espaços para observação e interação que podem surgir a todo instante, é possível desenvolver um trabalho de construção e coleta de informações a partir de um olhar, ora mais dialógico ora mais individual, sobre locais, espaços, tempos e encontros, enquanto oportunidade de ter acesso às várias faces da realidade que se está a estudar. O olhar do pesquisador/as deve incidir ainda sobre os objetos e cenários, os símbolos presentes e utilizados, as pessoas e as atividades, sobre os diversos comportamentos e os contextos em que se inserem e as formas de ser e estar no mundo.

A análise das informações deve conferir por meio da triangulação de dados e de fontes (MINAYO, 1996), se há convergência entre os dados obtidos no campo, para verificar a consistência das informações advindas de várias fontes. Nesta acepção, faz emergir as especificidades das interpretações dos fatos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, possibilitando também emergir o modo como cada um, na sua própria visão, enxerga e dá sentido sua contribuição e intervenção na realidade.

A REALIDADE E SUAS NARRATIVAS: OS DIÁRIOS DE CAMPO

Viver a realidade, partilhando o cotidiano das experiências educativas imersa na realidade é uma importante escolha metodológica. Privilegiar um aprofundamento empírico que possibilite, não apenas um encontro com a riqueza epistemológica decorrente de um intenso trabalho de pesquisa de campo, mas também uma vivência da realidade que a principio se desconhece ou pelo menos tem pouca proximidade, constitui-se não apenas um aprendizado para a vida

acadêmica, mas principalmente um aprendizado para a vida pessoal.

Diante das inúmeras possibilidades de registros das experiências e da gama de oportunidades de interação e observação que, não captáveis, apenas por meio de questionários ou rápidas entrevistas, o diário de campo um instrumento largamente utilizado nos estudos antropológicos e sociológicos, se constitui num ótimo instrumento de registro das experiências de vivenciadas no campo de pesquisa, por ter um formato mais dinâmico, no qual é possível conter todas as formas de dados produzidos pelas experiências. Nesta medida, nos diários de campo podem se tornar um lugar onde também podem ser registradas desde entrevistas à conversas informais, desde sentimentos a dados quantitativos, desde momentos de tensão até cânticos das marchas e encontros, para além dos registros das observações e reflexões sobre a experiência do campo.

Com isto pretendemos também criar novas possibilidades de narrativas sobre a realidade, oferecendo aos interessados uma imersão tão profunda quanto possível sobre os casos estudados, dando espaços e possibilidades para novas interpretações e descobertas para novos estudos.

Neste sentido, é importante a valorização dos diários de campo para a pesquisa em educação, pois estes trazem destinos humanos pelos quais as pessoas se possam interessar e compreender, sem, necessariamente terem que pertencer à comunidade científica.

A EXPERIÊNCIA DE ESCREVER DIÁRIOS DE CAMPO

Logo que iniciamos o trabalho de campo da minha pesquisa de doutorado a ideia do diário de campo tomou corpo de modo mais estruturado e sistemático. Isto ocorreu porque

percebi de imediato a imensa riqueza na qual estava me deparando, ainda mais considerando a prolongada de trabalho de campo de um ano.

Sem uma forma sistemática de registro das observações, poderia, por certo, e findado o período do trabalho de campo, perder da memória de momentos importantes que só viria a descobrir depois que saísse do terreno da realidade. De modo a que a realidade não se desbotasse da minha memória quando me afastasse do campo e para que, pudesse ainda ser partilhada com outras pessoas, decidi registrar o cotidiano das experiências de maneira mais sistemática.

Assim, comecei o trabalho de registrar os dias vividos no campo, anotando as minhas observações e informações, os diálogos entre sujeitos sociais, as entrevistas realizadas e as minhas reflexões. Tudo era colocado no diário, apesar de naquele momento, imersa na vivência do campo, não tinha uma ideia muito clara sobre a relevância daquele registro. Entretanto a medida em que o diário de campo ganhava corpo e eu podia a todo momento recorrer às informações, minha percepção sobre a importância desse instrumento ia de transformando e percebia que,

O diário de campo é um instrumento não só de registro, mas fundamentalmente um instrumento de análise de todo o trabalho de campo. É ainda, um instrumento de trabalho diário, literalmente diário, e por isso mesmo um incansável e por vezes saturante trabalho, que exige disciplina mas que proporciona ao próprio pesquisador(a) uma grande satisfação à medida que vai sendo construído e redescoberto a cada consulta que se faz dos passos dados. Tal como um álbum de fotografias, que nos leva ao reencontro das descobertas quotidianas (LAGE, 2005a, p. 452).

Contudo, à medida que avançava a minha estadia no terreno e o diário ganhava volume ia-me apercebendo da importância do mesmo. Tornou-se então uma fonte preciosa de dados organizados, uma memória muito rica sobre a experiência no campo.

A minha principal preocupação era registrar, o mais rapidamente possível, os momentos vividos de modo que não se perdessem - de um dia para o outro ou de uma semana para a outra - informações importantes da minha memória. Esta rotina do registro diário, tornou exitosa a experiência de escrever diários de campo (LAGE, 2005a), e resultou em 950 páginas digitadas sobre a realidade. Assim, consegui reter no papel grande parte de tudo o que vivi no campo. E deixei uma contribuição para que através dos meus sentidos e sentimentos, outras pessoas pudessem descobrir as experiências tal como eu as descobri, revelando-se cotidianamente, vivendo cada dia e cada descoberta, através dos meus olhares.

PESQUISA DE CAMPO, UM PERCURSO DE APRENDIZAGENS MÚTUAS

Paulo Freire tinha uma forma particular de conhecer o mundo. Para ele, o conhecimento dá-se no diálogo do ser humano com o mundo e do seres humanos entre si com o mundo, por isso muitos dos seus livros foram escritos em forma de diálogos. Nessa direção afirmava que, “ninguém aprende individualmente apenas. [...] não é possível fazer afogar, fazer desaparecer a dimensão individual de cada sujeito histórico que se experimenta socialmente” (Freire e Guimarães, 2000, p. 27).

De fato, de todas as minhas experiências de pesquisa de campo, o grande aprendizado foi o que estar no mundo, com as pessoas e seus mundos é radicalmente transformador.

Neste sentido, encontrei nas várias experiências de contato próximo e intenso com as realidades estudadas, um saber sociológico, educativo e um saber das pessoas, nas suas histórias de vida, de lutas, de resistência. Estas experiências humanizam, por assim dizer, qualquer processo de produção do conhecimento, nos termos de Santos e Meneses (2010) seria o que designam de Epistemologias do Sul.

É justamente, esta combinação de saberes, o teórico trazido de dentro da ciência, das universidades, com o sociológico trazido das experiências de campo é que torna rico os processos de produção do conhecimento, na medida em que amplia o potencial dos vários tipos de conhecimento.

Boaventura de Sousa Santos (2003) ao refletir sobre como as experiências pessoais são assumidas como parte inseparável do processo de produção de conhecimentos, diz que “todo conhecimento é autoconhecimento, pois possui um carácter autobiográfico e auto-referenciável, que está nitidamente presente na ciência mas não é assumido por esta” (Santos, 2003, p. 54). Assim conclui que “é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (IBIDEM).

Desse modo, somos o próprio espelho das nossas experiências de campo, e ao estudá-las somos, simultaneamente, estudada por elas e ao analisá-las somos também por elas analisadas, na medida em que transformam a nossa perspectiva teórica, analítica e política. Por outro lado, se as experiências nos transformam e nós as transformamos, saímos deste intenso processo de aprendizagem e transformação mútua presentes nas experiências de pesquisa de campo, com uma capacidade também transformadora.

Neste sentido, a perspectiva política e epistemológica da produção do conhecimento pode se tornar viva, concreta, como se as palavras escritas pudessem, elas mesmas, ganhar

o sopro da vida, ao transgredir do papel ou da tela do computador, e se incorporar na realidade, dando, assim, coerência à escrita da sistematização do conhecimento. Como fala Paulo Freire “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que re-diz em lugar de desdizê-lo” (FREIRE, 2003, p. 34).

REFERÊNCIAS

- AGAR, Michael H. **Speaking of ethnography**. Qualitative research methods series 2. London: Sage Publications, 1986.
- BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1994.
- COSTA, António Firmino da. A pesquisa de terreno em sociologia. In: SILVA, Augusto Santos e PINTO (orgs), José Madureira. **Metodologia das Ciências Sociais**. p.129-148. Porto: Afrontamento, 2001.
- FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.
- ITURRA, Raúl. Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In: SILVA, Augusto Santos e PINTO (orgs), José Madureira. **Metodologia das Ciências Sociais**. p:149-159. Porto: Afrontamento, 2001.
- JORGENSEN, D. L. **Participant Observation: a methodology for human studies**. California: SAGE Publications, 1989
- LAGE, Allene Carvalho. **Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra/Brasil e da Associação In Loco/**

Portugal. Volume I – Tese de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2005

LAGE, Allene Carvalho. **Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal**. Volume II – Diários do Trabalho Empírico. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2005a.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAZARFELD, Paul F. **Foreword to the English edition: forty years later**. In: JAHODA M., LAZARFELD P.F. e ZEISSEL H. *Marienthal: the Sociography of an Unemployed Community*. Londres: Tavistock, 1992.

MINAYO, M.C.S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**. nº 63, outubro, p: 237 – 280. Coimbra: CES, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 14^a edição. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul** (orgs). São Paulo: Cortez Editora, 2010

A RELAÇÃO ENTRE PESQUISADOR/A E SUJEITOS PARTICIPANTES: uma construção

Orquídea Maria de Souza Guimarães*

INTRODUÇÃO

A realização de uma pesquisa se revela como ato criador, mobilizada por inquietações surgidas de diferentes origens, reveladas por seus autores e autoras em âmbitos pessoais, profissionais, acadêmicos, entre outras. Seja qual for a origem, a pesquisa se apresenta como possibilidade de resolução de inquietações diante das diversas leituras que são feitas sobre uma dada realidade.

No campo acadêmico, a pesquisa realizada pelo/a pesquisador/a iniciante ou pelo/a mais experiente, se vincula à ideia de ser uma prática social, voltada para a produção do conhecimento através da ação criativa, criadora e rigorosa, baseada por concepções teóricas, técnicas e procedimentos, que orientam o olhar sobre as relações estabelecidas com contextos e atores sociais nesse processo de produção.

No caso específico de iniciantes no processo de pesquisa, dúvidas são recorrentes durante toda a experiência de produção: questionamentos sobre o que e como pesquisar se

* Mestra e Doutora em Educação pela UFPE. Professora Adjunta da UFPE do curso de Licenciatura em Pedagogia no CAA. E-mail: orquidea.sguimaraes@ufpe.br.

ampliam às inquietações sobre o por que de tantas justificativas, critérios, explicações sobre os caminhos escolhidos, autores/as abordados/as entre muitos outros. Para muitos/as estudantes todo o rigor metodológico por vezes parece não representar sentido algum.

Na vivência como professora do curso de Pedagogia, presenciei vários desses momentos de inquietação em componentes curriculares como Estágio Supervisionado, Pesquisa e Prática Pedagógica, além das orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso. As expressões corporais e verbais de estudantes pareciam revelar pensamentos como: “como esta professora inventa coisas!” ou “para que tudo isso?”, ou ainda, “parece que por mais que eu escreva sempre falta algo para explicar”.

E, dentre as muitas experiências vividas com esse momento de início do contato com a construção de uma pesquisa acadêmica, uma destaco como inquietante: a efetivação da pesquisa em contextos nos quais o/a pesquisador/a é participante antes do momento da realização da pesquisa, seja como profissional ou estagiário-remunerado¹, por exemplo.

Talvez esse destaque ocorra por ter experienciado essa situação quando da realização do Mestrado² – quando o campo de pesquisa era a rede de ensino à qual estava vinculada – e do Doutorado³ – quando o campo selecionado foi o mesmo onde atuo profissionalmente. Ou ainda por ter orientado uma pesquisa de cunho extensionista, na qual

1 Estagiário-remunerado está se referindo àqueles/as que desenvolvem estágios curriculares não obrigatórios, sendo pagos pela atividade realizada.

2 A dissertação de mestrado “Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental”, realizada em 2014, buscou conhecer e analisar que saberes são mobilizados e utilizados no trabalho de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

3 A tese de doutorado procurou compreender a influência do currículo do curso de pedagogia na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência, e foi intitulada “O currículo do curso de pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência” (2015).

estudantes-professoras foram orientadas a sistematizar seus saberes da experiência⁴.

Dito isso, nos propomos então nesse texto a abordar aspectos que se destacam na realização de pesquisas em campos de investigação nos quais estamos vinculados, onde fazemos parte do grupo que participará ativamente da pesquisa. Bem, essa justificativa pelo tema escolhido ilustra o que anteriormente indicávamos sobre a nossa relação com aquilo que produzimos.

Nesse sentido, organizamos o texto iniciando com uma discussão em torno da maneira como olhamos a realidade, abordando uma perspectiva metodológica que orienta todo o processo de pesquisa e, em específico, a relação do/a pesquisador/a com o objeto de investigação e com o contexto no qual ele se insere. Em seguida, a relação é tomada como categoria teórica orientadora da pesquisa tomada como prática social e produtora de conhecimento, que se materializa na atitude do/a pesquisador/a, destacando em especial o trabalho junto ao sujeito participante da pesquisa.

No tocante ao trabalho de campo como momento privilegiado para a construção da relação entre pesquisador/a e sujeitos participantes da pesquisa, no ponto discutido em continuidade, abordamos como se constitui o movimento que caracteriza o jogo relacional na pesquisa. Por fim, algumas considerações são pontuadas finalizando os aspectos tomados como necessários a essa discussão e, quem sabe, potencializando o início e/ou continuidade da conversa aqui proposta.

4 O projeto de pesquisa-ação realizado em 2011, envolveu estudantes de pedagogia que atuavam como docentes na rede pública de ensino, e através do processo de registro reflexivo, investigaram a própria prática profissional, em articulação com o curso de formação do qual faziam parte, a saber, Curso de Pedagogia do NFD/CAA/UFPE

DIZER COMO OLHAMOS A REALIDADE É UM BOM COMEÇO...

Quando iniciamos a discussão teórico-metodológica de um trabalho de investigação, expomos como será nosso olhar para a realidade onde o objeto de investigação se insere. Essa definição orienta o agir de quem investiga, sua forma de se relacionar com o que vê/ouve, com o que denominamos de dados produzidos e coletados pela pesquisa.

Como pesquisadora em educação, recorrendo predominantemente a pesquisas que se preocupam com os saberes, fazeres e formação de profissionais nesta área, nosso vínculo à pesquisa qualitativa toma-a enquanto orientadora do processo de construção, que se materializa como “ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2010, p. 43), portanto, não estático, e sua rigorosidade distancia-se da busca por verdades, e aproxima-se de um exercício para compreender uma realidade específica, os sentidos e significados que a constituem, influenciadores e influenciados por sujeitos, atores sociais que a compõem de modo interativo.

Situar uma pesquisa como qualitativa no campo das Ciências Sociais e especificamente da Educação, é atitude recorrente em função do reconhecimento de que seu objeto de estudo requer, indiscutivelmente, consideração social, histórica e contextual, e seus sujeitos concebidos como atores sociais, construtores e constituídos por subjetividades, resultantes da diversidade de relações que estabelecem com o outro, consigo mesmo e com o contexto.

Mas, é preciso considerar que mudanças ocorridas no contexto contemporâneo trazem configurações diversas para a realidade social e, conseqüentemente, para as formas de ser e se constituir sujeito na mesma. Exemplo disso ocorre com o

desenvolvimento das tecnologias, em especial as da informação e da comunicação, que influencia a relação entre sujeitos e conhecimentos, reconfigurando conceitos como o de tempo e espaço, de relações entre sociedades e culturas, gerando motivos para que a pesquisa qualitativa mantenha-se necessária, dado a sua preocupação com a valorização da experiência individual, ao mesmo tempo em que a reconhece situada na complexidade da diferença, e por isso a vida cotidiana é elemento necessário para que os objetos de investigação tenham suas compreensões construídas (MELUCCI, 2005).

Nesse sentido, alguns autores discutem como a pesquisa qualitativa tem se modificado para entender e atender as novas configurações da realidade, considerando o contexto globalizado, as contribuições de teorias que vêm sendo desenvolvidas para melhor se aproximar da compreensão da realidade e do conhecimento, sua produção, identidade de pesquisadores/as e pesquisados/as e as interações que estabelecem (CHIZZOTTI, 2010; KINCHELOE; MACLAREN, 2008; MELUCCI, 2005).

Articulado a este contexto, Kincheloe e McLaren (2008) situam a teoria crítica reconceituada, que resulta do diálogo estabelecido entre o criticismo tradicional e as contribuições do pós-estruturalismo, que permitem tomar a pesquisa qualitativa como necessária para compreender a realidade. A teoria crítica reconceituada mantém a compreensão de que a sociedade organizada de modo desigual, constituída por grupos diferentes, requer uma pesquisa comprometida com a justiça social, que se preocupa em olhar/revelar as contradições presentes nas diversas relações.

Essa perspectiva teórico-metodológica baseia-se na configuração do sujeito na sociedade informada e saturada de informações, antes fechada em si mesma, mas que agora está permeada por compreensões que interferem em conceitos que já foram tomados como absolutos. Em função disso,

os/as pesquisadores/as “entendem que a visão que esse indivíduo tem de si mesmo e do mundo sofre uma influência ainda maior das forças sociais e históricas do que se imaginava anteriormente” e, por isso, “os teóricos críticos precisaram de novas formas de pesquisar e de analisar a construção dos indivíduos” (KINCHELOE; MCLAREN, 2008, p. 283).

Nessa perspectiva, o conhecimento, quando entendido como construção social, situa-se num campo referencial que possibilita aos sujeitos a produção de significados e influencia as relações sociais. Ou seja, o conhecimento resulta da relação entre sujeito e objeto, do vínculo entre as dimensões da objetividade e da subjetividade, sendo esta última a que atribui sentido ao conhecimento.

No caso do conhecimento científico, sua produção está vinculada a um conjunto de condições de produção e a um grupo e instituições específicas que influenciam sua legitimação. Para a teoria crítica reconceituada, essa legitimação se constitui como uma possibilidade de compreensão, de leitura do mundo, se distanciando assim do entendimento de ser a verdade sobre determinado aspecto da realidade (CHIZZOTTI, 2010; KINCHELOE; MCLAREN, 2008; MCLAREN, 1997; MELUCCI, 2005; SEVERINO, 2012).

Ao ser tomado como produção social, o conhecimento científico perde seu privilégio social, pois se diferencia dos demais conhecimentos apenas por sua forma e condição de produção, o que traz para o campo das disputas sociais a busca pelo poder de definição de linguagens que legitimem determinadas produções. Desta maneira, qualquer forma de conhecimento não o é em si mesmo mais legítima que outra; são as relações sociais, suas tensões e disputas que hierarquizam os conhecimentos, sobrepondo uns sobre outros (MELUCCI, 2005).

Ainda nesta perspectiva, Melucci (2005, p. 40-41) considera que a realização da pesquisa se preocupa em considerar

de modo relacional a ação, a linguagem e a vida cotidiana dos sujeitos. A ação concebida para além do simples comportamento, mas como “capacidade dos atores de construir o sentido da ação no interior das redes de relações que permitem partilhar a produção de significados”, portanto, “construção intersubjetiva dos significados através das relações”. Desse modo, ao pesquisar essa articulação, a ação dos sujeitos é reveladora de criação, das formas pelas quais a linguagem que a precede influencia e é influenciada pelos sentidos criados na relação com o contexto, que é texto da ação. A pesquisa então “é uma possibilidade dialógica e reflexiva de ‘dar conta’ da ação mesma”.

Em síntese, afirmamos que nosso olhar para realidade através da pesquisa é realizado tomando a relação como uma categoria que diz da própria natureza do ser, estar e atuar no mundo, e, portanto, orientadora da atuação do/a pesquisador/a em todos os momentos que constitui o ciclo da pesquisa⁵.

RELAÇÃO: CATEGORIA E ATITUDE NA EFETIVAÇÃO DA PESQUISA

A relação como categoria teórica se revela enquanto condição fundamental da vida, da natureza humana, central ao se pensar sobre o homem/ mulher e a realidade, e sobre a construção do conhecimento, é caracterizada pela: *pluralidade*, pois para se decidir é preciso considerar os desafios e diferenças que constituem a realidade; *transcendência*, que diz respeito à consciência da finitude e inacabamento

5 Ciclo da pesquisa, no dizer de Minayo (2009, p. 26) é “um peculiar processo de trabalho em espiral que começa como uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações”, que, segundo a autora, em termos práticos se constitui de três etapas: fase exploratória, trabalho de campo, análise e tratamento do material empírico e documental.

do ser, o que o condiciona a uma permanente busca; *críticidade* quanto à forma de captar a realidade em seus dados objetivos, através da reflexão; e *temporalidade*, ao se reconhecer que o homem/mulher está imerso e preso ao tempo (FREIRE, 2001, 2003, 2011). E, como atitude, incide sobre as posturas e atitudes dos sujeitos ante às situações da realidade (SANTIAGO, 1998, 2007).

Reconhecer que a relação está presente em todo o ciclo da pesquisa, nos remete ao modo como o pesquisador/a se situa em seu campo de pesquisa, em especial quando nos remetemos a um campo empírico. Assim sendo, é também relacional a aproximação deste sujeito com aqueles/as que se constituirão participantes da pesquisa. E é da construção dessa relação que falaremos aqui.

Segundo Ranci (2005), na realização da pesquisa, é preciso considerar que entre o pesquisador/a e o sujeito participante, ao qual chama de *ator social*, é criado um sistema de relações no qual as diferenças de identidade são utilizadas de modo estratégico, o que denominará de *jogo relacional*.

Ao denominar o sujeito participante da pesquisa como *ator social* se reconhece o papel ativo que este/a possui diante das informações que dispõe ao/à pesquisador/a. Assim sendo,

[...] ele assume, no curso de uma pesquisa empírica, um duplo papel: de um lado é parte do objeto de estudo do pesquisador, e de outro, enquanto sujeito discursivo, age também como *medium* entre o pesquisador e a realidade social mais ampla que ele está investigando (RANCI, 2005, p. 44, grifo do autor).

O ator social, portanto, não se configura como informante da realidade pesquisada, mas constituinte dessa

realidade, revelando assim como ela é, e em função disso, media o olhar do pesquisador/a. E, se aprofundamos um pouco mais tal compreensão, situamos o ator social como revelador da realidade em função de ser partícipe de sua construção.

O pesquisador/a tem o vínculo com o ator social desde o momento em que escolhe e define sua inquietação de pesquisa, vínculo construído antes mesmo de conhecer de fato quem serão os atores sociais da pesquisa. À medida em que avança em seu ciclo de pesquisa, que define suas lentes teóricas, que criteriosa e rigorosamente define seu campo de investigação, pesquisador/a constrói uma orientação de como “enxergará” os atores sociais da pesquisa.

Ao mesmo tempo, os atores sociais selecionados como informantes privilegiados de uma dada realidade, têm uma história que antecede o momento da pesquisa, e que os vincula ao objeto investigado por outrem – o pesquisador/a – e, em função disso, passa a estar diretamente relacionado à situação de pesquisa de maneira ativa, e assim, ao pesquisador/a.

Essa dinâmica quando chamada de *jogo relacional* por Ranci, por sua vez, é considerado como o movimento e como o resultado da relação entre pesquisador/a e ator social. Em outras palavras, sua configuração ocorre através da relação que estes sujeitos estabelecem entre si, com o objeto e com o campo de investigação. Dito de outra maneira, “a interação com o ator social constitui, deste ponto de vista, ao mesmo tempo, um campo amplo de observação e um recurso precioso para atividade do observar” (2005, p. 66).

Dito isso, consideramos que a realização de pesquisa em contextos aos quais o pesquisador/a é também um ator social é possível, desde que, nesse jogo relacional, a interação entre pesquisador/a e ator social sejam também objeto de observação. Nos pontos a seguir, abordaremos a experiência de pesquisa realizada em um contexto no qual tínhamos vínculo anterior.

A CONSTRUÇÃO DO JOGO RELACIONAL NA PESQUISA REALIZADA NO CONTEXTO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A tese construída em nosso processo de doutoramento teve como campo de pesquisa o curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro Acadêmico do Agreste, conhecido também como CAA, local onde exercia o magistério há aproximadamente quatro anos antes do momento do processo de coleta e produção de dados.

Os atores/atrizes sociais da pesquisa eram estudantes do referido curso que já atuavam como professores/as, em função da formação em nível médio, na modalidade Normal, e com os/as quais havia estabelecido uma experiência profissional prévia, através da docência em alguma disciplina ou atividade do referido curso.

Além disso, havia no contexto pesquisado outros sujeitos com os quais tínhamos uma relação anterior ao momento da pesquisa, a saber, os/as demais estudantes que compunham as turmas acompanhadas, juntamente com meus/minhas colegas de trabalho, os professores/as do curso em questão nas respectivas turmas.

É importante ressaltar que em um primeiro momento, pensar essa configuração nos trouxe preocupação sobre como não “contaminarmos” a pesquisa, ou seja, como não olhar a realidade limitando-me ao olhar de quem também constituía esse contexto e a relação docente-discente. Foi então que o olhar de distanciamento, a delimitação e clareza do que se pesquisava, o referencial teórico-metodológico e o papel de cada um/a de nós naquele contexto de investigação que possibilitaram superar o receio. Para isso, recorrer a critérios delimitados teórica e metodologicamente garantem a rigorosidade necessária à realização da pesquisa

A construção do jogo relacional através de um percurso rigoroso iniciou efetivamente a partir do primeiro contato

com os/as estudantes, quando da apresentação da pesquisa e aplicação de questionário que visava a caracterização do perfil dos/as estudantes do curso para seleção dos sujeitos participantes, junto ao convite para a participação na pesquisa.

A aplicação ocorreu nas turmas do 1º ao 7º período⁶, ao final do segundo semestre letivo de 2013, em momentos acordados com os/as professores/as de diversos componentes curriculares. Neles, apresentávamos o objeto da pesquisa, como também a finalidade do questionário em questão e, como não era extenso, os/as estudantes respondiam e logo o devolviam. Em poucas situações os/as professores/as pediram para deixar algumas cópias para aqueles/as estudantes que chegariam posteriormente, fazendo a devolução ainda no mesmo dia. Ao analisar a adesão à pesquisa, percebemos que a disponibilidade em participar esteve mais presente em turmas nas quais já havíamos experienciado a vivência em algum componente curricular.

O momento da realização da observação se constituiu em outro momento de construção desse jogo relacional. Tal procedimento, que possibilita o contato direto com os sujeitos em seu contexto real, através da aproximação da visão de mundo dos sujeitos envolvidos, constituiu-se em procedimento fundamental para pesquisa. Ela ocorreu no primeiro semestre letivo de 2014, em duas turmas do Curso de Pedagogia, nas quais havia os maiores quantitativos dos sujeitos que atendiam ao critério indicado e se disponibilizavam em participar. Acompanhamos um componente curricular de Metodologia de Ensino e outro de Estágio Supervisionado.

No primeiro contato com cada turma, reapresentamos nosso objeto de pesquisa e justificamos os critérios que serviriam de base para que a turma fosse selecionada. As turmas foram receptivas e, ao longo das aulas observadas, percebíamos que estavam à vontade com nossa presença.

6 De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PPC), sua duração é de no mínimo 9 períodos (2008).

Realizamos observação de 07 aulas com duração de 4 h/a em cada componente curricular, sendo que no de Estágio Supervisionado tivemos ainda 04 aulas de gravadas e transcritas, de mesma carga horária.

No decorrer das aulas, nos posicionávamos de acordo com a proposta de cada aula: quando eram expositivas, ficávamos em meio aos estudantes; quando eram realizados trabalhos em grupo, nos inseríamos naqueles que tinham em sua composição estudantes-professores/as; em momentos de organização circular, também nos posicionávamos de acordo com a organização da turma.

Durante as observações, recorremos ao diário de campo como instrumento de orientação e registro. Assim, os registros eram realizados nas aulas acompanhadas, o que permitiu, dentre outras coisas, garantir a transcrição das falas dos sujeitos participantes, além de responder à curiosidade de estudantes das duas turmas acompanhadas, que solicitaram a leitura dos escritos, buscando entender como e o que se registrava a partir de observações em pesquisa. Posteriormente, esses registros eram digitados e a leitura permitia que fossem sendo tecidas orientações sobre o que privilegiar ou aprofundar em outros momentos e espaços de observação.

Nas situações em que as aulas foram gravadas e depois transcritas, percebemos que o comportamento dos/as estudantes não se alterou em função de nossa ausência, dito de outra maneira, nossa presença, mesmo que provocasse interferência, não desconfigurava a dinâmica relacional da aula entre estudantes, destes com o conhecimento e com o professor formador.

Dessa maneira, a construção da nossa relação com os/as estudantes-professores/as, com os professores formadores e demais estudantes, foi sendo considerada no percurso da pesquisa, através do olhar atento, do acompanhamento sistemático, sendo direcionadora de nossas ações, mobilidade

nas aulas, aproximações e distanciamentos em situações de produção das atividades diversas pelos/as estudantes e de orientação dos professores aos estudantes individualmente, entre outras situações, buscando sempre perceber se nossa condição de professora do CAA poderia interferir na dinâmica que observávamos, o que de fato foi sendo dissipado à medida que o trabalho de campo se efetivava e consolidada como ação planejada e orientada teórica e metodologicamente.

Em síntese, esse movimento nos possibilitou perceber que, se no início nossa condição de professora do Curso poderia interferir nos encaminhamentos da pesquisa, à medida que fomos nos relacionando, tornou-se comum a presença nas aulas, sem provocar inibições nos comportamentos e participações.

FINALIZANDO A CONVERSA...

No início da conversa aqui proposta, indicávamos como pretensão abordar aspectos que se destacam na realização de pesquisas em campos de investigação nos quais pesquisadores/as têm um vínculo que precede o momento da pesquisa.

No caminho percorrido destacamos a necessidade de o pesquisador/a ter clareza no tocante à maneira como se entende, se vê, se situa e se relaciona com a realidade social e historicamente construída e que, por conseguinte, se constitui espaço de investigação sistematizada com rigorosidade teórica e metodológica.

Outro destaque neste percurso se refere à compreensão da imbricação que pesquisador/a e sujeitos participantes - ou no dizer de Ranci (2005), ator social -, têm com suas histórias, compreensões, escolhas, entre outros aspectos que, em certa medida, os interliga antes mesmo de se encontrarem.

Observar pois o movimento relacional entre pesquisador/a e sujeitos participantes, que configuram o jogo relacional da pesquisa, permite que em seu processo de produção se considere os saberes, fazeres e conhecimentos diversos como construções sociais válidas e que terão suas leituras realizadas mediante processos de análise diversos e que, no caso da pesquisa sistematizada, a pesquisa científica, seu rigor favorece uma compreensão específica que pode se revelar como contributo para a mesma e para outras realidades.

Pautando-se, pois, nesse processo teoricamente rigoroso, mas não neutro, ou desprezioso ou ainda descomprometido com a realidade é que a pesquisa realizada em espaços onde pesquisadores/as possuam vínculos formais precedentes a uma investigação, em nada corroboram para sua desvalorização, pois, comprometido com o objeto de investigação é ou está todo pesquisador/a.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.**

3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Política e educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões de nossa época).

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 14. ed. São Paulo: Olho D'água, 2003.

GATTI, M. G. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** 3. ed.

Brasília: Liber Livro Editora, 2010. (Série Pesquisa, v. 1).

GUIMARÃES, O. M. S. **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental.** 2004. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

_____. **O currículo do curso de pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência.** 2015. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

KINCHELOE, J. L.; MACLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 281-313.

MELUCCI, A. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, A. (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-42.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes Vozes, 2009. p. 9-29.

RANCI, C. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, A. (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.** Petrópolis, Vozes, 2005. p. 42-66.

SANTIAGO, E. Campo curricular, prática pedagógica e pedagogia freireana. Olhando o caleidoscópio: a escola em movimento. **Revista de Educação AEC,** Brasília, v. 36, p. 28-40. jan./mar. 2007.

_____. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição à reflexão. **Revista de Educação AEC,** Brasília, n. 106, p. 34-42, jan./mar. 1998.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história.** 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Campus Acadêmico do Agreste. Núcleo de Formação Docente. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**: PPC. UFPE/CAA: Caruaru, jun. 2008. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/pedagogia-cao/images/documentos/projetopedagogiopedagcao.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

ESCOLA E COTIDIANO NO ÂMBITO DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma década de produção do conhecimento

Jaqueline Barbosa da Silva*

INTRODUÇÃO

O discurso progressista sobre a educação nas últimas décadas tem constatado uma pluralização de conteúdos, saberes, projetos e programas, expressos no movimento acelerado dos fatores econômicos, sociais, políticos e culturais do desenvolvimento capitalista.

Até os anos 90, os estudos sobre a escola expressavam interesse na questão do acesso e permanência. Mais recentemente, avança-se para as desigualdades de aprendizagem de qualidade dos percursos. Em ambos os contextos, a ideia de democratização se vê marcada pelo conjunto das reformas educacionais que se aliam aos intensos debates sobre os conhecimentos a serem ensinados na escola. No que se refere à discussão do acesso à educação básica no século XXI, os debates da educação por resultados tomam como foco o aprendizado dos estudantes e o ensino ofertado nas instituições escolares.

* Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em Pedagogia pela UFPE. Atualmente é professora do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, onde exerce a docência, a extensão e a pesquisa. Email: jaqueline.barbosa@yahoo.com.br

A promessa de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade da escola são retomadas nos debates do Estado Nacional face à emergência de modos de governo que transcendem as fronteiras nacionais, representados pelo Banco Mundial, FMI, OCDE, etc.

O papel conservador da escola, como instituição oficial responsável pela transmissão de conhecimento na sociedade, exerce seu controle diferenciando o conhecimento escolar de outras formas de ensino que ocorrem no espaço não escolar, controlando, via normatização, a produção e os instrumentos que implicam a aprendizagem dos educandos.

Neste sentido, a tentativa de sinalizar as principais questões e tendências que modelam o funcionamento da escola expressa compreensões que partem da origem histórica da organização escolar e avança para as questões emergentes do cenário social, através de ações afirmativas, os modelos que possibilitam a garantia da qualidade da educação, bem como o acesso e a permanência nos espaços educacionais. De que instituições, espaços e grupos estamos nos referindo, quando falamos sobre a promoção da garantia de acesso ao conhecimento? Quais as formas de organização da escola? Que/ais conhecimentos vêm sendo priorizados no trabalho do ensino?

Essas reflexões estão organizadas no presente texto em três partes. Na primeira delas, apresentamos e discutimos a escola e o seu lugar na produção de conhecimento; na segunda, identificamos as principais mudanças na escola e seus efeitos sobre o ensino; e, por fim, na terceira parte, explicitamos o funcionamento da escola face ao controle e a educação por resultados que vem sendo suscitada no século XXI.

A escola é tomada nos trabalhos selecionados pelo Grupo de Trabalho sobre o Ensino Fundamental (GT 13), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período de 2001-2010, focando os

recuos e avanços dessa discussão temática para a produção teórica.

ESCOLA: CONCEITOS, FUNÇÕES E CARACTERÍSTICAS

O debate sobre a escola, que vem sendo desenvolvido a partir da década de 90, inscreve-se num espaço no qual a teoria crítica, a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia crítico-libertadora, e as teorias pós-críticas, através do paradigma da pós-modernidade, reiteram a especificidade do saber como objeto do trabalho escolar.

A volta do Estado como foco principal se torna uma possibilidade de reflexão nas análises das políticas de educação básica, explicitando que sua condição de ator único, como compensador, reformista e distributivo, recusa o lugar de Estado mínimo e traz reflexões acerca da desigualdade dos serviços públicos, para que não tornemos os desiguais como problema e as políticas como solução (ARROYO, 2010; CURY, 2010).

No governo Lula (2003-2010), a educação básica sinalizou mudanças na ampliação da faixa etária da educação obrigatória, alterando a mesma, que era de 6 a 14 anos, para de 4 a 17 anos, e, ainda, assegurou a oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009).

Em caráter de leis ordinárias, conforme destaca Cury (2010, p. 1094), houve inúmeras alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tais como a história e cultura afro-brasileira (Lei N. 10.639/93), o acesso ao ensino fundamental aos 6 anos de idade (Lei N. 11.114/05), a ampliação dos deveres dos estados (Lei N. 11.330/06), o Estatuto da Criança e do Adolescente no ensino fundamental (Lei N. 11.525/07), a História e cultura afro-brasileira e indígena (Lei N. 11.645/08),

o ensino de música (Lei N. 11.769/08), o ensino fundamental e semana da educação para a vida (Lei N. 11.988/09).

Essas mudanças sinalizam para novas formas de organização e recepção de grupos sociais que até então não haviam sido reconhecidos, pois vinham sendo negligenciados em suas experiências e valores, passando, portanto, a ter um lugar nas tramas da educação, enquanto direito garantido.

Em Silva (2017) a dinâmica do trabalho da educação escolar indígena é evidenciada a partir da autonomia coletiva, do processo de construção do conhecimento e do fortalecimento da identidade étnica.

As análises de Mainardes (2006) reforçam a necessidade de aprofundar o impacto das políticas educacionais ainda em constituição no Brasil, de grupos específicos como, por exemplo, classes sociais, gênero, raça, ritmos ou habilidades de aprendizagem.

Com base nessas considerações, seguem algumas referências sobre a escola, no sentido de verificar os elementos comuns e novos nas análises dos autores que a ela fazem referência.

O primeiro destaque dado à escola expressa sua finalidade histórica. Portanto, aproximar-se dessa compreensão histórica que legitima a escola como instituição oficial reconhecida pela sociedade em se responsabilizar pelo processo de escolarização não significa negar os desafios e riscos da tarefa de garantir uma escola pública de qualidade para todos.

Nas considerações de Saviani (2008, p. 14), a escola é compreendida como uma “instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Ou ainda, como afirma Horton e Freire (2003), é uma instituição social e histórica, que pode ser mudada. Essa compreensão é reafirmada ao enfatizar que “[...] a escola não pode ser mudada exclusivamente através de uma lei, mas sim por uma nova geração de

professores e professoras, de educadores e educadoras que precisam ser preparados, treinados, formados” (p. 207).

Em Penin (1989), a escola é considerada como sendo o espaço onde os indivíduos que a ela pertencem podem se apropriar do saber escolar, utilizando-o em benefício de seu projeto social.

Em ambas as considerações, o aspecto clássico é destacado, mantendo inalterado aquilo que é fundamental na constituição e configuração institucional, traduzido na exigência da apropriação do conhecimento sistematizado, no propiciar da aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado.

O sentido cívico, moral e intencional que toma assento na escola dota-se de uma racionalidade, sendo pouco valorizados os saberes advindos do cotidiano do discente. O reconhecimento da escola como propulsora da cooperação e solidariedade altera as relações de autoridade, assumindo os grupos gestores a autonomia no cumprimento de tarefas e atividades suscitadas no desenvolvimento do currículo escolar.

Como sublinha Arroyo (2007), o lugar da escola na sociedade contemporânea não se restringe à preparação para a próxima série, para o próximo nível; ela é preparatória para a sobrevivência e seu reconhecimento se dá como recepção nos grupos sociais, que assumem a autonomia no cumprimento de tarefas e atividades suscitadas no desenvolvimento do currículo escolar, alterando o modelo mecanicista e “bancário”¹ que fragmentava a apropriação do saber.

Forquin (1993) situa a discussão da cultura no espaço escolar, enfatizando que a função de conservação e de transmissão da educação, em particular, de toda educação do tipo escolar, reconhece que “[...] a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui

1 Para maiores informações, ver Paulo Freire, **A Educação na Cidade** (2001).

a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (Idem, p. 15). Para o autor, os conteúdos que “a escola transmite não são, com efeito, somente saberes no sentido estrito. São também conteúdos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização” (Ibidem, p. 147).

Possivelmente, essas exigências levaram a escola a manter funções clássicas diante das mudanças e transformações sociais, chegando a atingir quatro funções básicas: “adquirir conhecimentos”, “instituir normas”, “socializar saberes” e “preparar as gerações para o ingresso na sociedade”.

Apesar do lugar legitimado, não há na escola uniformidade e imutabilidade de conceito, função e característica da mesma. Ao contrário, a diversidade de compreensão e sentidos varia de acordo com a perspectiva histórica e concepção teórica, impondo-se de forma incontestável, idêntica e inevitável a sua concepção clássica².

O papel da escola enquanto instituição social e cultural se faz presente nas análises dos autores que fazem referência a ela e sobre ela, circunscrevendo-a nos fenômenos e práticas pedagógicas de domínios internos e externos, local e global, micro e macro, presentes nos debates da última década.

Fernández Enguita (2008) confere importância à socialização do saber sistematizado, articulando a transformação da escola com a ideia do trabalho em rede diante das mudanças da “sociedade transformacional”.

Nessa direção, Meirieu (2005) definiu a escola como um lugar onde, de forma sistemática e constante, se fazem perguntas, com a curiosa particularidade de as respostas já

2 Termo utilizado por Saviani (2008, p. 14; 18), no livro intitulado **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, para se referir aquilo que se firmou como fundamental, como essencial, que se constitui num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Mas, ao mesmo tempo, não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado, que não está ligada ao humanismo clássico, que se coloca contra a ideologia da originalidade, da autenticidade e da espontaneidade criadora.

serem previamente conhecidas por aqueles que as apresentam (os docentes). Essa crítica se afasta das análises de Veiga-Neto (2007, p. 98) ao atribuir à instituição um sentido amplo, como sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo e ser constituída por uma conexão indissolúvel das novas práticas sociais, culturais, religiosas, econômicas, sendo um elo de disciplinaridade implicado num tipo de poder e de práticas que “fabricou – e continua fabricando – novas formas de vida” (Idem, p. 101).

Em Pimenta (2007), a possibilidade do entrecruzamento entre os aspectos teóricos e práticos se dá na forma de gestão e organização do processo de ensino e aprendizagem. Esta dupla exigência aos meios que estruturam a escola faz com que se reafirme a existência da escola, enquanto propiciadora dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado.

Costa (2007), ao especificar a escola enquanto transmissora da cultura ou ainda como um lugar onde se pensa sobre essa cultura e sobre esses saberes culturais acumulados, chama à atenção para a atribuição de significados e o aprimoramento das práticas pedagógica no trabalho com os múltiplos e variados espaços pelos quais as crianças e os jovens constroem suas experiências.

Diante dessa consideração, a escola se constitui de uma dimensão pedagógica que se encontra imbricada a uma prática social global. Logo, seu papel consiste na socialização do saber sistematizado que, como sublinha Saviani (2008), não se trata de qualquer tipo de saber, mas do conhecimento elaborado, eliminando qualquer possibilidade de trabalho que considere o conhecimento espontâneo e o saber fragmentado.

Não é possível, entretanto, deixar de referendar uma das primeiras exigências para o acesso a esse tipo de saber: aprender a ler e escrever, conhecer a linguagem dos números,

a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Ou seja, ler, escrever e contar aliam-se aos rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia), enquanto conteúdos fundamentais da escola básica.

A ampliação do tempo mínimo de duração do ensino, fixado em nove anos para a conclusão do nível fundamental, de acordo com a Lei n. 11.274/2006³, prioriza os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos nessa etapa de ensino, no que se refere à (re)elaboração e (re)visitação dos conteúdos, práticas e formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo.

Reconhecer a especificidade da escola não equivale a separar o processo de globalização, subjacente a cada cultura social, mas a realizar uma mediação entre a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado.

Entretanto, aproximar o reconhecimento histórico, que coloca a escola como instituição oficial legitimada pela sociedade e responsável pelo processo de escolarização, não significa anular os riscos da tarefa, a efeito do projeto “democrático” de garantir uma escola pública e de qualidade para todos, que a Lei n. 9.394/1996, através do seu artigo 4º, inciso IX, artigo 5º, faz referência.

Art. 4. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 5. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical,

3 Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo.

Delval (2001) considera que a extensão da educação para todos significou a maior mudança da escola desde seu aparecimento, não obstante as formas de propiciar esse acesso rumo a uma universalização da escolarização impliquem ofertar condições que não obriguem seus frequentadores a abandonar esses espaços ou, ainda, considerem ser desnecessária sua ida aos mesmos, muito embora,

[...] à primeira vista possa parecer que apenas se trate de uma mudança quantitativa, que implique unicamente problemas técnicos (problemas de infra-estrutura, disposição de edificações para todos, de um grande número de professores, etc.), mas que não tem por que abarcar outras mudanças, a realidade é que se impõem também mudanças qualitativas (p. 83).

As considerações relacionadas ao modelo de educação vigente acrescenta à seleção de saberes, valores, práticas e outros referentes considerados adequados à função social da escola, o fundamento da transmissão da cultura e a oferta de diversas medidas de política educacional que envolvem mudanças curriculares e pedagógicas.

Em suma, a repercussão da transformação do Estado e, em particular, das reformas educacionais, tem efeito direto na escola ao legitimar num mesmo espaço a função histórica, social e pedagógica, bem como a acolhida de práticas deslocadas do compromisso com a coletividade e a participação, disseminadas pela política mundial de globalização que

entrecruza responsabilidade social e direito à qualidade de educação.

O dogmatismo, racionalismo, ascetismo uniforme igualitário da escola, que exige de todos/as que por ela passarem a manutenção da “ilusão da igualdade” (FORQUIN, 1993), colocam-se na impossibilidade de criar redes educativas complementares, com públicos distintos e com características particulares, pois a organização desse espaço e a responsabilidade pelo acompanhamento do processo de escolarização não está reservada a qualquer ator social, mas àqueles com formação específica e adequada para assegurar ao educando “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, Art. 22).

Enquanto organização comandada, sob a responsabilidade de pessoas que ocupam suas diferentes funções, a escola conta, “para além dos seus agentes remunerados – professores, inspetores, directores, diversos especialistas -, com um público ou utilizadores: os alunos e, até certo ponto, ainda que de forma marginal, com os pais destes” (PERRENOUD, 1995, p. 32).

Ainda sobre indicadores da qualidade da escola, a ONG Ação Educativa, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, desenvolveu em 2005 um estudo sobre a descrição e análise do engajamento da comunidade na luta pela melhoria da qualidade da escola, destacando, entre outros aspectos, a oportunidade de diálogo com os atores envolvidos na problemática escolar, construindo junto a eles novos sentidos para a educação a partir do enfrentamento das divergências, conflitos de interesses e relações desiguais de poder⁴.

4 Trata-se da publicação Indicadores de qualidade para a mobilização da escola, desenvolvido por Vera Masagão Ribeiro, Vanda Mendes Ribeiro e Joana Buarque de Gusmão, **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, de jan./abr. 2005.

As condições de desigualdades regionais e sociais dos estudantes no processo de escolarização, condicionando-os à evasão escolar, denominada por Freire (2001) de expulsão, ilustram a relação entre educação e desigualdade social, apesar de ser um dos campos mais fecundos para a análise das políticas educacionais, propiciando uma participação que considere o direito à igualdade político-social:

[...] o número assombroso de crianças em idade escolar que “ficam” fora da escola, como se ficar ou entrar fosse uma questão de opção. São proibidas de entrar, como mais adiante muitas das que conseguem entrar são expulsas e delas se fala como se tivessem se evadido da escola. Não há evasão escolar, há expulsão (p. 50-51).

Nas análises das políticas de Estado, têm se priorizado medidas de qualidade de vida da população, perpassando pelo reconhecimento dos direitos sociais que se encontram aliados à justiça social e à equidade social, e indo ao encontro da ênfase dada por Freire (2001) à garantia de um acesso e permanência na escola.

Outra rede de diálogo com a educação e, especificamente, com a escola, é identificada em Fundações, Empresas, Organizações e Associações Empresariais, implicando integrar o compromisso do governo brasileiro nas políticas públicas e educacionais, não apenas para a superação das desigualdades sociais.

Vale ressaltar que o paradigma da empresa privada reconhece as instituições que acionam as ações desencadeadas pelos docentes, enquanto campo fértil para execução de poder e controle através de projetos que se utilizam do resultado do desempenho dos estudantes para formular estratégias de melhoria da qualidade da educação.

A aceitação dessa pluralidade envolve questões fundamentais de democracia que comportam uma ética pedagógico-política e epistemológica, onde podemos identificar a noção de liberdade numa dinâmica que implica diálogo e reconhece a eticidade na relação com os indivíduos que recusam o silenciamento no processo de participação. Silva, Silva e Silva (2014) à luz dos estudos pós-coloniais ressalta a dinâmica de ressignificação mútua, contraditória e assimétrica vivenciada entre os movimentos sociais e a educação popular.

Portanto, destacaremos nos estudos que tomam a escola através da educação básica e, especificamente do ensino fundamental, os elementos que se destinam à organização, à formação e ao público, diante das mudanças que têm alterado sua rotina com a inserção de novos espaços e grupos sociais, beneficiando-se do trabalho de transmissão de conhecimentos.

O ENSINO FUNDAMENTAL NAS INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS

Diante da ampliação de tarefas e ações que introduziram o cotidiano da escola, especificamente as referentes ao ensino fundamental, campo de estudo do referido trabalho, há a necessidade de sua revisitação. A análise das principais tendências sobre a escola na última década (2001-2010), a partir das temáticas nos trabalhos selecionados para socialização no Grupo de Trabalho do Ensino Fundamental (GT – 13) da Anped⁵, mediante a seleção, estudo e análise do título e, posteriormente, da leitura flutuante e exaustiva dos textos completos, como recomenda Bardin (2009), possibilitou identificar quatorze eixos temáticos, conforme o quadro 01.

5 Denominado de Educação Fundamental até a 19ª reunião anual, ocorrida em outubro de 1996.

Quadro 01 - Dimensão(ões) dos trabalhos por eixo(s) temático(s) no GT de Educação Fundamental da Anped (2001-2010)

Dimensão(ões)	Eixo(s) Temático(s)	Ocorrência(s)
Organização	Espaço	49
	Alternativas educativas	03
	Programas	02
Transmissão de conhecimento	Ensino	22
	Conteúdos específicos	19
	Material didático	07
	Saber da Experiência	04
Educação por resultados	Desempenho	22
	Comportamento	13
	Avaliação	06
Exigência profissional	Público	20
Novos espaços e grupos sociais de aprendizagem	Formação docente	16
	Educação	07
	Imaginário	01
	TOTAL	191

Fonte: Trabalhos selecionados no GT de Educação Fundamental da Anped (2001-2010).

As temáticas foram organizadas em quatorze eixos temáticos, os quais foram relacionados a cinco dimensões: (1) transmissão de conhecimento, (2) organização, (3) educação por resultados, (4) exigência profissional, e (5) novos espaços e grupos sociais de aprendizagem.

A dimensão organização inova as análises sobre o Ensino Fundamental, representada por cinquenta e quatro estudos, voltando-se para o espaço, os programas e as

alternativas educativas, representando a emergência no desenvolvimento das políticas educacionais brasileira.

Os espaços sem endereço, como o campo, a favela, o hospital foram o maior destaque desse eixo temático, com a presença de quarenta e nove trabalhos. Quanto aos programas do governo federal, destacaram-se o Programa Nacional Biblioteca da Escola, Programa Nacional do Livro Didático, com as análises do livro de história, Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, além daqueles que têm um atendimento local, especificamente, o Programa Ciência em Foco, do Distrito Federal, e Mentoria, da cidade de São Carlos/SP. A linguagem de trânsito soma-se à informática educativa e ao trabalho coletivo, preenchendo a discussão das alternativas educativas.

A segunda dimensão, transmissão de conhecimentos, totalizou cinquenta e dois estudos, incluindo, para análise, os eixos temáticos referentes a ensino, conteúdos específicos, material didático e saber experiencial.

O brincar, a discussão étnico-racial, a progressão continuada, o horário integral, as práticas de disciplinarização e não-disciplinarização, o corpo e a obrigatoriedade na política pública nacional sustentaram o discurso sobre o ensino. Quanto aos conteúdos específicos às áreas de ciências, matemática, geografia e música, a preocupação temática foi significativa. No bloco de ensino relacionado à arte-educação, filosofia, história e língua portuguesa, a representação se deu por um trabalho em cada área de conhecimento, somando assim, quatro estudos.

Referente ao eixo temático material didático, os livros didáticos, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os cartuns foram os principais focos de estudo, especificamente no que se refere às populações indígenas, à língua portuguesa, às ciências, à geografia e à matemática.

Nesse sentido, a escola cria novas formas de aprendizagem, introduzindo recursos até então não considerados no trabalho da prática pedagógica do docente. O uso de textos em cartuns na produção de significados sobre a matemática, exemplifica essa condição inovadora.

As exigências quanto ao saber da experiência constituem a existência não linear entre o pensar e agir docente, bem como enfatiza uma prática temporal, plural, existencial, social e programática (TARDIF e RAYMOND, 2000).

No que se refere à educação por resultados, somaram-se à discussão de desempenho, comportamento e avaliação.

Os fatores referentes ao fracasso escolar, rendimento escolar e gestão democrática foram representados por nove dos dezesseis trabalhos. Quanto à preocupação com a aprendizagem conceitual, teoria da atividade, competência do professor, melhoria do ensino fundamental, dificuldade de aprendizagem, inclusão e exclusão, bem como o desempenho nos concursos públicos, tiveram apenas uma representação, totalizando o restante dos trabalhos com o referido foco de estudo.

A violência, a juvenilização da cultura, a indisciplina, a ética, a exclusão social, o constrangimento, a exclusão escolar, a interação escola-família, a vulnerabilidade na escola e afetividade representaram a discussão sobre o comportamento, que se volta ao controle e eliminação de males sociais.

No eixo temático avaliação, a auto-avaliação, o desempenho escolar, a práxis e a aprendizagem em ciclos explicitaram os desafios da política e da prática de ensino.

A *exigência profissional* se remeteu ao público representado por vinte trabalhos que enfatizam os professores, gestores escolares, alunos, pais, governo, adolescentes fora da escola, meninas, jovens do ensino fundamental e crianças. Os discursos sobre identidades e a análise das políticas inter-governamentais demarcaram as referidas produções.

Já a ênfase aos novos espaços e grupos sociais de aprendizagem privilegiou o eixo temático referente à formação docente, educação e imaginário.

Na formação docente, a ênfase aos processos de formação continuada e formação em alternância, estiveram em consonância com as diferentes práticas pedagógicas de trajetórias profissionais e trabalho docente. Ainda se destacou nessa discussão a educação voltada para o emocional. No que se refere ao imaginário, apenas um estudo foi registrado, enfatizando as memórias na infância.

Por fim, os dados indicam que, nesse período, a atenção a organização do trabalho escolar e a transmissão de conhecimentos tem a maior incidência, totalizando 55% da produção. Em seguida, aparece a dimensão da educação por resultados, representada por 21% da produção. A exigência profissional também se destaca, com 11% dos trabalhos. No conjunto, os novos espaços e grupos sociais de aprendizagem se constitui como sendo a dimensão que está em via da sua consolidação, tendo uma representatividade de 13% dos estudos na Educação Fundamental.

O ENSINO FUNDAMENTAL E OS OBJETOS DE ESTUDO

Os trabalhos analisados apontaram que as temáticas que tomam o ensino fundamental como referência se deliniam, prioritariamente, no espaço escolar, ora mantendo as discussões sobre a transmissão de conhecimento, ora ampliando o debate para outros espaços, públicos e do cotidiano social. O lugar dos conteúdos específicos reafirma a função da escola, incluindo aqueles que ainda não haviam ocupado esse lugar, a exemplo da música e da filosofia, fruto das reformas realizadas no governo Lula (2003-2010). As discussões do comportamento, com ênfase na violência, na ética

e na tolerância, aliaram-se aos estudos dos espaços não escolares, a exemplo do campo, da favela, do hospital, dos indígenas e dos sem endereço, constituindo o bloco das discussões que se caracterizava pela ausência ou por um tímido espaço no debate da educação básica, deixando pistas para novas investigações.

Embora seja crescente a ênfase na educação por resultados, ainda é a transmissão de conhecimento o destaque das análises dos trabalhos. O brincar, a atenção ao corpo, a leitura sobre a discussão étnico-racial e o horário integral reafirmam a ampliação dos saberes, traduzidos nas mudanças de organização escolar, através do tempo pedagógico e das exigências de conhecimento a serem requeridas do educando, embora pouco se posicionem criticamente sobre essas políticas.

Com as novas exigências de perfis profissionais e as atuais condições enfrentadas pelos docentes no trabalho da escola, incluem-se formas de empreendedorismo justificadas pelo caráter solidário, seja em “qualificar a formação integral dos alunos” e/ou atribuir a “merecida valorização às escolas que promovem a construção de uma aliança arrojada entre os saberes curriculares e a prática social transformadora”. Esses propósitos, contudo, refletem a fragilidade da função da escola no contexto contemporâneo, tanto nos aspectos curriculares quanto na possibilidade de “[...] desenvolvimento pleno da pessoa, seu exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205).

Ao discutir essas mudanças, nos baseamos em Oliveira (2007) para distinguir os conceitos de organização do trabalho escolar e organização da escola. Assim, conforme, a autora citada anteriormente,

[...] a organização do trabalho escolar deve ser compreendida como um conceito econômico que se refere à

divisão do trabalho na escola. É então definida como a forma que o trabalho do professor e dos demais trabalhadores da escola é organizada buscando atingir os objetivos da escola ou do sistema. Assim, a organização do trabalho escolar refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, à distribuição das tarefas e competências, às relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado. Por tais razões, a organização do trabalho deve ser compreendida à luz das teorias econômicas. Já o termo 'organização escolar' refere-se às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado. Das competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados, tudo seria matéria da organização escolar (p.107).

Oliveira (2007) contribui com as reflexões acerca da organização escolar, possibilitando compreender que com a ampliação dos anos de ensino, passando de oito para nove anos de escolarização, a escola muda a organização do seu cotidiano e corresponsabiliza a comunidade com a função sociointegradora, na garantia da permanência dos estudantes.

O trabalho coletivo surge como alternativa educativa junto ao público da instituição escolar, docente, gestores, pais, dando visibilidade as práticas democráticas que vão além dos muros escolares, voltando-se para aquelas que integram a cultura dos grupos sociais.

A introdução da linguagem do trânsito introduz a materialização da vida urbana, visível nos constitutivos desta cultura, alterando as práticas sociais, política e econômicas da

vida social. Dessa forma, o princípio fundamental da escola, enquanto instituição pública aberta a todos/as, sem a preocupação de descartar ninguém, mas de fazer compartilhar os saberes a serem ensinados sem nenhuma reserva, assume alguns riscos ao deslocar sua atenção para os aspectos que não tem o lugar clássico na escola.

O debate da construção do saber da experiência se dá no movimento entre o conhecimento específico, que vai sendo tecido no trabalho corriqueiro dos conteúdos curriculares, e deste com o contexto de mundo que os cerca, relacionando e expressando a realidade.

BREVES CONSIDERAÇÕES

A função de ensinar a escrever, ler e contar, assumida pela escola ao longo da sua história, expande-se com a produção do conhecimento, exigindo, entre outras, a atualização profissional.

A fixação de normas e regras não exclui a possibilidade da realização de um trabalho democrático, nem a autoridade dos professores se dá arbitrariamente, mas a partir um poder legitimado⁶ pelo grupo social a que pertence.

A articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional), termina por produzir mudanças individuais e coletivas no interior da instituição escola, fazendo com que Canário (2006), ao revisitar as formas clássicas de organização do trabalho escolar, venha a denominá-la de organização aprendente, a qual se caracteriza por modos de formação abertos, integrados, participativos, evidenciando

6 A compreensão de poder legitimado apresentada neste trabalho se afasta do conceito de poder absoluto, como sendo aquele fundado no carisma pessoal ou na violência institucional. O poder legitimado esta associado a uma ação democrática, negociada, discutida, institucionalizada, elementos de discussão em Houssaye (1995).

um novo papel e relevância ao humano na dimensão coletiva e interativa⁷.

A defesa da universalização da educação e a melhoria das condições de trabalho docente mobilizou os diversos setores da sociedade civil e movimentos organizados, para uma intensa campanha em defesa do direito à escola pública, gratuita, universal e de qualidade.

Em tal contexto, surgem questionamentos dirigidos à função social da escola, na sociedade contemporânea, enquanto possibilidade de permanecer se constituindo como referência única no processo de escolarização, diante da diversidade de público e espaços mobilizados para desenvolver o ensino. Cabe ainda interrogar sobre os novos espaços de acesso ao conhecimento e o lugar desses espaços e grupos sociais de aprendizagem na formação do sujeito e na aquisição do saber para atender a lógica do mercado e/ou ao bem público.

Por outro lado, a oferta de distintas formas de condução do trabalho na escola, tecida com as mudanças no contexto social, oportuniza, ao público que pretende ingressar na escola, o rompimento com os critérios de hierarquização do conhecimento, sem mecanismos de competição e nem estratégias promocionais e de marketing, promovendo o direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade e com respeito as suas origens/comunidades de pertença.

Ou seja, as mudanças nos critérios de organização de turmas e de progressão escolar, a inclusão no currículo oficial de temas ligados à saúde, à ética, e à cultura, a delegação a cada instituição escolar de maior autonomia na formulação

7 A dimensão coletiva permite destacar a possibilidade de os indivíduos aprenderem por meio da organização como pela possibilidade de as próprias organizações 'aprenderem'. Quanto aos processos coletivos ganham importância no contexto de diferentes tipos de organizações, entre elas as escolares, propiciando aos indivíduos realizarem mudanças no contexto de realização do trabalho, suscitando assim, numa secundarização ao sistema escolar em detrimento do pensar das escolas. Ou seja, trata-se de otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino.

de seu projeto pedagógico e a programação de dias nacionais da família na escola se constituem como medidas que pretendem conquistar ou fortalecer a adesão das crianças e suas famílias à escola, prolongando sua permanência nela e respondendo aos efeitos desse prolongamento.

Os trabalhos ainda revelam novos rumos educativos para a escola, concorrendo com a emergência de lógicas de mercado e a regulação da oferta educativa, com o aparecimento de novos espaços de regulação que torna visível a garantia (ou não) da qualidade de aprendizagem, das alternativas de conservação e/ou emancipação dos processos de organização e contextos escolares.

Em Young (2007), a inclusão social e a ampliação da participação dos setores sociais, através de novos grupos de aprendizagem, prevê uma interrelação entre manutenção de fronteiras e cruzamento de fronteiras, estabelecendo uma agenda tríplice para as escolas e docentes, formuladores de políticas educacionais e pesquisadores/as em educação.

Do ponto de vista prático, assistimos a uma nova fase da educação básica e das políticas educacionais, que estão longe de enfatizar regras e valores morais, revelando o desafio de educar no mundo contemporâneo, especificamente no âmbito da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Condição docente, trabalho e formação.

Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB, BH: Autêntica, 2007. pp. 191-209.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, v. 31, n.113, Campinas/SP, out.-dez., 2010. pp. 1381-1416.

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5ª ed., Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF, Senado Federal, 1988.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF, Junho de 2005.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ N. 9.394**, Brasília, dezembro de 1996.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1988. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.18, set./dez.2001. pp. 82-100.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?: Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** 2ª. ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez., 2010. pp. 1089-1098.
- DELVAL, Juan. **Aprender na vida e aprender na escola**. Tradução de Jussara Rodrigues, Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Será pública a escola pública? **Educação e Poder**. Abordagens críticas e pós-estruturais. Mangualde: Edições Pedago, 2008. p. 97-108.
- FREIRE, Paulo. Educação na cidade. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, jan./abr. 2006. pp. 11-30.
- MERIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**, Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MYLES Horton, FREIRE, Paulo. **O caminhos se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, Dalila de Andrade. A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**, Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 97-112.
- PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. SP: Cortez, 1989.
- PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5ª. ed., V. 1, SP: Cortez, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 10ª Ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2008.
- SOBRINHO, Dias José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, V. 25, N. 88, Especial Outubro de 2004. pp. 703-725.
- SILVA, Jaqueline Barbosa da. Formação, Pesquisa e Práticas no Contexto da Educação Escolar Indígena: as ações do Pibid Diversidade no Povo Xukuru do Ororubá. **Revista Ñanduty**, Diálogos Interdisciplinares da Antropologia, PPGAnt - UFGD, V. 5, N. 7, 2017. pp. 139-159.

- SILVA, Janssen Felipe da; SILVA, Everaldo Fernandes da; _____.
Educação Populares e Movimentos Sociais nas Crises da
Modernidade: um olhar através dos Estudos Pós-Coloniais.
Lumen, v. 23, n. 1, jan./jun., 2014. p. 09-26.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendi-
zagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**,
Campinas/SP, Vol. 21, N. 73, dez. 2000. pp. 209-244.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Inclusão e governabilidade. **Educação e
Sociedade**, Campinas/SP, vol. 28, n. 100, Especial, out., 2007. pp.
947-963.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Globalização, inter-
culturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas/SP: Alínea,
2009. pp. 37-54.

A RELEVÂNCIA DA ABORDAGEM HUMANIZADA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Ana Lúcia Leal*

INTRODUÇÃO

Muito mais do que favorecer e/ou estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos, uma missão efetivamente educacional é quando o educador, em sua inteireza, assume o compromisso com a formação humana de seus educandos, reconhecendo e legitimando as diferenças e singularidades dos alunos. Neste sentido, a noção de integralidade nos apresenta como um novo referencial a partir do qual pode emergir um caminho de superação dos problemas da educação na contemporaneidade.

Perante as situações adversas com que comumente muitos professores brasileiros se deparam, como baixos salários, má estrutura nas escolas, superlotação nas salas de aulas, só para citar algumas, podemos considerar que nem sempre a tarefa educacional será fácil, demandando flexibilidade, criatividade e muita persistência. Do mesmo modo, os

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2010); Mestre em Ciências da Linguagem pela UNICAP (2004). Professora Adjunta na área de Psicologia da Educação - UFPE/Centro Acadêmico do Agreste, CAA (desde 2011). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - Mestrado - UFPE/CAA (2014). E-mail: analealchaves@yahoo.com.br

alunos se deparam com várias dificuldades ao longo de seu percurso acadêmico e é desejável que busquem estratégias para solucioná-las. Caso isso não ocorra, o processo de aprendizagem pode ser interrompido.

Quando quem resolve os problemas é consciente de suas reações emocionais, seja professor ou aluno, é possível melhorar a habilidade para controlar suas respostas e conseguir um sucesso maior no que se dispõe executar. A partir do momento em que a pessoa se sente acolhida, os laços afetivos se fortalecem e isso servirá como fonte de inspiração para o empoderamento da autoestima, contribuindo para uma visão otimista do futuro.

Apesar de todo o cenário, muitas vezes caótico, muitos professores e alunos não desistem de exercer, com dignidade, as suas respectivas responsabilidades. Assim, quando decidimos realmente, nos implicamos nisto e, por isso, não conseguiríamos fazer/ser diferentes. Poletti e Dobbs (2007) consideram que há mais de quarenta anos a ciência tem questionado o fato de que certas pessoas têm a capacidade de superar as piores situações, enquanto outras ficam presas na infelicidade e na angústia que se abatem sobre elas.

A capacidade das pessoas manterem-se íntegras, apesar das adversidades do caminho, chama-se resiliência (CYRULNIK, 2004; POLETTI, DOBBS, 2007). Na perspectiva da resiliência, a experiência formativa tem como objetivo despertar as potências do humano que habitam em cada um de nós, através de uma visão integral ou multidimensional. Viktor Emil Frankl é considerado o “pai” dos estudos sobre resiliência e acredita que o ser humano pode se aproximar de uma possibilidade de sentido através de uma ação que pratica ou uma obra que cria; vivenciando algo ou encontrando alguém.

O presente estudo justifica-se por apresentarmos reflexões e possíveis caminhos que nascem de uma visão otimista do humano, a saber, dos estudos sobre a resiliência e

a contribuição do pensamento de Víktor Frankl na área da Educação. Acreditamos na relevância deste conceito e seus efeitos positivos em estreitar laços entre professores e alunos, já que estarão mais conscientes da importância de assumirem uma postura de superação, mas também de reconhecimento de sua própria individualidade, frente às adversidades cotidianas.

Inicialmente apresentaremos uma fundamentação teórica que irá contemplar os seguintes aspectos: 1) Resiliência: aspectos gerais e; 2) Viktor Frankl: principais contribuições e relevância na área da Educação. Posteriormente, iremos apresentar os resultados de uma pesquisa de campo realizada com alunos matriculados em duas licenciaturas de uma Universidade Pública do Agreste Pernambucano.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Refletindo sobre resiliência

Historicamente falando, a noção de resiliência vem sendo utilizada há muito tempo pela Física e Engenharia, sendo um de seus precursores o cientista inglês Thomas Young. Em 1807, ele descreveu experimentos sobre tensão e compressão de barras, buscando a relação entre a força que era aplicada num corpo e a deformação que essa força produzia.

Na literatura brasileira, pode-se dizer que há um consenso a respeito do conceito da resiliência ser originário da física ou do termo “resiliência” ter sido trazido desta disciplina (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; POLETO; KOLLER, 2008; SOUZA; CERVENY, 2006; YUNES, 2001; YUNES; SZYMANSKI, 2001). Em Psicologia, o estudo da resiliência é relativamente recente, sendo pesquisado há pouco mais de vinte anos.

Há uma importante diferença entre a resiliência estudada pela Física e aquela pela Psicologia no que diz respeito ao retorno do objeto, ou pessoa, ao estado anterior à pressão sofrida. A resiliência, para a Psicologia, em algumas de suas conceituações, envolve algo além do retorno ao que se era antes, pois abrange um crescimento a partir da superação da pressão. Poletto e Koller (2008) afirmam que a ideia de voltar à forma original após o impacto de um estressor está superada, pois “o sujeito aprende, cresce, desenvolve e amadurece” (p. 17), portanto, se transforma.

A palavra “resiliência” vem do latim *resilio*, *resilire*, *resiliens*, e significa saltar para trás, voltar, ser impelido, recuar, encolher-se, romper. Pela origem inglesa, *resilient* remete à ideia de elasticidade e capacidade rápida de recuperação (PINHEIRO, 2004).

O estudo longitudinal de epidemiologia social, realizado por Werner e Smith (1986, p. 192 apud WERNER, 1996) na ilha de Kauai, no Havai, foi considerado um marco nos estudos da resiliência. Ele durou cerca de quarenta anos. Apesar das situações de risco em que estavam expostas muitas crianças, observou-se que conseguiram superar as adversidades e se construírem como pessoas com possibilidade de um futuro. Elas tiveram o seu desenvolvimento analisado quando tinham um, dois, dez, dezoito, trinta e um, trinta e dois anos de idade. À medida que o estudo ia sendo feito, os estudiosos começaram a se interessar especialmente por um grupo de crianças de “alto risco” que, apesar de terem sofrido uma situação de estresse na gestação, um lar pobre e conflituoso e pais sem educação, alcoólatras ou com problemas mentais, conseguiram desenvolver personalidades saudáveis, carreiras estáveis e relações interpessoais firmes.

Masten e Coatsworth (1998), abordando especificamente as contingências históricas e socioculturais em que os estudos da resiliência começaram a surgir, situaram a sua

origem nos Estados Unidos, nos anos setenta, e que ameaçavam o desenvolvimento infantil saudável. Foi investigando os riscos aos quais a infância estava submetida que o citado fenômeno foi observado.

Segundo os autores,

riscos consideráveis para as crianças tornaram-se aparentes nas taxas de divórcio, nascimentos por mães solteiras, gravidez na adolescência, abuso de crianças, falta de moradia e pobreza entre jovens famílias com crianças, e avançaram em problemas como suicídio, abuso de substâncias e violência (p. 205).

No Brasil, porém, o tema só passaria a ser pesquisado 20 anos depois, no fim dos anos 1990 (BRANDÃO, 2009).

O foco no indivíduo, na sua capacidade de autoestima e autonomia caracterizavam as pesquisas pioneiras que consideravam que a resiliência existiria por uma constituição singular do indivíduo, como traço de personalidade ou estilos de *coping*, ao passo que existiriam os não-resilientes, não dotados de capacidade para resistir ou para enfrentar as adversidades. Essa concepção ainda vinha associada à ideia de a resiliência ser uma característica mais inata do que passível de ser adquirida. Nesta concepção, a resiliência era considerada como um traço da personalidade.

Além de considerar a resiliência um traço, os estudos pioneiros, tais como citados por Souza e Cerveny (2006), Yunes (2001) e Yunes e Szymanski (2001), também entendiam a resiliência como uma característica permanente dos sujeitos que ainda eram considerados invulneráveis, ou invencíveis, mesmo que não fossem mais nomeados dessa maneira.

O antigo conceito de resiliência, contemplado na teoria do traço, recebeu um novo significado, emoldurado na

capacidade que o ser humano tem de sobreviver em diferentes períodos da história humana. Passou-se a se levar em conta os efeitos entre múltiplos fatores, considerando-se também a dinâmica entre os aspectos internos e externos aos sujeitos, como a aquisição de afetos, a importância de um apego seguro, a estrutura familiar, o nível socioeconômico, a cultura e a educação. Nesta concepção, a resiliência é considerada como advinda do processo de relação entre os indivíduos.

Acreditamos que a resiliência seja influenciada pela saúde psíquica, inteligência e criatividade, porém não apenas isso. A maneira pela qual vai se superar ou não uma adversidade depende de muitas variáveis, tais como: pelas circunstâncias (sobretudo de sua primeira infância), pelas mensagens que recebeu, pelas ligações afetivas que criou e a segurança que estas lhe fizeram sentir. Ou seja, interfere o ambiente no qual a pessoa se encontra, a presença ou a ausência de pessoas sadias ao seu redor e o contexto político, religioso, social e cultural no qual se desenvolve, entre tantas outras coisas.

Considerando, portanto, resiliência como um processo dinâmico e interacional em que ambiente e indivíduo interagem em uma relação recíproca, podemos referir a abordagem Ecológica como sendo um modelo que se aplica bem ao seu entendimento. Nesta concepção a resiliência é entendida não somente como uma característica da pessoa, como uma capacidade inata, herdada por alguns “privilegiados”, mas a partir da interação dinâmica existente entre as características individuais e a complexidade do contexto ecológico (POLETTI; KOLLER, 2008).

Brandão (2009) considera que hoje em dia é mais comum que os pesquisadores compreendam a resiliência como um processo a ser desenvolvido dinamicamente na

interação do sujeito com sua história e com a adversidade com que se defronta.

Se a resiliência é uma capacidade que pode ser reforçada e estimulada através da interação entre vários fatores, não há uma relação direta de causa e efeito no desenvolvimento humano como é comum se pensar. Como dissemos anteriormente, a tendência atual já não é explicar os transtornos por causalidades lineares e irreversíveis. O comportamento observável seria antes considerado o resultado de uma cascata de determinantes. Alguém que passou por privações materiais, carência afetiva, não está condenada ao fracasso pessoal e profissional. A miséria não é um impeditivo ao desenvolvimento da resiliência, embora as condições sociais em que muitas pessoas carentes estão inseridas sejam fatores limitantes a esse processo.

Cyrulnik (2004) compreende que falta a muitos professores a consciência de serem potencialmente capazes de metamorfosear a vida dos educandos, pois subestimam o efeito de sua pessoa e superestimam a transmissão de seus conhecimentos. Contudo, podem ser encarados como tutores de resiliência de seus alunos se, além de se ocuparem da transmissão dos conteúdos acadêmicos, também os auxiliarem e os fortalecerem na capacidade de responderem de modo consistente às dificuldades da vida, superando possíveis eventos traumáticos. Do mesmo modo, o professor também pode exercer um papel contrário: por meio de palavras e ações que lhe parecem inofensivas, pode ferir profundamente uma criança ou um adolescente.

Mas sempre que estiver diante de uma situação que não puder mudar, ainda é possível mudar a sua atitude diante da situação, mudando a si mesmo, amadurecendo e crescendo além de si mesmo. Neste sentido, como diria Frankl (1991), a pessoa pode ser mais forte que seu destino exterior. Para ele, sempre, e em toda parte, a pessoa está colocada diante da

decisão de transformar a sua situação de mero sofrimento numa realização interior de valores. E será sobre as contribuições de Viktor Frankl aos estudos da resiliência que iremos refletir a seguir.

Viktor emil frankl: algumas contribuições

Como dissemos, Viktor Emil Frankl é considerado o “pai” dos estudos sobre resiliência. Um de seus princípios era “fazer sempre o que considero desagradável antes do agradável. Resumindo: superar” (FRANKL, 2010, p.33). Nascido em 1905, em Viena, na Áustria, faleceu em 1997. Doutorou-se em Filosofia, Psiquiatria e Neurologia e é tido como um dos maiores pensadores do século XX, sendo sua obra considerada moderna e atual. “Seus 39 livros foram publicados em 38 línguas – incluindo japonês, chinês e russo. A edição americana de *Man’s search for meaning* vendeu mais de nove milhões de exemplares” (p.159).

Até o ano de 1938, Frankl fez conferências que envolviam questionamentos existenciais sobre o sentido da vida. Porém, neste mesmo ano a Áustria foi invadida pelos nazistas e a Segunda Guerra Mundial era deflagrada. Em 1942, Frankl casa-se e neste mesmo ano é enviado com toda a família para o campo de concentração, com exceção de sua irmã, que havia ido morar na Austrália. Judeu, passa por quatro campos de concentração entre 1942 e 1945.

Ele sofreu o inferno das injustiças, mas mesmo assim não perdeu o seu olhar para a verdadeira essência do ser humano. Ele descobriu que perdoar é muito mais humano e não guardou rancor de tudo o que lhe aconteceu, ao contrário, procurou o sentido de seu sofrimento e com ele cresceu. Neste sentido, sobreviveu a situações dramáticas graças ao senso de humor e à invenção de histórias, tendo observado

a si mesmo e aos prisioneiros de campos de extermínio. Ele conseguiu encarar a sua vida como algo que valia a pena preservar, mesmo tendo perdido tudo o que era seu, com todos os seus valores destruídos, sofrendo de fome e frio, da brutalidade, esperando, a cada momento, a sua exterminação final nos campos de concentração. Isto lhe serviu para sair fortalecido dessa experiência negativa e chegar a ser uma pessoa autorrealizada, valorizando o potencial humano até em sua forma mais elevada.

Após a trágica experiência vivida nos campos de concentração, quando perde o pai, a mãe, a esposa, o irmão, além de alguns amigos, escreve o livro “Em busca de Sentido: Um Psicólogo no Campo de Concentração”. Acreditou que sua sobrevivência dependeu da capacidade de orientar a própria vida em direção a um “para que coisa” ou um “para quem”. Sendo assim, cada um deve descobrir o sentido de sua existência por si mesmo, e aceitar a responsabilidade que sua resposta implica. Em outros termos, “se tiver êxito, continuará a crescer apesar de todas as indignidades” (FRANKL, 1991, p. 8).

Ele foi o Fundador da Logoterapia, cuja tradução literal seria “terapia através do sentido”. É possível localizar na abordagem logoterapêutica a influência de concepções advindas da fenomenologia e do existencialismo. Para ele, a fenomenologia é uma tentativa de descrição do modo como o ser humano entende a si próprio, do modo como ele próprio interpreta a própria existência.

Após a sua libertação, em 1946, funda e torna-se diretor do Hospital Policlínico Neurológico de Viena, cargo que mantém por vinte e cinco anos. É válido ressaltar que mesmo antes de ser preso nos campos de concentração, suas conferências já envolviam questionamentos existenciais sobre o sentido da vida. Acreditava que se não existisse algum sentido para se viver, uma pessoa tenderia a tirar a sua vida,

mesmo que todas as necessidades, sob qualquer aspecto, estivessem satisfeitas (FRANKL, 2005).

O homem sempre procura um significado para sua vida. Está sempre se movendo em busca de um sentido, sendo esse seu “interesse primário”. O desejo de sentido é não só uma manifestação natural da humanidade do homem, mas também um indício de saúde mental e sua busca pode causar no indivíduo tensão interior em vez de equilíbrio. Acredita que a falta de significado e de objetividade existencial seria um início de uma incapacidade emotiva de adaptação ao ambiente. É importante destacar que podemos descobrir um sentido na vida, mesmo quando nos vemos numa situação sem esperança, mesmo quando enfrentamos um destino que não pode ser mudado.

Em dada ocasião, quando questionado se não acreditava que o homem está sujeito a contingências e determinantes, ele considerou que sim, mas acrescentou que, enquanto sobrevivente de quatro campos de concentração, era testemunha do inesperado grau de capacidade de o homem resistir às piores situações, enfrentando-as (FRANKL, 2011).

Para agir desta forma, considera ser essencial o auto-distanciamento (que no caso dos campos de concentração, se dava através do heroísmo) e pelo humor. Humor e heroísmo constituem capacidades unicamente humanas de autodistanciamento. Acredita que em virtude deste, o homem é capaz de distanciar-se não apenas de uma situação, mas de si mesmo. Ele é capaz de escolher uma atitude com respeito a si mesmo e, assim fazendo, consegue tomar uma posição, colocar-se diante de seus condicionamentos psíquicos e biológicos. Ou seja, é a capacidade de posicionar-se diante dos condicionantes e instintos, dos fenômenos somáticos e psíquicos que nos faz seres humanos, levando a abertura à dimensão dos fenômenos noéticos, ou dimensão noológica. Aponta que “logos”, no contexto do termo “logoterapia”,

significa “espírito”, mas sem nenhuma conotação religiosa primária, significando a humanidade do ser humano e o sentido do ser humano.

Considera que o ser humano é responsável por fazer uso das oportunidades que lhe aparecem. É responsável por suas ações, por quem amar e como sofrer, sendo capaz de encontrar e realizar sentido, até mesmo em uma situação desesperadora. Dessa forma, devemos tentar encontrar, ao máximo, o verdadeiro sentido das questões formuladas, movidos pela liberdade e responsabilidade, não arbitrariamente.

O que Frankl desejava saber era como era possível dizer “sim” à vida, apesar de todos os aspectos trágicos da existência humana. A isso ele chamou de “otimismo trágico”. Ou seja, espera-se que um certo “otimismo” com relação ao futuro possa brotar das lições retiradas de nosso “trágico” passado. Mesmo que o homem perca toda a sua “utilidade”, que seja privado de suas capacidades criativas e produtivas, ainda assim não perde jamais a sua dignidade, seu poder de decisão ou a chance de alcançar o significado profundo de sua existência, pois o significado do sofrimento não consiste no fato de que se sofre, e sim em como se sofre.

Ele apresenta dois fenômenos considerados como os mais humanos: o “amor” e a “consciência”. O amor seria a capacidade de apreender outro ser humano em sua singularidade. Já a consciência encerra a capacidade de apreender o sentido de uma situação em sua total unicidade, sentido este sempre único, assim como também o é cada pessoa. Em última análise, “cada pessoa é insubstituível, se não por outros, o é por quem ama” (FRANKL, 2011, p.29). O caráter de unicidade relativo ao amor refere-se às possibilidades singulares que a pessoa amada venha a ter. Já a unicidade da consciência, refere-se a um caráter singular de necessidade, a uma demanda única que alguém venha a enfrentar.

Acredita que o amor e a consciência são as mais surpreendentes manifestações de outra capacidade exclusivamente humana, a capacidade de “autotranscendência”. O homem transcende a si mesmo tanto em direção a outro ser humano, quanto em busca do sentido (FRANKL, 2011). Para ele (FRANKL, 2010), a autotranscendência ocorre quando a existência humana ultrapassa a própria pessoa em relação a algo que não é ela mesma.

Para ele (2005, 2007), somente superando a nós mesmos estamos em condições de sermos homens. A autorrealização, a autenticidade da existência humana, inclusive, só seria possível como produto secundário da autotranscendência, transcendência completa que se verifica na relação do homem com o *Ultimate Meaning*, com o sobre significado.

O ser humano pode se aproximar de uma possibilidade de sentido através de uma ação que pratica ou uma obra que cria; vivenciando algo ou encontrando alguém; sempre que estiver diante de uma situação que não puder mudar, pode mudar a sua atitude diante da situação, mudando a si mesmo, amadurecendo e crescendo além de si mesmo. Assim, o ser humano deve estar sempre endereçado, deve sempre apontar para qualquer coisa, ou seja, para um sentido a realizar ou para outro ser humano a encontrar, para uma causa à qual consagrar-se ou para uma pessoa a quem amar. E apenas quando se consegue viver esta autotranscendência da existência humana, alguém é autenticamente homem e autenticamente si próprio (FRANKL, 2005).

A autorrealização não constitui a busca última do ser humano e se transformada em um fim em si mesmo, contradiz o caráter autotranscendente da existência humana. Apenas quando o homem preenche um sentido no mundo, é que ele realizará a si mesmo. “Se ele decide por realizar a si mesmo, em vez de preencher um sentido, a autorrealização perde, imediatamente, sua razão de ser” (FRANKL, 2011, p. 53).

Considera que o homem livre é aquele que é capaz de comportar-se de forma escolhida por ele em relação às suas inclinações hereditárias e às marcas deixadas nele pelo meio ambiente. Ressalta, contudo, que a liberdade pode corromper-se em mera arbitrariedade, a menos que seja vivida nos termos de uma responsabilidade. Ele formulou uma máxima da Logoterapia: “Viva como se já tivesse vivendo pela segunda vez e, como se primeira vez você tivesse agido tão errado como está prestes a agir agora” (FRANKL, 2010; p. 148). Para ele, o sentido da própria responsabilidade poderia aumentar através dessa visão autobiográfica ficcional.

Para Frankl (1991, 2005), a educação deve procurar não só transmitir conhecimento, mas também aguçar a consciência para que a pessoa receba uma percepção apurada que capte a exigência inerente a cada situação. Assim, uma consciência desperta se tornará resistente ao conformismo. Define o homem como unidade, apesar de sua multiplicidade, e deve ser respeitado nesta direção.

No que diz respeito ao vácuo existencial, questiona até que ponto a educação o reforça. Neste sentido, um modelo de educação que ainda se guia pela homeostase, se guia pelo princípio de que o mínimo possível de exigências deve se impor aos jovens. Uma dose sadia de tensão, evocada por um sentido a preencher, é inerente ao ser humano e indispensável ao seu bem-estar mental.

Essa sociedade da fartura exige de menos, de modo que as pessoas sejam cada vez mais poupadas de tensão. [...] No entanto, pessoas que são poupadas de tensão estão inclinadas a criá-la, tanto de modo saudável ou doentio (FRANKL, 2011, p.62).

Identificar o sentido da própria existência, portanto, parece fundamental em quaisquer circunstâncias. Essa busca pode ser instigada, dentre outras formas, no momento em que se adote uma reflexão crítica sobre si mesmo e o outro e, no âmbito educacional, isso se reverte em benefício de uma formação verdadeiramente humana e integral tanto dos educadores, quanto dos educandos. Ou seja, uma tarefa eminentemente educacional necessita aguçar a consciência do educando, para que ele possa captar a energia inerente a cada situação, favorecendo a vivência de sua liberdade vivida com responsabilidade, tendo consciência das crises inevitáveis, e de como podem ser revertidas favoravelmente em seu processo de crescimento pessoal.

Este trabalho resultou de uma pesquisa com alunos de três Cursos de Licenciaturas (Química, Física e Pedagogia) de uma mesma Instituição pública do Agreste Pernambucano. Os dados apresentados foram compilados de pesquisas anteriores que realizamos com nossas colaboradoras (BRITO; GERMANO; PEREIRA; LEAL, 2016; SILVA; LEAL, 2015; FERREIRA; LEAL; SILVA, 2016) e serão analisados à luz dos estudos que contribuem para uma visão mais humana da educação.

METODOLOGIA

Partimos do pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem se dá não apenas em função das estratégias cognitivas colocadas à disposição, mas está também à mercê dos contextos afetivos nos quais se está inserido. Como é notado por Andersen (2011), o aluno é “primordialmente emocional e precisa estar entusiasmado para aprender. Não é uma simples máquina a ser programada. E esse entusiasmo precisa ser resultado de uma relação afetiva” (p. 12). O professor tem uma importância crucial neste processo,

independente da técnica de ensino adotada. Para Frankl (2011), “o que importa realmente, nunca é a técnica por si mesma, mas o sentido, a intenção que guia a técnica” (p.41).

Nosso estudo teve como base a pesquisa qualitativa. Aplicamos em três licenciaturas da mesma Instituição, questionários com questões do tipo abertas, em que os entrevistados tinham total liberdade para respondê-las. Por uma questão didática, apenas discutiremos os resultados obtidos na seguinte questão: “Quais as características do professor que você nunca esqueceu”? O tempo para que respondessem as perguntas não foi previamente estabelecido em nenhuma das pesquisas e seus examinadores estiveram à disposição para dirimir possíveis dúvidas. Para resguardar o sigilo dos alunos-participantes solicitamos que colocassem apenas as iniciais de seus nomes, o sexo, a idade e o período que cursavam.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram desta pesquisa, 160 alunos matriculados em Cursos de Licenciatura, sendo 63 no Curso de Química, 27 no Curso de Pedagogia e 70 alunos do Curso de Física. Antes de apresentarmos as respostas fornecidas à questão desencadeadora de nossa pesquisa ressaltamos que os alunos poderiam responder às mesmas com mais de um comentário, por isso, o número final de respostas irá variar, não tendo relação com o número total de participantes.

Encontramos nos cursos de licenciaturas em Química, Pedagogia e Física, que os professores dotados de características mais humanas foram os considerados inesquecíveis (respectivamente com 54,54%, 57,89% e 56,7%, portanto com percentuais praticamente iguais). A seguir, apresentaremos,

em separado, os resultados obtidos nos questionários dos licenciandos dos referidos Cursos.

No Curso de Química – Licenciatura, os resultados da pesquisa de Germano, Brito, Pereira e Leal (2015). Destacamos que pouco mais da metade dos alunos participantes (54,54%) consideraram que os professores inesquecíveis foram os dotados de atitudes mais humanas, mencionadas como sendo: alegres, carinhosos, motivadores, flexíveis, atenciosos, compreensivos, simpáticos, pacientes, descontraídos, dedicados, comprometidos, amigos, que não abusavam do poder, que amavam o que faziam e estimulavam o aluno. 7,8% consideraram, especificamente, o modo como interagem com os alunos como sendo o que os tornavam inesquecíveis. 37,66% dos alunos pontuaram como inesquecíveis os professores que não agiram conforme esperado.

Apresentamos, a seguir, os dados dos alunos-participantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, obtidos na pesquisa de Silva e Leal (2015). Diferentemente do ocorrido no Curso de Química – Licenciatura, apenas foram mencionados os aspectos positivos dos professores “inesquecíveis”. Mais da metade dos entrevistados, quase 60% (57,89%), mencionaram que os docentes considerados inesquecíveis foram os dotados de um perfil claramente humano. Eles foram caracterizados como: humildes, compreensivos, atentos, pacientes, dedicados, motivadores, flexíveis, carinhosos, companheiros, amigos e confiantes. As características mais marcantes, em segundo lugar, se relacionaram à competência técnica, tais como: aulas instigantes, interativas e dinâmicas, dotadas de clareza de objetivos (28,07%). 7,02% apontaram o olhar crítico e reflexivo como inesquecíveis.

Verificamos que apenas 5,26% dos entrevistados citaram como marcante ao domínio do conteúdo por parte do professor, algo que é significativo, pois parece estar claro que a formação humana do professor deveria ser investida tanto

ou mais como se investe na formação técnica/profissional, pois, segundo a maioria destes alunos, não será esta a que irá permanecer em suas mentes. Podemos, também, destacar que esse pequeno percentual deva-se à carência da formação continuada, ação que, se vivenciada em sua íntegra, talvez colaborasse por um resultado mais satisfatório. Ainda houve o percentual de 1,76% para aqueles que amam o que faz.

No que diz respeito aos dados obtidos pelos alunos-participantes do Curso de Física - Licenciatura, obtidos na pesquisa de Ferreira, Leal e Silva (2016), podemos considerar que mencionaram que os professores que jamais esquecerão foram os mais humanos (56,7%), os dedicados (10,5%), os que dominavam o assunto (6%). Assim como ocorreu na pesquisa realizada com os alunos matriculados no Curso de Licenciatura de Química, os de Física também citaram alguns aspectos negativos que tornaram os seus professores inesquecíveis (26,8%) mas nosso foco permanece na análise das respostas relacionadas aos aspectos positivos.

Ou seja, nas três licenciaturas pesquisadas, encontramos um destaque, por parte dos alunos, das questões humanas como características inesquecíveis de seus professores, transcendendo o aparato técnico e formação profissional. Ressaltamos, ainda, que as três pesquisas ocorreram em períodos aproximados de tempo. Esses dados destacam a necessidade e relevância de um trato humanizado no âmbito pedagógico. Acreditamos que posturas com estas favorecem o acolhimento do aluno enquanto individualidade, abrindo possibilidades de acolhê-los em suas fragilidades, fortalecendo as suas resiliências e instigando a busca pelo sentido de suas vidas.

Mas, lamentavelmente, o professor que não elogia o aluno e que só vê defeito em suas ações, tende a favorecer neste um sentimento de incompetência e insegurança, baixando sua autoestima, sentimento que poderá levar para a

vida, funcionando como um fator de risco para o potencial resiliente deste aluno. Assis, Pesce e Avanci (2006) consideram que a resiliência pode ser potencializada e que “trata-se de uma energia inerente aos seres humanos, que precisa ser nutrida ao longo de toda a existência de cada um” (p. 13). Cyrulnik (2004) acredita que para favorecer a resiliência seria necessário utilizar os próprios recursos e trabalhá-los em estrita ligação com o seu meio social, cultural e consigo mesmo. Um dos fatores que mais favorece a resiliência é o apoio e o acolhimento pelos membros da rede pessoal e social. Essas pessoas atuam como “tutores de resiliência”. Não temos dúvidas de que esses professores apontados como ‘inesquecíveis’ assumiram a função de ‘tutores de resiliência’ de muitos alunos.

Para Röhr (2004) quanto mais conhecimentos o educador adquire na sua conceituação de integralidade do ser humano, mais orientações irá dispor para nortear a sua prática pedagógica, sendo a multidimensionalidade do pedagógico, o ponto de partida para qualquer reflexão sobre a formação do educador. Nesta direção, Frankl (1991, 2005) considera que a educação deve procurar não só transmitir conhecimento, mas também aguçar a consciência para que a pessoa receba uma percepção apurada que capte a exigência inerente a cada situação.

A partir da postura do educador, é possível se cativar, motivar e deixar marcas positivas nos alunos, remetendo a outras vivências, mais gratificantes e satisfatórias. Mas essa postura não é fácil de ser assumida. Como diria Jaspers (1973), para educar temos que ser alguém. A formação do educador precisa ir além da área técnica e profissional, sendo prioritária a sua dimensão humana. No momento em que não alcançamos uma coerência entre nossa convicção e nossa vida, não se espera que consigamos exercer a função plena

de educador e a formação mais importante, que é a humana, fica prejudicada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, podemos considerar que, nos recortes das pesquisas analisadas, houve o entendimento de que uma relação professor-aluno humanizada, dialogada, flexível é, na visão dos licenciandos, a mais marcante. Nas três licenciaturas pesquisadas, encontramos um destaque às questões humanas como as características inesquecíveis dos professores, transcendendo o aparato técnico e formação profissional. Estes achados confirmam a importância de inserirmos a temática da formação humana no currículo das licenciaturas com vistas a despertar, naqueles que ainda estiverem adormecidos, a relevância de um trato realmente humanizado como favorecedor da aprendizagem não apenas acadêmica, mas também de vida.

Acreditamos ser possível pensar em uma nova sociedade, melhor e mais humana, se os parâmetros forem as relações vividas em um âmbito educativo pautado no respeito mútuo. Não há dúvidas de que ela pode repercutir favoravelmente na subjetividade dos alunos, certamente fortalecendo a sua resiliência, enquanto capacidade de superação de dores e desafios no âmbito não apenas pedagógico, mas também pessoal. Neste sentido, esperamos que o espaço acadêmico auxilie o aluno no enfrentamento e superação de suas dificuldades e que o professor faça a diferença na vida daquele, se estiver realmente disponível e sensível às suas demandas.

Neste sentido, para vencer o desafio de realizar um ensino de modo significativo, o professor precisa, entre várias qualificações, desenvolver uma prática educativa cuja finalidade não esteja limitada à dimensão cognitiva. Deve

desenvolver uma prática para além da simples transmissão de conteúdos, compreendendo e considerando também as dimensões motivacionais e afetivas de seus alunos, ajudando-os a encontrar o sentido de suas vidas que, como considera Frankl, é tarefa essencial para a realização existencial.

Acreditando na importância da interação professor aluno para a formação humana entendemos ser fundamental que a escola crie um ambiente educacional rico e estimulante, fazendo da resiliência a característica central de seu modelo de organização. O fortalecimento dessa capacidade não deve estar ausente dos processos de formação docente, estando incluso nos saberes necessários à sua prática.

Na medida em que o educador adquirir um maior e melhor conhecimento da importância do educar, terá condições de efetivamente enxergar o outro. Neste momento, e talvez apenas neste, ele se fará definitivamente presente na vida destes alunos, eternizado nas lembranças não necessariamente livres de sofrimento, mas permeadas de cumplicidade, compreensão e confiança em seus potenciais. Ele será, realmente, considerado inesquecível.

REFERÊNCIAS

- ANDERSEN, R. **Afetividade na educação**: Psicopedagogia. 2. Ed. São Paulo: All Print Editora, 2011.
- ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRANDÃO, J. M. **Resiliência**: De que se trata? O conceito e suas imprecisões. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

- BRITO, J. D. da S.; GERMANO, A. P. P.; PEREIRA, A. J. da S.; LEAL, A. L. G. A importância da resiliência e da relação humanizada professor-aluno sob o ponto de vista de licenciandos da UFPE/CAA. **III CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, Natal/RN, 2016.
- CYRULNIK, B. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FERREIRA, R. C.; LEAL, A. L. G.; SILVA, M. A. A. da. A relevância do professor humanizado em sala de aula. **III CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, Natal/RN, 2016.
- FRANKL, V. E. **O que não está escrito nos meus livros**: Memórias. São Paulo: Realizações, 2010.
- _____. **A vontade de sentido**: Fundamentos e aplicações da logoterapia. São Paulo: Paulus, 2011.
- _____. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 2. ed. São Leopoldo, RS: Editora Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- _____. **Um sentido para a vida**. Psicoterapia e Humanismo. Tradução de V. Hugo Lampeta. 11. ed. São Paulo: Idéias e Letras, 2005.
- GERMANO, A. P. P.; BRITO, J. D. S.; PEREIRA, A. J. S.; LEAL, A. L. G. A importância da resiliência e da relação humanizada professor-aluno, sob o ponto de vista de licenciandos do Curso de Química da UFPE/CAA. **13º Simpósio Brasileiro de Educação Química**, Fortaleza/CE, 2015.
- JASPERS, K. **Filosofia da existência**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1973.
- LEAL, A. L. G. **Resiliência e Formação Humana em Professores: em busca da integralidade**. Recife: Ed. Universitária, 2011.
- MASTEN, A. S.; COATSWORTH, J. D. The development of competence in favorable and unfavorable environments: lessons

- from research on successful children. **American Psychology**. Washington, 53 (2), 205-220, 1998.
- PINHEIRO, D. P. N. Resiliência em Discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004.
- POLETTI, R.; DOBBS, B. **A resiliência**: A arte de dar a volta por cima. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 2008, 25 (3), 405-416.
- RÖHR, F. **Liberdade e Destino**: Reflexões sobre a Meta da Educação. Salvador: Ágere, 2004. CD-ROM, p. 1-18.
- SILVA, M. A. A. da; LEAL, A. L. G. Impressões sobre as dificuldades de aprendizagem e estratégias de aprendizagem e possíveis estratégias humanizadas de superação sob o ponto de vista de licenciandos do curso de Pedagogia. **IX Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade**. São Cristovão-SE. 2015.
- SOUZA, M. T. S.; CERVENY, C. M. O. Resiliência: introdução à compreensão do conceito e suas implicações no campo da psicologia. **Revista Ciências Humanas**. Taubaté, 12 (2), 21-29. 2006. Disponível em: <http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/humanas.pdf>.
- WERNER, E. Vulnerable but invincible: High risk children from birth to adulthood, **European Child & Adolescent Psychiatry**. 5:47-57 (1996) Suppl. 1 © Steinkopff Verlag.
- YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIVRO DIDÁTICO: análise comparativa das praxeologias do professor no ensino de equações polinomiais do primeiro grau

Edelweis Jose Tavares Barbosa *

Anna Paula Avelar Brito Lima**

INTRODUÇÃO

Esse artigo é parte de uma tese de doutorado que discutiu a problemática do ensino da álgebra escolar cuja principal finalidade consistiu em analisar as praxeologias matemáticas propostas em um livro didático sobre resolução de equações polinomiais do primeiro grau em comparação com as praxeologias efetivadas por uma professora na sala de aula à luz da Teoria Antropológica do Didático (TAD).

A álgebra escolar não se restringe ao ensino e aprendizagem de um conjunto de regras e técnicas, mas transforma-se numa forma de pensar e raciocinar, em que os alunos generalizam, modelam e analisam situações matemáticas (KIERAN, 2007). Dessa maneira, os estudantes necessitam compreender os conceitos algébricos, as estruturas e o formalismo de forma a utilizarem, adequadamente, a simbologia para registrar as suas ideias e conclusões (NCTM, 2007).

* Doutor: Universidade Federal de Pernambuco- UFPE- (CAA); Núcleo de Formação Docente- edelweisb@yahoo.com.br

** Doutora: Universidade Federal de Rural de Pernambuco- UFRPE, Departamento de Educação- apbrito@gmail.com

A construção do conhecimento matemático é mediada, em sala de aula, pelo professor, que se apoia no *texto de saber* (CHEVALLARD, 1991), o qual aparece no livro didático, fruto de um processo de transposição didática¹. Ainda segundo Chevallard (1999), o livro didático determina em grande parte a opção do professor com relação ao tipo de conteúdo a ser desenvolvido na sala de aula. Acreditamos, então, que o livro didático exerce grande influência sobre a atuação do professor em sala de aula, pois, no contexto brasileiro, ele se torna uma das únicas ferramentas balizadoras para o trabalho docente.

Desse modo, apresentamos o artigo em duas seções. A primeira seção é referente à fundamentação teórica, modelização a priori. A segunda seção discute os principais resultados e algumas considerações.

TEORIA ANTROPOLÓGICA DO DIDÁTICO (TAD)

Essa teoria foi desenvolvida por Chevallard (1992) e inscrita na extensão da transposição didática a partir da problemática ecológica. Nessa abordagem, os objetos matemáticos não existem em si, mas como entidades que emergem de sistemas de práticas que ocorrem em uma dada instituição.

Segundo Bosch e Chevallard (1999), a *problemática ecológica* ampliou o campo de análise da Didática da Matemática e permitiu a discussão sobre as condições instituídas entre os diferentes objetos do saber a ser ensinado.

Esses autores avaliam ainda que a transposição didática posiciona o saber matemático no interior de um plano de análise epistemológica do regime didático do saber. No entanto, o primeiro modelo proposto para analisar os

¹ Transposição didática diz respeito à trajetória cumprida por um determinado saber, desde a comunidade científica até a transformação em objeto de ensino (CHEVALLARD 1991).

componentes do saber matemático permaneceu de forma muito resumida. Esse modelo é enunciado em termos do objeto do saber, o qual se divide simplesmente em *objetos matemáticos* (instrumentos úteis para estudo de outros objetos matemáticos, transformando-se em objetos de estudos em si mesmo), *paramatemáticos* (ferramentas utilizadas para descrever outros objetos matemáticos) e *protomatemáticos* (que não tem *status* de objeto de estudo, nem mesmo de ferramenta explícita). Essa divisão se dá em face de um paradigma de análise dos elementos que ainda possuem algumas limitações.

Para esses autores, a Teoria Antropológica do Didático, em especial a noção de praxeologia, é resultado da ampliação do campo de investigação procedente da transposição didática, ao consentir a interpelação e restrições que se instituem entre os diferentes objetos de saberes a ensinar no interior de determinada instituição.

Chevallard (1999) caracterizou essa teoria em forma de axiomas. Inicialmente, esse autor apoiou-se em três conceitos primitivos – *objetos, pessoas e instituições* – assim como nos conceitos de *relações pessoais* de um indivíduo com um objeto e de *relações institucionais* de uma instituição com um objeto.

Uma parte da teorização da TAD consiste no desenvolvimento da noção de organização praxeológica ou praxeologia que, de acordo com Chevallard, acrescenta as noções de (tipo de) tarefa, técnica, tecnologia e teoria. Para ele, tais noções vão permitir modelizar as práticas sociais em geral e, em particular, as atividades Matemáticas. Portanto, “ele parte do primeiro postulado que toda prática institucional pode ser analisada, de diferentes pontos de vista e de diferentes formas, por um sistema de tarefas relativamente bem circunscritas” (CHEVALLARD, 1999, p. 81).

Desse modo, a noção de praxeologia é a realização de certos *tipos de tarefa* (T) que se exprimem por um verbo

pertencente a um conjunto de tarefas do mesmo tipo t , por meio de uma *técnica* (τ) que, por sua vez, é explicada e legitimada por uma tecnologia (θ) justificada e esclarecida por uma teoria (Θ). Assim, a praxeologia, constituída por estes componentes $[T, \tau, \theta, \Theta]$, está ligada a um primeiro bloco prático-técnico $[T, \tau]$, denominado o *saber-fazer*, e o segundo bloco tecnológico-teórico $[\theta, \Theta]$ revela-se na associação entre certo tipo de tarefa e uma técnica, designado o *saber*, resultado da articulação entre a tecnologia e a teoria.

Para Chevallard (1998), a existência de um tipo de tarefa matemática em um sistema de ensino está associada à existência de, no mínimo, uma técnica de estudo desse tipo de tarefa e uma tecnologia referente a essa técnica, mesmo que a teoria que justifique essa tecnologia seja omitida. A TAD consiste no desenvolvimento da noção de organização praxeológica que permitiram modelizar às práticas sociais em geral as atividades Matemáticas, como descritas a seguir.

Organização praxeológica

As *praxeologias matemáticas* referem-se à realidade matemática que se pode construir para ser desenvolvida em uma sala de aula, permitindo que os alunos atuem na resolução de problemas de forma adequada e, ao mesmo tempo, entendam o que é feito de maneira racional. Para Chevallard (1997), em um processo de formação de saberes/conhecimentos, as praxeologias envelhecem, pois seus artefatos teóricos e tecnológicos perdem sua credibilidade. No entanto, em uma determinada instituição I aparecem novas praxeologias que poderão ser produzidas ou reproduzidas se existem em determinada instituição.

Esse autor observa que o primeiro trabalho de um docente consiste em determinar e caracterizar as

praxeologias matemáticas a serem estudadas a partir das análises de documentos oficiais existentes, tais como os programas e livros didáticos. Para isso, deverá delinear e analisar, de maneira precisa, os conteúdos matemáticos, os tipos de tarefas matemáticas que eles contêm e o grau de desenvolvimento atribuído aos demais elementos: a técnica, a tecnologia e a teoria.

Para Fonseca (2004), a descrição das organizações matemáticas em níveis (prático, técnico, tecnológico, teórico) é suficiente (inicialmente) para modelar a atividade matemática institucional, é um dos postulados da TAD que deve ser testado empiricamente.

Desse modo, a TAD postula que toda a atividade matemática institucional pode ser modelada por meio da noção da praxeologia (ou organização) matemática, ou seja, que toda atividade matemática institucional pode ser analisada em termos de praxeologias matemáticas de complexidade crescente. Assim, explicamos de forma resumida o que se entende por “complexidade crescente” de uma OM (CHEVALLARD, 1999).

As Praxeologias Didáticas são as respostas (a rigor) a questões do tipo: *como realizar o estudo de determinado assunto?* Referem-se ao modo que possibilita a realização do estudo de um determinado tema, o conjunto de tarefas, de técnicas, de tecnologias etc., mobilizadas para o estudo de um tema, *como encontrar a raiz de uma equação do primeiro grau* com uma incógnita. No entanto, estudar esse tipo de questionamento nos remete à seguinte indagação: como realizar o ensino da resolução de equação do primeiro grau?

A praxeologia didática tem como finalidade permitir a existência de uma praxeologia matemática compatível a certo saber, isto é, ela permite a (re)construção ou a transposição de uma determinada praxeologia matemática. Portanto, ela estrutura-se também em torno de (sub)tipos

de tarefas, de técnicas, de tecnologias e de teorias. Todavia, como descrever tal organização? Quaisquer que sejam as escolhas adotadas no curso dos trabalhos de estudo de dada Organização Matemática, algumas situações são necessariamente presentes, mesmo que estas se apresentem de formas variadas, tanto quantitativa como qualitativamente.

Chevallard (1998) caracteriza em seis os momentos didáticos que possibilitam estabelecer uma grade de análise das praxeologias didáticas.

O *primeiro momento* é o primeiro encontro com a organização matemática (OM) estudada que está sendo posta em jogo no cenário didático. Esse primeiro encontro (ou reencontro) pode ocorrer de diversas maneiras, porém uma dessas maneiras decorrerá de pelo menos um tipo de tarefa T que organiza a OM proposta.

Esse primeiro encontro com o tipo de T poderá incidir, diversas vezes, no valor dos contornos matemáticos e didáticos constituídos. Para Chevallard (1998), é possível reconhecer um tipo de tarefa da mesma maneira que se pode lembrar de uma pessoa que se acreditava conhecer.

O *segundo momento* é o da exploração do tipo de tarefas T e de elaboração de uma técnica t, relativa a esse tipo de tarefas. Segundo Chevallard (1999), estudar problemas é um meio que permite criar e usar uma técnica relativa a problemas do mesmo tipo, ou seja, a elaboração das técnicas é um meio para resolver de maneira quase rotineira esses problemas.

O *terceiro momento* é o da constituição do ambiente tecnológico-teórico relativo à técnica. Esse momento não está desconexo dos outros dois anteriores, visto que, ao elegermos uma determinada técnica, esta estará diretamente vinculada ao bloco tecnológico-teórico, para que possa ser explicada e justificada. Para alguns professores ou autores dos livros didáticos, dependendo de suas concepções, esse

momento pode se tornar a primeira etapa de estudo de uma determinada OM. Assim, a constituição do espaço tecnológico-teórico e dos tipos de problemas surgem como um encaideamento de aplicações do bloco teórico.

O *quarto momento* é o do trabalho da técnica, que visa melhorá-la, torná-la mais confiável, o que geralmente exige aprimorar a tecnologia até então elaborada e aumentar o controle que se tem sobre a técnica. Outra finalidade desse momento incide em aperfeiçoar a técnica trabalhada, para ser mais rápida e eficiente.

O *quinto momento* é o da institucionalização, que mostra o que realmente é a Organização Matemática constituída, apontando os elementos que permanecerão definitivamente na Organização Matemática e os que serão dispensados.

O *sexto momento* é considerado sob dois aspectos: a avaliação das relações pessoais e a avaliação da relação institucional, ambas em relação ao objeto construído, que se articulam com o momento da institucionalização, permitindo relançar o estudo, demandar a retomada de alguns dos momentos e, eventualmente, do conjunto do trajeto didático.

O momento da avaliação é uma fase importante na TAD porque se supõe que são aquela na qual o professor toma por objeto de estudo as soluções produzidas por seus estudantes.

Finalmente, caracterizamos abaixo a outra ferramenta de análise desse artigo a noção de topos, sendo o mesmo o lugar em que se agrega o trabalho do professor e do aluno, ou seja, são chamados para desempenharem seu papel em fases cooperativas (CHEVALLARD e GRENIER, 1997).

Topos

Chevallard e Grenier (1997) e Chevallard (1999) discutem que a palavra “topos” é oriunda do grego e significa lugar.

No *topos* (lugar) do aluno deve haver relativa independência em relação ao do professor para que ele seja capaz de desempenhar o seu papel de aluno. Isso porque, na sala de aula, uma tarefa didática é constituída por um professor e seus alunos em uma atividade dirigida. Ou seja, em uma classe de matemática, “fazer um exercício”, que é uma tarefa eminentemente cooperativa, leva geralmente ao *topos* do professor (escrever um teorema, resolver uma equação). A tarefa que consiste em produzir, por exemplo, por escrito uma solução do exercício pertence ao *topos* do aluno, enquanto que a tarefa seguinte, construir uma correção, pertence de novo ao *topos* do professor.

Efetivamente, as tarefas didáticas são, em certo número de situações, as que *auxiliam* o significado de que necessitam para serem concretizadas em *combinação* por *várias* pessoas X_1, X_2, \dots, X_n , que são os *atores* da tarefa. Cada um dos atores X_i precisa executar alguns gestos e o conjunto deles compõe seu *papel* no cumprimento da tarefa cooperativa t , gestos que estão, por sua vez, distintos (conforme os atores) e coordenados entre eles por uma técnica τ colocada em execução geral.

Ao organizar essas tarefas, cabe ao professor escolher as técnicas e tecnologias adequadas, ou seja, o papel central do professor é organizar o trabalho do estudante, enquanto ao estudante cabe aceitar o professor como uma ajuda ao estudo. No entanto, o professor deve aos poucos ir se desligando para o estudante se tornar responsável pelo seu próprio desenvolvimento, adquirindo assim autonomia para realizar seu percurso de estudo.

Pois bem, em Chevallard (1992), Chevallard (1994) e Bosch e Chevallard (1999), pode-se conceber que são características do *topos* do professor em relação ao saber matemático:

- Escolher atividades que permitam manipular os distintos objetos ostensivos e a chamar os não ostensivos que lhes são integrados;

- Justificar as distintas passagens no desenvolvimento de uma técnica através de um discurso tecnológico, isto é, adaptar os não ostensivos de forma a explicar os ostensivos utilizados na introdução e desenvolvimento de um determinado conceito matemático;

- Distinguir os ostensivos e não ostensivos de forma a produzir um discurso tecnológico que ajude o estudante a ultrapassar os problemas e os obstáculos e resolver as tarefas que lhes são propostas;

- Mostrar, por meio de um discurso tecnológico, a diferença entre os ostensivos e sua relação com os não ostensivos e a necessidade de escolhas adequadas que permitam resolver outras situações, em diferentes momentos e contextos.

Ao organizarem-se as tarefas, cabe ao professor escolher as técnicas e tecnologias adequadas, ou seja, o papel central do professor é organizar o trabalho do estudante a quem cabe aceitar o professor como uma ajuda ao estudo. No entanto, o professor, sendo o responsável em conduzir as organizações matemáticas e didáticas em sala de aula, aos poucos irá se desligando do estudante para que este se torne responsável pelo próprio desenvolvimento, adquirindo assim autonomia para realizar seu percurso de estudo. A seguir, apresentamos a metodologia e os principais resultados da pesquisa em tela.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A metodologia foi uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, composta pela caracterização, análise e comparação das praxeologias matemáticas e didáticas existentes

sobre o ensino de equações do primeiro grau, sendo constituído de três momentos. O primeiro momento trata-se da modelização a priori, das praxeologias matemáticas pontuais existentes em torno da resolução de equações do primeiro grau, ao menos em termos de subtipos de tarefas, técnicas e tecnologias. O segundo momento foi analisar as praxeologias a serem ensinadas (previstas) em um livro didático, a saber: Matemática. O terceiro momento foi analisar as praxeológicas efetivamente ensinadas, pela professora na educação básica, referentes ao conceito de equação polinomial do primeiro grau.

Por fim, apresentamos abaixo a modelização a priori das equações polinomiais do primeiro adotas nessa pesquisa e os principais resultados comparativos entre a pratica do professor em sala de aula e o seu livro didático.

MODELIZAÇÃO A PRIORI

Chevallard (1994) classifica os procedimentos de resoluções de equações do primeiro grau em duas categorias: (1) equações do tipo $ax + b = c$, que podem ser resolvidas por procedimentos aritméticos e (2) equações do tipo $a_1x = b_1 = a_2x + b_2$, que não podem ser resolvidas por procedimentos que se apoiem especificamente em operações aritméticas. Nessa definição, x é a incógnita e com $a_1 \neq 0$.

No entanto, nem sempre as equações polinomiais do primeiro grau apresentam-se escritas nas formas simplificadas. Frequentemente, numa atividade, elas aparecem sob diferentes formas, dentre as quais destacamos outras duas categorias: equações dos tipos $A(x) = c$ e $A_1(x) = A_2(x)$, em que $A(x)$, $A_1(x)$ e $A_2(x)$ são expressões polinomiais, na variável x , que ainda não foram reduzidas à forma canônica $ax + b$, e a ,

$b \in \mathbb{R}$ e $a \neq 0$, mas que podem ser reduzidas a essa forma por processo de desenvolvimento e redução.

Portanto, para esse estudo, classificamos e caracterizamos a priori os seguintes subtipos de tarefas relativos à resolução de equações polinomiais do primeiro grau com uma incógnita, no campo do \mathbb{R} , em quatro categorias: (1) resolver equação uma equação do tipo $ax + b = c$ (t_1), como por exemplo, $2x + 2 = 10$; (2) resolver uma equação do tipo $A(x) = c$, sendo $A(x)$ uma expressão polinomial não reduzida à forma (t_2), por exemplo, $2(x+1) + x = 20$; (3) resolver uma equação do tipo $a_1x + b_1 = a_2x + b_2$ (t_3), por exemplo, $2x - 3 = x+15$; (4) resolver uma equação do tipo $A_1(x) = A_2(x)$, sendo $A_1(x)$ ou $A_2(x)$ expressões polinomiais não reduzidas à forma canônica (t_4), por exemplo, $2(x-1) + x = x + 16$.

Para resolver tais subtipos de tarefas foram identificadas e categorizadas a priori as seguintes técnicas (τ): a) *Testar a igualdade* (τ_{TI}), por tentativas e erros; b) *Transportar termos ou coeficientes* (τ_{TC}), invertendo as operações; c) *Neutralizar termos ou coeficientes* (τ_{NTC}), efetuando a mesma operação nos dois membros da igualdade; d) *Reagrupar os termos semelhantes* (τ_{RTS}), invertendo o sinal dos termos transpostos.

Além dessas técnicas próprias de resoluções de equações, para os casos dos subtipos de tarefas t_2 e t_4 , temos também a seguinte técnica: e) *Desenvolver ou reduzir expressões* (τ_{DRE}), eliminando parênteses e/ou agrupando termos semelhantes. Enfim, dependendo das variáveis mobilizadas na construção das equações, podemos mobilizar uma ou mais técnicas, dando origem às técnicas mistas.

Para justificar as técnicas caracterizadas acima para resolver equações polinomiais do grau com uma incógnita, foram identificadas e caracterizadas a priori as seguintes tecnologias: a) *Princípios de equivalência entre equações*: equações com as mesmas soluções ou raízes (θ_{PPE}); b) *Princípio aditivo*: quando aos dois membros de uma equação se

adiciona (ou deles se subtrai) a mesma quantidade, obtém-se uma nova equação equivalente à primeira; c) *Princípio multiplicativo*: quando aos dois membros de uma equação se multiplica (ou deles se divide) a mesma quantidade (diferente de zero), obtém-se uma nova equação equivalente à primeira; d) *Propriedades das operações inversas em R* (conjunto dos números reais) ou leis da transposição de termos (θ_{POI}): 1) Se a, b, c são números reais tais que $a + b = c$, então $a = c - b$; 2) Se a, b e c são números reais tais que $a \cdot b = c$, então $a = c \div b$, $b \neq 0$; 3) Propriedades gerais da igualdade (θ_{PCI}) ou lei do cancelamento: 1) Se $a + b = a + c \Leftrightarrow b = c$; 2) Se com $a \cdot b = a \cdot c \Leftrightarrow b = c$, 3) Propriedades distributivas (θ_{PDM}): Se k, a, b, c e d são números reais, então $k(a+b) = ka+kb$ e $(a+b)(c+d) = ac + ad + bc + bd$.

Após apresentação e categorização das tarefas, bem como as tecnologias, analisamos o livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental que foi balizador das aulas da professora, conforme os resultados abaixo.

PRINCIPAIS RESULTADOS

Percebemos que, ao analisar as tarefas e técnicas sugeridas pela professora para os estudantes no curso das 12 aulas filmadas, podemos dizer que as propostas de introdução e efetivação das praxeologias matemáticas e didáticas referentes às equações polinomiais do primeiro grau.

A professora escolheu a coleção, “Matemática”. Esse livro do 7º ano dispõe de 13 capítulos, dentre os quais dois destinam-se ao conceito de equação polinomial do primeiro grau: o capítulo 10, denominado de “Usando letras na matemática”, e o 11º capítulo, “Equações”. Foram identificados 34 exercícios propostos por meio de equações, dentre os quais oito eram as equações formadas ($2x+4=10$), o que corresponde a 24%, e 26 problemas, que representam 76% de todo o capítulo.

As tarefas sugeridas pelo autor da coleção foram trabalhadas em sala de aula. Quanto às técnicas, a professora diversificou as tarefas: mudar de membro, invertendo o sinal; passar o número para o segundo membro com sinal trocado, fazendo a operação aritmética; passar o número para o segundo membro, dividindo e fazendo a operação aritmética; neutralizar termos e coeficientes; desenvolver ou reduzir expressões; e neutralizar termos ou coeficientes. Isso nos leva a inferir que a professora trabalhou com o livro *Matemática* do sétimo ano de forma mais próxima à realizada idealizada pelos autores. Na tabela abaixo fizemos um comparativo entre as tarefas e técnicas que o livro didático (*Matemática*) propõe e as tarefas e técnicas efetivamente trabalhadas pela professora em sala de aula.

Tabela 01 - Distribuição dos tipos de tarefas referentes à equação nas aulas em comparação com livro didático

Tipos de Tarefas	Tarefas sugeridas no livro didático	%	Tarefas propostas pelo professor	%
T1	52	37	11	46
T2	12	9	01	4
T3	10	7	10	42
T4	65	47	02	8
Total	139	100	24	100

Fonte: a pesquisa

Conforme a tabela descrita acima, o número de tarefas resolvidas, que representam o “topos” do professor, permite descrever que, no caso deste livro didático, os autores privilegiam as tarefas do tipo T_4 (47% das tarefas para serem resolvidas). Dessa forma, quando acompanhamos a sequência das aulas da professora percebemos que: a professora trabalhou os quatro tipos de tarefas na sala de aula sobre as equações

polinomiais do primeiro grau que são resolvíveis por procedimentos aritméticos (T_1 e T_2) e resolvíveis por meios algébricos (T_3 e T_4) e que demandam uma maior mobilização dos termos e coeficientes para a resolução das equações.

Em comparação ao livro adotado, podemos constatar que o livro propôs 139 tarefas que priorizaram os tipos T_1 e T_4 (84%) em detrimento dos tipos T_2 e T_3 (16%). A professora, em suas aulas, optou por 24 tarefas, o que representa 17% em relação às tarefas sugeridas pelo autor. Destas, priorizou as tarefas do tipo T_1 e T_3 (88%), o que se distancia do que foi sugerido pelo livro didático. Destacamos que a professora ao longo de suas aulas buscou trabalhar de forma equilibrada as resoluções das equações (procedimentos aritméticos e algébricos), iniciando com as praxeologias mais simples até chegar praxeologias que demandam uma maior mobilização de recursos matemáticos. Quanto à relação de conformidade entre o que foi proposto nos livros didáticos e que efetivamente transposto pelo professor nas aulas, P2 foi quem mais se aproximou de toda a sequência proposta em relação às equações polinomiais do primeiro grau.

Em relação aos momentos didáticos a professora desenvolveu os seis momentos didáticos descritos a seguir: primeiro momento, aconteceu quando a professora fez a leitura do capítulo 10 intitulado “Comunicando ideias por símbolos”. Escreveu na lousa o exemplo do livro $(a+3a)$ e disse: “Quando digo assim, eu sei qual o valor de a ”? “Eu chamo este “ a ” de variável, é número natural qualquer e aí eu pego o valor de a multiplicado por três e terei o resultado. E isso é equação”? O Segundo Momento Ocorreu na quinta e sexta aula, quando a professora fez a primeira, segunda e terceira questão da página 231 e 232. O Terceiro Momento foram constituídas as tecnologias: princípio de equilíbrio entre equações; princípios gerais de igualdade. Princípio de equilíbrio entre equações; princípios gerais da igualdade; propriedade distributiva da multiplicação; propriedades gerais da igualdade.

Quarto Momento Foi estabelecido na sétima, oitava, nona, décima, décima primeira e décima segunda aula, quando a professora propôs exercícios referentes às equações para os alunos resolverem. O Quinto Momento, as técnicas foram trabalhadas de forma simultânea quando, a partir dos exemplos, a professora procurou fazer a institucionalização das técnicas (transportar termos e coeficientes ou neutralizar termos ou coeficientes [metáfora da balança] e desenvolver ou reduzir expressões). Sexto Momento Esse momento não ocorreu de forma pontual, mas associado a outros momentos didáticos. A avaliação era realizada de forma oral, a professora solicitava que os alunos verificassem se o valor da incógnita era igual em ambos os lados da igualdade. Ao final das 12 aulas, foi realizada uma avaliação escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como referência o livro didático, nos permitiu comparar e analisar relativos às praxeologias nas resoluções de equações polinomiais do primeiro grau em relação às praxeologias efetivadas em sala de aula por uma professora.

De forma que, esse livro não justifica a existência de diferentes técnicas, assim, não deixam as praxeologias matemáticas e didáticas. O livro analisado desenvolve sequências diferentes para o trabalho de elaboração e sistematização de diferentes técnicas para realizar os diferentes subtipos de tarefas claro os limites ou potencialidades de cada técnica, além de não esclarecerem a distinção entre procedimentos aritméticos e algébricos (CHEVALLARD, 1984).

O livro didático analisado apresenta proposta para o ensino de equações polinomiais do primeiro em relação à tarefa T_1 ($2x+8=17$) e a técnica de transportar termos e coeficientes. Em relação à tarefa T_2 ($x+2(x+3)=60$), verificamos

que o autor do livro não explicitou essa tarefa (apenas trabalhou nos exercícios) a técnica mista: desenvolver ou reduzir expressões para transformar e, em seguida, transpor termos e coeficientes. Já quanto à tarefa T_3 ($5x-8=2x+6$), vimos que o livro apresenta a sequência e as técnicas das propriedades gerais da igualdade. Relativamente à tarefa T_4 ($2(2x-1)=2(x+1)$), o livro apresenta a uma sequência de tarefa. No tocante às técnicas (propriedades distributivas da multiplicação e propriedades gerais da igualdade).

Em relação as tarefas mais frequentes, percebemos que, o livro *Matemática*, os autores concentraram-se nas tarefas do tipo T_4 (quase 50% de tarefas sugeridas para o trabalho docente em sala de aula), ou seja, priorizaram o trabalho com os procedimentos de resoluções de equações que não podem ser resolvidas por procedimentos que se apoiem em raciocínio exclusivamente aritmético.

Por fim, analisamos a trajetória do saber a ensinar até o saber efetivamente ensinado em sala de aula. Constatamos que, o professor foi o mediador desse processo e, apesar de termos os documentos oficiais ou outros meios didáticos, o professor opta em seguir, em parte, o que propõem os autores de livros didáticos, ou seja, o livro didático ainda exerce grande influência na sala de aula. Embora, mesmo o professor escolhendo seu livro de referência, farão adaptações no processo de ensino em sua sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. J. de **O ensino de Álgebra no Brasil e na França**: um estudo sobre o ensino de equações do 1º grau à luz da teoria antropológica do didático. Tese de doutorado, UFPE, 2009.

BARBOSA, E. J.T. **Praxeologia do professor: análise comparativa com os documentos oficiais e do livro didático no ensino de equações polinomiais do primeiro grau**. Tese de doutorado, UFRPE. 2017.

CHEVALLARD, Y. (1999) L'analyse des pratiques enseignantes en Théorie Anthropologie Didactique. In : **Recherches en Didactiques des Mathématiques**, pp. 221-266.

CHEVALLARD, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspective apportées par une approche anthropologique. In: **Recherches en Didactique de mathématiques**, vol 12, p. 73-112.

CHEVALLARD, Y. (1998). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques: L'approche anthropologique. Actes de l'U.E. de la Rochelle,

_____. Le passage de l'arithmétique à l'algébrique dans l'enseignement des mathématiques au collège: l'évolution de la transposition didactique. In : Petit X n° 5, IREM, Grenoble, 1984.

_____. Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques: L'approche anthropologique. Actes de l'U.E. de la Rochelle, 1998.

_____. Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques: L'approche anthropologique. Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol 19, n° 2, pp. 221-266, 1999.

FONSECA, C. (2004), **Discontinuidades matemáticas y didácticas entre la Enseñaza Secundaria y la Enseñaza Universitaria**. Tesis Doctoral. Departamento de Matemática Aplicada I. Universidad de Vigo.

IMENES, L. M. **Matemática**. Imenes & Lellis. Obra em 4 v. para alunos de 6° ao 9° ano. São Paulo: Moderna, 1ª ed. 2010.

KIERAN, C. Learning and teaching Algebra at the middle school through college levels: Building meaning for symbols and their manipulation. In F.K. Lester, Jr., (Ed.), Second Handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 707-762). Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2007.

NCTM (2007). **Princípios e normas para a Matemática escolar.**
Lisboa: AP

ENFOQUE ONTOSSEMIÓTICO DO CONHECIMENTO E DA INSTRUÇÃO MATEMÁTICA E O MODELO CDM - CONHECIMENTOS DIDÁTICO-MATEMÁTICOS: perspectivas teóricas

José Ivanildo Felisberto de Carvalho*

INTRODUÇÃO

O que é ser um bom professor de matemática? Quais conhecimentos devem ter o professor de matemática para ser bom em sua atividade docente? Iniciamos o texto provocando, propositalmente, o leitor a refletir sobre os conhecimentos que são necessários ao professor de matemática para exercerem com competência a sua prática docente. Essa discussão é um tema relevante que perpassa desde a formação inicial e continuada de professores de matemática até as investigações do campo da didática da matemática.

Existem diversos modelos teóricos (BALL, LUBIENSKI E MEWBORN, 2002; PINO-FAN E GODINO, 2015; ROWLAND, HUCKSTEP E THWAITE, 2005; SCHOENFELD Y KILPATRICK, 2008;) que tecem reflexões sobre os conhecimentos que professores devem pôr em cena para favorecer a aprendizagem dos estudantes nas salas de aula de matemática.

* Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco. Docente na Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática - CAA/UFPE e na Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica - EDUMATEC-UFPE. Doutor em Educação Matemática - UNIBAN-SP. Mestre em Educação Matemática e Tecnológica pela UFPE. E-mail: ivanfcar@hotmail.com.

Neste sentido, incluímos uma breve discussão sobre alguns desses modelos que discutem os conhecimentos dos professores e, particularmente, o modelo denominado Conhecimento Didático-Matemáticos para o professor de matemática—CDM (GODINO, BATANERO, FONT, E GIACOMONE, 2016) além de apresentar as principais ferramentas da teoria do Enfoque Ontossemiótico do Conhecimento e da Instrução Matemática – EOS (GODINO, 2012; 2014) que é a teoria âncora para o desenvolvimento do CDM.

MODELOS TEÓRICOS DE CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES

Um dos pioneiros na discussão sobre os conhecimentos docentes foi o pesquisador Shulman (1986) que identificou um domínio especial do conhecimento do professor, ao qual ele se referiu como *conhecimento pedagógico do conteúdo* (PCK¹). O autor propôs três categorias para o conhecimento do professor: *conhecimento do conteúdo*, *conhecimento pedagógico do conteúdo* e *conhecimento do currículo*.

O *conhecimento do conteúdo*, segundo Shulman (1986), é o conhecimento do universo de conceitos e procedimentos específicos da disciplina que o professor leciona. No caso da categoria do *conhecimento pedagógico do conteúdo* envolve o conhecimento do conteúdo da disciplina em questão, porém com o foco voltado para o ensino dessa disciplina e das estratégias para desenvolver satisfatoriamente um determinado conceito em sala de aula. O *conhecimento do currículo* para Shulman (1986) inclui, por exemplo, conhecer sobre diferentes abordagens curriculares para o ensino de determinados conceitos e a relação com os níveis de escolaridade ao qual o ensino está orientado, bem como compreender a articulação

¹ Sigla em inglês que faz referência ao termo “Pedagogical Content Knowledge”.

entre os temas dentro (intradisciplinar) e fora (extradisciplinar) da disciplina em questão.

Shulman (1987) recomenda diversas categorias para analisar o conhecimento profissional do professor em um contexto mais amplo para o ensino, além das três descritas anteriormente. São elas: *conhecimento pedagógico em geral*; *conhecimento dos estudantes*; *conhecimento do contexto educacional*; *conhecimento das finalidades e propósitos educacionais*.

No caso do modelo desenvolvido por Hill, Ball e Schilling (2008), esses autores propõem um refinamento das categorias propostas por Shulman (1987) visando, entre outras questões: o que os professores necessitam saber e do que são capazes de fazer, efetivamente, para desenvolver o trabalho de ensinar Matemática? Hill et al. (2008) desenvolvem a noção de *conhecimento matemático para o ensino* (MKT) distinguindo seis categorias principais que envolvem essa noção, organizadas em *conhecimento do conteúdo matemático* e *conhecimento pedagógico do conteúdo*.

O *conhecimento do conteúdo matemático*, segundo Hill et al. (2008), dividi-se em três subcategorias. O *conhecimento do conteúdo comum* é o conhecimento colocado em jogo por qualquer pessoa para resolver determinados problemas matemáticos. O *conhecimento do conteúdo especializado* inclui, por exemplo, aspectos como identificar ideias matemáticas que dão base a resolução de um problema. E por fim o *conhecimento horizontal do conteúdo*, que é o conhecimento da relação com outras disciplinas e as conexões intradisciplinares, a título de exemplo, com a história da matemática.

Da mesma forma, para o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, os autores apresentam três subcategorias que compõe esse conhecimento. O *conhecimento do conteúdo e do currículo* está relacionado com a compreensão dos

programas curriculares para um determinado conteúdo. O professor, por exemplo, deve ter um conhecimento sobre a pertinência ou não da inclusão de um conteúdo em um determinado nível escolar e as implicações didáticas que advêm desta escolha. O *conhecimento do conteúdo e dos estudantes*, ou seja, o conhecimento de como os estudantes aprendem, raciocinam e desenvolvem estratégias de compreensão sobre determinados conteúdos; por exemplo, o professor, ao saber que seus alunos têm dificuldades no mapeamento do espaço amostral, deve incentivar que eles busquem estratégias para a superação dessa dificuldade. O *conhecimento do conteúdo e do ensino* é resultante da integração do conhecimento do conteúdo matemático e do ensino desse conteúdo; por exemplo, o professor poderá discutir com seus alunos diferentes registros para a determinação do espaço amostral, como as tabelas de dupla entrada e diagramas de árvore para a construção do conhecimento probabilístico. Nesse âmbito, o professor deverá também ter conhecimento de estudos e pesquisas indicando questões relativas ao ensino e aprendizagem do tema da matemática em estudo.

Carrillo, Climent, Contreras e Munoz-Catalán (2013) destacam algumas dificuldades de aplicação do MKT e sugerem uma reformulação do modelo de Hill et al. (2008). Dentre as dificuldades, Carrillo et al. (2013) mencionam que o MKT omite outras dimensões igualmente importantes, tais como as crenças e os conhecimentos dos professores que não estão especificamente relacionadas a questões matemáticas como, por exemplo, o gerenciamento de uma sala de aula.

Carrillo et al. (2013) apresentam o modelo Mathematics Teacher's Specialized Knowledge (MTSK) concebido para refletir as crenças dos professores incluindo o ensino e aprendizagem. No MTSK o foco é a matemática, mas assumindo as distintas maneiras em que o professor percebe essa disciplina e o que revela conhecer e utilizar em um processo de

ensino. Desta forma, inclui as reflexões que o professor estabelece na interação com a própria matemática em sua prática como professor nos quais aspectos da didática surgem naturalmente.

Outro modelo existente na literatura sobre o conhecimento do professor de matemática é a proposta intitulada como “Quarteto do Conhecimento”. (ROWLAND, HUCKSTEP E THWAITES, 2005; ROWLAND, 2014). Esse grupo de pesquisadores estabeleceu o modelo para estudar o conhecimento profissional do professor, por meio da observação de aulas direcionando um olhar para quais as contribuições que podem emergir do conhecimento do conteúdo matemático do professor. O objetivo com esse modelo é compreender o que o professor sabe e o que o mesmo acredita (crenças) sobre um tópico matemático a ser ensinado e como identificar oportunidades para melhorar o ensino. Tal conhecimento e crenças evidenciados no ensino de matemática podem ser observados por meio de quatro dimensões: fundação, transformação, conexão e contingência². Esse quadro baseia-se no modelo teórico de Shulman apresentado no início desta seção, mas enquanto Shulman apresenta as categorias dos diferentes tipos de conhecimento do professor, o Quarteto do Conhecimento visa às situações em que esse conhecimento é evidenciado. (ROWLAND, HUCKSTEP E THWAITES, 2005).

Podemos refletir se o professor toma decisões sobre seqüenciamentos de conteúdos e se faz conexões entre conceitual e se, tais decisões são adequadas conceitualmente – neste caso tem relação com a terceira dimensão que é a Conexão. Podemos ainda refletir e investigar como o professor de matemática responde às ideias dos alunos, como usa as oportunidades emergentes na sala de aula relacionando com a sua visão de ensino e aprendizagem – isto tem a ver com a quarta dimensão denominada Contingência.

2 Possibilidade de que alguma coisa aconteça ou não.

Percebemos que mesmo com as reelaborações e refinamentos os modelos que versam sobre o conhecimento do professor, para o ensino da matemática ou outra disciplina, apontam que apenas o domínio do conteúdo não é suficiente em um processo de ensino e aprendizagem. Isso nos leva a refletir sobre quais elementos são significativos para se desenvolver como um bom professor de matemática.

Neste íterim outra investigação que contribui para a especificação dos conhecimentos que o professor deve ter para que o seu ensino em matemática seja adequado são os estudos sobre a proficiência no ensino de matemática de Schoenfeld e Kilpatrick (2008). Os autores propõem as seguintes dimensões:

- 1) Conhecer as matemáticas escolares com profundidade e amplitude;
- 2) conhecer os estudantes como pessoas que pensam;
- 3) conhecer os estudantes como pessoas que aprendem;
- 4) desenhar e gerir entornos de aprendizagem;
- 5) desenvolver as normas da sala de aula e apoiar o discurso dos alunos como parte do “ensino para a compreensão”;
- 6) construir relações que apóiem a aprendizagem;
- e 7) refletir sobre a própria prática. (SCHOENFELD E KILPATRICK, 2008, p. 322).

Indicamos que diversos modelos poderiam ser aqui mencionados, no entanto, não constitui nosso objetivo nesse apartado discutir um grande número de teorias do conhecimento do professor, e sim, apenas apresentar sucintamente

as que podem situar o leitor na discussão. Esses modelos dão suporte a inúmeros trabalhos com a formação inicial e continuada de professores.

Os diversos modelos que discutem o conhecimento do professor de matemática apresentados pelas pesquisas em Educação Matemática incluem categorias muito amplas e disjuntas. São necessários modelos que permitam a realização de uma análise mais precisa de cada componente do conhecimento que é posta em prática em um ensino eficaz de matemática. Neste sentido, consideramos e apresentamos o modelo do Conhecimento Didático-Matemático (CDM) baseado no EOS. Na seção que se segue apresentaremos brevemente as ferramentas teóricas que compõe o EOS para na seção posterior apresentar o CDM.

ENFOQUE ONTOSSEMIÓTICO DO CONHECIMENTO E DA INSTRUÇÃO MATEMÁTICA (EOS)

O Enfoque Ontossemiótico do conhecimento e da instrução matemática é um marco teórico integrativo para a investigação em Educação Matemática, com o propósito de articular diferentes pontos de vista e noções teóricas sobre o conhecimento matemático, seu ensino e sua aprendizagem. Foi elaborado desde o início dos anos 90 (século XX) por Juan Diaz Godino. Em 2003 o referido autor apresenta sob o título de Teoria das Funções Semióticas o desenvolvimento do EOS para obtenção da Cátedra na Universidade de Granada – Espanha. Esse desenvolvimento pode ser compreendido por meio de três fases. A primeira trata do sistema de práticas pessoais e institucionais associadas a um campo de problemas. Nessa fase há uma tentativa de responder a questionamentos de cunho epistemológico e cognitivo:

Problema Epistemológico: O que é um objeto matemático? Ou, de outra forma, qual é o significado de um objeto matemático (número, derivada, média, etc.) em um contexto ou marco institucional determinado? Este problema epistemológico, isto é, referente ao objeto matemático como entidade cultural ou institucional, complementa-se dialeticamente com o problema cognitivo associado, ou seja, o objeto como entidade pessoal ou psicológica. Problema Cognitivo: o que significa o objeto O para um sujeito em um determinado momento e numa determinada circunstância dada? (GODINO, 2012, p.52, tradução nossa³).

As noções de “significado institucional e pessoal de um objeto matemático” entendidas em termos de sistemas de práticas foram desenvolvidas para dar resposta a esses questionamentos.

Em uma segunda fase apresenta a noção de função semiótica e a elaboração de uma ontologia matemática explícita (tipos de objetos e processos matemáticos) em que é possível descrever, de maneira operacional, o significado do objeto matemático tanto na perspectiva institucional, como pessoal.

Por fim, com a terceira fase de desenvolvimento do EOS se tem uma constituição de ferramentas teóricas para analisar processos de instrução matemática envolvendo a dimensão epistemológica e cognitiva. Dessa forma, esse marco é considerado um modelo ontológico e semiótico para compreensão e possíveis melhoras dos processos de ensino e aprendizagem em matemática. O EOS discute questões decisivas

3 PE (*problema epistemológico*): ¿Qué es un objeto matemático?; o de manera equivalente, ¿Cuál es el significado de un objeto matemático (número, derivada, media, ...) en un contexto o marco institucional determinado? Este problema epistemológico, esto es, referido al objeto matemático como entidad cultural o institucional, se complementa dialécticamente con el problema cognitivo asociado, o sea, el objeto como entidad personal o psicológica: PC (*problema cognitivo*): ¿Qué significa el objeto O para un sujeto en un momento y circunstancias dadas?

para o planejamento de um processo de instrução matemática, tais como: “Que tipos de interações didáticas deveriam ser implementados nos processos de ensino que permitam aperfeiçoar as aprendizagens em matemática?” (GODINO, 2012, p.53).

Para encontrar respostas a indagações como essas as teorias da Didática da Matemática disponíveis até então foram revisitadas. No EOS são elaboradas ferramentas mais flexíveis de análise dos processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, para uma boa compreensão desse marco teórico apresentaremos as noções teóricas básicas que o constituem.

Uma primeira noção a discorrer é o que entendemos por prática matemática. Godino e Batanero (1994) consideram prática matemática toda ação, *performance*, manifestação ou expressão (verbal, gráfica, gestual, etc.) realizada para resolver problemas matemáticos, comunicar a outros as soluções obtidas, e ainda, validar ou generalizar para outros contextos e problemas.

Outra noção importante envolve a problemática entre significação e representação na matemática. O EOS enfrenta essa questão mediante a elaboração de uma ontologia matemática que explicita os pressupostos iniciais do tipo antropológico em que se considera a origem humana da atividade matemática e uma relatividade sócio-epistêmica dos significados. Dessa forma, é possível considerar acontecimentos, atividades ou ideias como se fossem entidades (objetos, coisas, etc.), de tal modo que tudo que se possa “individualizar” na matemática possa ser considerado como objeto (um conceito, uma propriedade, uma representação, um procedimento, etc.). Portanto, objeto matemático é qualquer entidade ou coisa referida no discurso matemático. (GODINO, FONT, CONTRERAS E WILHELMI, 2006)

Partindo da noção de situação-problema⁴, esse modelo teórico concebe que o objeto matemático emerge progressivamente do sistema de práticas socialmente compartilhadas, ligadas à resolução de certo campo ou tipo de problemas matemáticos. Para Assis, Godino e Frade (2012) o Enfoque Ontossemiótico pode ser categorizado como uma perspectiva semiótico-cultural, pois assume uma concepção pragmática, em que o significado é dependente do contexto. Assim, o significado do objeto seria uma entidade composta, formada pelo conjunto de práticas operatórias e discursivas relacionadas com este campo de problemas.

Para clarificar, apontamos um exemplo com o conceito de probabilidade. No caso da probabilidade, diferenciamos entre o conjunto de práticas ligadas à resolução do campo de problemas correspondente (estudos, análises e previsões de fenômenos aleatórios) e o objeto matemático probabilidade. Esse objeto emergiu historicamente do sistema de práticas (engloba tudo o que socialmente é feito e decidido com respeito à probabilidade) e segue evoluindo como consequência de tais práticas (BATANERO, 2005).

Em síntese, o conjunto de noções teóricas que vai compor o EOS se classifica em quatro grandes grupos (Figura 1) nos quais cada um permite um nível de análise dos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos da matemática (GODINO, 2012).

(1) *Sistema de práticas* (operativas, discursivas e normativas) que assume uma concepção pragmatista – antropológica da matemática, desde o ponto de vista institucional (sociocultural) como pessoal (psicológico). A atividade de resolução de problemas se adota como elemento central na construção do conhecimento matemático. Por exemplo, as

4 Os autores informam que utilizam o termo “situação-problema” com o mesmo sentido utilizado por Brosseau na Teoria das Situações Didáticas, ou como problema-matemático utilizado por Douady com a Teoria Dialética (Instrumento-Objeto) e Jogo de Quadros, ou ainda, análogo à noção de tarefa/problemática definida por Chevallard na Teoria Antropológica do Didático.

ações matemáticas ou estatísticas que os alunos realizam na resolução dos problemas colocados se configuram como um sistema de práticas.



FIGURA 1: Conjunto de noções teóricas do EOS

FONTE: Adaptado de Godino (2014).

(2) Configurações de objetos e processos

Matemáticos: objetos de Matemática (problemas, procedimentos, conceitos, propriedades, linguagem e argumentos) e processos (por exemplo, a generalização, a representação) que intervêm e emergem das práticas supramencionadas. Assume-se uma noção interacionista do objeto e pragmatista do significado (conteúdo das funções semióticas) articulando

de maneira coerente a concepção antropológica com posições realistas (não platônicas) da matemática.

Didáticos: como sistema articulado de ações docentes (a fim de promover a aprendizagem e contextualizar o conteúdo) e discentes, a propósito de uma configuração de objetos e processos matemáticos ligados a uma situação-problema, constitui a principal ferramenta para a análise do ensino da matemática. As configurações didáticas e sua sequência em trajetórias didáticas consideram as facetas epistêmica (conhecimentos institucionais), cognitiva (conhecimentos pessoais), afetiva, mediacional (recursos tecnológicos e temporais), interacional e ecológica que caracterizam os processos de ensino e aprendizagem em matemática.

(3) *Dimensão normativa*: sistema de regras, hábitos e convenções que condicionam e tornam possível o processo de ensino e aprendizagem e afetam cada faceta e suas interações. Generaliza a noção de contrato didático e normas sócio-matemáticas. O reconhecimento do efeito das normas que intervêm nas diversas facetas é o principal fator explicativo dos fenômenos didáticos.

(4) *Idoneidade (adequação) didática*: critérios objetivos que servem para melhorar o ensino e a aprendizagem da matemática, além de orientar a avaliação desse referido processo. Avalia a adequação e pertinência das ações dos agentes educativos, dos conhecimentos postos em jogo e dos recursos usados em um processo de instrução de um tema específico da matemática.

Na seção ulterior discutiremos, especificamente, o modelo do Conhecimento Didático-Matemático do professor (CDM) que foi desenvolvido ancorado nas noções teóricas do EOS. Esse modelo propõe ferramentas para discutir, identificar e classificar os conhecimentos requeridos para o ensino de Matemática, tornando-se útil não só em um processo de estudo em sala de aula, como também em programas de

formação de professores, além de ser uma ampliação das noções já discutidas no modelo do Conhecimento Matemático para o Ensino (MKT)⁵ (HILL, BALL E SCHILLING, 2008).

CONHECIMENTO DIDÁTICO-MATEMÁTICO DO PROFESSOR

O conhecimento que ora ressaltamos que o professor deverá ter para um ensino adequado da Matemática, como afirmam Godino, Batanero, Rivas e Arteaga (2013), “implica em uma articulação entre o matemático e o didático” (p.71). Esse conhecimento é necessário para que o professor desempenhe de forma eficiente sua atividade em um determinado campo do conhecimento, em nosso caso o da probabilidade, pois a questão não é apenas sobre o que os docentes devem ensinar, mas sobre o que necessitam saber, e se são capazes de realizar essa atividade de forma inovadora (BALL, HILL e BASS, 2005).

Esse modelo inclui as seis facetas que intervêm nos processos de ensino e a aprendizagem de conteúdos matemáticos específicos segundo o EOS. Apresentamos na figura 2 as seis facetas e as categorias de conhecimento do professor segundo o CDM.

Embora na figura 2 os componentes estejam separados, a fim de salientar as suas diferenças, na verdade todos eles interagem entre si. Discorreremos brevemente sobre cada categoria e suas respectivas facetas.

— O *conhecimento comum do conteúdo* (CCC) é o conhecimento do conteúdo matemático em questão. Pode ser entendido como o conhecimento compartilhado com os alunos da etapa educacional em que o professor vai desenvolver um processo de ensino e aprendizagem referente a um determinado conteúdo matemático.

5 Sigla em inglês que faz referência ao termo “Mathematical Knowledge for Teaching”.

— O *conhecimento avançado do conteúdo* (CAC) é o conhecimento compartilhado com os alunos da etapa educativa posterior. O professor deve ter um bom domínio dos conceitos matemáticos e uma compreensão profunda deles para levar a cabo a organização do ensino e colocá-lo em prática.

— O *conhecimento especializado do conteúdo* (CEC) é um tipo de conhecimento específico do professor e que leva em consideração as facetas apresentadas na figura 2, tais como a diversidade de significados do conceito e as correspondentes configurações de objetos e processos ligados a eles. Por exemplo, o professor deve compreender a importância de “abordar primeiro a noção de chance e aleatoriedade antes de trabalhar com quantificação de probabilidades”. Ademais, os professores devem ter a competência de propor atividades matemáticas significativas e saber lidar com os erros dos alunos.



FIGURA 2: Facetas e componentes do Conhecimento Didático-Matemático (Modelo CDM)

Apresentamos as facetas do conhecimento especializado do conteúdo:

— *Faceta epistêmica*: conhecimento matemático de acordo com os significados institucionais em um contexto particular e seus diferentes componentes, tanto objetos matemáticos (problemas, linguagens, conceitos, propriedades, argumentos e procedimentos) como os processos correspondentes, tal como a representação.

— *Faceta cognitiva*: conhecimento do progresso dos significados pessoais alcançados pelos alunos, o grau de dificuldade na aproximação destes aos significados pretendidos, a acessibilidade dos significados pretendidos ou implementados de acordo com as características cognitivas ou de outro tipo dos alunos. Por exemplo, compreender as formas de raciocínio, as dificuldades e os significados pessoais que os alunos podem apresentar em face do trabalho com o conceito de função.

— *Faceta afetiva*: conhecimento do grau de implicação (interesse ou motivação) dos alunos no processo de estudo, de seus sentimentos e de todos os componentes emocionais (atitudes, emoções, crenças).

— *Faceta mediacional*: conhecimento do uso dos recursos didáticos de todo tipo (livros, textos, recursos tecnológicos ou manipulativos) apropriados para cada temática e da distribuição temporal adequada para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, segundo o nível ao qual se destina o ensino.

— *Faceta interacional*: conhecimento de modelos de comunicação entre os atores do processo de instrução (em particular, reconhecimento de conflitos semióticos potenciais e sua resolução entre professor-aluno ou os alunos entre si) com o fim de promover o alcance de acordo com a construção de significados compartilhados e a fixação destes.

— *Faceta ecológica*: conhecimento do alcance em que o processo de estudo se ajusta ao currículo, ao projeto educativo da instituição (ou comunidade), relações com a vida

cotidiana e profissional, assim como os condicionamentos do entorno e/ou da comunidade em que se desenvolve.

Em Carvalho (2017) o leitor poderá encontrar um estudo sistematizado das referidas facetas aplicadas ao estudo do conhecimento probabilístico com professores de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesta investigação, o autor identificou que os conhecimentos iniciais demonstrados pelo grupo de professores participantes, sobre probabilidade e seu ensino, são insuficientes para um processo de ensino e aprendizagem idôneo com os alunos do Ensino Fundamental.

Carvalho (2017) constatou também, que os professores desenvolveram e ampliaram conhecimentos concernentes à probabilidade e ao seu ensino por meio de um modelo formativo com o aporte teórico do CDM que permitiu apoiar e formar adequadamente os professores de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental no tema específico da probabilidade e sua didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos uma discussão sobre alguns dos principais modelos teóricos que discutem sobre os conhecimentos necessários ao professor que ensina matemática para melhores processos de ensino e aprendizagem no âmbito desta disciplina. Ressaltamos a existência de outros modelos, entretanto para este texto escolhemos os modelos que de alguma forma possibilitam uma articulação com a teoria do Enfoque Ontossemiótico do Conhecimento e da Instrução Matemática.

Em particular, apresentamos as ferramentas teóricas do Enfoque Ontossemiótico e o modelo do Conhecimento Didático-Matemático subjacente a esta teoria. Embora a

abordagem que fizemos neste texto seja basicamente teórica enfatizamos que há um grande número de investigações experimentais realizadas que utilizam os componentes do EOS e do modelo CDM. O leitor poderá encontrar tais estudos no site enfoontosemiótico.ugr.es.

Acreditamos que refletir sobre os conhecimentos necessários ao ensino da matemática possa propiciar maiores discussões nas formações iniciais e continuadas para a promoção do desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, A., GODINO, J.D., FRADE, C. As dimensões normativa e meta-normativa em um contexto de aulas exploratório investigativas. **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**, vol. 15, núm. 2, pp.171-198. 2012.
- BATANERO, C. Significados de la probabilidad en la educación secundaria. **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**. Vol. 8. N°3. México. pp.247-263. 2005.
- BALL, D. L., HILL, H. C., BASS, H. Knowing Mathematics for Teaching. Who Knows Mathematics Well Enough To Teach Third Grade, and How Can We Decide? **American Educator**, fall 2005.
- CARRILLO, J., CLIMENT, N., CONTRERAS, L.C. Y MUÑOZ-CATALÁN, M.C. Defining specialized knowledge for mathematics teaching. Actas del CERME8. Antalya, Turquía. 2013.
- GODINO, J. D. Origen y aportaciones de la perspectiva ontosemiótica de investigación en didáctica de la matemática. En A. Estepa, A. Contreras, J. Deulofeu, M. C. Penalva, F. J. García y L. Ordóñez (Eds.), **Investigación en Educación Matemática XVI** (pp. 49 - 68). Jaén: SEIEM. 2012.

- GODINO, J. D., BATANERO, C. Significado institucional y personal de los objetos Matemáticos. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, Vol. 14, n° 3, pp. 325-355, 1994.
- GODINO, J. D.; FONT, V.; CONTRERAS, A.; WILHELMI, M. R. Una visión de la didáctica francesa desde el enfoque ontosemiótico de la cognición e instrucción matemática. **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**, v 9 (1), pp. 117-150. 2006.
- GODINO, J. D. **Síntesis del enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática: motivación, supuestos y herramientas teóricas**. Universidad de Granada. 2014. Disponible en, http://www.ugr.es/local/jgodino/eos/sintesis_EOS_24agosto14.pdf
- GODINO, J. D., BATANERO, C., RIVAS, H. & ARTEAGA, P. Componentes e indicadores de idoneidad de programas de formación de profesores en didáctica de las matemáticas. **REVEMAT**. Florianópolis (SC), v. 08, n.1, p. 46-74, 2013.
- GODINO, J. D., BATANERO, C., FONT, V Y GIACOMONE, B. (2016). Articulando conocimientos y competencias del profesor de matemáticas: el modelo CCDM. En C. Fernández, J. L. González, F. J. Ruiz, T. Fernández y A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX*(pp. 288-297). Málaga: SEIEM.
- HILL, H. C., BALL, D. L., SCHILLING, S. G. Unpacking pedagogical content knowledge: conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge os students. **Journal for Research in Mathematics Education**, vol.39, n.4, 372-400. 2008.
- ROWLAND, T.; HUCKSTEP, P.; THWAITES, A. Elementary teachers' mathematics subject knowledge: the knowledge quartet and the case of Naomi. **Journal of Mathematics Teacher Education**, 8(3), pp. 255-281, 2005.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, vol.57, n.1. 1987.

SCHOENFELD, A. H.; KILPATRICK, J. Towards a theory of proficiency in teaching mathematics. In: D. Tirosh & T. Wood (eds.), **Tools and Processes in Mathematics Teacher Education** (pp. 321-354). Rotterdam: Sense Publishers. 2008.