



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Tatiana Bezerra Fagundes

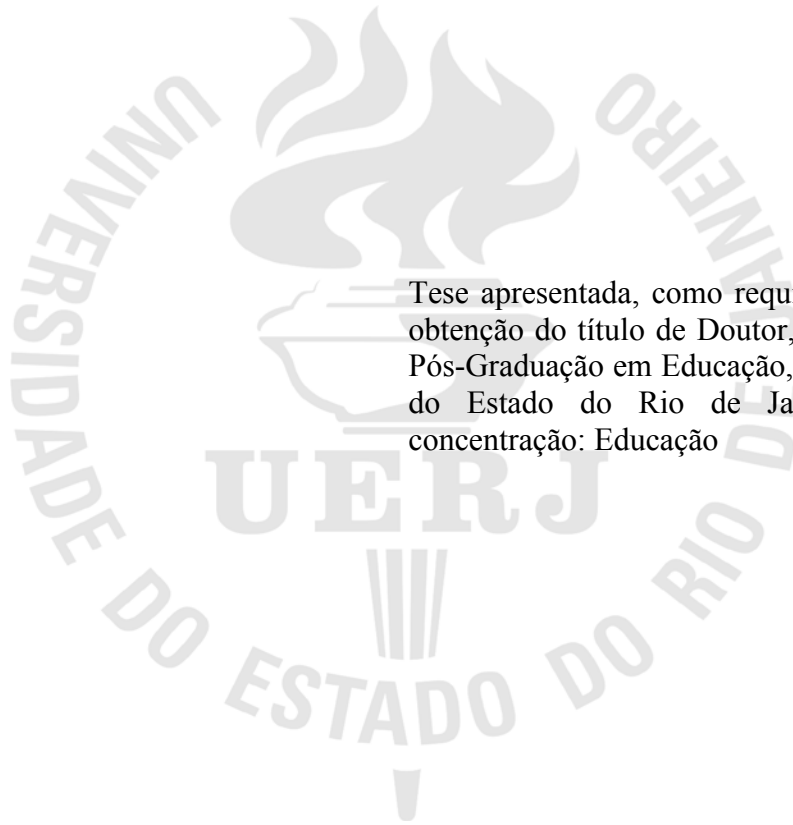
Para uma epistemologia da educação escolar

Rio de Janeiro

2017

Tatiana Bezerra Fagundes

Para uma epistemologia da educação escolar



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

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

Rio de Janeiro

2017

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

F156 Fagundes, Tatiana Bezerra.
Para uma epistemologia da educação escolar / Tatiana Bezerra Fagundes. –
2017.
178 f.

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Escola – Teses. 3. Epistemologia– Teses. I. Senna,
Luiz Antonio Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título.

es CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Tatiana Bezerra Fagundes

Para uma epistemologia da educação escolar

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Aprovada em 28 de março de 2017.

Banca Examinadora:

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

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

Prof^a. Dr^a. Fátima Teresa Braga Branquinho
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Paula Almeida de Castro
Centro de Educação da UEPB

Prof^a. Dr^a. Giseli Barreto da Cruz
Faculdade de Educação da UFRJ

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

A Elisabeth Alves Trindade Xavier, a Professora, com quem tive plena certeza de que todas as pessoas, alunos e alunas, podem aprender na escola.

AGRADECIMENTOS

Às professoras e aos professores, desde a educação básica à pós-graduação, com os quais tenho construído, nos nove anos de magistério que este ano completo, conhecimentos em educação, dentre os quais incluo esta tese.

A Luiz Antonio Gomes Senna, meu orientador, pelo auxílio na condução deste trabalho, respeitando as idas e vindas que fazem parte de meu processo de conhecer e de estar no mundo até que, finalmente, conseguíssemos chegar ao seu formato final. A você, querido professor, meu muito obrigada.

Aos meus colegas professores do município do Rio de Janeiro, queridos amigos, incansáveis no propósito de me fazer continuar sendo parte do corpo docente que compõe a rede municipal e conseguir terminar minha formação no doutorado. A vocês, Lillian Trindade, Felipe Ribeiro, Thaís Lima, Hugo Nepomuceno, Grasiani Nepomuceno e David Moura, sou muito grata. Agradecimento que estendo a Gabriela Ferreira, Amanda Costa, Roberta Dias pelo apoio de sempre. Em especial, agradeço às professoras Fátima Terezinha Spala, Maria de Lourdes Albuquerque Tavares e Rejane Pereira Faria da Costa pelos cuidadosos encaminhamentos que viabilizaram o tempo necessário para finalização desta tese.

Às minhas queridas professoras e queridos professores da Escola Municipal Anísio Teixeira, em Niterói, aos educadores todos desta escola, onde encontrei outra faceta de minha profissão: a atuação como pedagoga. É com vocês que aprendo a sê-la a cada dia. Vocês são parte desta tese, são parte do que chamo aqui de “uma epistemologia da educação escolar”, são também os atos e os pensamentos que tornam possível a argumentação deste trabalho.

Aos meus colegas e amigos do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais e do Grupo da *Pixquiza*. Durante muitos anos temos caminhado juntos com a finalidade de construir uma educação que alcance nossos alunos. A tarefa é árdua, mas nesta direção temos conseguido obter alguns resultados. Continuemos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) pela concessão da bolsa de estudos a partir de 2014, o que tornou possível licenciar-me de um de meus vínculos e dedicar-me, com mais afinco, aos estudos do doutorado.

Aos membros da banca examinadora que aceitaram prontamente o convite para fazer parte dela. Dialogar com vocês neste momento configura-se como mais uma oportunidade de aprendizado, esclarecimento e *refazimento*. Conhecer é estar disposto a (re)fazer-se com os outros na busca da clareza e coerência de algo que vise ao bem comum.

Aos meus amigos, às minhas amigas, amores e *amoras*, por entenderem, ou, ao menos, fingirem que entendiam minhas ausências e tolerarem-na, às vezes com resignação, às vezes com impaciência, durante esses quatro anos. Meus queridos da *Pixquiza*, *Do Samba*, minhas queridas da *Fina-Flor*, *Do Bem e De mim*. Vocês sabem. Vocês são presente e presença em minha vida e sou muito grata por isso.

À minha família, pelo conforto do silêncio, pela compreensão, por me serem paz e permitirem horas e horas de leitura e escrita em inúmeros dias de semana e finais de semana, que me tiraram de momentos de comunhão e da realização conjunta de atividades cotidianas. Grata mãe, Maria Petrócia de Souza Bezerra, irmãos Rodrigo Souza Bezerra e Marcos Henrique Souza Bezerra, cunhada Andreia Santos Bezerra e ao pequeno, mas não menos compreensivo, sobrinho amado, *meu amigo*, Arthur Santos Bezerra. Você, *meu ajudante de pensar*, que esteve muitos dias ao meu lado esperando o tempo oportuno para que pudéssemos brincar e agora, no auge de seus quatro aninhos, comemora comigo a finalização deste trabalho. Grata!

À Professora

Na força e na leveza de seus atos
Encontra-se o mais límpido caminho
Na consciência de seu dever se fazendo
Não há dúvidas de seu dever cumprido

Enquanto cá estou tateando
Admiro lá a firmeza de quem sabe
Vislumbrando o que *embaçamento* de olhos não veem
Aprendendo em cada gesto e detalhe

Seu compromisso é nítido em todos os momentos
Suas posturas para quem quiser notar
Embora possa aparentar rudeza
É beleza o que me faz enxergar

Caminho longo este de formação
Caminho de pedras, erros e frustração
Quando parece que nada mais tem lugar
Em sua certeza é possível serenar

“Todos aprendem” é o que diz
Desconfiança sobre isso não tem
Recebe os diferentes e a diferença de fato
Respeitando cada um como alguém

Quanto tempo para sermos professoras?
Dez anos, vinte anos? Não sei
Ao menos sua existência aponta
O *sul* para o qual me encaminharei

Palavras não são o seu forte
Atitude é o que te faz
Professora presente e presente
Te agradeço porque me refaz

*Tatiana Fagundes,
Rio, 31 de julho de 2015.*

RESUMO

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. *Para uma epistemologia da educação escolar*. 2017. 178f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Esta tese tem como objetivo anunciar uma epistemologia da educação escolar. Partindo do pressuposto que a produção de conhecimento relaciona-se aos contextos e aos sujeitos através dos quais ela vai ganhando sentido, busca sustentar a ideia de que a escola, com seus professores, alunos e demais atores, produzem conhecimentos. Para chegar a esta afirmação percorreu um caminho que passou pela problematização do conhecimento e sua configuração no âmbito da ciência moderna até a discussão sobre os saberes docentes mediadas pelo campo denominado epistemologia da prática. A atitude etnográfica é tomada como eixo do debate que se desenvolveu ao longo de suas argumentações, sendo ela mesma resultado do entendimento sobre a produção de conhecimento que se apresenta nesta tese. A produção de conhecimento dos professores na escola despontou como um fato para o universo acadêmico-científico a partir da realização de pesquisas que culminaram no conceito de saberes docentes, entendidos como saberes que são produzidos e mobilizados na prática do professor e que vão ganhando cada vez mais legitimidade na epistemologia da prática, que busca compreendê-los. No entanto, nas argumentações desta tese encontram-se indícios da produção de conhecimento na escola que extrapolam os limites e a circunscrição que lhes são dadas pelos saberes docentes e pela epistemologia da prática. Esta produção não difere da forma de conhecer com a qual se lida na academia, mas mostra condições mais efetivas de construção de sentidos à educação básica e seus sujeitos, contribuindo de modo substantivo para os processos de ensino e aprendizagem. Ao tomar como legítima esta asserção, revela-se a emergência de que os estudos que tenham preocupações semelhantes incluam-se na escola e entendam-se como parte dela, com seus professores e alunos em seus processos de produção de conhecimento.

Palavras-chave: Epistemologia da Educação Escolar. Atitude Etnográfica. Conhecimento do Professor. Conhecimento produzido na escola.

ABSTRACT

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. *For School Education Epistemology*. 2017. 178f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This thesis aims to announce an epistemology of school education. Based on the assumption that the production of knowledge relates to the contexts and the subjects through which it is gaining meaning, it seeks to sustain the idea that the school, with its teachers, students and other actors, produces knowledge. In order to derive such assertion, it paths its way problematizing knowledge and its configuration in the domain of modern science to the discussion of the field of teachers' knowledge called the epistemology of practice. The ethnographic attitude is taken as the axis of the debate that has developed throughout its arguments, being itself result of the understanding on the production of knowledge that is presented in this thesis. The knowledge production of teachers in the school emerged as a fact for the academic-scientific universe from the realization of research that culminated in the concept of teacher knowledge, understood as knowledge produced and mobilized in the practice of the teacher and that are gaining each time legitimacy in the epistemology of practice, which seeks to understand them. However, in the arguments of this thesis are evidences of the production of knowledge in the school that extrapolate the limits and the circumscription that they are given to them by the teachers' knowledge and the epistemology of the practice. This production does not differ from the way of knowing with which it is read in the academy, but it shows effective conditions of construction of senses to the basic education and its subjects, contributing in a substantive way to the processes of teaching and learning. In taking this assertion as legitimate, the emergence is that studies with similar concerns are included in the school and understood as part of it, with their teachers and students in their processes of knowledge production.

Keywords: Epistemology of School Education. Ethnographic Attitude. Teacher Knowledge. Knowledge produced in school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEDU	Centro de Educação
CPM	Curso de Preparação para o Magistério
CRIFPE	Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante
Eric	Educacion Resources Information Center
et al	Expressão em Latim que significa e outros
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FE-Uerj	Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
FFLCH-USP	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
ICE	Instituto de Ciências da Educação
ICS	Instituto de Ciências Sociais
IFCS	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
Iser	Instituto de Estudos da Religião
LB DEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lemetro	Laboratório de Etnografia Metropolitana
NetEDU	Núcleo de Etnografia em Educação
p.	página
PCK	Pedagogical Content Knowledge
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PSF-SD	Programa de Saúde da Família Sem Domicílio
SME-Rio	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	PRIMEIRAS PALAVRAS	12
1	PROBLEMATIZANDO O CONHECIMENTO	18
1.1	O Renascimento italiano e a ciência moderna: por onde caminha o conhecimento?	22
1.1.1	<u>Aspectos socioculturais na vida civil renascentista: consciências e condição humana deificada</u>	27
1.1.1.1	A renovação científica e os “dogmas da ciência”: suas dobras e vieses, seus sujeitos e contextos	32
1.2	A ciência sem esconderijos e seus sujeitos plurais	39
1.2.1	<u>O sujeito não cartesiano e as teorias científicas: Gonseth, Maturana e outra dimensão da produção de conhecimento</u>	43
1.2.2	<u>A assunção do conhecimento como produção conjunta e a decisão ético-política de expô-lo</u>	52
1.3	Atitude Etnográfica: em tudo e com todos	63
2	ATITUDE ETNOGRÁFICA	67
2.1	Atitude etnográfica: da expressão ao sentido	72
2.2	Encontros com os outros como sujeitos de conhecimento e cultura – etnografias possíveis	83
2.3	Quantos Antônio e quantas Mutemas cabem em uma atitude etnográfica? – viagens e leituras com Mário de Andrade e Guimarães Rosa	92
2.4	A “mania etnográfica” em <i>nosotros</i> e a educação	103
2.5	Atitude etnográfica: uma forma de se colocar no mundo, na pesquisa e nas práticas de ensino-aprendizagem	111
3	CAMINHOS PARA ANUNCIAÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	116
3.1	As pesquisas educacionais (no Brasil) e os saberes docentes	119
3.1.1	<u>Conhecimento de base: o marco do projeto de profissionalização do ensino</u>	123
3.1.1.1	Estudos-síntese, conhecimento de base e, finalmente, saberes docentes	127
3.1.2	<u>O saber sobre os saberes docentes: uma leitura e um apontamento possível</u>	135

3.2	A epistemologia da prática docente: avanços em relação ao reconhecimento da produção de conhecimento para além do espaço acadêmico-científico	138
3.3	Por onde andou a epistemologia da educação escolar?.....	147
3.4	Para uma epistemologia da educação escolar, para a escola, seus professores e alunos.....	157
	PALAVRAS FINAIS.....	162
	REFERÊNCIAS	167

PRIMEIRAS PALAVRAS

A escola, com seus professores e alunos, produzem conhecimentos relevantes à educação, sobretudo no que se refere aos processos de ensino e ao aprendizado da pluralidade de sujeitos que se encontram nela. Tais conhecimentos, por sua vez, não diferem de modo substantivo daqueles que são produzidos no âmbito acadêmico-científico. Essas são as premissas a partir das quais se desenvolvem esta tese. Antes que fosse possível chegar a elas e sustentá-las, houve um caminho percorrido e uma construção de ideias que abrangem, de um lado, a permanência na escola básica durante todo o curso do doutorado – anterior a este, o mestrado em educação – e, de outro, as discussões realizadas na academia. Com esses contextos é que foi ganhando sentido a epistemologia da educação escolar que aqui anuncio.

Este fato é importante porque expressa os argumentos que se mostram ao longo do texto. Assim, na presente seção, embora comece com considerações mais gerais, recupero elementos que se relacionam a minha trajetória acadêmico-profissional, porque a produção de conhecimento inerente a ela é também compreendida como parte de uma epistemologia da educação escolar.

Levar os alunos ao aprendizado na escola básica é um objetivo que tem ocupado professores e pesquisadores. Estes buscando compreender os fatores internos e externos que contribuem ou dificultam o alcance de tal objetivo, aqueles buscando estratégias as mais variadas para levar a termo o ensino. De ambos os lados a marca de um desencontro e um fosso entre o entendimento acadêmico sobre os processos de ensino e aprendizagem e aquilo que as vivências dos professores diziam a esse respeito.

Ao se conversar com um professor, experimentado no cotidiano da educação básica e ciente de seu papel como docente, emerge uma compreensão a respeito do aluno, do seu modo de aprender e do processo de ensino para atingi-lo. No âmbito da academia, por outro lado, outras explicações e outros entendimentos sobre o mesmo assunto emerge.

Iniciando a carreira no magistério nas séries iniciais, em concomitância com os estudos do mestrado, ambas as perspectivas tornaram-se flagrantes e não houve dificuldades para reconhecer a diferença entre elas. A barreira que as separava parecia intransponível. Nesse cenário, duas perguntas passaram, insistentemente, a me guiar, tanto na escola, quanto na formação do mestrado: Como meu aluno aprende? Como eu lhe ensino?

No exercício de reflexão acadêmica no mestrado, o qual não se desvinculava do exercício de reflexão na docência, consegui responder a elas dizendo que meus alunos

aprendiam de diferentes modos e que, para alcançá-los em seus processos de aprendizado, deveria desenvolver diferentes modos de ensino. Tanto as perguntas, quanto as respostas que pude dar a elas atravessam o universo da docência na educação básica.

Na dissertação de mestrado, argumentei que a forma como a aprendizagem era concebida pelas principais teorias que faziam parte da base da formação do professor, não se coadunavam com os sujeitos que permeavam o espaço escolar. Tais teorias estavam assentadas sobre uma ideia de sujeito de conhecimento universal e ideal que não se refletia entre os sujeitos escolares. Em vista disso, busquei definir um conceito de pesquisa docente como processo de busca do sujeito real, isto é, um sujeito social que possui modos de ser e de agir que difere de outros sujeitos e que interfere diretamente em seu processo de aprendizado.

A forma como essa pesquisa seria realizada recebeu alguns apontamentos no texto dissertativo, mas ficou em aberto como questão futura. Todavia, ainda nele, despontava um entendimento de que o processo de investigação era inerente a docência.

Dando continuidade a formação no doutorado, essa questão ressurgiu, porque começou-se a tornar evidente o fato de que os professores na escola, a despeito de um programa de pesquisa que pudesse ser desenvolvido, produziam conhecimentos a fim de responder aquelas duas perguntas. As respostas para elas fazem parte de uma demanda permanente na escola e com as situações que têm relação com o contexto escolar e seus sujeitos, a partir das quais são produzidos conhecimentos que tocam a área da educação.

Frente a essa constatação e com o objetivo de defendê-la foi que me debrucei sobre os estudos a respeito da produção de conhecimento, de um modo geral, e da produção de conhecimento da escola, com seus professores e alunos, em particular. Dentre esses estudos busquei aqueles que vinham ao encontro da perspectiva que para mim se anunciava. Em relação a produção de conhecimento, tal encontro se deu a partir dos diálogos estabelecidos com Branquinho et al (2010, 2016), Bulcão (2008), Burke (2003), Garin (1996), Maturana (2001), Ronan (2001), Portugal (2008), Santos (1988), entre outros que me trouxeram a dimensão e a possibilidade de argumentar que a produção de conhecimento não é restrita ao âmbito acadêmico-científico e os critérios de coerência com os quais lidam, não diferem daqueles que fazem parte da produção de conhecimento que se identifica em outros espaços, dentre os quais a escola.

Embora os dogmas da ciência tenham construído um discurso que levasse a crer que a produção de conhecimento só acontece mediante aplicação de um método, este, supostamente, descobridor da verdade do mundo, as histórias, as sociologias e as antropologias das ciências apontam outro caminho nessa produção. A partir delas foi se

engendrando a ideia que se expressa nesta tese de que a produção de conhecimento se relaciona aos contextos e aos sujeitos com os quais se vivem. E, para responder a uma pergunta emergente desses contextos com seus sujeitos, os conhecimentos vão se engendrando.

Sobre a produção de conhecimento dos professores na educação, o encontro aconteceu através do conceito de saberes docentes e do campo da epistemologia da prática, os quais aparecem amalgamados nas discussões que se desenvolvem a esse respeito (Cf. CARVALHO; THERREN, 2009, p.4). Ambos compõem o universo de estudos que se atrelam a perspectiva de que os professores possuem saberes, ou conhecimentos, que são produzidos e mobilizados em sua prática profissional (SHULMAN, 1986; TARDIF, 2000).

Tanto o conceito de saberes docentes, quanto o campo de estudo denominado epistemologia da prática profissional ou epistemologia da prática docente apresentam contribuições ao reconhecimento da produção de conhecimento do professor e, ao mesmo tempo, para o entendimento de uma produção de conhecimento que se desenvolve fora do contexto acadêmico. Algumas características que aparecem neles são tomadas como ponto de discussão, porque alargam a compreensão sobre suas naturezas.

No caso dos saberes docentes é possível levantar como hipótese que ele teve subsídios da escola e de seus professores até que se chegasse a sua formulação como o conceito que entende que existe um conhecimento que se produz no exercício do magistério. Os trabalhos de Borges (2001), Fernandez (2015), Tardif (2013), com complemento de alguns outros, auxiliam no sentido desse levantamento.

Em relação ao campo da epistemologia da prática, ressalta-se que ele toma os saberes docentes como tema de seus estudos e sua maior preocupação passa a ser compreendê-los. Para isso, constrói uma argumentação com vistas a sustentar que os saberes docentes são saberes da prática e que se voltam para ela.

Cada um dos autores que são trazidos para dialogar sobre a epistemologia da prática nesta tese, a saber, Carvalho e Therrien (2009), Pimenta (2014) e Tardif (2000)¹ apresentam suas perspectivas em relação aos saberes docentes mediados por este campo e, com isso, continuam contribuindo para lhes dar legitimidade no âmbito acadêmico. No entanto, a produção de conhecimento dos professores na escola extrapola os limites que lhes são dados pelo campo de estudos da epistemologia da prática, podendo ser relacionada a forma como ela

¹ Esses autores foram tomados para discussão sobre o a epistemologia da prática, porque eles têm feito parte da base referencial dos estudos que se desenvolvem sobre ela ou a partir dela, conforme pode ser observado em artigos, dissertações e teses que versam sobre os saberes docentes e a própria epistemologia da prática.

acontece no espaço acadêmico-científico. Além disso, antes do reconhecimento que a epistemologia da prática se empenha a dar à produção de conhecimento dos professores, ela se fazia presente, contribuindo, inclusive, para a formulação de conceitos amplamente conhecidos na educação, como, por exemplo, o conceito de professor pesquisador.

A epistemologia da educação escolar que se percebe na escola atual tem registros de sua presença em trabalhos que, embora não lidem com esse conceito, trazem indícios dele. Em Elliott (1993, 1998), Hernández e Ventura (2009) e Senna (2003) eles são encontrados.

No âmbito da epistemologia da educação escolar, o fosso sobre o qual se falava no início desta introdução pode ser diminuído, porque, apesar de se tratar de uma epistemologia que vai continuar acontecendo na escola, com seus professores e alunos, ela pode contar efetivamente com outros atores que se disponibilizem a estar com ela e passem a se compreender como parte dela em sua produção de conhecimento.

Os pesquisadores e os estudos que têm a mesma preocupação que a escola e seus professores e que compreendem que há uma produção de conhecimento inerente a ela, ao se tornarem parte dela, têm condições de apresentarem esta produção, de modo que a mesma reflita os sujeitos e os contextos dos quais tratam.

Nesta tese, entre a discussão sobre o conhecimento e a anunciação de uma epistemologia da educação escolar, existe um elo de ligação que é a atitude etnográfica. Esta atitude emergiu como conceito da maneira mesma como se busca explicar a produção de conhecimento ao longo dela.

A atitude etnográfica foi se engendrando através de encontros que remontam minha formação na graduação em pedagogia, quando comecei a ter contato com a etnografia enquanto uma abordagem de estudos utilizada na área da educação (ANDRÉ, 1995, MATTOS, 2001) e também como metodologia oriunda do campo da antropologia (MALINOWSKI, 1976 [1922]).

Atrelada a etnografia, inicialmente, veio a concepção de que era necessário compreender o outro a partir de seus próprios termos, dando-lhe voz através das pesquisas realizadas sob essa abordagem. Mais importante que a ideia de estudo sobre o outro foi que, para estudá-lo, dever-se-ia *reconhecê-lo* como sujeito de cultura que possuía modos de estar no mundo que poderiam ser diferentes dos meus.

Em um aprofundamento sobre a compreensão desse outro, foi se configurando a percepção de que, porque sujeito de cultura, ele era também sujeito de conhecimento. Além disso, alguns princípios da etnografia, considerados relativos as capacidades que possuímos de observar, comparar e refletir foram apresentados como possibilidade de serem utilizados

por diferentes pessoas em diferentes situações, o pesquisador é que fazia uso deliberado deles (MATTOS, 1995). Assim, a ideia de uma pesquisa que deveria ser realizada sobre o outro, começa a se transfigurar para aquela que assume uma pesquisa que se realizava *com* o outro em situações diversas.

Desta percepção da etnografia e no encontro com sujeitos e contextos acadêmico-profissionais – professores e pesquisadores da área, alunos em processo de formação em pesquisa e os próprios colegas da docência – foram sendo engendradas outras considerações. Dentre elas, aquela que levou a seguinte consideração: se, de um lado, a etnografia busca compreender o outro, de outro lado, toma-o como um sujeito de conhecimento (SENNA, 2006) e, ainda, em seus princípios de trabalho destaca as habilidades que podem ser utilizadas em diferentes situações, por diferentes sujeitos, então estamos lidando com algo que ultrapassa os limites de uma abordagem de pesquisa.

O conceito de atitude etnográfica emergiu da maturação desse entendimento definindo-se como uma postura de encontro com o outro que pode se dá em diferentes espaços. A partir dele passei a buscar trabalhos que contivessem a mesma expressão, com o objetivo de verificar se havia neles compreensões semelhantes.

Ao proceder desta forma encontrei artigos, entrevistas e teses que utilizavam a atitude etnográfica como expressão relacionada a algum momento de um estudo etnográfico. Isso pode ser observado em trabalhos como os de Azevedo (2006), Boumard (1999), Lisboa (2013), Soares (2015), Willms (2014) e outros. Paralelamente encontrei também indícios e trabalhos encaminhados na mesma direção que vinha se delineando para mim, como em Caiafa (2007), Campos (2014), Clifford (2014) e Klinger (2007).

Deste universo, então, a atitude etnográfica ganhou sentido e definição como atitude com a qual encontro o outro e o encaro como sujeito que, comigo, produz conhecimentos. Tal atitude vai se configurando como uma forma de se colocar no mundo que alcança e atrela-se os estudos que se realizam sob a abordagem etnográfica e também outras situações nas quais esse encontro acontece.

A atitude etnográfica entendida nos termos acima, também faz parte da construção desta tese e com ela articulam-se os argumentos que dão sentido ao que se apresenta nela. Esse sentido, por pertencer a um universo de consideração ainda novo, em alguns momentos, aparecem como delineamento, mas o esforço para expressá-lo da maneira mais clara possível foi feito, de modo a anunciar a epistemologia da educação escolar.

Esta tese organiza-se em três capítulos. O primeiro gira em torno da problematização do conhecimento, o segundo diz respeito a atitude etnográfica e, finalmente, o terceiro, sobre

epistemologia da educação escolar. Cada um dos capítulos são acompanhados por uma introdução que os explicam, descrevendo os tópicos que estão a eles relacionados e sua relevância para o trabalho.

Uma epistemologia da educação escolar tem se anunciado. A partir dela, podem ser pensados e propostos caminhos na educação que se aproximem da necessidade que temos garantir os direitos de aprendizagem dos alunos, todos eles, na escola.

1 PROBLEMATIZANDO O CONHECIMENTO

Abordar a produção de conhecimento é sempre um desafio complexo, que instiga a seguir por caminhos nem sempre conhecidos, buscando atalhos, pistas, levando a encruzilhadas que podem encaminhar a outros lugares, outras leituras, percepções, *achamentos* e entendimentos. Este desafio é assumido nesta tese, particularmente neste capítulo, porque um caminho diferente foi se colocando como emergência à medida que se procedia a sua construção, de maneira que não o assumir seria o mesmo que ignorar os saberes que se anunciam cotidianamente nos contextos dos quais fazemos parte e que mudam e moldam, recorrentemente, a forma de compreender e dizer sobre o mundo que nos cerca.

O exercício de pensamento que se procura fazer nesta parte do trabalho não tem intenção, sequer a pretensão de ser uma revisão, reformulação ou prosseguimento das ideias de um autor determinado, ou de certa “escola ou corrente de pensamento”, como, na realidade, não o é em todo o desenvolvimento da tese. Trata-se, antes, de abordar a questão do conhecimento com base em interrogações, problematizações e inquietações que têm me acompanhado na vivência da pesquisa, do magistério, no compartilhamento formativo com meus pares, na orientação de estudos como pedagoga.

Levando em conta a proposição acima, encaminha-se pelas considerações de Peirano (2014, p.384), quando esta chama atenção para o fato de que as “escolas de pensamento” só existem *a posteriori* e, geralmente, acompanhadas de uma conotação política de superação ou então como posição política de novidade, buscando a adoção de rótulos, essencialismos, classificações, caixinhas fechadas, que deixam de lado a dimensão de que “nossa história será sempre espiralada, nunca evolutiva nem unidirecional”.

Com a autora também se concorda em relação à sua colocação de que cada pesquisador sempre teve de conceber novas maneiras de pesquisar. Em seu artigo, no qual discute a etnografia e a ideia, para ela problemática, da existência de um “método etnográfico”, afirma que todo antropólogo está constantemente reinventando a antropologia, de modo que ela é resultado de uma permanente recombinação intelectual (PEIRANO, 2014, p.381). O mesmo se pode dizer em relação às pesquisas em ciências humanas, sejam elas de caráter teórico-conceitual, qualitativas ou com qualquer outra abordagem que opere no campo simbólico humano.

Becker (1999), em entendimento semelhante ao de Peirano (2014), ao fazer uma colocação a respeito dos modos como os sociólogos realizam seus trabalhos, a qual também

se pode estender a qualquer pesquisador na área de humanas, afirma que estes deveriam se sentir livres para inventar os “métodos” capazes de resolver os problemas que se colocam à pesquisa que estão realizando. “É como mandar construir uma casa para si. Embora existam princípios gerais de construção, não há dois proprietários com as mesmas necessidades. Assim, as soluções para os problemas de construção têm sempre de ser improvisadas” (PEIRANO, 2014, p.12). Não se trata, no entanto, de ignorar princípios que podem ser importantes para a construção da casa, mas estes princípios, em si, talvez não resolvam as questões específicas da construção de determinada casa.

Caminha-se também neste capítulo por algumas asserções de Paraíso (2014), com base em um trabalho em que busca mostrar as trajetórias de suas pesquisas e as de seu grupo, no qual assume que não há uma única teoria, tampouco um método ou “corrente” que sirva para dar sustentação aos estudos que desenvolve. A autora afirma que recorre, em termos teóricos e metodológicos, ao que serve aos estudos que realiza, de maneira que algo original possa ser produzido. Com isso, procura descolar as linhas que separam literatura e ciência, arte e ciência, conhecimento e ficção, filosofia e comunicação, teoria e prática, discurso e “realidade”, saberes do senso comum e conhecimento.

A possibilidade do despertar de questionamentos que ainda não tinham sido levantados, em vez de formas e estratégias para aplicar determinada teoria ao que está sendo estudado é o que interessa a Paraíso (2014). Não se lê, como continua a autora, para que se possa resumir e ter a lembrança de algo que já se conhece. Lê-se, isso sim, para aprender, isto é, para que seja possível a realização de sínteses inesperadas. Lê-se com a esperança de que a leitura favoreça e estimule a percepção de alguma coisa desconhecida, capaz de provocar uma mobilização no que está sendo pensado. Nessas leituras e nessas sínteses, portanto, não se tem como preocupação dar prosseguimento à “linha doutrinária” de seus autores ou de algum “campo teórico”², mas de utilizar o que, em determinado autor ou em determinada obra, é capaz de mobilizar o pensamento. Aquilo que esses mesmos autores mostram de inquietude é o que auxilia o fazer investigativo.

Por último, neste capítulo ainda se busca uma aproximação com o que Senna (2014) identifica na obra de Ferreira e Teberosky (1976), isto é, o rompimento com a dinâmica estrutural de paradigmas acadêmico-científicos em favor de um arranjo teórico cujo interesse se volta para o sujeito de conhecimento – em relação às pensadoras em tela, o sujeito em

² As aspas colocadas nas expressões “escolas de pensamento”, “correntes”, “linha doutrinária” e outros buscam chamar atenção para a ideia que percorre este trabalho, particularmente esse capítulo, como se esforça para mostrar, de que o conhecimento apresenta uma complexidade muito maior do que seu enquadramento em uma dessas categorias.

processo de alfabetização, no caso desta tese, o sujeito que conhece num sentido mais amplo. Conforme destaca o autor, a ciência, de um modo geral, deve a ambas pela ousadia que tiveram em pôr à frente do corpo teórico utilizado para elaboração de sua teoria a psicogênese da língua escrita, os sujeitos que vinham apresentando custo no processo de alfabetização. Ao fazerem-no, reuniram três das mais antagônicas concepções de mente:

O inatismo, oriundo da tradicional epistemologia de Kant, representado na Psicogênese através da figura de Noam Chomsky, linguista; o inato-interacionismo de Jean Piaget, que acrescenta ao inatismo clássico os fatores de desenvolvimento e experiência, sem romper, todavia, com a figura abstrata e universal do sujeito cartesiano; e o sociointeracionismo de Lev Vygotsky, que evoca a figura do sujeito epistemológico tecido a partir da linguagem, de caráter eminentemente cultural e desenvolvido a partir de operações interpessoais de construção de sentidos (SENNA, 2014, p.67-68, grifo do autor).

Com isso, ou apesar disso, deram conta de, na anunciação do sujeito da psicogênese, expor a síntese do sujeito real, “aquele que se perdera nas múltiplas e fracionadas descrições estruturais, imersas em seus próprios paradigmas” (SENNA, 2014, p.68), e deixaram em aberto um caminho para que se pudesse, ao menos, ponderar que a produção de conhecimento, especificamente nas ciências humanas, não passa pela adoção de uma única linha de raciocínio, tal qual uma seta irrecorrível. Ela passa por múltiplas dimensões que levam a resultados às vezes inesperados, às vezes inéditos, plenos de sentido e coerência nos contextos nos quais se produzem com base na questão que neles se levantam.

Vale ressaltar que não se pretende aqui proceder deliberadamente com tamanha ousadia, como a de Ferreiro e Teberosky ([1976] 1999), mas, com base naquilo que elas mostraram, ter mais um argumento que permita, com mais liberdade, dialogar com autores que possam ter em algum ponto de seu trabalho algo que se considera relevante para este, ainda que neles se encontre alguma controvérsia. Assim, busca-se aqui estabelecer diálogos com diferentes autores (BRANQUINHO et al., 2010, 2016; BULCÃO, 2008; BURKE, 2003; GARIN, 1996; MATURANA, 2001; RONAN, 2001; PORTUGAL, 2008; SANTOS, 1988, entre outros), que apresentem pensamentos que não parecem antagônicos, mas podem se mostrar divergentes em alguns aspectos. Não obstante isso, contribuem com suas argumentações para auxiliar na sustentação da perspectiva de conhecimento que se pretende apresentar, qual seja, a de que sua produção se dá na tessitura contextual, relacionada a vivências, experiências, reflexões e questões, imbricada com saberes de toda ordem e com a participação de diferentes sujeitos em sua constituição, desde o início do período conhecido como Modernidade.

Buscando construir e apresentar esse entendimento, tem-se como intenção problematizar certa ideia de que a produção de conhecimento se assenta sobre bases científicas sólidas e seguras, mediante as quais se chegaria à proposição da verdade última sobre todas as coisas. E, ao fazer isso, apontar para existência de possibilidades para que se possa anunciar o conhecimento com base em variados espaços e situações, porque ele não se restringe ao atendimento aos dogmas científicos.

A fim de alcançar os objetivos desse capítulo, o primeiro tópico, sob o título “O Renascimento italiano e a ciência moderna: por onde caminha o conhecimento?”, dedica-se a discutir o conhecimento a partir do período inicial do que conhecemos como Modernidade, porque este marca substantivamente a crença de que só existe produção de conhecimento se esta for “científica”.

Esse tópico desdobra-se em um primeiro, a saber, “Aspectos socioculturais na vida civil renascentista: consciências e condição humana deificada”, que mostra os elementos presentes no contexto renascentista que foram fundamentais para que se desembocasse na “revolução científica moderna”, e leva à abertura de um segundo, “A renovação científica e os ‘dogmas da ciência’: suas dobras e vieses, seus sujeitos e contextos”, em que se busca apresentar os argumentos para que se possa construir um entendimento de que a ciência, alheia aos dogmas, produziu um conhecimento contextual que contou, desde sempre, com aspectos relativos às vivências e experiências comuns à época do Renascimento, com os sujeitos que fizeram parte dela. No primeiro tópico inclui-se, ainda, as consequências relacionadas à crença nos dogmas científicos, dentre as quais a ideia de um sujeito de conhecimento universal, alijado de contexto, de história e da própria vida.

Desconstruir essa ideia é função que se assume no segundo tópico que, além disso, tenta proceder também a uma apresentação que vai ao encontro de um conhecimento científico produzido fora dos dogmas da ciência. Sob o título “A ciência sem seus esconderijos e seus sujeitos plurais”, busca-se dar ênfase ao entendimento de que, a despeito do que se tenha dito sobre o que a ciência era, o conhecimento produzido em seu interior não carrega em si uma diferenciação em relação a outras formas de conhecer que possam justificar que seu saber é o mais correto, o verdadeiro, em relação a qualquer outro.

O segundo tópico divide-se em dois: “O sujeito não cartesiano e as teorias científicas: Gonseth, Maturana e outra dimensão da produção de conhecimento”, em que se intenta tornar evidente que no processo de produção de conhecimento científico mesmo está um sujeito que conhece, alheio ao arquétipo de sujeito universal promulgado em Descartes e Kant; e “A assunção do conhecimento como produção conjunta e a decisão política de expô-lo”, que

busca dar continuidade à sustentação de um conhecimento que se faz de modos diferentes em relação àqueles que fomos levados a supor que lhe eram inerentes. Nesse momento da discussão, lança-se mão de um exemplo no âmbito da produção de conhecimento, com base no qual se pode visualizar os contornos de uma produção que se reconhece tecida junto, uma maneira de apresentá-la e a relevância ético-política de expô-la dessa forma. Finalizando o capítulo estão as considerações em “Produção de conhecimento: em tudo e com todos”.

Algumas especificidades inerentes à discussão presente em cada tópico são apresentadas em suas introduções, nas quais se busca dar clareza aos objetivos que se tem com sua escrita e sua importância no contexto desta tese. Ressalte-se também, desde já, que em virtude do tema abordado, a produção de conhecimento e seus contornos, a escrita do capítulo é marcada por idas e vindas e, ao longo dele, por algumas retomadas em relação às problematizações que lhe atravessam, na tentativa de apresentar uma compreensão ampla e coerente a seu respeito, dentro dos limites e intenções deste trabalho. Nesse sentido, guia-se um pouco pelo que fez Beticelli (2004, p.19) em sua tese, agora livro, para explicar a origem normativa da prática educacional na linguagem, em que o autor se propõe a investigar as possibilidades de uma *episteme* da normatividade no âmbito do processo educacional e, para isso, vai e volta muitas vezes, fazendo “um esforço muito intenso para reunir, em torno da discussão epistemológica da educação, pensadores/educadores de diferentes tendências, buscando, em cada um, as possibilidades de contribuição para a compreensão do processo de educar/ ser educado”. Assim Beticelli (2004, p.19) busca alcançar o objetivo de seu trabalho: “fundamentar a instauração de sentido e a normatividade do processo educacional compreendido como processo complexo”.

Com este capítulo, lançam-se as bases argumentativas para que se possa visualizar os contornos de um conhecimento que, a longa data, vem se fazendo com sujeitos, com contextos, gerando contextos, imbricando em vez de separando, unindo e pluralizando em vez de discriminando e, mais atualmente, assumindo as inúmeras possibilidades de sua anunciação e, na área educacional, de uma epistemologia da educação escolar.

1.1 O Renascimento italiano e a ciência moderna: por onde caminha o conhecimento?

A face oculta da ciência, que “é sua essência e que ama esconder-se”, como diz Heráclito. A face oculta da ciência ficou para trás na “aurora

do pensamento”. É preciso recuperá-la porque é “portadora do sentido da ciência moderna”

Pegoraro, 2008

O Renascimento italiano foi um marco para o pensamento ocidental no que diz respeito à liberdade de construções conceituais e de experiências de vida. Nele se encontra a gênese de um movimento que se expandiu para os mais diferentes lugares da Europa (DOREN, 2012, p.171) e, posteriormente, para outras partes do mundo. Este movimento, situado no contexto que o originou, torna possível perceber sua motivação e sua natureza, visto que está intimamente relacionado à vida civil das cidades italianas entre os séculos XIV e XVII e se desdobrou na revolução científica, ou, como prefere Garin (1996), na renovação científica moderna, em que se estabelece uma visão de mundo e da relação do homem a qual buscou alterar os pressupostos eclesiásticos. Vários campos do saber foram reavivados a partir da retomada de estudos da Antiguidade clássica e o ser humano passa a ser colocado no centro das construções e explicações a respeito de si e da natureza.

Por que a Renascença começou na Itália, que não era mais que um conglomerado de cidades-estados sem uma unidade comum? “Por que foi ali que vicejou uma nova apreciação dos valores humanísticos?” (RONAN, 2001, p.8). Ronan (2001, p.8) considera não haver uma resposta simples para essa questão, mas destaca que o comércio e o desenvolvimento econômico crescente da região, bem como certa independência política e uma tradição de aprendizagem que se dava dos claustros à corte, tornavam as cidades italianas sensíveis a quaisquer estímulos intelectuais, particularmente na região da Toscana, onde, segundo ele, a Renascença teve início.

Sua repercussão foi sentida inicialmente em disciplinas ligadas à moral e nos métodos educativos adotados tanto pelas escolas de gramática quanto de retórica. Ressou também na formação dos dirigentes das cidades, para os quais ofereceu o suporte de técnicas bastante refinadas, de modo a fazer com que se tornassem exímios em sua função. Entretanto, seu principal destaque foi ter servido para definir “ideais” e elaborar uma concepção da vida, do homem e da sociedade contrária ao que a medievalidade sustentava. Para as perguntas que não tinham mais respostas satisfatórias, estabeleceram-se novas exigências e impulsos, a partir dos quais imprevisíveis possibilidades se abriram. “De uma forma inteiramente inédita e desconcertante, novas ideias e novas hipóteses floresceram: desaparecia assim uma forma

de entender a realidade, enquanto surgiam posições completamente originais” (GARIN, 1996, p. 11).

Os chamados humanistas foram precursores da mudança nos esquemas de pensamento e explicação do mundo. Eles passaram a questionar a esterilidade dos debates presentes na “ciência medieval” que, para eles, não levavam a lugar algum, atacando a “sutileza estéril de discussões ‘dialéticas’ *in utramque partem*”³, contra a qual se lançavam muitos dos pensadores que viveram e se fizeram expoentes no movimento renascentista (GARIN, 1996, p.8).

Segundo Burke (2003), os humanistas tinham por costume desenvolver suas ideias com base na discussão, e os debates que promoviam tinham ocasião fora dos ambientes universitários, numa instituição que criaram para si, a “academia”. Esta, inspirada na academia de Platão, era mais próxima ao banquete (inclusive na bebida) do que do seminário moderno. Nas universidades, os grupos que já tinham se estabelecido há mais tempo tendiam a ser hostis às novas ideias. Levar o debate para a “academia” significava, por um lado, a abertura para proposições inovadoras e, por outro, a possibilidade de participação de quem quer que fosse, em diferentes oportunidades e nos espaços que estivessem disponíveis.

Os questionamentos levantados pelos humanistas não eram restritos a eles, relacionavam-se também às pessoas comuns, que faziam parte das cidades e tinham interesses e trabalhos diversos. Em Garin (1996), encontra-se o resumo de um encontro registrado por um estudante, em carta a um amigo, que serve para retratar o universo em que estavam envolvidos os italianos do Renascimento:

Alunos e amigos vão à casa do professor e o encontram lendo um diálogo de Platão. Inicia-se uma conversação e ele se põe a discorrer sobre a obra que estava estudando e depois, mais genericamente, sobre o pensamento platônico e a filosofia grega. Logo depois, saem todos juntos, e vão passeando e conversando pelas ruas do centro, até chegarem à *Annunziata*. Ali, diante da igreja, continuam pacata e amigavelmente a tratar dos problemas filosóficos com algum religioso, com os conhecidos que haviam encontrado pelas ruas e com os curiosos (GARIN, 1996, p.88-89).

Burke (2003) também apresenta uma série de exemplos que sustentam a implicação de diferentes sujeitos sociais na conformação de uma Itália renascida e, sobretudo, da relevância do conhecimento que tinham e vinham construindo para provocar as mudanças que foram percebidas a partir de então.

³ Expressão em latim que significa “em qualquer direção”.

Na Florença dos idos do século XV, o humanista Leonbattista Alberti tinha frequentes conversas com o escultor Donatello e com o engenheiro Filippo Brunelleschi. Sem esse diálogo aproximado, seria difícil para Alberti escrever os tratados sob sua rubrica a respeito da arquitetura e da pintura. Especialistas em arquitetura, por sua vez, discutiam com os mestres de obras e suas tradições artesanais sobre o conhecimento humanista dos patronos que, por vezes, encomendavam suas casas com base em cópias de Vitruvius⁴. “De fato, é difícil imaginar como o texto desse antigo tratado romano sobre a arquitetura poderia ter sido editado e ilustrado [...] sem algum tipo de colaboração entre conhecedores do latim clássico e conhecedores da arte da construção” (BURKE, 2003, p.22).

Assim como na arquitetura, em outras áreas observa-se o imbricamento de saberes para conformação de um compêndio de conhecimentos a serem reproduzidos e aplicados. Os escritos de mineração devem muito ao conhecimento dos mineiros; a economia, por sua vez, deve ao conhecimento prático dos mercadores, um conhecimento inicialmente oral que posteriormente passou a circular em impressões cada vez mais comuns entre os séculos XVI e XVII. O conhecimento da pintura e as técnicas que a envolviam são também devedores do conhecimento oral de seus praticantes; a química deve muito à tradição artesanal da metalurgia, assim como a botânica se desenvolveu com base no conhecimento de jardineiros e curandeiros populares (BURKE, 2003, p.42-43).

Para além de se configurar como uma retomada dos clássicos e combater teorias consideradas errôneas ou insuficientes, o Renascimento foi um período em que se buscou transformar os quadros da própria inteligência e dismantlar determinada postura intelectual. Esse dismantelamento é devido a um conjunto de fatores, de acontecimentos e dos próprios sujeitos sociais que faziam parte da Península Itálica. A gênese de uma nova atitude intelectual (GARIN, 1996, p.9), que se tornaria o marco significativo para dar vazão a uma forma original de pensar diante do mundo em que se vivia, teve suas raízes fundadas no contexto sociocultural em que um conjunto de consciências foi se engendrando (BURKE, 2010, p. 211-242).

O contexto que favoreceu a mudança em relação ao quadro eclesiástico de pensamento é o que interessa discutir neste tópico, porque mostra o lugar da sociedade (e da cultura) ou do desenrolar da vida na proposição do conhecimento, bem como a possibilidade de criação de outros contextos para que o mesmo se desenvolvesse. Ao mesmo tempo, traz indícios que

⁴ Marcos Vitruvius Polião, arquiteto que viveu um século antes de Cristo, deixou registrada a obra *De Architectura*, no âmbito da qual define seus princípios conceituais para a construção. São eles: solidez, utilidade e beleza – ou “*firmitas*”, “*utilitas*” e “*venustas*”.

assinalam a sustentação da ciência moderna em bases muito mais complexas do que aquelas que o discurso científico faria supor.

Assim, no primeiro subtópico, apresentam-se os elementos que fizeram da Itália o ambiente potencialmente capaz de provocar uma transformação em relação à lógica de entendimento pontificia, ressaltando-se aspectos da vida civil que foram decisivos na formação de um conjunto de consciências capazes de fomentar novas ideias a respeito do mundo e inaugurar o período conhecido como Modernidade. Nele, enfatiza-se a pluralidade de ideias e de concepções presentes no Renascimento, em vez de uma visão única sobre os modos de compreender o mundo.

O subtópico seguinte, que é um desdobramento do anterior, dedica-se a discutir os aspectos da Revolução Científica, enfatizando que o método e o ideal de cientificidade desenhado a partir de então apresentaram e apresentam um papel, senão secundário, ao menos parcial no fazer científico. Traçando uma perspectiva de entendimento que vai de Cusa a Galilei, busca-se discutir a validação e legitimação do conhecimento científico, problematizando sua suposta neutralidade e objetividade para situá-lo no âmbito do fazer humano arraigado socioculturalmente. Apesar disso, como se tenta mostrar ainda nesse tópico, os dogmas da ciência foram se forjando e criando a aparência de que a verdade estava dada com base no respeito a esses dogmas. Resumidamente, trata-se, neste tópico, da negação da experiência como parte do processo de produção de conhecimento; a matematização da natureza, entendida como um objeto que pode ser plenamente compreendido mediante sua tradução em caracteres geométricos; a ideia de que um método, passível de ser aplicado por quaisquer sujeitos, que carregaria em si as categorias essenciais do pensamento, matemático, é claro, chegaria ao mesmo e absoluto conhecimento. Ao sujeito de conhecimento dedica-se uma parte, a fim de realizar algumas considerações que intentam tornar evidente seu afastamento em relação à própria vida, o que só poderia ser feito na consideração de um conhecimento mesmo que seja, ele próprio, apartado dela.

A apresentação desse panorama busca evidenciar que os argumentos utilizados para defender a hegemonia da ciência como detentora e guardiã do conhecimento parecem não se sustentar. Como se tenta apresentar nesse tópico, de uma perspectiva socio-histórica, a própria ciência moderna foi se configurando como uma forma de conhecimento que emerge e se apoia em situações análogas às demais formas de conhecer, isto é, imbricada nos contextos, nas experiências e vivências, com diferentes pessoas que obtinham e trocavam informações e ideias. Auxiliam nessa discussão os diálogos desenvolvidos com Burke (2003), Garin (1996) e Ronan (2001), que trazem para este trabalho a dimensão socio-histórica da Renascença. A

eles juntam-se outras referências, estas mais direcionadas para uma perspectiva filosófica e socioantropológica, como Portugal (2008), Garcia (2008), Fellippe (2008), Morin (2010, 2003) e outros que ajudam a desconstruir os discursos produzidos com base nos dogmas da ciência.

Uma vez que se compreende que a produção de conhecimento está relacionada e implicada na própria condição de vida que vamos tendo, com o mundo e com os outros, os quais também produzem contextos que vão engendrando com eles novas explicações, têm-se os elementos necessários para se alegar esta produção de conhecimento, e as possibilidades de conhecer não se esgotam na busca pelo atendimento à idealização científica, mas na consideração de critérios de coerência compartilhados e que imprimam algum sentido aos fenômenos que pretendem explicar.

1.1.1 Aspectos socioculturais na vida civil renascentista: consciências e condição humana deificada

A Itália do início do século XV ainda não era nem uma unidade social, nem cultural, embora alguns homens educados compartilhassem a língua toscana. Todavia, o conceito de Itália já existia atrelado à sua condição geográfica. Tratava-se de um espaço peninsular constituído por um quinto de território montanhoso e três quintos de território acidentado. O restante do território servia ao campo e às cidades. A população campesina era estimada em cerca de nove a dez milhões de habitantes e a população urbana, estimada em 20 mil para cada cidade existente⁵ (BURKE, 2010, p.9-11). Dentre essas cidades estavam Florença, Gênova e Veneza, que desempenharam papel de destaque no comércio entre os séculos XII e XIII, servindo de intermediárias entre o Ocidente e o Oriente. Elas funcionavam em regime de república, apesar de no final do século XIII e início do século XIV algumas terem perdido sua independência. Apesar disso, como destaca Burke (2010, p.9), “a tradição do modo de vida urbano e a população leiga educada sobreviveram”. A população leiga educada, relativamente numerosa, vivendo em espaços urbanos com alto grau de autonomia, ligada a uma Itália em permanente transformação de regimes e modos de vida, fomentou as condições para que fosse possível questionar os modos de organização política e social, a estrutura das

⁵ De acordo com Burke (2010, p. 9) cerca de 23 cidades do centro e do norte da Itália tinham essa estimativa populacional.

idades, as condições de agir, ser, pensar e de planificar o mundo e o próprio futuro humano (GARIN, 1996, p.57-80).

Com base nessa configuração, é possível notar o aparecimento e ampliação de um conjunto de consciências que se tornaram cada vez mais comuns entre os italianos. Estas constituiriam os argumentos necessários para fazer frente à verdade imutável defendida e difundida pela linha de raciocínio eclesiástica. Burke (2010) apresenta esse conjunto de consciências e os detalhes de suas manifestações entre os moradores das cidades, sustentando que, diante do quadro social em que se vivia, era impossível manter a devoção aos preceitos medievais. São elas: a “consciência da maleabilidade”, “a consciência das diferenças em relação ao *status* social” e a “consciência da estrutura da sociedade”.

A “consciência da maleabilidade” revelou-se com a constatação de que se vivia na Itália tanto em regimes de república quanto em principados (BURKE, 2010, p.229), o que favoreceu o desenvolvimento de uma consciência maleável a respeito dos sistemas político e social. Como podia ser verificado no desenrolar da vida cotidiana, esses sistemas não tinham apenas uma possibilidade de existir, porquanto não podiam ser considerados dados exclusivamente por Deus, mas constituídos pelos seres humanos. Uma vez que eram construídos, poderiam ser refeitos ou transformados.

No que diz respeito ao sistema social, uma expressão pungente de sua configuração renascentista pode ser encontrada na arquitetura, que provocou alterações significativas na conformação das cidades e pela qual se acreditava que a vida em sociedade poderia ser alterada (GARIN, 1996, p.58; BURKE, 2010, p.225). Garin (1996, p.70) sustenta que, já no século XV, muitas cidades italianas, onde novos grupos chegavam ao poder, passaram por um processo de reorganização para dar conta de demandas relativas ao comércio, à atividade bancária, à indústria e às novas formas de administração. Mas, além disso, destaca que na idealização das cidades as construções correspondiam organicamente “às necessidades dos cidadãos, ao seu governo, à justiça, à educação, à formação dos artesãos, às exigências da defesa, ao tratamento das enfermidades, aos exercícios ginásticos” (GARIN, 1996, p.76). Mais do que ser apenas uma cidade ideal planejada, tratava-se de uma cidade real, racional, que com base em um projeto exequível poderia ser desenvolvida.

Acompanhando uma consciência maleável relativa à política, às suas instituições e à sociedade, estava a “consciência das diferenças no *status* social” que, segundo Burke (2010, p.226), revelava-se excepcionalmente aguda. O detalhamento no vocabulário utilizado para a descrição desse *status* evidencia a solidez dessa consciência. Diferentemente do que descrevia a Igreja, isto é, que a sociedade era composta por três grupos – os que realizavam, os que

lutavam e os que trabalhavam a terra, cada qual desempenhando a função para a qual foram predestinados –, os moradores das cidades entendiam que o modelo de sociedade era bem mais complexo. Este não era dado por funções, mas por *generazioni* (graus) “e provavelmente se desenvolveu a partir da classificação dos cidadãos entre ricos, médios e pobres, com fins de pagamento de imposto” (BURKE, 2010, p.226). Em Florença, as expressões *popolo grosso* (povo gordo) e *popolo minuto* (povo miúdo) eram de uso comum, assim como um termo que pode caracterizar uma classe média, *mediocri*, encontrada facilmente no léxico da época.

Nesse contexto, ganhava cada vez mais espaço a “consciência da estrutura da sociedade” (BURKE, 2010, p.227) e de estruturas potencialmente diferentes desta. No que diz respeito às discussões sobre a definição de nobreza, acreditava-se que a estrutura da sociedade não poderia ser pensada somente em relação ao nascimento, mas deveria estar baseada no valor pessoal. Os grupos formados por banqueiros, ricos comerciantes e bispos, também conhecidos como mecenas, gozavam do mesmo prestígio social da nobreza de sangue, como príncipes e condes. Podiam ser comprados, inclusive, títulos de nobreza. Não era, portanto, condição *sine qua non* para ser considerado nobre pertencer a uma linhagem supostamente nobre.

Nesse âmbito, em que se percebe um refinamento da consciência, tornou-se cada vez mais ordinário questionar aquilo que era tido como verdadeiro, tanto em relação à configuração sociopolítica quando em relação às perguntas mais elementares que envolviam a vida terrena: Quem somos? De onde viemos? Para onde iremos? Não havia acordo entre os membros da cidade sobre as respostas que buscavam apresentar. Conforme argumenta Garin (1996, p.93), neste cenário fervilhavam ideias divergentes, sendo que, talvez, a maior unidade entre elas recaísse sobre a contestação da Igreja em um primeiro momento e, posteriormente, do aristotelismo, que ajudava a sustentá-la com seus argumentos metafísicos. Apesar das divergências, os diferentes pontos de vista eram tomados como temas a serem pensados e levados para o debate.

Às circunstâncias socioculturais e às crescentes consciências que dela advieram, agregou-se a construção de uma visão de homem baseada na ideia de *humana conditio* (condição humana), empregada como sinônimo de dignidade. A partir daí uma confiança crescente no homem passa a se apresentar, a ponto de ser ele tomado como *homo deus* (homem-deus). “Divino”, “heroico”, “deuses mortais”, “belo” etc. são adjetivações que se tornaram parte da percepção corrente (BURKE, 2010, p.234-236). Vale ressaltar que tal imagem não era marcada apenas pelo masculino. De acordo com Doren (2012, p.161), ao se utilizar a expressão *homem renascentista*, estava-se referindo a uma pessoa, homem ou

mulher, de muitos feitos. Matteo Badello utiliza a expressão “gloriosa heroína” para referir-se à Isabella d’Este, e Agostino Nifo, ao defender que “nada devia ser chamado belo, exceto o homem”, refere-se a Joana de Aragão (BURKE, 2010, p.234-236). *Hamlet* (1599-1601), de William Shakespeare, bem sintetiza essa percepção renascentista⁶ do homem divino: “Que maravilha é o homem! Quão nobre a sua razão! Infinita a faculdade! Que expressão de forma e movimento! Que admirável em ação! Como um anjo na compreensão! Como um deus! A beleza do mundo! A perfeição entre os animais!” (in DOREN, 2012, p.176).

A condição humana deificada fora o mote para que o próprio ser humano, com argumentações que partissem de si em sua relação com o mundo, pudesse responder às perguntas que levantava. Endossadas pela imagem do homem como animal prudente, racional e calculista, comum na Itália do Renascimento, criaram-se as condições para que, fazendo uso da razão, da prudência e do cálculo, fossem apresentadas explicações cada vez mais contundentes a respeito do ser no mundo.

De acordo com Burke (2010, p.236), o conhecimento dos números era relativamente difundido e ensinado nas escolas de ábaco que existiam em várias cidades. Além disso, o hábito de cálculo era prioritário para vida urbana italiana. *Ragione* (razão) e *ragionevole* (razoável), aliadas a uma mentalidade numérica crescente, tornaram-se então o centro a partir do qual se produziam os debates mais dilatados em torno do conhecimento. Não tardaria até que teorias amplamente elaboradas viessem a público, ganhando cada vez mais espaço e eloquência.

A possibilidade de discutir, de dizer uma verdade diferente, mudou *an intellectual attitude* (GARIN, 1996, p.9) e foi imprescindível para fomentar uma mudança de abordagem sobre o que era conhecido e a forma de se conhecer. De modo geral, como destaca Burke (2010), os italianos do Renascimento viviam em um “universo mental” que era mais animado do que mecânico, mais moralizado do que neutro e mais organizado em termos de correspondências do que de causas. A diferença fundamental entre esse universo em relação ao medieval era que, em vez de propagar uma visão de mundo única, trouxe à tona a possibilidade de emergirem diferentes visões de mundo, que se tornariam um estímulo à inovação intelectual.

“Parece ser o caso de se falar em pluralismo nas visões de mundo da Itália do Renascimento” (BURKE, 2010, p.242). No âmbito desse pluralismo, fizeram-se presentes a

⁶ Digna de ênfase é a expansão e influência do Renascimento italiano para diferentes lugares da Europa, dentre os quais a Inglaterra (Cf. DOREN, 2012). “Partia-se da Alemanha para ali aprender as ciências e as artes, e as ‘novidades’ florentinas eram esperadas e lidas em Paris, pelos doutores da Sorbonne, como um novo evangelho” (GARIN, 1996, p.85).

inovação e a invenção que se encontram na vida e na obra dos “filósofos naturais”, que deram conformação, dentre as visões de mundo possíveis naquele momento, a algumas que se tornariam bastante fecundas no novo universo de conhecimento que se abria. Dentre elas, a construção da teoria heliocêntrica defendida por Cusa, Copérnico e, finalmente, por Galilei. A partir da obra deste último, seguida de outras grandes obras em diferentes áreas do conhecimento, concatenaram-se as perspectivas e esperanças de quem se dedicara a apresentar uma nova leitura de mundo para a sociedade em transformação na qual se vivia. Nesse momento, ao qual Koiré ([1939], 1992) deu o nome de Revolução Científica, tentou-se incorporar conhecimentos alternativos ao saber estabelecido e sustentar a mudança no quadro de pensamento.

Como se buscou mostrar neste tópico e busca-se aprofundar adiante, os elementos que se conjugaram para construção da Revolução Científica foram tecidos no movimento renascentista, ligados, portanto, às situações nas quais passou a existir. No entanto, contraditoriamente, ao enfatizar e asseverar a construção de um conhecimento novo, foi-se deixando de lado essa conjugação, tão fundamental para o entendimento da produção de conhecimento, notadamente aquele que recebe a alcunha de científico moderno. Criou-se, no lugar dela, a alegoria da ciência pura, neutra, universal, a-histórica e metódica, capaz de perscrutar os mais recônditos segredos do mundo, apontando para uma dogmatização cujos reflexos ainda hoje se fazem sentir.

Resgatar os pressupostos de um conhecimento científico que se construiu na esteira do Renascimento é o que se pretende com o próximo tópico. Fundamentando-se em um raciocínio que se desenvolve tendo como pano de fundo as especulações que levaram à proposição da teoria heliocêntrica do universo, intenta-se mostrar como, para fazer valer tal teoria, houve a paulatina construção de um conjunto de argumentos que pudessem sustentá-la e que não estavam isolados em relação à situação em que se vivia. Tal situação parece apontar para, pelo menos, um fator relevante relativo à ciência: a despeito dos “dogmas da ciência”, um conhecimento contextual e relacional, atravessado pelas impressões e perspectivas de diferentes sujeitos se construiu naquela época e vem se construindo na atualidade. Resta-nos compreender por que e onde esse conhecimento foi deixando de ser considerado e como esse afastamento fomentou um discurso sobre o fazer científico cada vez mais dogmático, acentuando o desprezo por quaisquer outras formas de conhecer, tomadas como inferiores a ele, como se estas também não fizessem parte de sua constituição.

1.1.1.1 A renovação científica e os “dogmas da ciência”: suas dobras e vieses, seus sujeitos e contextos

A ciência não é científica. Sua realidade é multidimensional. [...] A ciência é, intrínseca, histórica, sociológica e eticamente, complexa. É essa complexidade específica que é preciso reconhecer

Morin, 2010, p.9-10

A renovação científica que desembocou na ciência moderna, herdeira da possibilidade de expandir o universo do pensamento, teve sua centelha na vida civil renascentista. No pluralismo de ideias nela presentes, teorias explicativas sobre o mundo foram engendradas (PORTUGAL, 2008, p.65; MORIN, 2010, p.8). Desde a botânica, passando pela zoologia, ciência médica, química, física e matemática, são perceptíveis mudanças significativas. Entretanto, é no campo da astronomia que se sentiram as transformações mais emblemáticas, que afetariam não só a astronomia propriamente dita, mas também repercutiria de maneira profunda no campo da religião, da filosofia e do pensamento ocidental considerado a partir de então (RONAN, 2001, p. 23-64). Na figura de três pensadores, Cusa, Copérnico e Galilei, é possível traçar uma perspectiva de entendimento que auxilia a compreender, primeiro, a natureza dessas transformações e segundo, suas características mais expressivas. Com isso, busca-se mostrar como o conhecimento foi sendo produzido por eles, atrelado a um conjunto de fatores que não dizem respeito somente à pretensão neutra de sua verdade.

Quando Nicolau de Cusa, ainda no século XV, foi estudar direito canônico na Universidade de Pádua, entrou em contato com uma série de discussões promovidas pela Renascença e com os textos clássicos evocados por ela. Seu interesse pela ciência o fez questionar a lógica formal aristotélica, segundo a qual a validade de um raciocínio depende mais de sua forma ou estrutura do que de seu conteúdo. Ao propor seu estudo sobre o universo, Cusa rejeitou a ideia de que a Terra era o centro de todas as coisas e que se encontrava em estado permanente de repouso, trazendo à tona a concepção de que a Terra se movia. Não teve, porém, sucesso em sua argumentação, pois não encontrou eco entre os astrônomos da época, que ainda estavam tentando dar legitimidade às explicações ptolomaica-aristotélicas, que defendiam a Terra imóvel como centro do universo (Cf. RONAN, 2001, p. 64-66).

Seria outro Nicolau, Copérnico, o responsável, no início do século XVI, por retomar a crítica a uma Terra central, com argumentos mais plausíveis. Ressalte-se que, nesse interstício, outros pensadores já haviam criticado os antigos gregos, afirmando que deveria ser feita uma revisão de suas posições em relação à Terra. Copérnico, em seu livro *Das revoluções dos corpos celestes*, propõe a teoria heliocêntrica do universo:

Imóvel, no entanto, no meio de tudo está o Sol. Pois nesse mais lindo templo, quem poria esse candeeiro em outro ou melhor lugar do que esse, do qual se pode iluminar tudo ao mesmo tempo? Pois o Sol não é inapropriadamente chamado por alguns povos, de lanterna do universo, de sua mente; por outros; e de seu governante; por outros ainda. [Hermes] o Três Vezes Grande chama-o de um deus visível e Electra, de Sófocles, de onividente (apud RONAN, 2001, p.68).

Muitos pontos de sua teoria, no entanto, permaneceriam em aberto. Ora, se a Terra realmente se move, deveria haver algum indício de que isso ocorre, como uma mudança anual nas posições das estrelas. Copérnico, para resolver essa questão, sustentou que “a esfera das estrelas (na qual ainda acreditava) estava tão distante que a mudança não era perceptível” (RONAN, 2001, p.61). Outra objeção em relação à teoria copernicana dizia respeito a um problema que acompanhara os cientistas clássicos desde a Antiguidade⁷, qual seja, o de que uma Terra em movimento estaria sujeita a temporais, ondas de marés e, portanto, colapsaria. Sobre esse aspecto, Copérnico tentou arguir propondo que a Terra estava em um movimento perpétuo, em círculo, ao redor do Sol, mas não conseguia apresentar confirmação para isso, o que exigiria novas concepções relativas ao movimento.

Tanto o fato de que o movimento terrestre acontecia, quanto a ideia de que, apesar de seu movimento, ela não entrava em colapso foram argumentações que seriam retomadas no seio das observações realizadas com o auxílio de instrumentos como o telescópio, na construção de uma física que sustentasse que os corpos se movimentavam em função de alguma lei universal diferente daquela proposta por Aristóteles. Caberia a Galileu Galilei e aos cientistas que o sucederam, sobretudo Isaac Newton, produzir uma ciência que desse às especulações de Copérnico definição e sentido de verdade. De acordo com Ronan (2001, p.72):

A teoria copernicana foi um produto típico da especulação renascentista, e talvez seu ponto culminante. Demonstrou como, tendo se preparado para derrubar ideias

⁷ Alguns autores sustentam que, mesmo antes de a ciência moderna se estabelecer, entre os antigos já se podia considerar a existência de uma ciência (DOREN, 2012; GIMÉNEZ, NISTAL, 1999). Pelas argumentações que estão sendo desenvolvidas neste trabalho e a problematização do conhecimento científico moderno que se propõe, concorda-se com essa perspectiva.

preconcebidas e doutrinas aceitas, era possível chegar a uma nova síntese e formular uma visão totalmente nova da natureza.

A nova orientação copernicana sobre a Terra, acompanhada de outras obras desenvolvidas no mesmo período, como *De humani corporis fabrica*, de Andreas Versálio, sobre o corpo humano⁸, contribuíram para a expansão dos modos pelos quais o homem moderno iria enfrentar sua ciência e promulgar seu afastamento do contexto na qual ela se produz.

Nesse ponto é possível ressaltar a primeira marca distintiva colocada sobre o conhecimento na construção do “dogma científico”: seu total afastamento da experiência, atrelado a uma noção de apreensão do mundo que pressupõe a neutralidade da observação. Pode-se considerar que se inicia, assim, o processo de idealização do conhecimento em relação ao contexto e às situações nas quais está engendrado. Não obstante, vale chamar atenção para o fato de que as observações e validações que imperariam a partir da Revolução Científica, no tocante à teoria heliocêntrica e outras, tiveram como base alegações e especulações que anteciparam aquilo que poderia ser encontrado no grande livro da natureza, como defendia Galilei (GARCIA, 2008, p.17-19). Tiveram como base, portanto, a experiência de outros e as construções que fizeram com base delas.

O próprio Copérnico, ao cogitar o movimento da Terra, fez ressurgir os juízos de alguns filósofos gregos. Ele sabia que alguns deles haviam sugerido “que a Terra se movia, e achava que um ponto de vista mais correto, que incorporasse o movimento verdadeiramente absoluto, poderia surgir se o Sol fosse colocado no centro do universo” (RONAN, 2001, p.67). O mesmo se pode dizer de Galilei em relação à teoria copernicana. Garin (1996, p.152) argumenta que a adesão de Galilei à teoria de Copérnico, além de ser a aceitação de uma hipótese astronômica, é, sobretudo, o acolhimento de uma visão de mundo: “a tese de Copérnico é, para ele, não uma hipótese matemática capaz de ‘salvar’ os fenômenos, mas uma visão da realidade fora dos quadros mentais do aristotelismo”, um novo modo de considerar as relações entre o homem e as coisas, o céu e a terra.

⁸ Quando Versálio (1514-1564) abandona a leitura de Galeno para tentar compreender o corpo humano passando a dissecá-lo, encontra inúmeras características diferentes em relação à perspectiva galeneana. Versálio descobriria que Galeno jamais realizou uma dissecação, porque os costumes gregos de sua época não permitiam. Assim, suas conclusões sobre o corpo humano eram derivadas da dissecação de alguns animais, como bois e macacos, e das cirurgias que realizava. Depois da obra de Versálio, estava fundada uma nova tradição no que diz respeito ao estudo da anatomia. Os anatomistas passaram a confiar apenas em suas observações para derivar seu entendimento sobre o corpo.

A admissão de uma hipótese geral sobre o sistema do mundo transformou o pensamento de Galilei, de maneira que, a partir dele, passou a se ponderar sobre as causas dos fenômenos naturais, os quais não poderiam ser aventados do modo como a física peripatética⁹ e os pressupostos metafísico-escolásticos buscavam apoiar (GARIN, 1996). A partir disso, o cientista filósofo começou a desenvolver o método que daria à ciência moderna a idealização a respeito de sua conformação: uma observação detalhada da realidade, a formulação de hipóteses, a experimentação, sua tradução em linguagem matemática e, doravante, a constituição de um saber supostamente universal (GARCIA, 2008; PORTUGAL, 2008). Seguindo esses passos, acreditou que teria condições de encontrar respostas a todas as perguntas que fizesse, independentemente do tempo e do espaço em que estas ocorressem, independentemente dos sujeitos que as colocassem. Mais um passo estava sendo dado rumo à montagem do dogma científico: além de seu afastamento em relação à experiência, a linguagem plena, capaz de traduzir o conhecimento do mundo, seria a da matemática, sendo que a análise dos corpos da natureza deveria considerar apenas suas características observáveis, objetivas, mensuráveis e quantitativas. Conforme Galilei:

A pedra, a mais irregular, possui uma forma geométrica tão precisa quanto uma esfera perfeita. Ela é somente infinitamente mais complicada. A forma geométrica é homogênea à matéria. *A teoria matemática precede à experiência.* Isto implica uma concepção nova da matéria. Ela não será mais o sustentáculo da transformação, mas, ao contrário, suporte do ser inalterado e eterno. A matéria terrestre é elevada, agora, ao nível da matéria celeste. Assim, vemos a ciência nova, a física geométrica ou a geometria física, nascer nos céus, para daí descer à Terra e remontar aos céus” (GALILEI *in* KOIRÉ, 1992, p.63, grifos meus).

Enfatize-se que, nessa observação e demais características, tratava-se de buscar uma presumida essência dos objetos e dos fenômenos, que estaria registrada no mundo em caracteres matemáticos, dando corpo a mais um aspecto do “dogma científico”, qual seja, o desprezo a quaisquer aparências subjetivas que pudessem ser relacionadas à produção da ciência.

A teoria matemática passa a se impor sobre a experiência e a razão matematizante passa a ter primazia sobre os fenômenos naturais (PORTUGAL, 2008, p.66). A ciência, que queria enxergar os fatos do mundo no grande livro da natureza, passa a fazê-lo de um ponto de vista geométrico, reduzindo-o somente àquilo que a matemática podia lhe dizer. Escamoteou-se, com isso, as evidências de que a elaboração da ciência muito se deve à

⁹ Peripatética é a palavra grega para “itinerante” ou “ambulante” e caracteriza o modo de Aristóteles ensinar, isto é, caminhando ao ar livre. A Física Peripatética refere-se à física do próprio Aristóteles e dos seguidores de seus ensinamentos (FONTANARI, 2007).

conexão entre “filósofos” e “literatos”, pela qual se construíam ideias gerais muito fecundas; “foram também esquecidas as contribuições efetuadas por elucubrações místico-mágicas para formulação de hipóteses” (GARIN, 1996, p.15); não se deu a devida importância ao fato de que a evolução da retórica foi fundamental para o desenvolvimento da própria matemática, da lógica e das ciências naturais; deixou-se de lado a contribuição de técnicas artesanais etc.

Essa conjuntura, que inicialmente esteve muito mais ligada ao âmbito astronômico, estendeu-se a diversas áreas, de maneira que a química, a física, a biologia passaram a perseguir os mesmos preceitos em relação à construção de conhecimento. Quando as ciências humanas começaram a adquirir forma, mais uma vez os mesmos preceitos foram seguidos, fazendo com que tais ciências deitassem semelhante perspectiva sobre a humanidade e buscassem nela características, leis e regularidades matematizantes (FELIPPE, 2008). A matematização da experiência pode ser traduzida como a matematização da própria vida.

A tentativa de enquadrar o homem à semelhança dos fenômenos da natureza visando a um estudo objetivo se situa não só no plano de uma visão de mundo naturalista, formal, matematizável, mas no próprio sucesso prático que a ciência assim desenvolvida fazia aparecer (FELIPPE, 2008, p.169).

De acordo com a tese de que era possível proceder a tal enquadramento, muito mais do que tentar compreender os seres humanos segundo as convicções presentes na matematização da vida em seus mais variados matizes, caminhou-se para a instauração da imagem pública do sujeito de conhecimento, o que traria consequências não só para o campo do conhecimento de um modo geral, mas também, e sobretudo, para os sujeitos sociais, que passaram a ter de viver sob a égide de um mundo que seguia e buscava impor os dogmas da ciência (SENNÁ, 2007; PATTO, 1999).

O terceiro aspecto desse dogma pode ser agora considerado: o estabelecimento da ideia de um sujeito de conhecimento único e universal. Sustentada na imagem do que compreendemos ordinariamente como sujeito cartesiano, essa ideia definiu os critérios segundo os quais os sujeitos sociais, quaisquer que fossem, chegariam à plenitude do conhecimento pela utilização de um método passível de ser aplicado por todos, a despeito de suas vivências e seus espaços de experiência, e consistia em duvidar, dividir, analisar e revisar. Duvidar e nunca aceitar algo que não se comprovasse, ou que se conhecesse como verdadeiro apenas pelos livros ou pela fala de outrem. Proceder à divisão dos objetos de análise em tantas partes quantas fossem necessárias e possíveis, a fim de melhor compreendê-las. Analisar o objeto dividido partindo de seus elementos mais simples para os mais

complexos. Finalmente, revisar o trabalho realizado para ter certeza de que nada estava sendo omitido ou deixado para trás (DESCARTES, [1637] 2011).

Chegar à verdade seria somente uma questão de aplicação correta do método, uma vez que se passou a considerar que esta existia como essência em cada sujeito. Conforme Kant ([1781] 2001, p.39), a todos os homens é dada a mesma capacidade de conhecer o mundo, porque trazem, em sua essência, que precede a experiência, as categorias elementares para compreendê-lo. “Pois onde iria a própria experiência buscar a certeza, se todas as regras, segundo as quais progride, fossem continuamente empíricas e, portanto, contingentes?”. Para ele, os princípios puros do conhecimento humano (as categorias essenciais do pensamento) são aqueles que encaminham à verdade. Segundo suas alegações, se tirarmos de nossos “conceitos de experiência” de um corpo tudo o que nele é empírico (a cor, a rugosidade, a maciez, o peso e a própria impenetrabilidade), restará o espaço que esse corpo ocupa e que não é passível de eliminação. Eliminando de qualquer objeto de conhecimento a experiência que temos dele, isto é, todas as qualidades que a experiência nos ensinou, restará apenas a substância, a essência inerente a ele, que não se pode eliminar. “Obrigados pela necessidade com que este conceito se vos impõe, tereis de admitir que tem sua sede *a priori* na nossa faculdade de conhecer” (KANT, [1781] 2001, p.39).

Quando Galileu fez rodar sobre um plano inclinado com um determinado grau de aceleração as bolas cujo peso havia determinado, pode-se dizer que para os físicos nasceu um novo dia. Compreendeu-se que a razão só descobre aquilo que ela produziu por ela mesma; que deve avançar adiante com os princípios de seus juízos determinados segundo leis constantes e obrigar a natureza a responder ao que é proposto a ela, ao invés de ser esta última a dirigi-la e manejá-la. Do contrário, não seria possível coordenar, em uma lei necessária, observações acidentais que, ao acaso, foram realizadas sem plano ou direção, quando é isto precisamente que a razão busca e necessita. A razão se apresenta, por assim dizer, levando em uma mão seus princípios, que são os que podem converter em leis os fenômenos que estão de acordo entre si, e na outra, as experiências estabelecidas por esses princípios. Fazendo isto, poderá saber algo dela e, certamente, não à maneira de um escolar que deixa o mestre dizer aquilo que quer dizer, mas como verdadeiro juiz que obriga “os ouvintes” a responder às perguntas que a eles são dirigidas (KANT, 1938, p.30 apud PORTUGAL, 2008, p.67).

Partindo do entendimento fundamental da essência de um conhecimento definitivamente garantido e apoiado na razão matemática, aprofundando e sofisticando as alegações de Galilei, Kant a considera intrínseca ao próprio sujeito e formaliza o entendimento de que, inerente a quaisquer seres humanos, a verdade está dada. Ao fazer isso, coloca a precedência da razão, apoiada nas categorias essenciais do pensamento, sobre toda e qualquer experiência pela qual se busca dizer alguma verdade.

Para sustentar essa proposição, Kant distingue duas verdades ligadas ao conhecer, relacionando à primeira o conhecimento certo e seguro. São elas: a analítica e a sintética¹⁰. A verdade analítica deriva da lógica e fomenta proposições que não dependem nem da observação, nem da experiência: dois mais dois serão sempre quatro e os ângulos de um triângulo sempre somarão 180 graus, por exemplo. A verdade sintética, por sua vez, encontra na observação e na experiência alguns dados importantes para sua formulação, podendo sofrer alguma alteração quando um novo dado surge: consideramos que todos os cisnes são brancos, até que nos deparamos com a existência de um cisne negro; a partir disso, outra proposição sobre os cisnes precisa ser formulada. Não podemos, porém, considerar a existência de um triângulo de 181 graus, ou uma soma em que dois mais dois sejam cinco, porque isso seria um contrassenso.

Einstein diria, sobre a rígida distinção proposta por Kant, que “os objetos com que lida a geometria não parecem ser de um tipo diferente dos objetos da percepção sensorial”. “Hoje todos sabem, claro, que os conceitos mencionados não contêm nada da certeza, da necessidade inerente que Kant atribuía a eles” (EINSTEIN, 1944, 1954 apud ISAACSON, 2014, p.100-101). Eles têm relação com a construção subjetiva do mundo. Nesse sentido, vale destacar que um triângulo só tem a soma de seus ângulos resultando 180 graus no âmbito da explicação de Euclides. Na geometria não euclidiana ou em um espaço curvo, tal proposição se mostra insustentável, pois nesse espaço sua soma pode sofrer variação de acordo com a curvatura do referencial utilizado.

Com a construção do dogma científico, acompanhamos os feitos e efeitos de uma ciência que se tornou cada vez mais incisiva no tocante ao discurso sobre seus dogmas, embora seu fazer aponte para modos de constituição muito mais complexos do que tais dogmas podem fazer supor. Até aqui, buscou-se salientar que a produção de conhecimento, no seio da Modernidade, não parece ser devedora de tais dogmas. Esta é, antes, o resultado do imbricamento do sujeito com o mundo e com os outros na tentativa de explicação desse mundo e desses outros; da relação entre a experiência e o postulado que se propõe; da interferência desses fatores na proposição do método de estudo que se apresenta, antes, como um caminho sendo construído do que como uma técnica sendo aplicada (MORIN, 2003).

Levando em conta essa perspectiva, no tópico seguinte, procede-se ao aprofundamento dessa discussão, tentando, ao mesmo tempo, ampliá-la com a problematização de alguns

¹⁰ Os dois exemplos que seguem em relação à verdade analítica e a verdade sintética baseiam-se na leitura que Isaacson (2014, p.100-101) fez a respeito das preocupações de Einstein sobre o conhecimento, para o qual as explicações kantianas por algum tempo tiveram valor de verdade, mas logo em seguida seriam por descartadas.

outros elementos que, com suas suposições, perpetuam a crença de que a ciência se sustenta em seus dogmas, dando ênfase à discussão sobre o sujeito de conhecimento. Assim, sua principal preocupação consiste em mostrar a existência de um sujeito de conhecimento alheio ao sujeito cartesiano, considerando-o no âmbito do próprio fazer científico, bem como apresentar uma proposta de produção de conhecimento que se assume na tessitura conjunta de sujeito a sujeito com os objetos, ou quase-sujeitos, que permeiam os mais variados espaços de produção de conhecimento (BRANQUINHO et al., 2016).

Ao fazer essa discussão no âmbito de um trabalho que tem como objetivo apresentar o delineamento de uma epistemologia da educação escolar que vem se anunciando, atrelada aos contextos escolares, com professores, alunos e todos aqueles que se disponibilizam a fazer sua parte, busca-se trazer mais um elemento que possa servir de subsídio para mostrar a possibilidade de sua realização e legitimação no próprio campo do conhecimento na atualidade. Este, longe de caber nos dogmas que o discurso cientificista procurou referendar, fez-se com os outros e, como tal, deve continuar se fazendo, tendo como princípio o compromisso ético-político com os sujeitos sociais que constituem o contexto sociocultural em que ele se constrói.

1.2 A ciência sem esconderijos e seus sujeitos plurais

Mariotti (2011) afirma, em prefácio ao livro de Humberto Maturana e Francisco Varela, intitulado “A árvore do conhecimento: bases biológicas para a compreensão humana”, que desde o Renascimento o conhecimento, em suas mais variadas formas, tem sido tomado como a representação fiel de uma realidade independente de quem a conhece, ou que independe do entendimento do sujeito que busca conhecê-la. Afirma, ainda, que a proposta central dessa perspectiva é a de que o conhecimento está relacionado às representações mentais que fazemos do mundo, porque ele já está dado. Contrariando essa perspectiva, o autor declara: “Vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com outros seres vivos e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum” (MARIOTTI, 2011, p.9-10).

O mundo, ainda segundo Mariotti (2011), não é anterior à nossa experiência. A nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento do mundo em uma situação na qual somos sempre influenciados e modificados pelo que vemos e sentimos, ainda que não

percebamos. Para ele, construímos o mundo ao mesmo tempo em que somos construídos por ele, e “como em todo esse processo entram sempre outras pessoas e os demais seres vivos, tal construção é necessariamente compartilhada” (MARIOTTI, 2011, p.11). Isso não é, em sua argumentação, uma questão de escolha, mas o “cumprimento de determinações que derivam da nossa própria condição de viventes” (MARIOTTI, 2011, p.11-12).

O ser humano é também parte do mundo, e uma das formas de fazer com que ele se veja como parte desse mundo é a observação de si, ao mesmo tempo em que observa o mundo. Isso permite compreender que entre o ser humano e o mundo não há nem separação, nem hierarquia, mas, ao contrário, “cooperatividade na circularidade” (MARIOTTI, 2011, p.14).

Outro ponto que o autor ressalta nessa compreensão do conhecimento é que, a despeito de nossa extrema dificuldade em reconhecer os aspectos subjetivos e qualitativos da sua produção, eles estão presentes. Tanto a subjetividade quanto a objetividade, assim como a qualidade e a quantidade são indispensáveis ao conhecimento e, portanto, à ciência. Arremata essa proposição com as seguintes palavras: “Parece incrível, mas muitas pessoas (inclusive cientistas e filósofos) imaginam que o trabalho científico deve afastar de suas preocupações a subjetividade e a dimensão qualitativa – como se a ciência não fosse um trabalho feito por seres humanos” (MARIOTTI, 2011, p.15). O autor é assertivo quando diz que é possível encontrar entre cientistas e filósofos quem sustente a ideia de uma ciência que consiga manter apartados de si aspectos relacionados à subjetividade, como é o caso de Galilei, Descartes, Kant e outros que vieram em suas esteiras. É assertivo também, robustecendo essa declaração, quando indica que, a longuíssima data, tem sido pensada uma realidade cujos aspectos relativos à experiência estejam fora daquilo que se diz sobre ela. Uma realidade, portanto, que existe e pode ser explicada mediante uma observação objetiva, metódica e neutra, de modo a que se venha derivar dela a verdade.

Na contramão dessa perspectiva, fazendo um esforço de desconstrução a respeito dela e buscando assumir em seus trabalhos aquilo que o dogma científico escamoteou¹¹, encontra-se uma série de outros cientistas e filósofos, que nem sempre partem de um mesmo ponto de argumentação e reflexão em relação ao pensamento que expõem e às pesquisas que propõem, mas que têm em comum o empenho na desmistificação da ciência como um saber puro,

¹¹ Becker (1999, p.22) faz uma observação interessante a esse respeito, tanto no que toca os cientistas naturais quanto os sociólogos, alvo de maior interesse de sua parte. Diz ele: “Sociólogos da ciência mostraram-nos como cientistas naturais trabalham de maneira nunca mencionada em suas exposições formais de método, escondendo ‘a prática artesanal’ – o que realmente fazem – sob a maneira formal como falam sobre o que fazem. Os cientistas sociais fazem o mesmo, usando um conjunto de truques teóricos aprendidos no cotidiano quando estão realmente fazendo ciência social, em contraposição às ocasiões em que falam sobre teoria”.

verdadeiro, a-histórico, que impetra uma separação definitiva entre sujeito e objeto, natureza e cultura, científico e popular. Ferdinand Gonseth (1973, 1975), Humberto Maturana (2001), Boaventura de Souza Santos (1988), Branquinho et al (2016) estão entre aqueles que trabalham no sentido de mostrar que o caminho da ciência não é o do dogma científico.

Esses autores são tomados nesse trabalho, direta ou indiretamente, com o objetivo muito claro de tentar apontar aspectos da produção de conhecimento que auxiliam a desmanchar alguns dos dogmas apontados anteriormente, a despeito das discordâncias que possam ter em relação a um ou outro elemento presente em suas obras e levando em conta as, e apesar das, controvérsias que possam existir entre elas¹². Ao fazer isso, vislumbra-se e referenda-se uma possibilidade de anunciação da produção de conhecimento que é alargada sobremaneira, mostrando que cabe nela, ou, melhor dizendo, que fazem parte dela sujeitos de conhecimento, no plural, com suas experiências da vida, em que sujeito e objeto são percebidos como numa fundição, dando sentido de verdade ao mundo onde se situam.

Nesta perspectiva, a hegemonia e dominância da ciência, sustentada em sua idealização, vai ampliando seus espaços para que, cada vez mais, haja o reconhecimento de que em sua construção imbricam-se e produzem-se conhecimentos com os outros, nos espaços onde se encontram. Com isso, amplia-se também o reconhecimento dos espaços onde ela pode acontecer e as maneiras de ela ocorrer.

Com Gonseth (1973, 1975), na perspectiva de Bulcão (2008), Jorge (1990, 1985) e Maturana (2001), no primeiro subtópico, busca-se dar ênfase à sustentação, por dentro da produção de conhecimento científico, da existência de sujeitos de conhecimento para além do arquétipo cartesiano-kantiano. Conforme Bulcão (2008), Gonseth é autor de vastíssima obra, que tem permitido afastar a ilusão de uma ciência estável, resultado de uma apreensão experimental e racional do mundo. Para ele, embora a ciência apresente uma intenção de verdade e de objetividade, ela não é, jamais, inteiramente objetiva, porque traz em si a marca daqueles que a constroem.

Maturana (2001), por sua vez, tem seu esforço voltado para mostrar que a ciência é um domínio cognitivo gerado pela atividade biológica humana, e a validação das explicações científicas tem mais a ver com o fato de que a experiência vai dotando os sujeitos de uma capacidade para fazê-lo de modo coerente e intencionado na práxis científica, a qual não

¹² Não se tem a pretensão, nem de longe, de discutir os pormenores da complexa e vasta obra desses autores, tampouco os conceitos dos quais tratam em profundidade, mas apontar, com base nelas, aquilo que ajuda a propor uma leitura outra a respeito do conhecimento e que auxiliará a proposição que se defende nesta tese. Todavia, quando se identificar alguma necessidade de esclarecimento, esta será feita, nos limites que aqui estão apresentados.

difere nem está dicotomizada em relação à práxis cotidiana de observação e reflexão. Nesse sentido, busca ressaltar o caráter epistemológico e ontológico da produção científica. Seu pensamento, assim como o de Gonsseth, passa por dentro da ciência, de maneira que é nela mesma que procura desenvolver suas argumentações e fazer os apontamentos de uma ciência e um sujeito avessos ao molde cartesiano-kantiano.

No segundo subtópico investe-se na problematização dos dualismos criados pelos dogmas da ciência moderna – sujeito/objeto, natural/artificial, observador/observado, coletivo/individual –, destacando o esforço em desfazer, sobretudo, aquele referente ao caráter subjetivo/objetivo do conhecimento e buscando mostrar que também estes parecem não terem participado da produção de conhecimento na extensão promulgada pela ciência. Isso é feito com base nas considerações de Santos (1988) e na discussão presente em Branquinho et al (2010, 2016), as quais trazem para este trabalho algumas proposições de Latour (1994) a respeito do fato de que modernos não fomos nem somos, posto que a separação entre sujeito e objeto, natureza e cultura jamais aconteceu. Pelo contrário, a partir daquele momento agudizaram-se os híbridos de natureza e cultura, que revelam a não diferenciação da ciência em relação às formas de conhecer que não as têm como instrumento de leitura de mundo. Com base no trabalho de Branquinho et al (2010, 2016) intenta-se, ainda, mostrar como é possível assumir, no desenvolvimento mesmo de um trabalho de pesquisa, uma produção de conhecimento alheia à dicotomização, à hierarquização, à separação entre nós e eles; uma produção de conhecimento que se sabe implicada e tecida em redes que se formam entre os sujeitos entre si e os quase-sujeitos, que têm um papel importante na formulação das explicações sobre a vida, ou na construção de conhecimento sobre a realidade.

Na atualidade, quando ainda tentamos nos desfazer dos dogmas da ciência, dialogar com trabalhos que apresentam as perspectivas acima e apresentar um exemplo, como possibilidade, da produção de conhecimento que se entende científica, mas fora dos dogmas da ciência, não só é mais um elemento que auxilia em sua desmistificação, como também, e sobretudo, impulsiona a assunção pública de um compromisso ético-político de trazer à tona os sujeitos, os saberes, os espaços que se congregam na apresentação do conhecimento científico. E aí, à nossa voz, aos nossos pensamentos, à nossa construção teórico-conceitual, aos nossos mais variados trabalhos de pesquisa agregam-se sujeitos de conhecimento com os quais constituímos os sentidos, talvez provisórios, mas consistentes a respeito da realidade que nos circunda e para a qual buscamos apresentar alguma explicação. O conhecimento tece-se junto, em diferentes espaços, em diferentes perspectivas. Os modos como procedemos à

sua anunciação, coerente e consistentemente, buscando respeitar os dados que se nos apresentam, é que dão o tom de sua validade no contexto da ciência.

1.2.1 O sujeito não cartesiano e as teorias científicas: Gonseth, Maturana e outra dimensão da produção de conhecimento

Ferdinand Gonseth, matemático e filósofo suíço que viveu entre os anos de 1890 e 1975, teve entre suas preocupações manter-se firme na defesa da ideia “de uma razão dinâmica e inconstante, de uma racionalidade que se modifica ao longo de sua trajetória de progresso, construindo verdades sempre novas e inusitadas” (BULCÃO, 2008, p. 44). Ao tecer suas considerações, Gonseth não só ajuda a desmistificar a noção segundo a qual a ciência se sustenta sobre seus dogmas, como também busca mostrar um sujeito de conhecimento outro, que vai constituindo esse conhecimento no mundo que conhece e com ele, afrontando o sujeito cartesiano-kantiano que “encontra a verdade no mundo” por meio de uma essência determinada.

De acordo com Jorge (1990, p.320), Gonseth subscreve plenamente a ideia de que é o sujeito que constrói um mundo que, por sua vez, o constrói também, pois, em uma filosofia aberta como a que propõe, “não é possível sequer distinguir nitidamente onde acaba o objeto e começa o sujeito”. Jorge ressalta ainda que a distinção gonsethiana entre o abstrato e a experiência não é de essência, mas de tendência. Ela explica: “É que, sendo o conhecimento um devir, num mundo em devir e em que é da aproximação transformadora de um e doutro que a cognição emerge, não seria possível falar dum objeto em si, ou dum sujeito em si como entidades estáticas” (JORGE, 1990, p.320).

Com base em algumas noções, dentre as quais a noção de referencial, para a qual, segundo Bulcão (2008), Gonseth (1973, 1975) recusou-se a dar uma definição precisa, procurando pensá-la antes como coordenadas prévias, o matemático discute como uma atividade sistemática pode se inscrever na vida do ser humano. Para ele, todo sujeito conta com um sistema integrado de referências que o ajuda a se situar no mundo e que orienta seu comportamento:

O sujeito possui um eixo estruturante suscetível de se atualizar através da organização e do modo de funcionamento do referencial. Este não conhece repouso, sua tarefa é

estimular a adaptação às transformações, às reestruturações, ligando as informações recebidas por novas estruturas e novos referenciais (BULCÃO, 2008, p.152).

Para tornar mais simples sua ideia, Ferdinand Gonseth (1975) dá um exemplo com base em uma vivência sua. Em uma viagem de trem de Stansstad para Engelberg (ambas na Suíça), no momento em que seu vagão parou em frente a uma fileira de árvores conhecidas como abetos, ficou surpreso porque seus troncos pareciam, para ele, através do vidro da janela, como oblíquos. Ao estranhar a situação, perguntou-se se, talvez, naquela região, os abetos não se elevassem verticalmente. Todavia, ao virar um pouco a cabeça, percebeu que o que estava vendo era decorrente da perspectiva de seu olhar. Ao perceber isso, registra que na parada onde se encontrava o caminho não era horizontal, o que fez com que momentaneamente se tornasse oblíquo o que era vertical. “Ora, é nesta perspectiva, neste contexto, a partir deste referencial que interpretei as impressões vindas do exterior (GONSETH, 1975, p.144-145 apud BULCÃO, 2008, p.152).

Em qualquer lugar, pelo simples fato de existir, percebemos que estamos comprometidos, seja corporalmente, afetivamente, moralmente ou intelectualmente, não importa onde, a mesma constatação se impõe. Em toda situação, o referencial apropriado preside de forma mais ou menos adequada nossa participação (GONSETH, 1975, p.35).

No referencial, Gonseth (1975, p.147 apud BULCÃO, 2008, p.143) mostra o entrelaçamento entre o subjetivo e o objetivo, constituindo o universo da mediação: “Mediador existencial, o referencial realiza um equilíbrio (talvez se possa dizer, um compromisso) entre o subjetivo e o objetivo, um equilíbrio, por vezes, constrangedor, mas, às vezes, como algo capaz de desaparecer ou até mesmo de se aperfeiçoar”. Tendo como pano de fundo essa discussão, o filósofo aponta que toda teoria científica é tributária tanto do referencial de seu autor quanto dos referenciais científicos, isto é, das noções, dos princípios, métodos etc. que se ligam a ele. Com base nisso também, busca dar sentido à ideia de que a ciência se desenvolve por meio de uma metodologia aberta e de uma abertura à experiência, contrariando o princípio cartesiano de que existe uma evidência com base na qual se depreenderia, com certeza e segurança, toda cadeia de raciocínio. Ao mesmo tempo em que faz isso, aponta para a constituição de uma produção de conhecimento na qual necessariamente o sujeito está implicado, sem que haja alguma categoria essencial do pensamento que lhe permita realizá-la.

Em Gonseth, a metodologia aberta, conforme Bulcão (2008), pressupõe que todo conhecimento é resultado de um tratamento coerente de protocolos de experiências, e é isso

que faz com que haja uma dinâmica de renovação do saber e faz da ciência, portanto, um conhecimento sempre incompleto. Fundamentando-se em quatro princípios, Gonseth (1975) apresenta uma estratégia geral de compromisso com a experiência. Isso não significa que sejam princípios baseados na razão, tampouco que tenham relação com a experiência matematizante kantiana. Eles são, isso sim, princípios que mostram a implicação da experiência na construção científica. São eles: os princípios da revisibilidade, da dualidade, da integridade e da tecnicidade.

O **princípio da revisibilidade** expressa o direito que o pesquisador tem de rever todo conhecimento cuja validade tenha sido abalada pela pesquisa que realizou. Tal revisão, para ser feita, no entanto, deve ocorrer mediante os referenciais adotados. O **princípio da dualidade** postula que os diversos tipos de conhecimento agem uns sobre os outros, revelando sua interdependência, apesar das distinções entre eles. “A dualidade sublinha a profunda solidariedade entre os planos do conhecimento, evitando a tentação de reduzir o saber a bases puramente lógicas ou a fatos puramente experimentais” (BULCÃO, 2008, p.140). O **princípio da integralidade** afirma que nenhum conhecimento pode ser independente dos conhecimentos realizados em outras ciências. E, finalmente, o **princípio da tecnicidade** mostra que a ciência é um instrumento de progresso técnico e esta mesma técnica faz também progredir a ciência. Para Gonseth (1975), são justamente esses princípios que fazem emergir uma metodologia aberta, pela qual a ciência não é considerada a verdade absoluta sobre as coisas. Em vez disso, a toma como idônea, no sentido de que é adequada, o que a torna mais flexível e ágil, mais plural e provisória, uma categoria, portanto, “para expressar o sentido de verdade que permeia o saber científico da atualidade” (BULCÃO, 2008, p.147). A idoneidade em Gonseth, como registra Bulcão (2008, p.145), tem como escopo quebrar a cadeia de necessidade que o ideal de racionalidade pura introduz e, desse modo, impõe que se renuncie à ficção de uma evidência que, depurada de todo risco de erro, se coloque como plenamente verdadeira.

Ao considerar a construção proposta em Gonseth, ainda que de modo resumido, para desfazer a ideia de um conhecimento absolutamente verdadeiro na ciência, que parte de um ponto x que levará necessariamente a X, chama-se atenção para o fato de que, com a noção de referencial, ele desestrutura a noção de sujeito de conhecimento universal dotado de uma única razão e, ainda assim, apresenta uma trajetória a respeito do conhecimento científico com este sujeito. Com isso, veicula a ideia de que o conhecimento científico continua a existir sem que esteja atrelado ao dogma racionalista.

Conforme ressalta Jorge (1985, p.542), não acreditando na possibilidade de nenhuma experiência pura, nem *a priori*, nem no sentido empirista, Gonseth considera que, em cada momento, o cientista e o homem comum estão diante de diversos “horizontes de realidade” com base nos quais se desenvolve seu conhecimento. E para aquele que busca o entendimento das coisas só há uma tarefa, qual seja, construir uma realidade com os meios mentais dos quais dispõe numa determinada situação de conhecimento, nem original, tampouco última.

Isso, no entanto, ainda segundo Jorge (1985, p.542), nada tem que ver com ceticismo, relativismo ou niilismo. “Gonseth estava consciente da sedução que envolve a fórmula célebre: ‘a cada um sua verdade’”. Assim sendo, ele denuncia a falácia contida nesta afirmação e registra que ela pode justificar todos os tipos de violência e abandono. O que Gonseth busca mostrar com sua argumentação, conforme registro feito por Bulcão (2008), é a exaltação de uma razão dialogada que se desenvolve num processo descontínuo de construção de saber e, com isso, contribui para dismantelar o sonho cartesiano de fundamentação da ciência na certeza e na evidência, mostrando a impossibilidade de se alcançar um saber definitivo. No âmbito deste trabalho, Gonseth contribui, além disso, para escancarar que no contexto da própria ciência existe um sujeito não cartesiano, plural, como a própria produção de conhecimento o é, que faz parte de sua constituição, o que é um ponto importante para desmontar a idealização, não só a respeito do conhecer, mas a respeito de quem conhece.

Na mesma direção, com outros argumentos e fazendo uso de referências outras, encontra-se o trabalho de Maturana (2001). Este, ao discutir a ontologia das explicações científicas, destaca, logo em princípio, que o conhecimento ao qual se dá a alcunha de científico surgiu para dar ênfase a um tipo de conhecimento supostamente gerado e validado por um método particular, que é o método científico. Tal ênfase, para ele, recai sobre duas pressuposições: a primeira é que existe uma realidade objetiva independente dos observadores e do que eles fazem e desejam; a segunda é que a validade das afirmações e explicações científicas está baseada em sua conexão com esta realidade.

Problematizando as duas pressuposições, e contrariando-as, Maturana (2001, p.131) apresenta a ciência como domínio cognitivo gerado como uma atividade biológica humana, ressaltando a práxis dos cientistas naturais no processo de validação das explicações científicas que propõem. Nisso, tem como escopo mostrar que aquilo que faz como cientista relaciona-se ao que se faz na vida cotidiana, revelando, desse modo, o *status* epistemológico ou ontológico daquilo que chamamos de ciência. “A ciência, como um domínio cognitivo, é um domínio de ações e como tal é uma rede de conversações que envolve afirmações e

explicações validadas pelos critérios de validação das explicações científicas sob a paixão de explicar”.

Maturana (2001), ao mostrar como o conhecimento vai sendo produzido pelo cientista, abre uma perspectiva para trazer à tona um sujeito outro dentro da própria ciência. A ciência aparece em sua argumentação como uma dependência de grande consenso, atendendo a critérios de validação que são próprios desse caminho consensual. Vejamos, então, sua explicação a respeito de como as formulações científicas acontecem.

Ao formular um problema, o cientista apresenta uma explicação, ou realiza uma proposição *ad hoc* do fenômeno que pretende elucidar, sustentada nos elementos constituídos em sua própria experiência. Esta carrega em si os subsídios necessários relativos aos critérios de validação, de manutenção de sua coerência interna e de possibilidade de aplicação. Assim, sem a necessidade de fazer uso de nenhum outro artifício que esteja fora do seu próprio universo de significação, o cientista formula sua teoria, que se define como um conjunto coerente de explicações no âmbito da qual se estabelece a própria natureza de sua coerência, os elos conceituais que atam sua conexão interna e a extensão de sua aplicabilidade no âmbito das ações humanas. Embora exista uma crença implícita numa realidade objetiva independente que sustentaria a validação universal do conhecimento e, mais ainda, de que a força da ciência estaria nela, o autor ressalta que o fazer científico diferencia-se desse preceito. Isso porque uma realidade isolada do cientista, de um lado, e o fenômeno a ser investigado, de outro, parecem coisas incompatíveis, pois os fenômenos científicos se referem “às coerências operacionais do domínio de experiências do cientista, sem depender do que ele ou ela possa pensar que a realidade é” (MATURANA, 2001, p.143).

Para Maturana (2001), exclui-se também da formulação científica a ideia de que os critérios de validação das explicações científicas fundamentam-se em observações metódicas e rigorosas. Em vez disso, afirma a validade das proposições em função de critérios de validação que são construídos e tomados como plausíveis no âmbito do campo significativo do qual se faz parte. Estando a compreensão de uma dada experiência sustentada nas circunstâncias que a geram e considerando que aquilo que faz parte de uma explicação científica acontece no domínio da experiência do cientista, relacionada às inquietações que vão surgindo no desenrolar da própria vida, as teorias científicas podem ser encaradas como livres criações de quem as elabora (MATURANA, 2001, p.140). Essa criação, no entanto, não tem a ver com a genialidade de um sujeito individual, mas com a experiência que ele construiu, com base em sua vivência em um mundo e com ele, e que chega à sua condição de cientista. Segundo o autor, se se prestar atenção ao que se faz na práxis da ciência, quando se

propõe uma explicação científica de quaisquer fenômenos, será possível perceber que uma teoria científica é aceita como tal se se satisfizerem quatro operações inter-relacionadas e conjuntas. Tais operações são por ele descritas nos seguintes termos:

- i) A apresentação da experiência (o fenômeno) a ser explicada em termos daquilo que um observador-padrão deve fazer em seu domínio de experiências (sua práxis de viver) para experienciá-la.
- ii) A reformulação da experiência (o fenômeno) a ser explicada sob a forma de um mecanismo gerativo que, se realizado por um observador padrão em seu domínio de experiências, lhe permite, como um resultado ou consequência de sua operação, ter em seu domínio de experiências a experiência a ser explicada como apresentando ponto (i).
- iii) A dedução, a partir da operação do mecanismo gerativo proposto em (ii), assim como de todas as coerências operacionais do domínio de experiências de um observador-padrão a ele vinculado, de outras experiências que um observador-padrão deveria ter através da aplicação daquelas coerências operacionais e das operações que ele ou ela deve realizar em seu domínio de experiências para tê-las.
- iv) A experiência, por um observador-padrão, das experiências (dos fenômeno deduzidos em (iii) através da realização, em seu domínio de experiências, das operações também deduzidas em (iii) (MATURANA, 2001, p.111).

Quando essas quatro operações são satisfeitas, pode-se considerar que uma teoria científica foi estabelecida. Com esta explicação, Maturana (2001) sustenta que não há quaisquer concepções operacionais de alguma coisa que não pertença ao domínio de experiências do próprio cientista e que os critérios de validação das explicações científicas não se relacionam à idealidade que o discurso científicista buscou promover, o que existem são proposições que podem ser tomadas como válidas desde que se satisfaçam os critérios de validação apresentados.

Com base em um exemplo em que toma Albert Einstein como mote, o autor simplifica a explicação sobre suas ideias em relação ao conhecimento, especificamente sobre a formulação das teorias científicas. A teoria da relatividade de Einstein surgiu da experiência de ele ser alguém no cotidiano e querer explicar determinada situação. “Se é certo que Einstein tenha sua pergunta fundamental já aos dezesseis anos, isto quer dizer que sua pergunta fundamental lhe surgiu quando ainda não era físico, surgiu em seu cotidiano” (MATURANA, 2001, p.59).

As explicações científicas, assim como a própria pergunta, surgem da mesma forma, porque impõe-se a necessidade de se propor um mecanismo gerativo *ad hoc*, que possa gerar o fenômeno que se quer explicar. “E de onde eu a tiro? De mim, da minha história, mas não enquanto história, e sim de meu presente como resultado de minha história” (MATURANA, 2001, p.59). Como ela explica o mundo? Maturana (2001) responde dizendo que ela explica o mundo porque é ele mesmo que se explica. O mundo configura a explicação científica, pois,

na medida em que tudo tem a ver com a experiência, relaciona com o suceder do viver, com a práxis e o viver na linguagem. “De modo que não é estranho que as explicações científicas expliquem o mundo, porque o mundo que explicam é o mundo da experiência, o mundo dos afazeres, da práxis na qual nos movemos” (MATURANA, 2001, p.59).

A esta pergunta acrescenta ainda uma última: Quão válidas ou potentes são as explicações científicas? E responde: Elas são válidas quando as quatro operações anteriormente assinaladas são atendidas. Einstein satisfaz as quatro operações, embora suas suposições tenham partido de uma ideia implícita de que há uma realidade independente que o observador encontra e explica com proposições explicativas sobre ela. Todavia, Einstein as viu surgindo a despeito de qualquer observação direta ou experimentação sobre tal realidade, daí sua maravilhada e famosa declaração de que as teorias científicas são livres interpretações da mente humana e sua admiração diante do fato de poder, através das que criou, compreender o universo.

Como destaca Maturana (2001), se a suposição implícita de Einstein estivesse correta, seu maravilhamento teria razão de ser, mas não é disso que se trata. Pelo critério de validação das explicações científicas, a Teoria da Relatividade não requer qualquer referência a uma suposta realidade objetiva independente e surge como expressão da dinâmica experiencial. Einstein satisfaz os quatro critérios e a validade de sua teoria está nisso:

Se amanhã deduzo uma experiência que não posso realizar, acaba minha explicação científica. Ou se mudo a pergunta, deixo esta de lado, vou por outro caminho. Ou se descubro que cometi um erro também. Mas supondo-se que não cometi erros, o que vai me acontecer é que minhas perguntas vão mudar (MATURANA, 2001, p.59).

Encaminhando a algumas conclusões a respeito das teorias científicas e dos sujeitos que a produzem, Maturana (2001) sustenta que nós somos seres multidimensionais na linguagem e, em função disso, somos todos cientistas e também filósofos, em diferentes momentos de nossas tentativas de entender e explicar nossas experiências e o mundo que vivemos por meio delas, ou de nosso desejo de coerência nas relações. Nesse sentido, continua ele, somos cientistas quando buscamos explicar nossas experiências cotidianas pelo critério de validação das explicações científicas. Somos também filósofos quando refletimos sobre nossos afazeres e nosso explicar, na tentativa de compreender o que fazemos. As teorias científicas são geradas quando se procede sistematicamente para que as explicações aconteçam e, se não temos consciência de que tais teorias constituem domínios de coerência operacional em um domínio de observadores que cooperam entre si, se não estamos

conscientes, ainda, de que elas não revelam nenhuma verdade independente daquilo que os observadores fazem, nós as usamos para exigir obediência, em vez de tomá-las como aliadas na criação responsável de um mundo desejado.

A ciência como domínio cognitivo que se constitui e valida nas coerências operacionais da práxis de viver do observador, sem fazer referência a uma realidade independente, no entanto, não faz com que as afirmações científicas sejam subjetivas. Como defende Maturana (2001), a dicotomia objetivo/subjetivo pertence a um domínio cognitivo em que o objetivo é uma proposição que afirma, de modo direto ou indireto, a possibilidade operacional de apontar para uma realidade independente, e não é isso que a ciência faz, e nem pode fazê-lo:

O fato de o critério de validação das explicações científicas constituir a ciência como um domínio explicativo, que surge na operação recursiva do observador-padrão dentro das coerências operacionais de seu domínio de experiências, torna operacionalmente impossível a referência científica a algo concebido como uma realidade objetiva e independente (MATURANA, 2001, p.147).

Com essas considerações, Maturana (2001) busca deixar clara sua posição quanto à negação de uma realidade objetiva, que independa do sujeito que conhece e que este sujeito seria capaz de alcançar porque traria em seu pensamento categorias conceituais que o permitiriam chegar a isso. Em seu lugar coloca a experiência, a práxis de viver como elemento desencadeador das possibilidades de explicar a realidade com base no domínio cognitivo e de explicações atreladas a um conjunto de argumentos que vão se delineando na experiência mesma do observador. É assim que, para ele, damos sentido ao mundo em que vivemos e por meio dele, e é isso que se identifica no fazer do cientista, que difere de outrem apenas pela sua intenção ou paixão de explicar.

Ao tomar a realidade nessa acepção, Maturana (2001) indica a existência não de uma realidade, mas de realidades. Conforme enfatiza Moreira (2004), ela, a realidade, é uma proposição explicativa, de maneira que se deve assumir, com Maturana (2001, p.38) que “há tantas realidades – todas diferentes, mas igualmente legítimas – quantos domínios de coerências operacionais explicativas, quantos modos de reformular a experiência, quantos domínios cognitivos pudermos trazer à mão”. Isso não significa, porém, que cada um viverá sua realidade de modo exclusivo e independente, porque, como também destaca Moreira (2004), vivemos em domínios de realidade sujeitos-dependentes e isso faz com que criemos com os outros um consenso em relação a ela. O consenso, em Maturana (2001), significa chegar a uma coordenação de ações como resultado da conversação em que mais nada se tem

a dizer. Isso não é algo necessariamente explícito, mas há uma sinalização clara de que é o resultado de estar juntos em interações recorrentes.

O sujeito de conhecimento que se delinea pelo trabalho de Maturana (2001) deixa, portanto, de ser o sujeito centrado na razão matematizante e passa a ser tomado como aquele que, fundamentando-se no domínio cognitivo que se constitui na experiência da vida com os outros, vai propondo explicações à realidade e engendrando-a. Com base nessa proposição, tem-se mais um conjunto de argumentos que auxiliam a encaminhar o entendimento de que na ciência mesma está presente um sujeito que conhece alheio aos pressupostos cartesianos, transido na experiência da vida, e isso vai ao encontro da necessidade deste trabalho de mostrar que não foi e não é um sujeito universal que apresenta a verdade do mundo, são, antes, sujeitos que se engendram com ele e vão dando sentido de verdade à realidade na qual se encontram e que querem explicar.

A argumentação de Maturana (2001) auxilia também a retirar a produção de conhecimento do domínio daquilo que seria “puramente científico” e lançá-la na possibilidade da vida, o que, por outras vias, permite sustentar a anunciação de uma produção de conhecimento desvinculada não só dos dogmas científicos, mas também dos espaços institucionais destinados a ela, tal como se buscou mostrar em relação ao período do Renascimento, que precede a dogmatização da ciência. Isso significa um passo a mais na mesma direção em que, nesse trabalho, situou-se Gonseth.

Não se pode deixar de registrar, no entanto, que nem Maturana (2001), nem Gonseth (apud BULCÃO, 2008; JORGE, 1985, 1990) incluem no cerne de suas preocupações um sujeito de conhecimento que não se circunscreve em uma sociedade ou comunidade que tem a ciência como instrumento de leitura de mundo, o que, nesse trabalho, aponta para a necessidade de aprofundar um pouco mais a discussão que alcance também esse sujeito. Com isso, tem-se como escopo chegar, com mais substrato, ao entendimento de que, ainda que não se tenha a ciência como instrumento de leitura de mundo, tem-se conhecimento e, ainda que se tenha a ciência como instrumento de leitura de mundo, o conhecimento que engendra também conta com saberes que não estão declarados em sua construção.

Sobre a questão dos saberes e seu engendramento na produção do conhecimento trata o próximo tópico, o qual se inicia com as argumentações de Santos (1988), desenvolvidas com a perspectiva de desfazer os dualismos considerados como a base de toda ciência, e que importam neste trabalho ao insistirem no *desfazimento*, porque auxiliam a mostrar que não é nisso que está a garantia de produção de conhecimento, e encerra-se com as considerações de Branquinho et al (2010, 2016), em que se mostra uma produção de conhecimento que assume,

desde seu princípio, que é na tessitura conjunta entre sujeitos, ou humanos, saberes e objetos, ou não humanos, quase-sujeitos, que o conhecimento se produz, em um declarado esforço para mostrar como este se dá, apresentando, de um lado, as noções-chave que o sustentam e de outro, o desenvolvimento de uma pesquisa com base nelas. Tendo em vista essas considerações, entende-se que, do ponto de vista da produção de conhecimento, estão abertos os caminhos para se avançar na proposição desta tese, que encontra na discussão feita até aqui argumentos consistentes e coerentes para que se assuma também a possibilidade de anunciação de uma epistemologia da educação escolar.

1.2.2 A assunção do conhecimento como produção conjunta e a decisão ético-política de expô-lo

Santos (1988, p.60), em denso artigo que busca desconstruir os argumentos da ciência moderna e também intenta apontar para o advento de uma ciência pós-moderna, dentre uma série de questões, trata de desfazer os dualismos presentes naquela ciência, a qual considera parte de um paradigma que chama “dominante”. Como contraponto a este paradigma, mostra o engendramento de outro, que define como “emergente”, ou o “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. Este paradigma, ele considera da ordem de uma revolução científica, diferente daquela que ocorrera no século XVI, mas, ainda assim, uma revolução, e situa-o em uma sociedade que toma como já revolucionada pela ciência¹³. O conhecimento, no âmbito do paradigma emergente, para Santos (1988), tende a ser não dualista, isto é, trata-se de um conhecimento fundado na superação de distinções tomadas de modo equivocado como óbvias e que se enquadram, justamente, no dogma científico que há

¹³ Em que pese as reservas que se tem neste trabalho em se considerar legítima a ideia de que a ciência se desenvolveu sob a égide de um paradigma dominante chamado moderno e, agora, na contemporaneidade, está se desenvolvendo de acordo com os princípios de um paradigma considerado pós-moderno, o trabalho de Boaventura Santos (1988) conta com um forte argumento, como se buscará mostrar, de que a ciência não se constituiu na separação, na suposta neutralidade, na hierarquização, mas, antes, na conjugação de saberes de diversas ordens. Isso, no entendimento que se tem nessa tese, é um elemento bastante contundente para sustentar que a produção de conhecimento não precisa ser explicada pela via de paradigmas. Mais adequado, pelos argumentos desenvolvidos até aqui, parece ser a consideração de que do momento em que marcamos a Modernidade até o tempo atual houve, senão um escamoteamento, ao menos uma desconsideração dos modos como o conhecimento vem sendo produzido, e que neste momento temos buscado assumir. Por isso, em vez de apresentar paradigmas, tenta-se apresentar uma abordagem que indique o movimento do conhecimento. É este movimento que interessa captar de Boaventura Santos (1988).

pouco se discutia: observador/observado, coletivo/individual, subjetivo/objetivo, vivo/inanimado, natureza/cultura, mente/matéria, natural/artificial, sujeito/objeto.

De acordo com o autor, a ciência moderna construiu a dicotomia sujeito/objeto, pois um conhecimento que se pretendia objetivo, factual e rigoroso não toleraria a interferência de valores humanos ou religiosos em sua construção. Esta distinção, ou a tentativa de fazê-la, que pode ser observada no seio das mais diversas disciplinas científicas, vai deixando de ser marcada, tanto nas ciências humanas, como antropologia e sociologia, quanto nas ciências físico-naturais, como a física e a biologia.

Segundo Santos (1988), na antropologia isso fica mais evidente no período entre a descolonização do pós-guerra e a Guerra do Vietnã. E, na sociologia, a partir do final dos anos de 1960. Ambas foram levadas “a questionar o *status quo* metodológico e as noções de distância social em que ele se assentava” (SANTOS, 1988, p.67). Aqueles que eram considerados selvagens, de repente, passaram a ser vistos dentro de nós mesmos, sujeitos que faziam parte da sociedade modernamente organizada. A sociologia passou a utilizar cada vez mais métodos que eram quase monopolizados pelo campo da antropologia, como a observação participante. A antropologia, por sua vez, passou a tomar os objetos como concidadãos, passando a estudá-los segundo pressupostos sociológicos.

Nas ciências naturais, a mecânica quântica anunciou o sujeito como parte do processo de conhecimento, demonstrando que o ato de conhecimento e o produto do conhecimento eram inseparáveis. A biologia, a astrofísica e a microfísica, por sua vez, devolveram à natureza as propriedades que a ciência moderna tinha lhe extirpado. Nesse sentido, o desconforto que a distinção entre sujeito e objeto provocava nas ciências sociais passava a fazer parte também das ciências naturais.

Frente a essas considerações, Santos (1988) chega ao entendimento de que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios e que, por isso mesmo, todo conhecimento é autoconhecimento. “A ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real” (SANTOS, 1988, p.67). Desse modo, os sistemas de crença, os pressupostos metafísicos, os juízos de valor não estão nem depois, nem antes das explicações científicas da natureza e da sociedade, eles estão juntos, como parte dessa explicação. Boaventura Santos (1988, p.68), aprofundando um pouco mais essa perspectiva, afirma:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem a qual as nossas investigações laboratoriais, ou de arquivo, os nossos cálculos ou nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio ().

Conforme continua o autor, a sapiência ou suspeição da relação de nossas trajetórias corria de modo subterrâneo, clandestino, nos não ditos dos nossos trabalhos científicos. No paradigma emergente, por outro lado, o caráter autorreferenciável e autobiográfico é plenamente assumido e as desconstruções relativas à ciência moderna, cada vez mais eloquentes:

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científica. É o juízo de valor. A explicação científica dos fenômenos é autojustificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica (SANTOS, 1988, p.68).

Ao tomar a produção científica nos termos expostos acima, Santos (1988) assinala alguma concordância com as proposições de Maturana (2001), quando este afirma que as explicações científicas vão se constituindo com base em critérios de validação que fazem parte da experiência de vida do cientista. Diferentemente de Maturana (2001), todavia, traz outro indicativo importante em relação à ciência, que é o reconhecimento de que juízos de valor fazem parte de sua construção, bem como a declaração de que o saber que ela pronuncia não é, em grau de importância, mais adequado que outras explicações, como as religiosas, as artísticas, poéticas, astrológicas etc.

Santos (1988) é mais uma das vozes que se juntam a este trabalho para fazer eco a uma ciência outra, cuja produção de conhecimento passa ao largo do dogma científico. Em acréscimo à caminhada argumentativa que se está procurando fazer nesse trabalho, pode-se citar o trabalho de Branquinho et al (2010, 2016), em que também se encontram algumas proposições de Latour (1994). As autoras, além de contribuírem sobremaneira para que se desfaçam as fortes e hegemônicas impressões em relação à ideia de que a produção de conhecimento depende dos dogmas científicos, contribuem também para que a hierarquização dos saberes, que foi sendo promulgada com base nesses dogmas, se desfaça. Assumem e registram, ainda, apresentando trabalhos de pesquisa e extensão, a tessitura do conhecimento em rede, com os atores que nele estão envolvidos.

Branquinho et al (2016, p.247) fazem o registro de um trabalho, o qual nomeiam como “Jardim Tia Neuma”, na Mangueira, comunidade do Rio de Janeiro, e mostram como o Jardim foi sendo construído. Ressaltam, logo no início do artigo, numa escrita que ganha ares de poesia, sem deixar de mostrar a produção de conhecimento constante nela por isso, como a que segue em todo o texto, que a forma como este trabalho se iniciou foi uma “obra em ação conjunta por muitas pessoas, em enlace de corpos em progressivo adensamento”: “Chegamos ao Jardim pelo correr das coisas mesmo, simplesmente por seguir, adiante, sentindo o repouso do mundo. As coisas a que nos referimos são processos vividos em um território conquistado pouco a pouco”.

Na continuidade de sua escrita, afirmam que a produção do Jardim questiona as competências do pesquisador e envolve o reconhecimento dos saberes da própria comunidade, de maneira que a hierarquia dos saberes se mostrou, muitas vezes, invertida, posto que as pesquisadoras estavam aprendendo a “jardinar”. Mais que o registro dessa inversão em suas palavras iniciais, o que as autoras mostram no trabalho são elementos que auxiliam a pensar a produção de conhecimento fora dos parâmetros dogmáticos modernos e apontam que, ao realizá-la, estão-se encaminhando, ou realizam-se simultaneamente, práticas transformadoras.

Sustentando essa ideia, apresentam o que chamam de seis noções-chave, as quais apontam como possibilidade de construção de conhecimento sobre a realidade, sem que esta esteja atrelada a algum método ou outros dogmas, mas à própria vida e à construção conjunta sobre ela, deixando também para trás os dualismos que por tanto tempo acompanharam a discussão sobre a produção de conhecimento.

A primeira noção-chave diz respeito à desierarquização dos saberes. Isso implica considerar a palavra de todos e buscar promover diálogos entre saberes científicos e saberes tradicionais-populares, sem incorrer na dicotomização, porque um ressoa no outro, embora esse reconhecimento por parte da academia ainda não seja garantido, como não o era quando Santos (1988) escreveu seu artigo. Conforme explicitam em outro texto Branquinho et al (2010, p.47), “não há razão fundada na epistemologia que justifique a hierarquia entre os saberes”, porque tanto as sociedades que têm a ciência como instrumento de leitura de mundo, quanto aquelas que contam com outros instrumentos não separam natureza e cultura. Esta separação, entre outras, como aquela que sustenta a distinção entre sujeito e objeto, não deriva dos fatos “naturais”. Trata-se de construções, como salienta Latour (1994), que jamais ocorreram, ainda que tenham sido anunciadas dessa forma.

A segunda noção-chave recai sobre a ideia de tempo. Este, em vez de ser compreendido como “seta irreversível” que levará ao progresso ou à decadência, pode ser

tomado como “resultado provisório da ligação entre os seres”, como propõe Latour (1994, p.74): “Não são apenas os beduínos ou os kung¹⁴ que misturam os transistores e os costumes tradicionais, os baldes de plástico e odres em pelos de animal. Há algum país que não seja ‘terra de contrastes’? Acabamos todos misturando os tempos”. Branquinho e colaboradores (2016, p. 256) dão um exemplo dessa acepção de tempo fundamentado na explicação da dirigente de um grupo de dança e canto de Capivari, no Vale do Jequitinhonha. Ela informa o nome do grupo e o explica: “Quatro Gerações, não porque existimos a quatro gerações... nem sabemos há quantas gerações fazemos esse trabalho! Quatro Gerações porque temos sempre no palco crianças, jovens, adultos e idosos cantando e dançando a nossa arte”.

A terceira noção, que se liga à segunda, diz respeito ao que as autoras chamam de uma desaceleração em relação à produção científica. Isso significa dizer que se torna necessário observar mais, perceber mais e, além disso, hesitar mais na construção de um conhecimento sobre a realidade. Trata-se de ir caminhando mais devagar, assim como a postura de um sertanejo, lembrado com base no trabalho de Nogueira (2008): deixando combinar real e imaginário, natureza e cultura, razão e *desrazão* em um exercício estranho, mas contundente de conexão de saberes e interdependência de noções. Esta terceira noção, apontam as autoras, tem uma implicação para os grupos de pesquisa, sobretudo para seus pesquisadores que, em vez de assumirem o lugar daquele que sabe, entendem o seu lugar como o de alguém que experimenta e não se deixa levar tão rapidamente por fatos que também encaminham rapidamente a uma conclusão. Eles não têm pressa, tampouco queimam etapas e, nesse sentido, a proposta da verdade científica emerge como uma possibilidade.

Ser um experimentador é a quarta noção proposta no trabalho de Branquinho e colaboradores (2016). Dizem elas: “É preciso ser experimental; buscar, tentar, observar, e a realidade estudada vai emergindo por meio das mediações e processos que vamos identificando ao seguir os atores do cotidiano, nos processos, nas ações que praticam, naquilo que ‘fazem-fazer’” (BRANQUINHO et al., 2016, p. 258). Há que se ressaltar, todavia, que as autoras esclarecem que isso não significa deixar de ser ético, tampouco ser descuidado com a metodologia da pesquisa, significa, isso sim, que não se têm tantas certezas, nem tantas hipóteses. Significa a possibilidade de antecipar menos os resultados, porque, como acreditam, o excesso de conhecimento prévio pode inviabilizar a investigação e atrapalhar o

¹⁴ Os beduínos são um povo que vive entre os desertos do Oriente Médio e do Norte da África. Em sua maioria são nômades e deslocam-se de uma região a outra praticando o comércio e o pastoreio. Ao longo dos anos, no entanto, este deslocamento tem sido alterado, devido ao controle dos governos dos países por onde vivem. Os kung são um grupo do povo san, que vivem na região da África Austral. Aos homens cabe a caça e, a despeito do tempo que ela leve, eles precisam voltar para o grupo com ela. Às mulheres cabe o sustento diário, mantido com a coleta de raízes e frutos.

estudo. “Por isso, é saudável para o processo de construção de conhecimento sobre a realidade não determinar, *a priori*, como as coisas devem ser” (BRANQUINHO et al., 2016, p.258).

A quinta noção, sobre a qual também encontramos referência no trabalho de Santos (1988), diz respeito à superação dos abismos dualistas na produção de conhecimento, tais como: corpo/alma, racional/sensível, fato/contexto, ciência/arte, natural/sobrenatural, popular/científico, entre outras. Essa noção é mais uma que ajuda a sustentar a argumentação de que saber popular-tradicional e saber científico ressoam um no outro, ajudando a desfazer a ideia de que existe uma hierarquia entre eles. Talvez se possa falar que não se trata de saberes cuja natureza seja diferente, mas de uma intenção diferente em relação ao saber, um pouco na direção do que afirma Maturana (2001) a respeito do trabalho dos cientistas.

A sexta noção, finalmente, diz respeito à ratificação e ampliação da quinta, ao considerar que, mais uma vez, assim como as sociedades que não tem a ciência como instrumento de leitura de mundo não separam sujeito e objeto, natureza e cultura, nós, que vivemos em um contexto de mundo criado pela ciência, também não os separamos, pois, apesar dessa tentativa de separação, continuamos a misturá-los. Essa mistura foi agudizada desde os momentos em que situamos a constituição do que conhecemos como Modernidade, fazendo com que houvesse uma proliferação de não humanos, ou quase-sujeitos, aos quais estamos intimamente relacionados, ou dos quais somos indissociáveis. De acordo com Latour (1994 p.104):

Todas as naturezas-culturas são similares por construírem ao mesmo tempo os seres humanos, divinos e não humanos. Nenhuma delas vive em um mundo de signos ou de símbolos arbitrariamente impostos a uma natureza exterior que apenas nós conhecemos. Nenhuma delas, e sobretudo não a nossa, vive em um mundo de coisas. Todas distribuem aquilo que receberá uma carga de símbolos e que não receberá. Se existe uma coisa que todos fazemos da mesma forma é construir ao mesmo tempo nossos coletivos humanos e os não humanos que os cercam. Alguns mobilizam, para construir seu coletivo, ancestrais, leões, estrelas fixas e o sangue coagulado dos sacrifícios; para construir os nossos, nós mobilizamos a genética, a zoologia, a cosmologia e a hematologia.

Conforme mostram Branquinho et al (2016), nossa “interdependência ontológica” com os quase sujeitos pode ser observada nos não humanos que fazem parte de nossa vida cotidiana, tais como: o celular, que parece alterar noções de tempo e espaço; o satélite, que mesmo a longa distância mostra algo sobre nós mesmos; o dispositivo hospitalar que mantém a vida no limite; o DNA como testemunho da paternidade; os bancos de carbono; a clonagem etc. São objetos que “falam” e mudam nossas vidas.

Duas citações a respeito dessa interdependência são utilizadas pelas autoras para ajudar a deixar claros seus argumentos e as possibilidades neles contidas. A primeira citação foi extraída de uma passagem do livro de Saramago (2000, p. 152-153 apud BRANQUINHO et al., 2016, p.261), *A Caverna*, referente à fala de Cipriano Algor¹⁵:

Ia medir-se com o barro, levantar os pesos e os alteres de um reaprender novo, refazer a mão entorpecida, modelar umas quantas figuras de ensaio que não sejam declaradamente, nem bobos nem palhaços, nem esquimós, nem enfermeiras, nem assírios nem mandarins, figuras de qualquer pessoa, homem ou mulher, jovem ou velha, olhando-as pudesse dizer, Parecem-se comigo. E talvez que uma dessas pessoas, mulher ou homem, velha ou jovem, pelo gosto e talvez a vaidade de levar para casa uma representação tão fiel da imagem que de si própria tem, venha à olaria e pergunte a Cipriano Algor quanto custa aquela figura de além, e Cipriano Algor dirá que essa não está para venda, e a pessoa perguntará o porquê, e ele responderá, Porque sou eu.

A outra citação refere-se a uma pesquisa realizada por Branquinho e colaboradores (2013) com os ceramistas fluminenses, e a este respeito dizem:

Revisitamos o caso da pesquisa com ceramistas fluminenses que reiteram que “a cerâmica fala numa interação silenciosa”. Mas, para interpretar e dialogar com o barro, é necessário “estar disponível”. A transformação não é somente do barro pelo homem, mas também do homem que aprende a partir desse objeto – quase-sujeito (BRANQUINHO et al., 2016, p.259).

Sobre os estudos com os ceramistas, Branquinho et al (2010) apresentam os resultados de um trabalho de pesquisa e extensão, registrado e publicado em artigo sob o título “Etnografia de objetos e a (des)hierarquização dos saberes: um caminho para a prática docente”, em que mostram como uma prática de produção de conhecimento pode acontecer fora dos dogmas científicos e levando em conta os parâmetros e as noções que foram apontados acima. O artigo, além de ser um exemplo disso, atrela-se também à educação, aliando formação docente, extensão e pesquisa na tentativa de promoção de atividades relacionadas à educação ambiental, de maneira que estas possam formular respostas à crise socioambiental que vivemos atualmente.

Ao considerarem saberes populares e científicos como saberes da mesma natureza, e ao considerarem, ainda, a possibilidade de realização da etnografia de objetos, porque estes,

¹⁵ Cipriano Algor, no romance de Saramago (2000), é um oleiro que vive em uma aldeia e fornece sua cerâmica para o Centro. No entanto, em dado momento, sua louça de barro começa a ser substituída por utensílios plásticos, devido a uma mudança de gosto dos consumidores e porque este último é um produto mais barato. Na discussão que Oliveira (2005) realiza a respeito do livro, salienta que tal situação marca, não só o início de uma crise financeira da personagem, mas também existencial. A citação acima, além de evidenciar aquilo que Branquinho et al (2016) propõem, vai ao encontro dessa colocação também.

entendidos como não humanos, quase-sujeitos “falam”, pois são dotados de um tipo de ação que muda a vida dos sujeitos, realizaram a “etnografia da cerâmica fluminense e vice-versa”. A cerâmica “fala”, no âmbito dos argumentos das autoras, aprofundando um pouco mais a explicação, porque os objetos, de um modo geral, relacionam, em determinada situação, uma rede de relações afetivas e de poder permeadas por tensões, conflitos, jogos de interesse e negociações. Eles são capazes de atrair novos atores à cena social, provocar trocas econômicas, novos entendimentos e divisões sociais, bem como a construção dos atores, como mostra, por exemplo, um estudo de Callon (1986 apud BRANQUINHO et al., 2010), em que um molusco aparece não como objeto de estudo ou cultivo, mas como alguma coisa que participa na ação e no processo, isto é, um actante. Na fala de um ceramista, semelhante explicação sobre o objeto aparece da seguinte forma:

O barro é uma coisa orgânica, que trabalha com os quatro elementos. É primordial, é operante internamente, e modifica até o ambiente. A argila transforma quem faz e quem vê... cerâmica não é uma arte simples; ela leva água, terra, fogo e ar, e eu... coloco muita energia (BRANQUINHO et al., 2010, p.45).

Sobre a cerâmica, as autoras destacam que uma das categorias que emerge a respeito dela com o grupo de ceramistas é a ideia de tradição que ela carrega. Essa acepção se expõe de muitos modos. Um dos ceramistas diz: “O trabalho que expus é todo baseado na parte indígena, é todo grafismo indígena. Isso foi assim tão forte para mim que eu sinto como rito de passagem, porque foi um resgate da minha ancestralidade” (BRANQUINHO et al., 2010, p.45); outro afirma: “Eu acredito que através das minhas obras [...] tem alguma coisa da minha raiz porque a maioria dos povos europeus ama muito cerâmica” (BRANQUINHO et al., 2010, p.46).

Além de expressar alguma forma de tradição, a cerâmica aparece, ainda, como terapia que tem poder de cura, em função do relaxamento e bem-estar que provoca, e também como obra de arte e como filho, com a qual se deve praticar o desapego quando uma peça é vendida ou se quebra no forno. “E, nesse ofício ou ganha-pão [...] todas as versões da técnica traduzem, assim, a indissociabilidade entre natureza e cultura, sujeito e objeto, evidenciando a natureza híbrida tanto de um quanto de outro” (BRANQUINHO et al., 2010, p.46)

Com base na etnografia da cerâmica, que é, ao fim e ao cabo, uma forma de construção de conhecimento sobre a realidade em que fica evidente a participação de todos, emergiram as categorias que levaram ao desenvolvimento das oficinas de extensão, cuja natureza é a mesma da pesquisa, e que evidencia a assunção de uma constituição de

conhecimento que é conjunta. Ou, como dizem as autoras: “Tais categorias fazem parte, portanto, do universo sociocognitivo dos participantes, isto é, de todos integrantes da rede sociotécnica ou coletivo agenciado pela cerâmica” (BRANQUINHO et al., 2010, p.46), e compuseram as oficinas realizadas, as quais tiveram como objetivo discutir os problemas ambientais e as soluções para eles, incluindo os aspectos de tal universo cognitivo.

A elaboração das oficinas, então, buscou colocar em diálogo os saberes considerados científicos com os saberes dos participantes da região onde se desenvolveu o trabalho, no caso em tela, em Visconde de Mauá, município do Rio de Janeiro. A condução das atividades buscava um diálogo entre informações teóricas sobre a biodiversidade local, isto é, registros a respeito da ocupação e os saberes próprios às experiências dos moradores, com o objetivo de sistematizar o conhecimento novo/coletivo e complexo, com base no qual as atividades foram pensadas.

A primeira oficina foi fundamentada na categoria “sentimento de desapego”, e seu escopo foi o favorecimento de uma reflexão sobre questões que envolvessem o sentimento de acúmulo e posse de coisas e a capacidade de abrir mão delas, buscando evidenciar aquilo que é essencial à vida. À medida que as atividades se realizavam, alguns princípios e valores foram sendo introduzidos pelos discentes, participantes e docentes, tais como: egoísmo, altruísmo, resiliência, pertencimento, propriedade, consumo, todos relacionados à noção de desapego.

Para o desenvolvimento da primeira atividade, que consistia na elaboração de uma lista com coisas que deveriam ser levadas em uma nave espacial em uma situação de se deixar a Terra, contou-se com um recorte do filme *Wall-E*¹⁶, que retrata uma situação análoga. Depois da elaboração da lista, os participantes foram provocados a pensar sobre a necessidade de cortar alguns itens, devido ao excesso de peso, até que na lista restasse apenas aquilo que fosse considerado essencial. Após esta atividade, foi iniciada uma conversa a respeito dos problemas ambientais enfrentados na cidade que poderiam obrigá-los a deixá-la, tal como a humanidade representada no filme. Esses problemas foram também registrados em uma lista, com a reunião de três palavras avulsas, em um conjunto de seis, quais sejam:

- a. rios/esgoto/poluição;
- b. ecossistema/exploração/desmatamento;
- c. propaganda/consumo/lixo;

¹⁶ Na animação da Pixar, dirigida por Andrew Stanton, a humanidade é obrigada a deixar a Terra após sua poluição com gases tóxicos e uma enorme quantidade de lixo, passando a viver em uma nave espacial de enormes proporções. A vida na nave deveria durar apenas alguns anos, pois robôs tinham sido deixados para limpar o planeta. No entanto, de todos os robôs deixados, restara somente Wall-E (2008).

- d. estrada parque/turismo predatório/degradação ambiental;
- e. solo/queimadas/ avanço da agropecuária; e
- f. animais/comércio/extinção. (BRANQUINHO et al., 2010, p. 49).

A atividade seguinte buscou destacar a história que as coisas têm. Para isso, foram espalhadas, em local visível na oficina, figuras em tamanho A4 mostrando o processo de manufatura de artesanatos, desde a extração de matéria-prima até a comercialização, para que o grupo pudesse organizá-las em uma sequência lógica. Parte da vida em Visconde de Mauá está justamente baseada na produção e comércio de alimentos e objetos de arte, e as figuras distribuídas aos participantes traduziam essa circunstância. Esta atividade com as figuras alargou o entendimento de como as coisas são produzidas e consumidas e, ao mesmo tempo, destacou as consequências à vida quando produção e consumo não são pensados numa ação planejada, o que compromete a natureza e a saúde. Ao final, os participantes foram convidados a dizer ao grupo o que eles pensavam a respeito de suas atividades pessoais em relação ao consumo, fazendo uma reavaliação diante da noção do significado de ser feliz, estar em paz e integrados ao meio social e à natureza com a qual vivem.

A penúltima atividade estabeleceu relação direta com o princípio/valor construído na “rede da cerâmica” vivenciada pelos participantes e destacada na apresentação da pesquisa como categoria do universo cognitivo criado por todos, quais sejam, seu poder de cura, sua capacidade de trazer bem-estar e dar prazer. Partindo desse princípio/valor, a atividade proposta foi que os participantes manuseassem o barro, “experimentando as delícias da sensação de perceber o aqui-agora, trabalhando o corpo todo e não apenas o intelecto, concedido pelo fazer arte” (BRANQUINHO et al., 2010, p.50). Em um momento anterior a esta oficina, xícaras de barro foram reunidas e levadas ao forno, em outro, elas foram arrumadas na sala onde as oficinas ocorriam, de modo que não fossem percebidas até o momento em que tomariam espaço no trabalho que estava sendo desenvolvido, que era na oficina que está sendo aqui descrita. Após o manuseio do barro, os participantes foram questionados a respeito de onde estavam as xícaras que tinham feito antes, e um participante foi convidado a buscar a sua e ofertá-la a um amigo. “Foram capazes de demonstrar desapego? Tiveram a capacidade de aceitar a xícara que o outro lhe ofereceu? Somos capazes de abrir mão das coisas? Sabemos dar e receber sem dificuldades, reciclando não apenas materiais, mas desejos?” (BRANQUINHO et al., 2010, p.50). De acordo com Branquinho et al (2010), nesse momento os participantes tiveram uma oportunidade para experimentar se eram capazes de responder ao convite de mudança proposto pela equipe por meio das

atividades realizadas, bem como se abrir aos novos valores que foram sendo discutidos ao longo da oficina.

Houve ainda mais uma atividade, que contou com material reaproveitado e teve como objetivo pensar que as coisas podem ser reaproveitadas de modo criativo e também que, ao ser feita a elaboração de um objeto, deve estar embutida nessa feitura o desejo de que ele agrade a alguém a quem desejamos presentear. Para esta última atividade, os participantes receberam uma caixa de leite vazia e limpa, com a qual deveriam confeccionar uma embalagem e nela colocarem um presente.

Com o trabalho das oficinas, as autoras salientam que foi possível compartilhar informações sobre o meio ambiente e sobre a realidade socioambiental em que vivem os participantes. Essa realização, como se buscou mostrar, tem por trás de si outra lógica em relação ao processo de produção de conhecimento e ao conhecer. Trata-se de desenvolver um trabalho que, deliberadamente, coloque-se em favor da desierarquização dos saberes e, mais que isso, que assuma no desenvolvimento mesmo da pesquisa e em seu registro e apresentação à comunidade acadêmica e demais leitores que o conhecimento produzido é tecido junto, em uma rede, no caso específico do trabalho das autoras, da rede da cerâmica. Essa assunção carrega em si o potencial para fazer com que outros trabalhos – talvez com enfoques diferentes, com os quais haja até alguma controvérsia a respeito do lugar de onde partem e da argumentação que apresentam – também assumam a produção de conhecimento desta forma. Um conhecimento que se tece junto, com diferentes sujeitos sociais, em diferentes situações, com e na vida, com os mundos e nos mundos em que vivemos.

Seguindo as noções sistematizadas em Branquinho et al (2016), vê-se o desenvolvimento do trabalho de Branquinho et al (2010). Ainda que cronologicamente haja seis anos de diferença entre um e outro documento, as noções tratadas no primeiro são identificadas no segundo. Em relação a elas e de modo conclusivo, as autoras, em 2016, dizem:

Praticamos o duvidar das fronteiras e hierarquias, a revisão da noção de tempo, a observação da realidade bem devagar, degustando-a, seguindo os atores que fazem-fazer, sem categorias prévias, – independentemente se são humanos ou não humanos –; ou seja, redesenhando as fronteiras entre humano e não humano: esses são procedimentos teórico-metodológicos que podem contribuir para desfazer como absolutas outras dicotomias do nosso cotidiano [...] e nos ajudar a substituir conflitos, às vezes corporais, por controvérsias, prazerosas conversas (BRANQUINHO et al., 2010, p. 261).

A possibilidade contida no trabalho das autoras, além de tudo aquilo que foi sendo registrado até aqui, é a de que se desenvolva outro tipo de compromisso com a produção de conhecimento e com aquilo que esperamos dela: “pesquisa que se faz pela proximidade, pelo vínculo e não pelo distanciamento, pensando a pesquisa que se faz ‘com’ e não ‘sobre’ o outro...” (BRANQUINHO et al., 2016, p.262). Pesquisa que nos leva a uma dimensão do conhecimento em que, finalmente, o outro, que é parte de mim, seja visto e tomado como um igual a mim, no sentido da humanidade que carregamos.

1.3 Produção de conhecimento: em tudo e com todos

A produção de conhecimento, desde há muito alvo de variadas problematizações, ocupou diversos pensadores e continua hoje passível de uma gama de possibilidades para dizê-la, compreendê-la, mostrá-la¹⁷. Neste capítulo, buscou-se construir uma argumentação que encaminhe ao entendimento de que ela está longe de se assentar sobre as bases que o dogma científico procurou sustentar. Em vez disso, encontra-se nela a tessitura de saberes que, no momento mesmo em que situamos a Modernidade, já se faziam presentes. Saberes estes que contam com a participação de sujeitos e contextos em seu *fazimento*, criando também contextos e explicações sobre os sujeitos.

Se hoje se pode sustentar esta afirmativa em diálogo com diferentes autores (BRANQUINHO et al., 2010, 2016; SANTOS, 1988; MATURANA, 2001; GONSETH, 1975, BURKE, 2003; GARIN, 1996), isso não foi sempre assim, o que deixou para nós, ainda na atualidade, o legado cientificista que, quando confrontado aos diferentes contextos de mundo nos quais existimos e com os quais produzimos conhecimentos, deixa transparecer alguma incongruência entre os modos como a ciência dogmática busca dizer que a produção de conhecimento se dá e os modos com que vamos percebendo que ela vai se dando. Daí a necessidade de afirmá-lo, dizê-lo e argumentar em seu favor, destacando, sobretudo, os sujeitos de conhecimento que fazem parte dele. Pois, como se buscou mostrar, sobretudo com

¹⁷ Philip Stokes (2012), ao fazer um compêndio daqueles que considera os cem pensadores essenciais da filosofia, apresenta um panorama que revela suas preocupações no sentido de definir o conhecimento. Sócrates [470/399 a.C.]; Platão [427/347 a.C.]; Aristóteles [384/322 a.C.], 2012; Bacon [1561,1626], 2007; Galilei [1564-1642], 2009; Descartes [1596-1650], 2011; Bachelard [1884-1962], 1996; Gonseth [1890-1975], 1960; Husserl [1859-1938], 1968; Piaget [1896-1980], 1983; Lévy [1956-], 1993; Morin [1921-], 2010, são alguns deles.

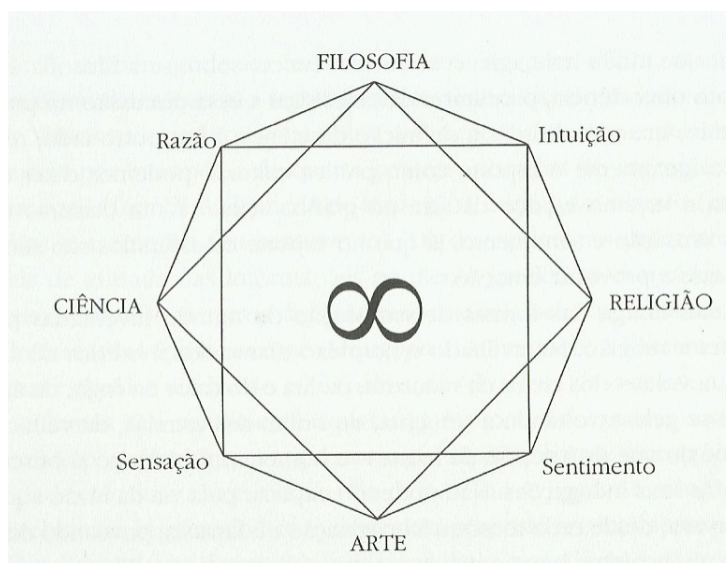
Maturana (2001), o sujeito que conhece no âmbito da própria ciência nada tem que ver com o sujeito cartesiano-kantiano, sua forma de conhecer o mundo se dá por outras vias.

Os indícios de que as formas de conhecer jamais estiveram atreladas ao dogma científico, mesmo no momento renascentista, permitem assegurar que não há nenhuma característica exclusiva, determinante, que justifique colocar sobre a ciência a primazia de dizer sobre os fatos do mundo. Ela se faz na tessitura da vida, relaciona-se aos diferentes sujeitos que vão engendrando formas de conhecer no mundo do qual participam, com os outros que se encontram nele. Nessa conjuntura, torna-se possível encarar a produção de conhecimento, a ciência em particular, como parte do processo de conhecer relacionada aos saberes que se tecem com base nos contextos do qual somos parte, e que também construímos.

Isso significa considerar que, em vez de acreditar na ideia de que é o “método” e sua aplicação que nos levam à constituição de verdades sobre os “objetos”, porque esta estaria na natureza e existe em nós como categoria essencial do pensamento, a perspectiva de que a produção de conhecimento acontece com os contextos e com os sujeitos com os quais nos encontramos e a atenção que se dedica a essa produção, incluindo-se como parte dela, orientada por algum questionamento, como bem descreve Maturana (2001), é o que nos leva a anunciá-lo. Tal anúncio pode partir, portanto, de diferentes situações e espaços, mesmo que estes não estejam atrelados a uma instituição acadêmico-científica ou aos fazeres científicos.

Nesse sentido, abandona-se a ideia de que a ciência carrega em si um conhecimento superior imbuído de verdade e, assim, torna-se possível relacioná-la a outras lógicas de entendimento de mundo, que também estão presentes em sua constituição. Um quadro síntese de Weil et al [1993] permite visualizar essa relação. Com base na apresentação de um octógono no qual se circunscrevem dois quadrados, o autor elenca e distribui quatro áreas de conhecimento e as une mediante quatro pontos, que têm relação direta na promoção dessas áreas.

Figura 1: Modelo de Weil et al (1993) sobre os processos de leitura do mundo.



Na figura, é possível visualizar que Ciência, Religião, Filosofia e Arte estão na mesma situação em relação ao ato de conhecer, que não tem finitude. Agregados a estes quatro pontos estão a razão, a intuição, a sensação e o sentimento, que completam as infinitas possibilidades relativas ao entendimento do mundo. A esses pontos e no centro infinito de Weil et al (1993) seria possível relacionar as pessoas, os sujeitos, sem os quais nenhum dos pontos existiria, e circunscrever toda a figura em um círculo em que história, cultura e sociedade, os contextos, apresentem um papel primordial no engendramento dos sentidos de cada um dos elementos que a compõem.

Uma vez que se tenham condições de apresentar um indicativo da produção de conhecimento relativa ao conhecer na vida em um mundo e com os outros, desnuda-se a crença na capacidade científica de objetificação, neutralidade e produção universal da verdade, para pensá-la em um contexto que lhe permite as condições de existência e torna válidos seus argumentos. A este respeito, Felipe (2008, p.177) faz uma provocação e, ao mesmo tempo, um convite, argumentando que precisamos mesmo, na atualidade, fundar uma nova ciência, “não mais como distanciamento do real que o conhecimento como forma de representação propõe, mas uma ‘ciência’ como pensamento, provocando trabalho reflexivo e, enquanto tal, histórico”.

O esforço que se fez nesse capítulo foi justamente para mostrar que, uma vez que o conhecimento não se atrela aos dogmas da ciência, uma vez que em sua construção não estamos lidando com dualismos ou respeito a dogmas, encontram-se abertos os caminhos que

indicam a possibilidade de anunciar conhecimentos que são produzidos por contextos e sujeitos diferentes daqueles com os quais estamos acostumados a lidar e, mais que isso, considerando-os legítimas formas de produção de conhecimento. Aceitando a provocação e o convite de Felipe (2008) e entendendo que a produção de conhecimento se dá em diferentes situações em que pode ser anunciada, pode-se agora apresentar uma postura pela qual a apresentação dessa produção possa ser possível.

2 ATITUDE ETNOGRÁFICA

Os outros: o melhor de mim, sou eles.

Manoel de Barros

A etnografia vem sendo uma abordagem teórico-metodológica-epistemológica (MATTOS, 2006) bastante utilizada e problematizada no âmbito da educação (ANDRÉ, 1995; DAUSTER, 2015; MATTOS, 2006; OLIVEIRA, 2013). Os estudos desenvolvidos com base em seus princípios e pressupostos têm dado uma contribuição relevante para se pensar e repensar os processos interativos e sociais, bem como a natureza da produção do conhecimento, problematizando a quem pertence tal produção à luz dos resultados que apresentam, entre outros aspectos (ALMEIDA, 2016; BRANQUINHO et al., 2010). Dentre esses estudos, podem-se sublinhar aqueles que se voltam para a escola, com seus alunos e professores, porque eles têm construído entendimentos originais a respeito das relações que esses atores estabelecem, ampliando as possibilidades de raciocinar e desenvolver práticas de ensino-aprendizagem que vão ao encontro dos discentes, como sujeitos de conhecimento e de cultura que são (ALVES; MATTOS, 2016; CASTRO, 2006, 2015; MATTOS, 2005, 2011).

Os estudos etnográficos, conforme destaca Mattos (2001), apresentam grande interesse pela compreensão dos sujeitos que se tornam vítimas das desigualdades sociais e dos processos de exclusão. Além disso, de acordo com Senna (2006), preocupam-se em tornar legítimos sistemas de representação alheios aos moldes científico-cartesianos de sujeitos de conhecimento, este que, a longa data, tem-se imposto como padrão de pensamento e comportamento para descrição de diferentes sujeitos sociais.

Tomar os estudos etnográficos nos termos acima é particularmente relevante para a educação pública no Brasil, onde ainda caminhamos a passos lentos rumo à concretização de uma ação educativa que aconteça de maneira inclusiva, isto é, que leve em conta as diferenças que se fazem presentes em nossos modos de ser e estar no mundo, respeite-as e, ao mesmo tempo, aponte para uma formação que tenha como escopo a autonomia e a emancipação em um mundo predominantemente orientado pela cultura científica (SENNA, 2007).

A contribuição da etnografia para a educação, como abordagem de estudos, parece evidente. Vale destacar, nos estudos sob sua orientação, algumas características comuns. Pressupõe-se neles a realização de um trabalho de campo em que este esteja previamente

delimitado, a indicação prévia dos sujeitos que participarão da pesquisa, os instrumentos que serão utilizados no desenvolvimento da investigação, tais como observação participante, entrevista aberta ou semiestruturada e coleta de materiais que possam auxiliar nas análises que serão realizadas. Devemos reconhecer, no entanto, que esta ida a campo é realizada com um projeto em aberto que, quando necessário, se dispõe a colocar, de modo ousado e criativo, outras questões no lugar das originais (PEIRANO, 2014).

Além disso, também são consideradas a capacidade e a habilidade do investigador em impetrar um esforço de reflexão que lhe permita se aproximar do outro com o qual pesquisa, tentando compreender suas impressões e percepções a respeito do objeto de estudo. Segundo ressalta Mattos (2001), a etnografia é guiada, sobretudo, pelo senso questionador do etnógrafo e requer um conjunto de habilidades que são parte daquilo que se encontra em nossas características humanas, como observação, comparação, contraste e reflexão. O pesquisador as utiliza de modo deliberado, em função dos objetivos que quer alcançar com seu trabalho (MATTOS, 1995).

Assim como qualquer abordagem, conceito ou metodologia que se desenvolve em ciências humanas e que, portanto, opera no âmbito do campo simbólico humano em sua vocação para (re)inventar, a etnografia é alvo de problematizações, reconfigurações e reconstruções, que vão redefinindo as formas de encará-la e dizê-la, no intuito de promover uma aproximação com a realidade que tentamos pronunciar de modo coerente e crível.

Em meio a tais problematizações, vem se revelando como possibilidade a constituição de um conceito que a toca e que, simultaneamente, pode apresentar um caminho diferente sobre sua instituição, alargando e/ou remodelando a compreensão a respeito dela e de seus modos de produzir e apresentar o conhecimento produzido. Trata-se da atitude etnográfica.

Mais que uma expressão para se referir à etnografia, a atitude etnográfica pode ser entendida como uma forma de estar no mundo que vai se forjando no campo da subjetividade do sujeito de conhecimento e cultura. Com ela, entende-se que com este outro se produz conhecimento, mesmo ele possuindo sistemas de referência diferentes dos meus próprios, o que significa o reconhecimento, *a priori*, de sua normalidade. A produção de conhecimento, nesse sentido, passa a ser a expressão daquilo que foi produzido conjuntamente sobre um tema colocado em evidência em determinada situação, que não necessariamente se delimita em um campo e na consideração prévia dos sujeitos que dele fazem parte.

Ao tomar a atitude etnográfica nessa acepção e pensá-la no âmbito da educação, especialmente a que se realiza nas escolas, ao menos duas condições se delineiam para o ensino e o processo de comunicação de conhecimento que vão sendo produzidos, dentre

outras que poderiam ser destacadas. A primeira é que, em uma atitude etnográfica, tomo o aluno como outro diferente de mim, assumindo seu protagonismo na elaboração de um conhecimento – o que me leva a buscar, com ele, formas de atuação que lhe permitam avançar em seu aprendizado. A segunda, que se liga à anterior, diz respeito ao modo como a produção de conhecimento passa a ser encarada, não se limitando a atender previamente parâmetros determinados para sua realização.

Este capítulo busca mostrar, justamente, o caminho percorrido para se chegar ao entendimento da atitude etnográfica da forma como está sendo aqui anunciada, aprofundando a discussão sobre ela e sobre alguns dos aspectos que lhe dizem respeito. Com isso, espera-se elucidar o princípio que vem acompanhando os trabalhos aos quais tenho me dedicado como professora e pesquisadora, no âmbito dos quais se insere esta tese. Espera-se, também, apontá-la como postura entre outros professores e pesquisadores, que a utilizam em suas práticas de ensino e nas pesquisas que realizam, embora possam não tê-la nomeado¹⁸. Isso ocorre, como se buscará indicar, porque ela se torna parte da vida de quem a desenvolve.

No primeiro tópico, sob o título “Atitude etnográfica: da expressão ao sentido”, reúnem-se e discutem-se alguns trabalhos, entre teses, artigos e entrevista, nos quais se encontra a expressão “atitude etnográfica” (AZEVEDO, 2006; BOUMARD, 1999; LISBOA, 2013; SOARES, 2015; WILLMS, 2014), com o objetivo de problematizar e ilustrar a forma como a expressão está sendo utilizada em documentos acadêmicos.

Nos documentos em tela, a atitude etnográfica revela-se predominantemente como uma expressão que serve para enfatizar ou destacar algum aspecto de um estudo realizado com base na etnografia¹⁹. Apesar disso, existem neles indícios que permitem considerar o esboço de um conceito que extrapola, embora possa abarcar, a própria etnografia como

¹⁸ Ginzburg (1989), em seu ensaio “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, mostra como Morelli, Freud e Sherlock Holmes, famoso personagem do escritor escocês Arthur Conan Doyle, seguiam pistas infinitesimais que lhes permitiam captar uma realidade que considera “mais profunda”, que não seria inteligível de outra forma. A isso o autor considera um “modo de fazer pesquisas” em diferentes áreas. Um desdobramento dessa explicação pode nos levar a mais um entendimento sobre os sinais, não propriamente porque eles nos levam a enxergar uma realidade mais profunda, mas porque pode nos levar a perceber, nas situações em que nos encontramos, os indícios de algum fenômeno que, com nossa construção, vamos colocando em evidência. Este é o caso da atitude etnográfica.

¹⁹ “Atitude etnográfica” foi a expressão tomada como argumento de busca em livros, artigos, teses, documentos acadêmicos de modo geral, a fim de verificar a existência de trabalhos que fizessem uso dela, definindo-a em suas argumentações, e que auxiliassem na apresentação deste conceito com os contornos que estão sendo aqui propostos. Observou-se que existe um vasto universo de trabalhos que a utilizam. Dentre estes, além dos que foram mais detidamente explorados, alguns serviram de referência para se chegar aos apontamentos que se fazem neste tópico, como os trabalhos de Araújo (2015, p.14); Cavalcanti e Haran (2012, p.174); Flick (2009, p.117); Gastaldo (2013); Halpern e Leite (2016, p.14); Leite (2007, p.224); Moreira (2012, p.30); Raufflet (2005, p.70); Souza e França (2014, p.51); Vasconcellos (2015, p.17), dentre outros.

metodologia de pesquisa. Em tais trabalhos veicula-se certa ideia, aprofundada no tópico seguinte, de que a atitude etnográfica encaminha ao encontro do outro, tomado como sujeito de conhecimento e cultura²⁰.

Guiada pelos questionamentos propostos no final desse tópico, a saber, “Uma vez que se assume a atitude etnográfica como o encontro com o outro a partir do qual conhecimentos são construídos e podem ser comunicados – ainda que seja sobre este outro mesmo – haveria possibilidade de se pensar na manifestação de tal atitude para além de sua circunscrição em um estudo etnográfico que se desenvolve nos moldes de uma pesquisa acadêmica? Sendo esta resposta positiva, seria possível encarar a atitude etnográfica como prática de leitura de mundo em devir, que se processa nos mais diferentes espaços e situações em que se reconhece o outro em seu protagonismo na produção de conhecimento?”, chega-se à discussão que se desenvolve no tópico posterior.

Orientado pelo título “Encontros com os outros como sujeitos de conhecimento e cultura – etnografias possíveis”, este tópico busca mostrar que existe um conjunto de argumentos, gestados e situados na vanguarda europeia dos anos 1920, que não só permitem sustentar a atitude etnográfica como um conceito que carrega a característica acima apontada, como também apresentar sua proposição em uma perspectiva que abandona a ideia de que ela seja uma técnica de investigação empírica circunscrita e desenvolvida em um campo disciplinar (CAMPOS, 2014; CLIFFORD, 2014; KLINGER, 2007).

Busca-se, ainda, evidenciar que a atitude etnográfica se constitui de modo transdisciplinar, relacionada à arte e à escrita do início do século XX e orientada pelo interesse de compreensão da cultura, o que fomenta uma produção de conhecimento rica, para além dos parâmetros normativos acadêmicos, registrada, por exemplo, na revista de arqueologia, belas artes e etnografia, sob o título de *Documents*. A atitude etnográfica é percebida como um arranjo semiótico passível de justaposições e reorganizações nas quais aspectos como beleza, verdade e realidade são tomados como parte desse arranjo, suscetível

²⁰ Cultura é aqui compreendida no sentido freireano da palavra, isto é, como criação humana que se dá no mundo, com o mundo e com os outros. Trata-se de compreender a cultura, nas palavras de Freire (1967, p.108-109), “como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições ‘doadas’ [...] é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador [...] cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana”. Paralelamente, é também entendida como contexto no âmbito do qual fatos, ações, pensamentos, comportamentos e instituições se forjam e como forma como homens e mulheres significam seu mundo com base na teia de signos e símbolos criados e tecidos ao longo de sua história (GEERTZ, 1989).

de análise e comparação em quaisquer espaços onde se manifesta, seja nas Áfricas ou em Paris, tornadas exóticas.

Frente a este quadro geral, vislumbra-se um contexto em que se pode deparar com trabalhos desenvolvidos em atitude etnográfica que não estejam necessariamente vinculados a uma pesquisa acadêmica nem se restrinjam a ela, mas que, a despeito disso, apresentam uma contribuição à produção de conhecimento relativa à cultura e ao outro e à própria ideia de produção de conhecimento nas diferentes situações nas quais nos encontramos.

Esses conhecimentos, ou significados culturais, podem ser registrados e apresentados de diferentes formas. Toma-se como exemplo o registro de Mário de Andrade sobre sua “viagem etnográfica” ao Nordeste brasileiro, em que se destaca o encontro com o coqueiro Chico Antônio (CAMPOS, 2014), e a narrativa do etnógrafo Guimarães Rosa, com enfoque em seu relato a respeito de Maria Mutema e de sua normalidade diante do sistema de mundo sertanejo considerado e descrito (SENNÁ, 2006).

O terceiro tópico, “Quantos Antônio e quantas Mutemas cabem em uma atitude etnográfica? – viagens e leituras com Mário de Andrade e Guimarães Rosa”, trata de pôr em evidência as etnografias possíveis com base na atitude etnográfica que se identifica nos autores citados. O encontro de Mário com Chico e o de Rosa com a figura de Mutema²¹ são exemplos significativos de como com o outro e sobre este outro nas situações em que se encontram produz-se conhecimento a respeito dele ou sobre as situações e nas situações em que se inserem. Além disso, observa-se também mais um aspecto relacionado à atitude etnográfica, qual seja, o fato de provocar mudança no sujeito que passa a operar com ela. Tal mudança, que se torna parte de sua vida, começa a ser percebida também na esfera pública da qual participa. Embora neste trabalho se elaborem apenas as primeiras impressões a este respeito, sugere-se que a atitude etnográfica pode levar a um estado constante de captação dos sentidos que vão sendo construídos com os outros na cultura, em diferentes espaços, que podem ser apresentados a outrem de diversos modos. Andrade o fez em suas crônicas e também, para citar mais um exemplo, em obras como *Macunaíma* (CAMPOS, 2014; SENNA, 1997). Guimarães o fez na escrita cuidadosa de seu romance *Grande sertão: veredas* (BOLLE, 2001; MORAES; OLIVA, 2013; SENNA, 2006).

²¹ Como sabemos, Maria Mutema não é uma pessoa na “vida vivente”, mas, na obra de Rosa, ela encarna e tipifica uma mulher sertaneja que, no contexto da narrativa, como se busca sustentar no desenvolvimento do tópico, relaciona-se a uma leitura segundo qual a encontramos e a várias outras Mutemas, bem como a sociedade sertaneja (SENNÁ, 2006; MORAES; OLIVA, 2013; BOLLE, 2001).

A atitude etnográfica, que Andrade reconhece como seu jeito de ser e que está entre seus muitos modos de encontrar o Brasil (ANDRADE, 1968), é ampliada no tópico seguinte, vinculada à educação: “A mania etnográfica em *nosotros* e a educação”.

Procura-se destacar e exemplificar, no quarto tópico, com base no trabalho de Pimentel (2014), como a atitude etnográfica incide sobre as práticas de ensino e o processo de anunciação da produção de conhecimento em educação, o qual toca, a um só tempo, pesquisadores que buscam desenvolver seus estudos com diferentes temas na área educacional, como também professores pesquisadores que podem, com base nela, anunciar os diferentes conhecimentos que se produzem no encontro com os outros na escola, sejam eles seus pares profissionais ou seus próprios alunos.

Com base nessa construção a respeito da atitude etnográfica, ainda neste tópico, tecem-se mais algumas considerações sobre ela, aprofundando-a e alargando-a, na tentativa de cercá-la com uma sustentação clara, o que se faz de acordo com Pimentel (2014), que traz o exemplo de sua própria prática docente em atitude etnográfica e como procede de acordo com ela.

Ao terminar este tópico, considera-se ter apresentado os argumentos necessários para, finalmente, chegar ao último tópico, “Atitude etnográfica: uma forma de se colocar no mundo, na pesquisa e nas práticas de ensino-aprendizagem”, e assumir que é esta atitude mesma, que faz parte dos trabalhos destacados e de tantos outros que seria possível destacar, que vem fazendo parte não só da minha trajetória como professora e pedagoga, como também da anunciação do conhecimento que busco promover, como pesquisadora, no âmbito da educação. Conforme destaca Andrade (1968), já utilizado nesta introdução, ela é meu jeito de ser, minha forma de me colocar no mundo, com os outros, com os quais os conhecimentos são produzidos.

2.1 Atitude etnográfica: da expressão ao sentido

Veza por outra, na apresentação de textos que discutem a etnografia, em algumas entrevistas de pessoas que a utilizam como forma de leitura de mundo, em relatos, teses, artigos autorreferenciados como etnográficos, ou que fazem uso da abordagem etnográfica e/ou de seus instrumentos, nos deparamos com a expressão “atitude etnográfica” (AZEVEDO, 2006; BOUMARD, 1999; LISBOA, 2013; SOARES, 2015; WILLMS, 2014). O

pesquisador Hélio R. S. Silva²², ao entrevistar o também pesquisador Luiz Eduardo Soares²³, numa entrevista cuja temática versava sobre etnografia, fez a seguinte colocação, seguida por um questionamento, a respeito do lugar que a observação ocupa na vida do etnógrafo:

Mas provisoriamente destaco a questão da observação. O que remete à questão da inscrição no campo. Quer dizer, essa relação objeto, sujeito e tal. Toda etnografia é parte da biografia do etnógrafo. Se a experiência for realmente relevante, você sai mudado. Se você for um burocrata da etnografia, não, mas, se você for a fundo, essa experiência etnográfica muda você; se torna um capítulo da sua história. Do que se trata essa **atitude etnográfica**? (SOARES, 2015, p.328, grifo meu).

A esta questão do entrevistador, Soares (2015, p.328-332) apresenta uma resposta alargada e complexa, entremeada por referências a outros autores e pelas apropriações e reconfigurações que foram feitas com base em seu enfoque. Essa explanação ocupa as próximas cinco páginas da revista. Em sua conclusão, o entrevistado delinea um resumo de sua argumentação:

É necessário reconhecer a diferença, ou meu limite, me dizer a mim mesmo, nada sei sobre o outro, senão tudo aquilo que minha cultura antropológica me ensinou a respeito da necessidade de partir desse ponto. Eu não estou dizendo algo sobre o outro mas sobre mim e sobre uma **atitude** que devo tomar que é a de ver o outro com olhos novos. Ver o outro como um desafio, como não sabido, deixar que o outro vá se desenhando para mim, diante de mim, **comigo**, numa interação tensa que não está garantida (SOARES, 2015, p.332, grifos meus).

Em que pesem as diferentes possibilidades de explorar o que foi dito por ambos os pesquisadores envolvidos na entrevista num quadro geral a respeito do trabalho etnográfico, bem como deixar de fora, na longa resposta dada por Soares, algum elemento que pudesse ser considerado relevante para a leitura de outro pesquisador, arrisco-me a considerar o excerto destacado como o principal pressuposto presente em sua fala transcrita, e me atenho à tentativa de interpretar e dar sentido àquilo que foi colocado por Silva como atitude etnográfica.

É possível perceber que a indagação de Silva em relação à atitude etnográfica toca a ideia expressa por ele no momento anterior à sua interrogação, qual seja, a de que esta atitude

²² Pesquisador associado do Laboratório de Etnografia Metropolitana (Lemetro) do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e presidente do Instituto de Estudos da Religião (Iser). É também autor do livro “Travestis: entre o espelho e a rua”, publicado pela Editora Rocco (Rio de Janeiro), com primeira edição em 2007, entre outros.

²³ Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no Instituto de Ciências Sociais (ICS). Autor de diversos trabalhos na área da segurança pública e ciência política, dentre os quais, o famigerado “Elite da Tropa” com os coautores André Batista e Rodrigo Pimentel (Rio de Janeiro: Objetiva, 2006).

pressupõe uma perspectiva de mudança de si frente ao mundo novo constituído pela prática da etnografia com determinado grupo. Embora ele não destaque nesta sua colocação os sujeitos-objetos da pesquisa (MATTOS, 2006), ou os objetos, quase-sujeitos (BRANQUINHO et al., 2010), podemos considerar que o contrário também pode ser tomado como verdadeiro. Como instâncias ativas na formação de juízos, ambos, pesquisador e pesquisado implicam-se mutuamente (SENNA, 2006), ainda que para o “etnógrafo burocrata” isso não pareça possível.

A resposta formulada por Soares, por sua vez, parece (re)colocar uma discussão que acompanha a etnografia desde sua configuração com Malinowski (1976 [1922]) e que diz respeito ao lugar ocupado pelo pesquisador no exercício de tornar o estranho familiar e o familiar estranho (DA MATTA, 1987), para que se possa dizer sobre ele com base na descrição etnográfica. Em sua reflexão, percebe-se o destaque de que existe uma implicação de si neste exercício, que parte da “cultura antropológica”, pela qual se pressupõe uma atitude de encarar o outro como desconhecido e olhá-lo com olhos novos, para que este outro passe a desenhar-se diante do pesquisador e com ele.

Observa-se que a “atitude” que aparece na resposta de Soares (2015) liga-se aos parâmetros gerais da antropologia, assim como a própria expressão “atitude etnográfica” presente na pergunta de Silva. A diferença entre a pergunta e a resposta é que a primeira ressalta uma perspectiva de mudança de quem faz etnografia e a segunda indica que ver o outro é uma atitude pressuposta na cultura antropológica. No restante da entrevista, não há nenhuma outra citação ou exploração da expressão “atitude etnográfica”, ficando, portanto, a cargo de sua fugaz aparição e da interpretação aqui dada o sentido que pode carregar nas palavras de Silva e na resposta de Soares.

Nas teses defendidas por Azevedo (2006) e Lisboa (2013), “Informação e segurança pública: a construção do conhecimento social em um ambiente comunitário” e “Os loucos de rua e as redes de saúde mental: os desafios do cuidado no território e a armadilha da institucionalização”, respectivamente, encontra-se também a expressão “atitude etnográfica”.

A tese de Azevedo (2006) afirma guiar-se pelo “método hermenêutico-dialético”, proposto por Minayo (2002) no artigo “Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social”; pela teoria do “campo social”, apresentada por Bourdieu em “O poder simbólico” (BOURDIEU, 2002) e em “El sentido prático” (BOURDIEU, 1991); e, finalmente, por uma **atitude etnográfica**, necessária, segundo ele, à elaboração de uma “descrição densa”, conforme destacada por Geertz em “A interpretação das culturas” (GEERTZ, 1989).

A referência à atitude etnográfica aparece no resumo da tese de Azevedo (2006) na forma acima destacada e, posteriormente, apenas uma vez mais, no capítulo intitulado “Aproximação teórico-metodológica do objeto de pesquisa”, em um subtópico nomeado “Buscando outros subsídios no método etnográfico”. Nessa seção, o autor reafirma o argumento do resumo e diz que sua pesquisa não pode ser caracterizada como uma etnografia, mas como um estudo orientado pelos “princípios da pesquisa etnográfica interpretativa, ou seja, [busca] manter uma postura, ou uma atitude etnográfica, tendo em mente, como referência, aquilo que Geertz chama de ‘descrição densa’” (AZEVEDO, 2006, p.133).

Da colocação feita por Azevedo (2006), pode-se inferir que a atitude etnográfica em seu estudo é uma postura que vai assegurar que nele seja realizada uma descrição densa, como proposta por Geertz (1989), isto é, um tipo de esforço intelectual que vai levar o etnógrafo à interpretação dos significados e ações sociais vivenciadas no grupo estudado, para além da descrição superficial de comportamentos e gestos. Nesse sentido, a atitude etnográfica aparece como uma forma de se referir à prática de pesquisa etnográfica, ou a algum dos pressupostos que a sustentam, quando estes são considerados relevantes para servir de subsídio à proposta de determinado estudo, como é o caso de Azevedo (2006), que encontra nela uma possibilidade para conseguir desenvolver seu trabalho.

A tese de Lisboa (2013), de outro modo, autorreferencia-se como uma etnografia, realizada ao longo de um ano, sobre a relação de cuidado estabelecida entre os membros de uma equipe do Programa de Saúde da Família Sem Domicílio (PSF-SD) e pessoas vivendo em situação de rua, especialmente as que apresentavam um quadro de sofrimento psicossocial caracterizado como doença mental. A atitude etnográfica, nesta tese, aparece em um único momento, no capítulo que discute “A investigação etnográfica como recurso metodológico” (LISBOA, 2013, p.17), em um subtópico destinado a discutir e apresentar os “participantes e procedimentos” (LISBOA, 2013, p.20) do estudo.

Lisboa (2013) explica que se inspirou no conceito de “pesquisador-camarada”, descrito por Snow e Anderson (1992), para se aproximar das pessoas com as quais buscava realizar sua pesquisa. Segundo os autores, na leitura de Lisboa (2013), para que haja uma aproximação com as pessoas em situação de rua, faz-se necessária uma adaptação da linguagem, de modo a criar uma identificação com elas, possibilitando a comunicação. Foi isso que a pesquisadora afirma ter feito: inseriu-se no campo como camarada e buscou diferenciar-se dos profissionais do Programa de Saúde da Família que a acompanhavam, “oferecendo uma escuta curiosa e atenta a quaisquer conversas que pudessem vir à tona,

mesmo que estas a princípio não fossem de interesse direto da investigação ou tivessem a ver com o quesito saúde” (LISBOA, 2013, p.22-23).

A atitude etnográfica surge relacionada a essa explicação, ampliando-a em favor de uma necessária postura de abertura para que se possa compreender os mundos e as interpretações das pessoas estudadas, que representam um grande desafio à interpretação e compreensão do próprio pesquisador. De acordo com a autora, “a atitude etnográfica representa uma postura mais dialógica” (LISBOA, 2013, p.23).

Para sustentar sua proposição, Lisboa (2013) toma de empréstimo a argumentação apresentada por Dalmolin e Vasconcelos (2008, p.50), para quem a utilização da abordagem etnográfica no estudo com pessoas em sofrimento psíquico “permite a aproximação com a perspectiva dos sujeitos que vivem esta experiência ‘a fim de ampliar a compreensão do sofrimento psíquico e estabelecer as próprias relações interpessoais como guia de percurso” (LISBOA, 2013, p.23). A atitude etnográfica em Lisboa (2013), portanto, relaciona-se à própria utilização da etnografia como abordagem ou método de pesquisa, que se direciona ao encontro do outro para compreendê-lo com base no estudo de campo. Nele, o pesquisador se insere na busca por coconstruir, em diálogo com os participantes da pesquisa, verdades novas e conjuntas, fundamentadas nas constantes negociações de significados das experiências do etnógrafo e dos sujeitos da pesquisa em interação (LISBOA, 2013, p.20-21).

No artigo de Willms (2014) “A fonoaudióloga da Te-Arte: experimentação vivencial pela brincadeira”, cujo objetivo é apresentar uma “entrevista estruturada²⁴” realizada com a fonoaudióloga da escola Te-Arte, em São Paulo, e o trabalho que ela desenvolve com as crianças da escola, a autora afirma que explorará, inicialmente, o que é uma entrevista em atitude etnográfica. Porém, apenas no resumo a expressão “atitude etnográfica” aparece.

Para desenvolver a explicação sobre uma entrevista com tal atitude, Willms (2014, p.44) apresenta suas “Breves considerações sobre a prática da entrevista”. Neste tópico, a autora pontua os pressupostos básicos da pesquisa etnográfica na perspectiva de Geertz (1989) e chega ao conceito de “descrição densa” como norteador do trabalho etnográfico, assim como Azevedo (2006)²⁵. A entrevista aparece como um dos elementos que permitem alcançar este tipo de descrição.

²⁴ Embora no resumo do texto a autora afirme que realizou uma “entrevista estruturada”(GEERTZ, 1989, p.43), no corpo do texto considera que fez uma entrevista semiestruturada. Pelos argumentos que apresenta, parece que, de fato, a entrevista orientou-se da segunda forma.

²⁵ Vale a pena pontuar que o conceito de “descrição densa” formulado por Geertz (1989) é recorrentemente utilizado nos trabalhos de pesquisa que adotam a etnografia em algum momento de seu estudo. Durante a

Sobre a entrevista propriamente dita, a autora destaca o lugar ocupado por este recurso como uma técnica de investigação e um instrumento para coletar dados, fazendo uma distinção entre entrevista aberta e fechada para, em seguida, dizer que “a entrevista semiestruturada²⁶ foi utilizada com objetivo de pesquisar a atividade desenvolvida por uma fonoaudióloga de uma escola” (AZEVEDO, 2006, p.45). Discorrendo um pouco mais sobre a entrevista, a pesquisadora sustenta a importância de realizá-la após a realização do trabalho de campo, de modo que esta possa servir para verificar ou retificar as hipóteses levantadas quando da realização daquele trabalho, e apresenta a perspectiva de Zago (2003), para dizer da importância que da prática de entrevista como modo de aproximação com a realidade pesquisada. Após essas explicações, Willms (2014, p.46) chega à consideração sobre sua pesquisa, realizada em 2010, no âmbito da qual recolheu alguns dados observando a escola “sob uma perspectiva etnográfica”. Os dados anotados em seu diário de campo, posteriormente, segundo a autora, foram confirmados pela entrevista realizada.

Do trabalho de Willms (2014), constrói-se o entendimento de que a atitude etnográfica está atrelada à realização da pesquisa “sob uma perspectiva etnográfica”. Uma vez que se está realizando um estudo em tal perspectiva, a entrevista daí desdobrada, que tem como principal função ser um instrumento que auxilie no processo investigativo e confirme ou corrija as hipóteses do campo, seria uma entrevista realizada em atitude etnográfica.

“Atitude etnográfica” é expressão também encontrada no artigo de Patrick Boumard (1999, p.1), traduzido por Jean-Marie Breton. Nele, o autor busca diferenciar a concepção de etnografia como método e a etnografia como postura no desenvolvimento de uma pesquisa. No primeiro caso, trata-se de entender a etnografia como técnica de trabalho centrada na observação participante e no trabalho de campo. A etnografia como postura, por outro lado, é entendida como processo e assenta-se sobre as bases do interacionismo simbólico, que dá ao trabalho de campo “sua dimensão teórica indispensável”. Segundo o autor:

A excessiva glorificação do campo valoriza de maneira mitificada o real puro, esquecendo-se de que ele não é portador de nada senão de barbárie. A etnografia, não é de surpreender, está também envolvida pelo questionamento a respeito da noção de método (BOUMARD, 1999, p.1).

realização desta tese, foram raros os estudos etnográficos lidos, na amplitude e variações que estes possam apresentar, que não fizeram referência à “descrição densa”.

²⁶ Ver nota 3.

Essa asserção de Boumard (1999) parece uma imprecisão do campo como *locus* de estudo do trabalho etnográfico, mas não é disso que se trata. Trata-se, antes, de encarar o campo como local aonde se vai para obter material precioso à construção de um discurso sobre o outro que tenha sentido, em vez de considerar o campo como portador de eloquência própria. Nessa obtenção, há uma implicação mútua entre os pesquisadores e os “atores”, para utilizar um termo de Boumard (1999), com os quais se realiza a pesquisa. O etnógrafo, nesse contexto, diferente dos demais, desenvolve um olhar atento para quaisquer indícios de uma produção de sentido, e é esse olhar que define uma postura, e não somente uma técnica. Tal postura está, no trabalho do autor, necessariamente implicada com a concepção de realidade presente no interacionismo simbólico, que a entende como uma construção não definida previamente.

Através da noção de situação, impõe-se a ideia de que são os próprios atores que definem a situação na qual se encontram, e ao fazerem-na, estão a construí-la. (...) Os papéis dos atores que parecem estar prescritos pela sociedade (e isso é particularmente evidente no caso da escola) são de fato construídos em relação ao sentido que eles conferem às diferentes situações para cuja elaboração contribuem (BOUMARD, 1999, p.4).

A postura etnográfica consiste, portanto, em olhar para realidade como um fenômeno em permanente construção e “sob efeito de diversas descrições do mundo produzidas por diferentes atores da situação” (BOUMARD, 1999, p.5).

É nesse quadro geral que salta a expressão “atitude etnográfica”, em um único momento do texto. Para dizê-la, o autor parte do exemplo de uma equipe formada por jovens estudantes pesquisadores, coordenada por ele próprio e por outro pesquisador, para ilustrar a articulação entre a etnografia como postura metodológica e a concepção interacionista de construção da realidade. No exemplo, Boumard (1999) afirma que a equipe se debruçou durante dois anos sobre o desvio no âmbito escolar, buscando fazer um contraponto com trabalhos, considerados por ele, mais mediatizados.

Segundo o pesquisador, o interesse desses trabalhos recaía sobre a violência entre os jovens, relacionando-a ou a uma dimensão psicológica ligada à crise da autoridade paterna, ou aos problemas ligados ao desemprego e às condições de vida nas “periferias da exclusão”. Sua equipe, ao deitar foco sobre o desvio, segundo suas observações, conseguiu deslocar-se do eixo dessas explicações para enxergar o plano de fundo sobre o fenômeno, chegando à seguinte consideração: o desvio está ligado a certa concepção de produção de norma.

Se se entende o desvio pelo viés da margem ou da delinquência, a norma é tomada como preexistente ao exercício de entendimento do desvio. Dessa feita, a norma torna-se objetivada, ao passo que o desvio assume como característica ser uma reação à norma. De outro modo, o trabalho descritivo sobre o campo realizado por sua equipe mostrou que a produção de desvios e de normas é simultânea e solidária, apoiando-se reciprocamente para encontrar o seu sentido na produção das próprias interações. Uma vez que o desvio é percebido fora da dicotomia desvio/norma, realidades completamente diferentes podem ser observadas sobre eles. Dentre estas realidades, “uma pelo menos pressupõe uma atitude etnográfica apoiada sobre uma visão fenomenológica da sociedade ou, para melhor dizer aqui, uma concepção construtivista da realidade” (BOUMARD, 1999, p.4).

Em Boumard (1999), a atitude etnográfica é utilizada como sinônimo da expressão por ele desenvolvida e explicada “postura etnográfica”. Liga-se a uma concepção construtivista da realidade, que tem no interacionismo simbólico sua principal base de sustentação e entende a etnografia como uma metodologia global, segundo a qual o campo só ganha sentido com base na descrição que dele se fizer, em detrimento do campo compreendido como espaço que produz conhecimento próprio.

Não há, portanto, clivagem entre objeto e sujeito, mas um outro olhar sobre a realidade, a que chamamos de olho etnográfico, para designar o olhar sempre em situação e numa interação permanente com a mesma, que a define por seu turno em termos de construção interminável (BOUMARD, 1999, p.6).

Nos cinco trabalhos destacados – a entrevista concedida por Soares a Silva (SOARES, 2015), as teses de Azevedo (2006) e Lisboa (2013), os artigos de Willms (2014) e de Boumard (1999) – a expressão “atitude etnográfica” aparece. Ela se mostra como um duplo, composto por semelhanças e diferenças em relação ao seu entendimento e apresentação; amarra-se a princípios e instrumentos discutidos e utilizados em etnografia, como a descrição densa, a entrevista, o campo e os sujeitos-objetos do estudo; espelha problematizações em relação à própria pesquisa etnográfica, e aponta para novas possibilidades de leitura, ou como técnica, ou como postura.

No tocante às diferenças, pode-se afirmar que em cada um dos trabalhos destacados a atitude etnográfica ganha contornos distintos. Tal distinção está sendo aqui apresentada com base em um esforço impetrado por um exercício hermenêutico de construir um entendimento do que poderia ser compreendido como atitude etnográfica em função do que estava anunciado em cada um dos textos lidos.

Na entrevista de Soares concedida a Silva (SOARES, 2015), a atitude etnográfica, que surge na pergunta do segundo, pode ser compreendida como uma expressão que denota uma perspectiva de mudança que o etnógrafo sofre frente à situação vivenciada durante a realização da pesquisa em campo. A resposta tecida por Soares a essa questão recoloca tal atitude no tenso universo das discussões sobre pesquisador e o sujeito-objeto ou objeto quase-sujeito das pesquisas etnográficas, no que se refere à percepção e construção de conhecimento sobre estes, ou com estes.

Na tese de Azevedo (2006), “atitude etnográfica” é uma expressão que se relaciona à descrição densa, promulgada por Geertz (1989, p.137) como condição *sine qua non* para seu uso adequado no desenvolvimento de um estudo que se aproprie desse princípio para alcançar os objetivos nele propostos. O autor assume, com base nisso, que aquilo que o etnógrafo toma como dados é, na realidade, sua própria construção da construção realizada por outrem. A atitude etnográfica é o que permite manter esta percepção em mente e realizar uma descrição densa no trabalho.

Na tese de Lisboa (2013), “atitude etnográfica” é uma expressão que designa a prática de pesquisa etnográfica, que se caracteriza em seu trabalho como uma franca tentativa de se aproximar do outro com o qual se pesquisa, buscando compreender suas interpretações e, mais que isso, buscando, pela constituição conjunta das interpretações de pesquisadores e pesquisados em interação, a apresentação de novas verdades, urdidas em um processo de coconstrução de conhecimento.

Em Willms (2014), a atitude etnográfica liga-se à prática de entrevista realizada em um estudo por uma perspectiva etnográfica, tomada como um instrumento no desenvolvimento do trabalho. Uma vez realizada a entrevista no âmbito de um estudo de abordagem etnográfica, esta é considerada pela autora como uma entrevista com tal atitude. Daí pode-se inferir que uma entrevista com atitude etnográfica é uma entrevista que busca ratificar ou corrigir as hipóteses levantadas no campo e que busque compreender o que o entrevistado intenta significar.

Finalmente, no trabalho de Boumard (1999), “atitude etnográfica” é outra forma utilizada para nomear o conceito apresentado por ele de “postura etnográfica”. A etnografia, mais que uma técnica de pesquisa que se aplica para mostrar o campo que se estuda tal como ele seria na “realidade”, é uma metodologia que descreve um campo de estudo e, porque o descreve, cria-o com os atores que estão implicados na situação e interação, dentre os quais o próprio pesquisador, produzindo significados em um mundo em constante devir.

Se, por um lado, encontram-se especificidades em relação ao uso da expressão “atitude etnográfica” em cada um dos trabalhos destacados, o que indica, ao menos no recorte aqui realizado, que ela ganha contornos diferenciados em função dos contextos no qual está inscrita, por outro lado, percebe-se que, em alguma medida, o uso de tal expressão em cada um deles traz indícios de que existe nela algumas características comuns que aparecem em seus argumentos. Pode-se apontar que há uma ideia geral de que o outro com o qual se pesquisa é um agente na construção de conhecimentos²⁷. É alguém diferente de mim, mas que, comigo, constrói entendimentos sobre determinado aspecto que se quer nomear, expressar ou explicar.

Outra característica comum aos trabalhos citados é que neles a expressão “atitude etnográfica” aparece vinculada a um estudo que utiliza os pressupostos da etnografia como metodologia de pesquisa acadêmica, em que o campo, os sujeitos, seus modos de realização estão previamente delineados para que a pesquisa se desenvolva.

Seja a pesquisa considerada uma etnografia, como no caso de Lisboa (2013) e Boumard (1999) – ainda que este problematize os conceitos relativos a ela e o próprio entendimento dos dados construídos no campo –, seja a pesquisa desenvolvida por meio de procedimentos e/ou instrumentos etnográficos, como se observa no caso dos trabalhos de Azevedo (2006) e Willms (2014), ou, ainda, as reflexões contidas na entrevista de Soares concedida a Silva (SOARES, 2015), vê-se a atitude etnográfica atrelada à etnografia como metodologia de pesquisa.

Com base neste panorama, chama-se atenção também para o fato de que a expressão “atitude etnográfica” surge como uma forma de salientar algum aspecto do trabalho de pesquisa etnográfica ou de algum de seus princípios, sobre o qual se quer lançar luz. Não se nota nenhum tipo de empenho para se explicar tal expressão. Apesar disso, as duas características da atitude etnográfica elencadas acima encaminham à possibilidade de se adotar uma perspectiva a seu respeito e a impetrar, ao menos, um questionamento sobre ela.

A perspectiva é a de que, em atitude etnográfica, encontra-se o outro e com ele se constrói os conhecimentos que possam dizer de suas formas de ser, dos sentidos do mundo,

²⁷ À exceção do trabalho de Willms (2014), todos os textos destacados neste capítulo apontam para a ideia de que existe uma construção de conhecimento, senão conjunta, ao menos compartilhada entre quem se propõe a fazer etnografia e aqueles que participam do trabalho etnográfico. O trabalho de Willms (2014), talvez pelo recorte para apresentação do artigo, não traz esse apontamento de modo tão evidente. O que se mostra no trabalho da autora é a ideia de que se busca uma compreensão de significados no contexto em que se pesquisa. Apesar dessa distinção em relação aos demais trabalhos, ele tem outras características em comum com os demais, como se aponta adiante.

como bem colocara Boumard (1999), considerando este outro como sujeito capaz de fazê-lo e comunicando a outrem os resultados dessa construção.

O questionamento a tal perspectiva pode ser apresentado nos seguintes termos: Uma vez que se assume a atitude etnográfica como o encontro com o outro com base no qual conhecimentos são construídos e podem ser comunicados, haveria possibilidade de se pensar na manifestação de tal atitude para além de sua circunscrição em um estudo etnográfico que se desenvolve nos moldes de uma pesquisa acadêmica? Sendo esta resposta positiva, seria possível encarar a atitude etnográfica como prática de leitura de mundo em devir, que se processa nos mais diferentes espaços e situações em que se reconhece o outro em seu protagonismo na produção de conhecimento?

As respostas a essas perguntas podem ser afirmativas, assim como a consideração da perspectiva anunciada. Com base nelas, vislumbra-se um horizonte que permite delinear um conceito de atitude etnográfica para além de seu uso como expressão que destaque um aspecto da etnografia e, mais que isso, como um conceito que extrapole sua restrição aos ditames da pesquisa acadêmica, assegurando, ao mesmo tempo, que a pesquisa se mantenha como prática de construção de conhecimento validável, crível e também sensível e atenta às pessoas com as quais este é construído.

Em Clifford (2014) e outros (CAIAFA, 2007; CAMPOS, 2014; KLINGER, 2007), encontra-se o arcabouço que permite sustentar e lapidar um conceito de atitude etnográfica que se coaduna às ideias acima apresentadas.

Clifford (2014) apresenta a atitude etnográfica pensada como um conceito e relacionada a um momento em que a etnografia ainda estava se desenvolvendo e distanciava-se da tentativa de metodização pela qual passou para caber na cientificidade moderna. Nos idos dos anos 1920, a partir de certa vanguarda parisiense, encontra-se o momento em que o autor situa a atitude etnográfica, definida como uma predisposição cultural mais geral para compreender o outro, tomado como uma alternativa humana séria, isto é, uma alternativa humana possível e passível de entendimento no âmbito da cultura. Neste momento a atitude etnográfica mostra-se com um desenvolvimento transversal, aparecendo simultaneamente em diferentes áreas de produção de conhecimento e cultura que extrapolam os limites de um método aplicado, mesmo de uma metodologia de pesquisa antropológica e acadêmica.

A seguir, apresentam-se o contexto e as proposições de Clifford (2014), seguidas pelos demais autores citados, ampliando-as, colocando-as em discussão, expondo exemplos, com o objetivo de ir construindo uma argumentação que mostre os elementos presentes na constituição da atitude etnográfica e encaminhe a uma conceituação a seu respeito. Esta,

como se busca mostrar mais adiante, pode prover uma contribuição ímpar a diversas áreas, particularmente à área educacional, tanto no que se refere aos aspectos relativos à produção de conhecimento, anunciando aqueles que são construídos nos contextos educativos com os outros que se encontram nesses espaços, como no desenvolvimento de processos e práticas de ensino, porque, justamente, reconhece esse outro não só como outro, mas como sujeito de conhecimento e cultura.

2.2 Encontros com os outros como sujeitos de conhecimento e cultura – etnografias possíveis

James Clifford (2014), ao discutir a experiência etnográfica considerando o desenvolvimento da antropologia e da literatura no decorrer do século XX, em dado momento apresenta a atitude etnográfica, levando em conta certo contexto vanguardista parisiense do início daquele século, notadamente o surrealismo. Neste âmbito, o questionamento a respeito da realidade encontrava na África, tornada exótica, elementos para que se questionasse a exotividade presente na própria Europa.

Tanto o surrealismo moderno quanto a etnografia, para Clifford (2014), partiam de uma “realidade profundamente questionada” e, conforme enfatiza Klinger (2007, p.67), ambos se desenvolvem em proximidade, interrogando o Velho Continente com base nos recursos científicos e estéticos das sociedades então consideradas primitivas. Nesse contexto, a etnografia e o surrealismo desenvolvem, em um cruzamento de mão dupla (KLINGER, 2007), uma atitude que os faz se debruçarem sobre sua realidade imediata, buscando torná-la estranha.

Para Clifford (2014, p.125), “o rótulo etnográfico sugere uma característica atitude de observação participante entre os artefatos de uma realidade cultural tornada estranha. Os surrealistas estavam intensamente interessados em mundos exóticos, entre os quais incluíam uma certa Paris”. A atitude etnográfica consistia em considerar exótica quaisquer realidades culturais que se quisesse observar, dentre as quais a que se desenrolava em “uma certa Paris”. Com ela se buscava também colocar diferentes culturas em um mesmo patamar para serem vistas, interpretadas e escritas. A evidência de que uma atitude etnográfica se desenvolvia entre as vanguardas parisienses dos anos de 1920 é observada nas publicações de

*Documents*²⁸, em que se via como tal atitude podia funcionar a serviço de uma “crítica cultural subversiva” (CLIFFORD, 2014, p.135) e em que também se expressa o conceito de cultura subjacente a ela.

Clifford (2014, p.124) destaca um segundo elemento que designa como parte da atitude etnográfica, qual seja, a crença de que o outro, seja ele acessível por meio de uma mentalidade primitiva ou dos fetiches e sonhos, é objeto fundamental da pesquisa moderna. O outro, não necessariamente um agente externo, é um objeto de estranhamento sobre o qual o pesquisador se debruça para buscar construir alguma compreensão sobre este outro, e isso reforça a dimensão de que, entre os outros possíveis, também não há hierarquia cultural ou de conhecimento.

Segundo Clifford (2014, p. 137), “a atitude ‘etnográfica’ proporcionava um estilo de nivelamento cultural cientificamente validado, a redistribuição de categorias carregadas de valor, tais como ‘música’, ‘arte’, ‘beleza’, ‘sofisticação’, ‘limpeza’ etc.”, e sua visão de cultura distanciava-se da ideia de estrutura orgânica, de integração funcional ou continuidade histórica. Ela podia ser tomada, antes, como semiótica. “A realidade cultural era composta de códigos artificiais, identidades ideológicas e objetos suscetíveis de recombinações e justaposições inventivas” (CLIFFORD, 2014, p.138) e “ver a cultura e suas normas – beleza, verdade, realidade – como arranjos artificiais suscetíveis a uma análise distanciada e a uma comparação com outros arranjos possíveis é [era] crucial para uma atitude etnográfica” (CLIFFORD, 2014, p.123).

Diante desse quadro geral, Clifford (2014) sustenta que a atitude etnográfica se apresenta entrelaçada com a arte e com a escritura, sendo compreendida como uma “predisposição cultural mais geral, que atravessa a antropologia moderna e que esta ciência partilha com a arte e a escrita do século XX” (CLIFFORD, 2014, p.125). Além disso, argumenta que tal atitude não se confunde com uma técnica de investigação empírica, ou, como destaca o próprio autor, ela “é diferente, evidentemente, da técnica de pesquisa empírica de uma ciência humana que na França foi chamada de etnologia, na Inglaterra de antropologia social, e na América de antropologia cultural” (CLIFFORD, 2014, p.125).

²⁸ *Documents* foi uma revista francesa de arqueologia, belas artes e etnografia, cuja existência não ultrapassou dois anos (1929-1930) e 15 volumes publicados. Apesar disso, sua importância para o cenário intelectual da época e posterior foi de tal monta que, ainda nos dias atuais, encontram-se artigos que a utilizam como referência e argumento para problematizações nos campos para os quais ela se voltava (MEFFRE, 2015; PEQUENO, 2013; THEOPHILO, 2012). A partir dela foram apresentados conceitos não pensados anteriormente. Conforme destaca Pequeno (2013), a imagem, por exemplo, no interior de *Documents*, foi concebida como estruturante fundamental do pensamento, em detrimento da ideia então corrente de que ela era mera ilustração.

Vê-se, então, no trabalho de Clifford (2014), que a atitude etnográfica é uma disposição para encarar a cultura que a desierarquiza, desfamiliariza e considera a possibilidade de inúmeros arranjos dentro dela, os quais podem ser explorados e comparados em uma tentativa de análise distanciada.

A etnografia, que compartilha com o surrealismo um abandono da distinção entre alta e baixa cultura, proporcionou ao mesmo tempo um fundo de alternativas não ocidentais e uma atitude predominantemente de irônica observação participante entre as hierarquias e os significados da vida coletiva (CLIFFORD, 2014, p.135).

Na mesma direção, Klinger (2007) salienta que o próprio sentido de etnografia por trás da conceituação da expressão “atitude etnográfica” é anterior ao entendimento da etnografia como técnica de investigação. Segundo suas considerações, ela ainda não existia nos anos de 1920 como um método claramente estabelecido. A atitude etnográfica, nas palavras de Klinger (2007, p.67), é composta por “um conjunto de diversas maneiras de pensar e escrever sobre a cultura do ponto de vista da observação participante”. Trata-se de, fazendo de seu familiar também um estranho, compor e decompor as hierarquias e relações “naturais” da cultura, observando os elementos dessa realidade cultural.

Há que se enfatizar três questões a respeito da atitude etnográfica, com base nas proposições feitas por Clifford (2014). A primeira refere-se ao fato de que ela é uma “predisposição cultural mais geral”, de acordo com a qual se vislumbra a possibilidade de compreensão da cultura.

A cultura, longe de ser estruturada, funcional ou orgânica é, sobretudo, semiótica, afeita a (re)arranjos, passíveis de compreensão e comparação mediante uma disposição de afastar-se e aproximar-se dela para entendê-la em seu acontecimento. Essa perspectiva faz com que a atitude etnográfica extrapole o delineamento de uma pesquisa, embora nela tal atitude também possa se realizar, bem como sua inserção em um sítio para se denominar campo, e aponta para a possibilidade de pensá-la e desenvolvê-la para além dos seus limites. Conforme Clifford (2014) e Klinger (2007), a atitude etnográfica não é uma técnica de investigação empírica.

A segunda questão que precisa ser sublinhada é que o contexto no qual Clifford (2014) situa o surgimento da atitude etnográfica revela sua relação com outros domínios de conhecimento afora a antropologia, apontando para certa transdisciplinaridade em sua constituição. Além disso, sugere que seu desenvolvimento é anterior à tentativa de

metodização pela qual passou a etnografia e sua vinculação a critérios que definissem um trabalho, numa perspectiva acadêmico-científica moderna, como etnográfico.

A terceira questão, finalmente, e a que se considera a mais relevante no contexto desta tese, é que o outro deixa de ser encarado como objeto de estudo, isto é, coisa concreta a ser estudada, e passa a ser visto como alguém que, mesmo sendo diferente de mim, é também um igual a mim, no sentido de que produz, assim como eu, significados culturais e, por isso mesmo, produz também conhecimento. Conforme diria Clifford (2014, p.124) a este respeito, os outros, com base na atitude etnográfica, passam a ser encarados “como alternativas humanas sérias”, daí a possibilidade de vê-los a eles e a mim mesmo como outro no intuito de observar e compreender a ambos.

Seguindo a mesma linha de raciocínio desenvolvida por Clifford (2014), Stoking Jr. (1989), citado por Campos (2014), situa nos mesmos anos de 1920 o que nomeia como “sensibilidade etnográfica”. Para o autor, ainda que se tenha buscado, a partir daquele momento, circunscrever a etnografia nos ditames da antropologia e dar a esta a primazia no desenvolvimento da prática etnográfica, o que houve, desde sempre, dentro da própria disciplina, foi e continua sendo uma tensão permanente entre os dualismos nos quais se tentou enquadrá-la – objetividade/subjetividade, veracidade/falsidade – e que não permitem, por seu turno, a construção de um receptáculo capaz de conter a etnografia, nem como um método, nem como exclusividade da antropologia, senão como uma sensibilidade que o observador utiliza a fim de conferir sentido àquilo que observa.

Em sua argumentação, Campos (2014, p.5) corrobora o lugar da etnografia não como uma disciplina ou como um método da antropologia a ser utilizado exclusivamente pelos profissionais da área, mas como uma “categoria do pensamento” – conforme leitura de Gonçalves sobre Câmara Cascudo – sujeita a ser utilizada pelos antropólogos ou não antropólogos, “apontando para a existência de outras formas de etnografia para além das práticas profissionais”.

Tanto a atitude etnográfica quanto a sensibilidade etnográfica, apresentadas a partir dos anos de 1920, expandem o sentido da etnografia para além do método, do campo e da disciplina, mostrando que o que a caracteriza, sobretudo, é uma disposição para encarar o outro. Embora seja possível marcar distinções entre atitude e sensibilidade etnográficas, no contexto em que elas emergem, ambas podem ser consideradas ligadas a uma mesma raiz e ser tecidas com base em suas semelhanças.

No trabalho de Campos (2014, p.15), a sensibilidade etnográfica entremeia-se ao que ela considera uma atitude de abertura em relação ao outro e revela-se como possibilidade a

quaisquer observadores que se disponibilizem a compreender a cultura e os outros como sujeitos de si, pela qual o próprio observador é modificado. “Talvez o diferencial esteja justamente numa atitude e numa sensibilidade mais ‘aberta’ ao outro, e que permite [...] que se estabeleça uma relação de empatia, onde o outro acaba por conseguir ultrapassar a zona de conforto do observador e modificá-lo”. Percebe-se, na argumentação da autora, que pela atitude etnográfica não só se considera o outro, como também se assume a mudança que afeta quem observa.

Caiafa (2007), contribuindo para a discussão e compreensão da atitude etnográfica, sustenta que existe um impulso transdisciplinar na etnografia que está no fato de que ela produz, antes de qualquer outra coisa, uma atitude, isto é, uma forma de colocar-se na relação com o outro e na pesquisa, que é transferível a diferentes situações de estudo. Destaca, ainda, o que considera ser sua força interdisciplinar. Esta incide na utilização da etnografia por diferentes áreas de estudos, que não só apresentam interesse nesse tipo de investigação, como é o caso da comunicação, como também se apropriam ou poderiam se apropriar das construções – “descobertas”, para utilizar uma palavra da autora – da pesquisa etnográfica, como é o caso do serviço social (CAIAFA, 2007, p.174).

Diante das considerações perpetradas até aqui, pode-se apontar que há na atitude etnográfica uma vocação que fomenta a possibilidade de pensar e desenvolver seu exercício fora de espaços disciplinares e, ao mesmo tempo, sua realização por observadores que estejam atentos àquilo que a cultura constrói na relação do sujeito que observa com o outro, para além de sua circunscrição nas pesquisas acadêmicas com viés etnográfico. Mesmo no âmbito dessas pesquisas, a atitude etnográfica provê elementos para alargar o entendimento do que seja o campo de estudo. Sua principal característica, no entanto, incide sobre a viabilidade de enxergar o outro como “alternativa humana séria”, como sujeito de si e que constrói, comigo (SOARES, 2015), significados culturais e, por isso mesmo, produz conhecimento a ser anunciado das mais variadas formas e em diferentes registros.

Assumindo a atitude etnográfica com esta perspectiva, pode-se deparar não somente com a realização de um estudo etnográfico que segue determinados parâmetros em seu entendimento mais metódico, mais clássico, mas com etnografias, no plural, com estudos, escritos, artes, literaturas que se desenvolvem em atitude etnográfica, isto é, que se desenvolvem na deliberada consciência de que existe o outro, como cultura, como juízo, como sistema de valores, como legítimo outro (MATURANA, 2002), que produz, comigo, conhecimentos, os quais intento compreender e comunicar.

É entendendo a atitude etnográfica desse modo que se pode assumi-la como um conceito, isto é, como uma explicação angariada por um conjunto de elementos que permitem apresentar determinada leitura da realidade por meio desses elementos mesmos. Com base neles, torna-se possível levar em conta a realização de uma série de trabalhos que se desenvolvem em atitude etnográfica, cuja contribuição para o entendimento da cultura, do pensamento e do próprio processo de produção do conhecimento é tão relevante quanto a própria assunção da possibilidade de exercê-la em diferentes áreas. É assim que se pode considerar, conforme Campos (2014), o desenvolvimento de uma “etnografia marioandradina”, ou considerar, conforme Senna (2006, p.177), a realização de uma descrição etnográfica tal qual a realizada pelo etnógrafo que soube caracterizar o Brasil em sua essência cultural mais típica, Guimarães Rosa.

Toma-se de empréstimo nesse trabalho tanto a etnografia marioandradina como a descrição do etnógrafo Guimarães Rosa para mostrar o desenvolvimento de dois trabalhos em atitude etnográfica que são reveladores de sua concretização para além dos espaços acadêmicos, mas que nem por isso deixam de dar uma importante contribuição à constituição do entendimento do mundo. Além disso, servem para mostrar outros aspectos também relevantes em relação à atitude etnográfica, como sua inserção no processo formativo de quem a realiza.

Campos (2014), considerando a “etnografia marioandradina” como objeto de estudo, mostra que o próprio Mário de Andrade foi capaz de desenvolver uma cuidadosa observação de sua viagem ao Nordeste brasileiro e dos sujeitos que lá se encontravam, de modo a descrevê-los e compreendê-los, assim como, com eles, modificar-se, sem que ele fosse nem um antropólogo, nem mesmo um acadêmico formado em nível superior. Em Mário de Andrade, a atitude etnográfica propiciou ao poeta e escritor o encontro genuíno com lugares e pessoas pelos quais revela uma profunda afetação. Dentre tais pessoas, Chico Antônio, coqueiro potiguar, que provocaria marca indelével em Andrade, alterando-o substancialmente (CAMPOS, 2014, p.15). Segundo a autora, foi a partir do contato de Mário de Andrade com uma vasta literatura estrangeira e nacional de intelectuais/pesquisadores que se consideravam etnógrafos, como o alemão Theodor Koch-Grünberg, autor de estudos em vários países da América do Sul, que o escritor encontrou inspiração para escrever aquela que seria sua obra mais conhecida: *Macunaíma*.

A propósito de *Macunaíma*, vale a pena apresentar a observação de Senna (1997, p.22) no livro “O currículo na educação básica”. Nele, o autor discute a necessidade de se pensar o currículo em função dos sujeitos sociais que permeiam o espaço escolar das unidades

públicas de ensino espalhadas pelo país e ressalta a relevância de se tomar tal obra não apenas como ficção literária, mas como um apelo ao nosso direito de sermos brasileiros. Tal observação coaduna-se com os argumentos que estão sendo aqui mostrados em relação à atitude etnográfica presente em Mário.

Macunaíma, “obra que tratava de construir com humor a brasilidade”, é retratada pelo próprio Andrade como um romance em que a história e a geografia de lendas regionais do Brasil se fundem e as expressões locais mudam de lugar para a apresentação do sujeito brasileiro (AMOROSO, 2012, p.180). Em carta a Câmara Cascudo, de 1927, Mário afirma ter finalizado a primeira versão do livro e ressalta:

Só uma descrição de macumba carioca, uma carta escrita por Macunaíma e uns dois ou três passos do livro são de invenção minha, o resto tudo são lendas relatadas tais como são ou adaptadas ao momento do livro com pequenos desvios de intenção [...]. Misturei completamente o Brasil inteirinho como tem sido minha preocupação desde que intentei me abasileirar e trabalhar o material brasileiro. Tenho muito medo de ficar regionalista e me exotizar pro resto do Brasil (ANDRADE, 1927, p.123 apud AMOROSO, 2012, p.180).

De modo semelhante ao destaque feito por Campos (2014) em relação a Mário de Andrade, Senna (2006), numa densa discussão a respeito do lugar da etnografia na produção de conhecimento em ciências humanas e da sua relevância para a compreensão dos sujeitos sociais alheios ao modelo arquetípico de sujeito cartesiano, mostra como Guimarães Rosa, em seu *Grande sertão: veredas*, foi capaz de apresentar um registro minucioso de categorias sociais que podem ser consideradas uma descrição, tal qual a que se propõe em um trabalho etnográfico. O autor observa que a peça de literatura, por ele adotada como objeto etnográfico, é,

sem sombra de dúvidas, delicada e preciosa grafia social, não propriamente amparada em realidade objetiva de mundo – um *corpus* colhido de vida vivente –, mas minuciosamente organizada como registro de categorias sociais que dão conformação a um sistema de valores tipicamente aplicável à descrição etnográfica (SENNA, 2006, p.177).

Moraes e Oliva (2013), corroborando a perspectiva de Senna (2006, p.1), sublinham que a escrita rosiana em *Grande sertão* pode ser tomada como um posicionamento intelectual literário e, ao mesmo tempo, “à moda etnográfica”, isto é, “como um modo de interpretar e narrar processos, atores, ambientes, de um sertão-mundo, ao mesmo tempo, como representações e para além delas”. Em decorrência desse trabalho, as autoras ressaltam que

tanto a obra rosiana quanto a antropologia²⁹ “apresentam instrumental analítico, retórico e metodológico, como ferramentas heurísticas articuláveis e convergentes no trabalho de apreensão do imaginário social de sertão” (SENNA, 2006, p.1).

A atitude etnográfica em Guimarães Rosa³⁰ permitiu a ele a apresentação detalhada e cuidadosa de um sistema de valores que se refere a acontecimentos pertinentes à cultura em determinada situação, buscando afastar-se da emissão de juízos preconcebidos sobre ela, sem com isso deixar de lado seu papel de narrador implicado no caso contado. Conforme Senna (2006, p.177), “desvela-se aí o sujeito ontológico, o etnógrafo Guimarães, iniciando a grafia de mundo, pela voz de um narrador que, logo adiante, assume a voz do narrador primário, o Jõe, contador de casos”³¹. Nesta grafia, encontra-se Maria Mutema, mulher cuja conduta rege a narrativa, entremeada por outras personagens e que ajudam a revelar, com base em categorias (metafóricas) que vão sendo tecidas ao longo do trabalho, a natureza da sociedade sertaneja anunciada no livro, mas, sobretudo, a normalidade de tal Mutema.

Os parâmetros de normalidade, aliás, estão entre as preocupações que Senna apresenta em seus estudos no âmbito educacional (SENNA, 2007, 2008, 2014), presentes também no estudo ao qual se faz referência neste trabalho (SENNA, 2006). Especificamente em relação a este, vale a pena fazer uma digressão e ressaltar desde já que o autor mostra a importância da etnografia, seja ela como prática de pesquisa ou como atitude, para construir seus estudos, pois reconhecendo no outro, *a priori*, uma normalidade que pode não ser a mesma com a qual o etnógrafo opera, dedica-se a anunciá-la, ressaltando-a com base no sistema em que está inserida e que muitas vezes entra em confronto com uma suposta universalidade do que seja normal, considerando o padrão científico que a longa data nos acompanha. Assim, possibilita

²⁹ No entendimento apresentado pelas autoras, a antropologia é pensada com base em uma série de argumentos que tiram dela quaisquer referências a uma pretensa objetividade e alienação em relação às formas de conhecer. Assim, encontra-se como possibilidade, no corpo do trabalho, tanto uma referência a um método etnográfico na antropologia, quanto um método etnográfico artístico, o que assinala o distanciamento das autoras de uma certa ideia de antropologia como disciplina isolada e proprietária da etnografia. Embora seja possível problematizar a ideia de método no trabalho em tela, para os objetivos que se tem aqui, no entanto, basta mostrar que Moraes e Oliva (2013) não se referem a um entendimento isolacionista da antropologia.

³⁰ Embora Senna (2006) não utilize a expressão “atitude etnográfica” para se referir à disposição e à sensibilidade de Guimarães Rosa para descrever o outro em um sistema de normalidade próprio da cultura onde se encontra e que produz, observa-se que tal conceito se aplica também à sua obra, pelos motivos já explicitados acima: a disposição para encontrar-se com o outro, descrevê-lo, mas, sobretudo, compreendê-lo, afastando-se de uma dimensão preconcebida e previamente organizada de valores e juízos e revelando-se implicado na gestação de tais juízos. No trabalho de Vasconcellos (2015), entretanto, encontra-se explicitada uma relação entre a atitude etnográfica e o *Grande Sertão: veredas*.

³¹ Vale destacar, conforme Campos (2014), que a escrita etnográfica carrega muito das características literárias, embora por muito tempo se tenha buscado afastar a relação entre ambas, em nome de uma pretensa objetividade daquela escrita.

que os diferentes sujeitos possam ser percebidos em suas particularidades, em vez de percebidos por uma leitura que busca enquadrá-los em tal padrão.

Para fazer um contraponto ao *Grande sertão* de Guimarães Rosa, considerado aqui escrito sob a égide de uma atitude etnográfica, e para chamar atenção de que não é toda obra que se desenvolve em tal atitude, é possível citar outro famoso sertão, melhor dizendo, *Os sertões*, de Euclides da Cunha. Este, embora seja uma importante obra literária, não apresenta traços de que foi escrita tal como a obra de Rosa. Willi Bolle³² (2001) salienta que Rosa é mais coerente e profundo que Cunha, justamente porque no primeiro existe uma etnografia que se baseia na audição do sertanejo e na garantia do seu espaço para falar. No segundo, por outra parte, existe uma antropologia de autor, uma forma autoral de escrever sobre o sertão. Nas palavras de Bolle (2001):

Enquanto Euclides escreveu sobre o sertão de uma forma autoral, uma antropologia de autor, a antropologia e a etnografia de Guimarães Rosa se baseiam em ouvir o sertanejo falar e deixar o sertanejo falar. Em Rosa, a matéria-prima é a fala do sertanejo. Isso diferencia os dois escritores de maneira radical (s/p).

O próprio Mário de Andrade dirige uma dura crítica ao livro de Euclides da Cunha, por não encontrar na obra aquilo que ele próprio encontrara no Nordeste sobre o qual escrevera. O poeta o chama de “um livro falso”, pois:

A desgraça climática do nordeste não se descreve. Carece ver o que ela é. É medonha. O livro de Euclides da Cunha é uma boniteza genial porém uma falsificação hedionda [...] Euclides da Cunha transformou em brilho de frase sonora e imagens chiques o que é cegueira insuportável deste solão; transformou em heroísmo o que é miséria pura, em epopeia... Não se trata de heroísmo não. Se trata de miséria mesquinha, insuportável, medonha. Deus me livre de negar a resistência a este nordestino resistente. Mas chamar isso de heroísmo é desconhecer um simples fenômeno de adaptação (ANDRADE apud CAMPOS, 2014, p.25).

Nos escritos de Andrade e Rosa, à luz de Campos (2014) e Senna (2006), mostra-se a face de uma atitude etnográfica que, mais do que o registro desinteressado do outro e da cultura, revela-se, no caso do primeiro, como uma atitude que se coloca disponível ao encontro deste outro para compreendê-lo como alguém que cria significados culturais com aqueles que vão ao seu encontro; e, no caso do segundo, como possibilidade de entender e tipificar um sistema social com parâmetros de normalidade constituídos em seu próprio

³² Professor de literatura alemã na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e estudioso de Guimarães Rosa. Concedeu entrevista à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) em 2001, na qual trata do estudo que estava desenvolvendo sobre Rosa.

interior, bem como das pessoas que estão envolvidas nele, no qual se está implicado a partir do momento em que se intenta descrevê-lo.

Vejamos, então, o que a atitude etnográfica em ambos os autores pode mostrar. Para isso, apresenta-se, a princípio, a narrativa de Guimarães Rosa, que gira em torno de Maria Mutema, seguida das leituras sobre algumas considerações propostas por Senna (2006) e, posteriormente, a atitude etnográfica de Mário de Andrade no Nordeste brasileiro e seu encontro com Chico Antônio, com base no trabalho de Campos (2014).

São os encontros de Mário com Chico, as narrativas de Rosa sobre Mutema que tipificam, em última instância, a atitude etnográfica de autores/etnógrafos pesquisadores, professores, escritores, documentaristas, artistas etc. com as pessoas que produzem conhecimento, buscando compreender e anunciar essas produções e os sujeitos implicados nesse processo, em que se assume, desde o princípio, a legitimidade do outro e a construção, com ele, de verdades legítimas para o mundo no qual existimos.

As etnografias contidas em ambos permitem perceber a atitude etnográfica em seu acontecimento, aprofundando a perspectiva que vem sendo apresentada a respeito dela e pondo em evidência um de seus aspectos, qual seja, o fato de que ela passa a fazer parte da vida de quem a pratica. E, vivendo nela, mantém-se uma disposição constante para encontrar o outro, assumindo os sentidos e os conhecimentos produzidos com ele e os apresentando a outrem, no âmbito acadêmico, pelos meios de comunicação, em diferentes plataformas de registros e anúncio. Além disso, a discussão que se segue alarga o quadro geral que permitirá pensá-la, no tópico a seguir, especificamente no âmbito da educação, tanto como forma de produção de conhecimento, quanto como prática no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

2.3 Quantos Antônio e quantas Mutemas cabem em uma atitude etnográfica? – viagens e leituras com Mário de Andrade e Guimarães Rosa

E o Jõe contava casos. Contou. Caso que se passou no sertão jequitinhão, no arraial de São João Leão, perto da terra dele, Jõe. Caso de Maria Mutema e do Padre Ponte.

Guimarães Rosa

Guimarães Rosa, ao narrar a história de Maria Mutema, considerado um dos principais casos do *Grande sertão* (SANTOS; RIBEIRO, 2011), apresenta esta escrita numa tessitura que aponta, de um lado, para a possibilidade de realização do registro etnográfico, em que não se prega nem a isenção de seu autor, nem dos outros que são narrados na organização da história e, de outro, para indícios de uma atitude etnográfica sem a qual, sustenta-se, tal construção não seria possível na forma e na sensibilidade com a qual ela se apresenta.

O registro etnográfico é, nos dizeres de Senna (2006, p.176), “por excelência, exemplo de conduta inferencial”, esta que marca a intenção do pesquisador ao buscar em sua observação os dados que sejam prototípicos do estado de mundo que está sendo contemplado, de maneira que possa, com base neles, construir categorias para descrever o sistema de valores que nele se apresentam. Leva-se em consideração o conjunto de fatores que tornam os dados protótipos de normalidade em determinado sistema, para além de situações que possam ser tomadas como estranhas ou místicas em seu interior, ainda que estas existam e sejam compartilhadas como valor pelo sujeito que as descreve.

O registro etnográfico, acompanhado pela atitude que o subjaz, resulta de ajuizamento crítico e de recriação do espaço simbólico, não se limitando a ser uma mera fotocópia da realidade que toma por objeto. Assim, ele assume um caráter de metáfora da vida e não de imitação da vida, tal qual o discurso literário quando tomado como objeto de interesse antropológico (MORAES; OLIVA, 2013). Propõe-se aqui observar, então, as construções (metafóricas) no trabalho de Rosa e que se estendem ao trabalho etnográfico de um modo geral e os elementos que permitem enxergar em sua escrita uma atitude etnográfica, com base nas considerações propostas por Senna (2006).

Desde o início da narrativa, Guimarães Rosa coloca em evidência quatro interlocutores que têm um papel fundamental na construção da história a ser contada, deixando transparecer o lugar ocupado por cada um. São eles: Jõe, personagem que se assume como narrador primário; a “voz que tece o romance”, compreendida como o narrador secundário; intencionalmente fundido a este, está a figura do narrador ontológico, que é o próprio Guimarães Rosa etnógrafo; e, finalmente, os leitores, como o quarto interlocutor, para os quais se dirige a obra narrada (SENN, 2006, p.177-178).

A fundição do narrador secundário com o narrador ontológico tem uma importância fundamental para a compreensão da narrativa que segue, pois que, ao assumir esta fundição, pode-se perceber como tal narrador se coloca diante da situação descrita, revelando suas impressões e os próprios valores e, com isso, mostrando-se implicado na narrativa realizada.

Com base nessas observações iniciais, propõe-se aqui para Mutema mediante a descrição do “sertanejo Jõe”, escrita em minhas palavras, com algumas inserções de *Jõe*, para, depois dela, tecer algumas considerações sobre a narrativa de Rosa e aquilo que pode ensinar sua etnografia.

Maria Mutema era uma mulher como todas as outras que viviam no arraial. Senhora vivida, carregava consigo os preceitos sertanejos: contida, pouco dada a demonstrações de sofrimento em público, assim como as demais. Certa feita, deu-se que seu marido morreu. Amanhecera morto de madrugada, ao que Mutema chamou os vizinhos mais próximos para atestar se o homem havia, de fato, morrido. Tais vizinhos ratificaram o ocorrido: seu marido estava morto. E concluíram que a morte se dera em virtude de um acesso do coração, haja vista que o homem gozava de boa saúde.

Do dia da morte do marido em diante, Mutema passou a frequentar a igreja todos os dias e, além disso, de três em três dias ia se confessar. Nas palavras do sertanejo: “O que deu em nota foi outra coisa: foi a religião da Mutema, que daí pegou a ir à igreja todo santo dia, afora que de três em três agora se confessava” (ROSA, 1994, p.308). Andava sempre de preto, como costume local e, durante a missa, matinha seus olhos na direção do padre, que era um bom homem, de meia idade, meio gordo e bem estimado de todos. Apesar disso, o padre tinha um defeito: “ele relaxava”. Neste relaxamento gerara três filhos com a mulher que governava sua casa e cozinhava para ele. Assim como Mutema, essa mulher atendia pelo nome de Maria, e era conhecida como a “Maria do Padre”.

Embora se possa imaginar que a relação do padre com Maria do Padre pudesse ser tomada como um escândalo no arraial, há que se considerar que, à época, ninguém achava a situação escandalosa, achavam mesmo que era um acontecimento corriqueiro, trivial. Os meninos de Maria do Padre eram considerados bonitinhos e bem-criados e, a despeito deles e de sua relação com Maria, o padre era visto como um “vigário de mão cheia”: atendia a qualquer hora do dia e da noite, pregava seu sermão com muita virtude e levava a santa hóstia do Senhor aos roceiros, de modo a confortá-los.

Com o passar do tempo, a frequência com que Maria Mutema ia se confessar começou a causar estranheza nos sertanejos locais. Questionavam-se se Mutema teria tantos pecados que necessitasse se confessar de três em três dias. Também notaram que o padre ia receber a confissão a contragosto, esta que, de acordo com o sacramento, passa-se e mantém-se guardada somente entre os dois que a compartilham. Notaram, ainda, que nas primeiras vezes em que Mutema estivera no confessionário o padre “ralhava com ela” de maneira terrível. Apesar disso, o modo como Maria Mutema deixava o confessionário mais lembrava uma

“santa padecedora”: os olhos baixos que deixavam transparecer uma humildade serena. Padre Ponte, por sua vez, apresentava em suas feições um forte sofrimento e temor todas as vezes que era convocado a ouvir a confissão da mulher, a qual não podia negar, dado seu ofício.

No decorrer dos dias, Padre Ponte foi ficando doente, a ponto de estar à beira da morte. Dia após dia ele emagrecia, apresentava dores, “amofinava o modo” e, finalmente, acabou morrendo “duma cor amarela de palha de milho”; e morreu triste. Daí em diante, Maria Mutema nunca mais voltou à igreja, mesmo com a chegada de outro padre a São João Leão. Sendo ela uma mulher soturna, pouco dada a conversas, ninguém se atreveu a indagar por que passou a proceder deste modo.

Passados mais uns anos da morte de Padre Ponte, quando se deram os tempos das missões, chegaram no arraial dois missionários. Ambos eram padres estrangeiros, tinham rostos corados, eram fortes, assim como seus sermões. Estavam sempre na igreja pregando, recebendo confissões, rezando e aconselhando. Seus modos religiosos eram enérgicos e ninguém brincava com eles, “pois tinham de Deus algum encoberto poder, conforme o senhor vai ver, por minha continuação. Só que no arraial foi grassando aquela boa bem-aventurança” (ROSA, 1994, p.311).

Certo dia, em noite anterior ao domingo em que se celebraria a festa de comunhão geral e glória santa, assim que foi findada a bênção e um dos missionários subiu ao púlpito para a prédica, dando início a oração de Salve Rainha, Maria Mutema entrou na igreja e esbarrou no padre. Todos levaram um susto “porque salve-rainha é oração que não se pode partir em meio em desde que de joelhos começada” (ROSA, 1994, p.311). O padre deu continuidade à oração, mas sua voz estava notadamente mudada. Tão logo a terminou, debruçou-se no púlpito, deu um soco no pau do peitoril e com o rosto rubro, gritou: “A pessoa que por derradeiro entrou, tem de sair”! Todos os presentes ficaram estarrecidos diante da situação e começaram a buscar Mutema com seus olhares. O missionário, por sua vez, deu continuidade à sua fala:

Que saia, com seus maus segredos, em nome de Jesus e da Cruz! Se ainda for capaz de um arrependimento, então pode ir me esperar, agora mesmo, que vou ouvir sua confissão... Mas confissão esta ela tem de fazer é na porta do cemitério! Que vá me esperar lá, na porta do cemitério, onde estão dois defuntos enterrados!... (ROSA, 1994, p.312).

Diante desta fala do missionário, os que estavam dentro da igreja, conforme dito apresentado por Jõe, “sentiram o rojo dos exércitos de Deus, que lavoram em fundura e sumidade”. As mulheres gritavam, assim como os meninos, algumas outras caíam no chão e

ninguém deixou de se ajoelhar. Dentre estes, muitos choravam. Maria Mutema, sozinha de pé diante da situação, deu um gemido com lágrimas e exclamou pedindo perdão. “Perdão forte, perdão de fogo, que da dura bondade de Deus baixasse nela, em dores de urgência, antes de qualquer hora de nossa morte”. Depois disso, começou a falar. Em meio ao pranto e diante de todos que ali estavam, passou a se confessar, como se quisesse alcançar também o perdão de todos os presentes. Disse que tinha matado o marido, sem nenhum motivo, sem nenhum malfeito da parte dele, o matou enquanto estava dormindo, despejando em seu ouvido, com um funil, chumbo derretido. Os presentes que ouviram o relato de Mutema ficaram transtornados. Nas palavras do narrador, este relato aparece da seguinte forma:

E rompeu fala, por entre prantos, ali mesmo, a fim de perdão de todos também, se confessava. Confissão edital, consoantemente, para tremer exemplo, raio em pesadelo de quem ouvia, público, que rasgava gastura, como porque avessava a ordem das coisas e o quieto comum do viver transtornava. Ao que ela, onça mostra, tinha matado o marido – e que era cobra, bicho imundo, sobrado do podre de todos os esterocos. Que tinha matado o marido, aquela noite, sem motivo nenhum, sem malfeito dele nenhum, causa nenhuma –; por que, nem sabia. Matou – enquanto ele estava dormindo – assim despejou no buraquinho do ouvido dele, por um funil, um terrível escorrer de chumbo derretido (ROSA, 1994, p.313).

Na continuidade do relato, registra-se a afirmação de Maria Mutema de que, uma vez tendo enjoado do Padre Ponte, também sem motivo, começou a mentir para ele, dizendo que tinha matado o marido porque dele gostava e queria ser sua “concubina amásia”. Isso, no entanto, não era verdadeiro. Todavia, percebendo que o padre se zangava com sua colocação, passou a repeti-la e a sentir prazer nisso. O padre, por ser “homem manso” e “padre”, não tinha muito o que fazer diante da situação. Logo em sequência, como se viu, Padre Ponte adoeceu e veio a falecer “em desespero calado”.

Frente à situação deflagrada, o missionário, no púlpito, entoou “Bendito, louvado seja”! e, ao mesmo tempo, fazia sinal para que as mulheres saíssem da igreja, de modo que só os homens nela permanecessem, a fim de fazer a última pregação do dia, que era mesmo, como o costume, feita somente para os senhores homens. No dia seguinte, o arraial estava todo enfeitado e pronto para a festa que ocorreria: arcos e cordas de bandeirolas, o espaço delimitado para o festejo, muitos foguetes, a missa sendo cantada, procissão... Apesar disso, todos só pensavam no acontecido da noite anterior.

A esta altura, Maria Mutema estava presa provisoriamente. Não comia, estava sempre de joelhos, pedindo perdão e castigo. Pedia também para que todos fossem cuspir em seu rosto e dar-lhe bordoadas. Os ossos de seu marido foram desenterrados e conta-se que, ao sacolejar o esqueleto, a bola de chumbo sacudia dentro dele.

Mutema permaneceu em São João Leão por mais de uma semana. Os missionários já tinham ido embora e ao seu encontro foram autoridades, delegados e praças. Levaram-na para a cadeia de Arassuaí, onde seria julgada. Enquanto permaneceu em São João Leão, todavia, o povo ia até ela para levar-lhe palavras de consolo, rezar com ela e conceder-lhe perdão. Maria do Padre, com seus filhos, foi também levada até Mutema para dar-lhe perdão. Estes gestos começaram a produzir bem-estar e edificação. “Mesmo, pela arrependida humildade que ela principiou, em tão pronunciado sofrer, alguns diziam que Maria Mutema estava ficando santa” (ROSA, 1994, p.315).

A narrativa de Rosa traz alguns elementos que corroboram as afirmativas que foram feitas inicialmente a respeito desta obra e da atitude etnográfica do romancista. Conforme Senna (2006, p.179), Maria Mutema é apresentada pelo “etnógrafo Guimarães” como uma mulher do povo e tipifica a normalidade da mulher sertaneja, parte de um sistema social “instituído e regulado por categorias que lhe imprimem relações de causalidade e tipicidade incomparáveis a quaisquer outras, um sistema, portanto, cuja normalidade se pode explicar com base em categorias inferenciáveis”.

Na análise feita pelo autor, mostram-se as normalidades assinaladas e destaca-se a realização de um cuidadoso registro no qual se busca sustentar tal normalidade porque, *a priori*, leva em conta uma construção que a explicita nesses termos. Chama-se atenção, no entanto, para o fato de que, quando categorias extrainferenciáveis passam a fazer parte da narrativa, a mesma construção de normalidade se faz presente nela. Isso acontece, por exemplo, quando a *misticidade* surge como categoria extrainferenciável e é acompanhada por uma descrição em que se evidenciam as impressões de quem descreve, mostrando-se com seus valores e princípios em relação a ela.

Olhando para a narrativa que consta em *Grande sertão*, Senna (2006) ressalta a mística acima referida e revela a postura do romancista, que assume o lugar na descrição realizada sem querer promover algum tipo de imparcialidade em relação a ela, colocando-se, inclusive, como parte dela, de maneira que fica evidente uma coconstrução (LISBOA, 2013), uma produção de sentido na situação (BOUMARD, 1999), uma constituição de significados culturais (CAMPOS, 2014), como se viu anteriormente.

Na análise proposta por Senna (2006), a devoção de Mutema à fé a princípio não causa estranheza, haja vista que uma viúva se dedicar à fé em detrimento da vida pública não seria algo digno de nota. O estranhamento é evocado quando se começa a dizer que Mutema se confessava a cada três dias, o que insere no sistema de normalidade sustentado por Rosa,

inclusive em relação ao fato de o padre ter mulher e filhos, coisa considerada comum, uma situação extrainferenciável.

A categoria mística começa a ser introduzida quando sobre o Padre Ponte passa a se destacar a figura do mito, em que o próprio nome, Ponte, sugere seu lugar entre o mundo ordinário e o mundo da fé e destaca suas características, não como homem, mas como padre, que, por isso mesmo, deve cumprir com deveres que não seriam possíveis ao homem, como a escuta da confissão de Maria Mutema e a preservação do segredo por ela revelado. A Maria Mutema também é imputada a mesma categoria, a partir do momento em que, no relato da frequência de sua confissão, registra-se sua semelhança com uma “santa padecedora” ao deixar o confessionário. A figura do narrador secundário – na qual está fundido Guimarães, o narrador ontológico –, quando diante dos fatos que não podem ser explicados por inferências regulares, é justamente quem constrói a categoria mística para dizer dos acontecimentos narrados. Ele assume a história, de maneira que passa a “falar” com os sertanejos.

A chegada dos missionários estrangeiros, na continuidade dos fatos narrados, é carregada das mesmas impressões. A eles Rosa imputa o mesmo caráter místico identificado no Padre Ponte e em Mutema. A diferença entre aqueles e estes dois últimos consiste em que, além de serem estrangeiros, a eles fora atribuída uma mística maior, tal qual fossem dotados de algum poder encoberto, que os difere das gentes do sertão.

É construindo a misticidade como categoria que opera no âmbito do simbólico, da qual ele próprio, Rosa, coloca-se como parte, que ele vai tecendo os fios que dão o enlace final da narrativa, garantindo o registro de normalidade do sistema por ele descrito e no qual se coloca como parte ativa na construção, e que pode ser sintetizado na figura de Maria Mutema que, a despeito da morte do marido e do padre, sobre as quais lhe é imputada culpa, mantém a imagem “mística” de outrora: “estava ficando santa”.

Com base nessas considerações sobre o caso de Maria Mutema – em que se percebe a realização de um registro no qual aquele que descreve se revela no desenvolvimento da situação, deixando transparecer a organização conjunta de valores e juízos em relação à descrição feita –, pode-se construir o entendimento de que a categoria constituída para apresentar os fatos narrados, isto é, a misticidade presente na vida sertaneja apresentada por Rosa simboliza o desenvolvimento de um trabalho em que vão se constituindo os sentidos que são apresentados. Dito de outra maneira, além da tessitura encontrada na narrativa, salienta-se a apresentação da vida sertaneja, com base na construção de “metáforas que se projetam para o mundo e a ele dão conformidade num universo em que o simbólico prepondera sobre o objetivo” (SENNA, 2006, p.185). É exatamente este universo simbólico, tão bem construído,

descrito e narrado por Rosa que, como destacado por Senna (2006, p.185), é “capaz de acolher a normalidade de uma Maria Mutema” e que sintetiza a atitude etnográfica, além do registro etnográfico que perpassa seu trabalho.

Acolher Maria Mutema significa, virtualmente, a possibilidade de acolher os sujeitos sociais na diversidade que lhes constituem, com base na construção de categorias explicativas, com eles, que possam apresentar um mundo que sustente a implicação de todos em sua construção. Na esteira de tal possibilidade, encontra-se Chico Antônio, acolhido na “viagem etnográfica” de Mário de Andrade ao Nordeste brasileiro e que traz para o universo de “vida vivente” o registro de como encarar o outro como sujeito de si e construir com ele categorias que sirvam para explicar-lhe e explicar as diferentes situações nas quais ambos se inserem, constituindo perspectivas de um mundo em devir.

Assim como se percebem em Rosa os indícios de um trabalho construído com base em uma atitude etnográfica, encontra-se em Andrade a mesma atitude, a qual permite que o escritor se lance no encontro com o outro e busque compreendê-lo em um processo que modifica a si mesmo. De acordo com o trabalho de Campos (2014), apresenta-se a “viagem etnográfica” de Mário e destaca-se dela a compreensão desenvolvida a respeito de Antônio.

Mário de Andrade, em viagem ao Nordeste do Brasil entre dezembro de 1928 e março de 1929, fez o registro sistemático daquilo que encontrara pelo caminho, o que deu origem a setenta crônicas publicadas no *Diário Nacional*, periódico paulista da época, sob o título de *O turista aprendiz*. Ao reuni-las todas em uma única pasta em seu arquivo pessoal, Andrade as nomeou como “O turista aprendiz – viagem etnográfica” (CAMPOS, 2014, p.2).

Nesta viagem, Campos (2014) assinala as considerações de Andrade a respeito das circunstâncias sociais que encontrara e, ainda, uma preocupação em apresentar uma visão que estivesse embasada na observação que tinha feito. A autora destaca também que Mário de Andrade não dissociava a cultura popular das condições de produção nas quais ela acontecia e, por isso mesmo, buscava sempre noticiar o estado de moradia, trabalho e alimentação do “homem do povo”.

É sobre este pano de fundo que se desenvolve, na visão de Campos (2014, p.24), a análise cultural de Andrade, que é “uma análise da diversidade cultural, sem encobrir as relações sociais desiguais nas quais ela está calcada”. Dito de outro modo, o poeta articula duas questões fundamentais para se pensar a sociedade brasileira: “a relação entre as *diferenças*, marcadas nas diversidades culturais, e as *desigualdades*, expressas nas contradições sociais” (CAMPOS, 2014, p.27). Nesse sentido, dois temas transversalizam os relatos de Andrade: de um lado, a seca devastadora do sertão, e do outro, a intensa migração

nordestina, sobretudo para São Paulo. Ambas as situações, fortemente presentes em algumas das suas crônicas, renderam, por exemplo, o registro e a divulgação de uma visão outra a respeito do nordestino.

O homem nordestino, para Andrade, não é um forte, um herói que consegue aturar e viver nas situações as mais adversas que o sertão oferece. Ele é um sujeito que, frente às adversidades e necessidades de adaptação que garantam a sua sobrevivência, resiste. Nesse contexto, todavia, os mais fortes vão embora, e vão para o sul, a fim de tentar construir uma vida que lhes seja mais adequada. A crítica direcionada às condições de vida do nordestino é apontada diretamente às autoridades governamentais, que adotaram um modelo desenvolvimentista civilizável *à la* Europa, centrado nas grandes cidades e, em nome do “progresso”, deixaram de lado o Nordeste, que se via em condições gerais de depauperamento. Por conta disso, famílias inteiras diluíram-se, pois seus membros foram obrigados a migrar, em busca de uma existência que o Nordeste não podia prover.

Se, por um lado, a atitude etnográfica permitiu a Andrade desenvolver tais percepções a respeito do Brasil nordestino pelo aspecto da desigualdade, a diversidade cultural não passou ao largo de sua descrição. E no encontro com esta diversidade está Chico Antônio, coqueiro potiguar – coqueiro que canta cocos³³, e não a árvore que dá cocos – como uma das personagens mais significativas para falar da atitude e da sensibilidade aberta ao outro, característica do poeta.

De acordo com Campos (2014), o encontro de Andrade com o coqueiro é fundamental para que se possa compreender a dimensão de trabalho e pesquisa que perpassa a viagem etnográfica do escritor paulista. Tal situação faz com que a rotina burocrática de coleta musical por ele vivida seja modificada diante de uma comoção incontrolável com a qual se depara. O encontro com Chico Antônio deu-se no Rio Grande do Norte, no Engenho Bom Jardim, por intermédio de um amigo de Andrade, na segunda noite em que estava por lá. Na primeira crônica que escreve a respeito deste momento, acha-se uma descrição do coqueiro no desenvolvimento de sua arte, seguida por exclamações do próprio poeta:

Pra tirar o “Boi Tungão”, Chico Antônio geralmente se ajoelha. Parece que ele adivinhou o valor artístico e social sublimes dessa melodia que ele mesmo inventou e já está espalhada por toda esta zona de engenhos. Então se ajoelha pra cantá-la [...]. Vem da terra, canta por cantar, por uma cachaça, por coisa nenhuma e passa

³³ O coco é um ritmo musical constituído no Nordeste brasileiro. Tem como principais instrumentos o ganzá, o surdo, o pandeiro e o triângulo, mas é o tamanco, isto é, a sandália de madeira que imita o som de cocos se quebrando, que dá a cadência da melodia. Esta é acompanhada pela embolada, ou seja, pela cantoria acelerada e com palavras que são ditas “de cabeça” pelos seus cantores. Para mais informações a respeito do coco, ver: Carvalho (2005) e Marinho (2005).

uma noite cantando sem parada. [...] O que faz com o ritmo não se diz! Enquanto três ganzás, único acompanhamento instrumental que aprecia, se movem interminavelmente no compasso unário, na “pancada do ganzá”, Chico Antônio vai fraseando com uma força inventiva incomparável, tais sutilezas certas feitas que a notação erudita nem pense em grafar, se estrepa [...] Sem parar. Olhos lindos, relumeando numa luz que não era do mundo mais. Não era desse mundo mais (ANDRADE, 1929 apud CAMPOS, 2014, p.16).

Vê-se nesse relato, comparativamente ao que Senna (2006) destaca sobre Maria Mutema, a mística com a qual Mário de Andrade envolve Chico Antônio, colocando, tal qual o narrador ontológico-secundário Guimarães Rosa, as impressões que tinha frente à situação vivenciada. Além disso, percebe-se também o cuidado na descrição que faz, de modo que não se encontra nela vestígio de atipicidade ou anormalidade. O que se percebe, isto sim, é o encantamento diante do diverso mas normal de Chico Antônio, que pode ser sintetizado na seguinte frase de Andrade: “Estou divinizado por uma das comoções mais formidáveis da minha vida” (ANDRADE, 1929 apud CAMPOS, 2014, p. 16).

A forma como Chico Antônio tira seus cocos é também observada e relatada por Andrade, que tem continuidade em crônica posterior a respeito dele (CAMPOS, 2014, p. 18). Nela afirma que o coqueiro não é só “voz maravilhosa e arte esplêndida de cantar”, mas também um coqueiro bastante original, tanto na forma de gesticular, quanto no processo mesmo de tirar o coco. “Não canta nunca sentado e não gosta de cantar parado”, e busca realmente ficar tonto, pois quanto mais gira e mais tonto fica, “mais o verso da embolada fica sobrerrealista, um sonho luminoso de frases, de palavras soltas, em dicção magnífica” (ANDRADE, 1929 apud CAMPOS, 2014, p.18).

Apesar do grande entusiasmo na vivência com Chico Antônio, Andrade observa e lamenta que terá de retornar a São Paulo com brevidade, sem que possa continuar sua audição dos cocos: “E terei de escutar as temporadas líricas e as chiques dissonâncias dos modernos... Também Chico Antônio já está se estragando... Meio curvo, com os seus vinte e sete anos esgotados na cachaça e noites inteiras a cantar (ANDRADE, 1929 apud CAMPOS, 2014, p.17).

No dia derradeiro, quando Chico Antônio deixa o Engenho, Andrade narra que o coqueiro se despede dele e “do nosso trabalho” com seu Boi Tungão, tão comovido que chegou a sentir uma lágrima em seus olhos. “Adeus sala, adeus piano, Adeus tinta di screvê! Adeus papé de assentá! (assentar as músicas que ele cantava). De mim ele disse que quando eu chegasse na minha terra havia de não me esquecer nunca mais dele” (ANDRADE, 1976, p.356 apud CAMPOS, 2014, p.19).

Percebe-se, na narrativa de Andrade, um Chico Antônio que conseguimos alcançar por meio da escrita do autor, e também pela clareza com que coloca suas impressões diante das situações vividas com ele. No que se refere ao registro, para fazer uma aproximação em relação ao que se observa em Rosa, temos explícita uma possibilidade de construí-lo e comunicá-lo a outrem.

Para além e mais relevante que o registro, o que temos é a explicitação de uma atitude etnográfica³⁴, que possibilita o encontro com o outro pressupondo sua normalidade. A despeito das situações que poderiam ser facilmente tomadas como traço de anormalidade e serem enfatizadas por ele, como a bebedeira de Chico Antônio, a forma como ele rodava para cantar seus cocos, o fato de não parar durante o canto, o que se vê no poeta é uma disposição para encontrá-lo e dizê-lo.

A atitude etnográfica que se identifica em Mário traz também um indício do processo formativo que a envolve. Ela era alguma coisa que ele vivia e, ao longo de sua vida, foi sendo ampliada. Em carta endereçada a Alceu Amoroso Lima³⁵, fica evidente como esta passou a fazer parte dele. Embora Andrade não utilize a expressão mencionada, o que se percebe mesmo é a presença desta atitude:

Mas você me diz estragado, ou coisa assim, pela “mania etnográfica”. Aí tenho que defender a etnografia, que aliás não é mania em mim, mas é uma salvação (porque me impede ou me livra de tomar socialmente posição em assuntos a que sou naturalmente infenso, atitude política, atitude religiosa, social...), e também meu jeito de ser [...] é um dos meus muitos jeitos de procurar o Brasil (ANDRADE, 1968, p.26 apud CAMPOS, 2014, p.26).

A “mania etnográfica” de Mário de Andrade coaduna-se com o entendimento que vem sendo construído nesta tese a respeito da atitude etnográfica. Além de ser uma disposição para encontrar o outro e percebê-lo em sua normalidade, ela tem como característica o fato de ir se construindo e constituindo-se no sujeito que a descobre, provocando mudanças *em seu jeito de ser* e enxergar o mundo. Trata-se de um processo que age na formação do sujeito e vai se ampliando e aprofundando. Como bem registrou Silva (SOARES, 2015), ela muda você.

O processo (trans)formativo pelo qual passa quem opera em atitude etnográfica é também percebido no trabalho de Pimentel (2014) que, além de considerá-lo e fazer menção a ele, o que nos permite ampliar suas impressões, relaciona-o à educação, revelando sua

³⁴ Campos (2014), em determinado momento de seu trabalho, relaciona a atitude etnográfica de Mário de Andrade ao momento histórico dos anos de 1920, discutido no tópico anterior.

³⁵ Campos (2014) ressalta que as cartas de Mário de Andrade são essenciais para compreensão não só de sua vida, mas também do desenvolvimento de sua obra.

contribuição aos processos e práticas de ensino, bem como à produção de conhecimento com base nela.

A seguir, destaca-se o trabalho do autor, que permite sublinhar e ao mesmo tempo alargar os argumentos que permitem perceber e encarar a atitude etnográfica com os aspectos já assinalados, acrescido dos contornos que ganha quando pensada na área educacional. É justamente a grande contribuição que pode dar a esta área, à escola, com seus atores, seus outros de conhecimento e cultura, com as características todas que foram sendo mostradas até aqui, que possibilitam tomá-la, nesta tese, simultaneamente, como princípio para o desenvolvimento do processo educativo e como prática de investigação em educação (ambas já sendo utilizadas).

2.4 A “**mania etnográfica**” em *nosotros*³⁶ e a educação

A atitude etnográfica, como o conceito aqui apresentado, parece ainda não ter uma abrangência no âmbito da educação que permita encontrar trabalhos que a tomem com esta perspectiva. Como expressão, conforme se buscou mostrar no início das discussões deste capítulo, ela tem sido utilizada com uma frequência maior, para referenciar algum momento de realização de pesquisa de campo de algum estudo que se afirme etnográfico, ou que faça uso de alguns dos princípios ou pressupostos atribuídos à etnografia, mas que não são pensados na área educacional.

Um ensaio escrito por Pimentel (2014), intitulado “A atitude etnográfica na sala de aula: descolonizando os processos de ensino”, vai na contramão desta situação³⁷. Nele, o autor mostra exatamente a relação do conceito com a educação, o que, no contexto desta tese, serve para exemplificar sua fecundidade nas práticas e processos de ensino, bem como para expandir as possibilidades de pensar sobre a produção de conhecimento que se realiza na área. Além disso, busca relatar uma forma de como o conhecimento se constitui na relação entre

³⁶ *Nosotros* é utilizada no título deste tópico para enfatizar a relação de nós, sejamos quem quer que sejamos, com os outros com os quais construímos sentidos. Ela é aqui tomada segundo acepção de Cortella (2003), para quem *nosotros* implica uma visão de alteridade, que exige que percebamos o outro como alguém que, embora outro, é parte comigo.

³⁷ Embora, durante a construção desta tese, desde o momento em que a atitude etnográfica passou a ser encarada como um conceito possível, tenha-se feito buscas para verificar a existência de mais estudos que se dispunham a anunciá-la enquanto tal no âmbito da educação, não se encontrou mais algum trabalho a este respeito, além deste que é proposto por Pimentel (2014).

professor e aluno no âmbito universitário. O autor ainda aponta para algumas características da atitude etnográfica que auxiliam na sua compreensão como conceito que vai se constituindo na vida de quem lê o mundo com uma postura que reconhece e busca o outro, tomado como sujeito de conhecimento e cultura.

Ao mesmo tempo em que defende o conceito de atitude etnográfica, o autor expõe suas próprias experiências como professor da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), no âmbito da qual “busca praticar o deslocamento e a congruência da atitude etnográfica” (PIMENTEL, 2014, p.53). Isso implica, para ele, compreender que:

As operações de congruência entre a atitude etnográfica e os processos de ensino exigem deslocamentos epistemológicos, ou seja, trata-se de pensar a atitude etnográfica fora dos domínios da pesquisa de campo da antropologia (ou em outras áreas de conhecimento) para inscrevê-la (ou mesmo reconhecê-la) nos limites de uma sala de aula, ou em todos os espaços nos quais as práticas de ensino coordenam as operações entre as pessoas (PIMENTEL, 2014, p.51).

Já no resumo do trabalho, o autor indica “a inscrição da atitude etnográfica na composição de uma atitude educadora como perspectiva de transformação das condições de alteridade nas relações entre educadores e estudantes” (PIMENTEL, 2014, p.49). Essa afirmativa é pensada em alinhamento com o restante de suas argumentações, em que, ainda no resumo, anuncia a proposição de uma “abordagem pós-colonial de produção do conhecimento em sala de aula”, partindo do questionamento das relações de saber-poder que constituem os modelos eurocêntricos de educação por aqui tomados como forma.

No corpo do texto, o ensaísta apresenta a etnografia como processo de produção de conhecimento pelo qual se exerce o intenso exercício da alteridade e, por isso mesmo, capaz de oferecer alternativas importantes em relação às práticas de ensino naturalizadas no contexto da escola. Acredita que, por conta desta característica, ela pode auxiliar a “consolidar políticas de descolonização dos processos de ensino, na medida em que nos faz aprender outras formas de ensinar e conviver com as heterogeneidades sociais e culturais na sala de aula” (PIMENTEL, 2014, p.50).

Para ele, em concordância com Pratt (1999), a sala de aula configura-se como uma zona de contato onde culturas díspares se encontram, chocam-se, entrelaçam-se umas com as outras, numa relação frequentemente assimétrica, de dominação e subordinação. Em vista disso, e como alternativa a tal situação, indica a atitude etnográfica, que consiste na assunção de novas posturas, as quais encaminhem à transformação das práticas entre educadores e educadoras, na medida em que buscam “*colocar-se-com-os-outros* no interior dos processos

de produção de conhecimento”, gerando novas culturas³⁸ de convivência e incorporando “as situações de interculturalidades próprias das relações de proximidade” (PIMENTEL, 2014, p.53).

Em linhas gerais o que proponho é que a atitude etnográfica seja compreendida como postura de ligação e abertura às transformações recíprocas que incidem na formação dos educadores e das educadoras e geram novas formas de ensinar-aprender no contexto das instituições, sobretudo no que diz respeito à sua participação nos conflitos socioculturais do mundo contemporâneo (PIMENTEL, 2014, p.53).

Com base nessas observações, as quais acrescenta ainda mais uma, qual seja, a de que a atitude etnográfica não tem ligação exclusiva com uma formação específica em determinado campo de conhecimento, como o da antropologia, nem mesmo com o exercício exaustivo da observação participante, mas com a configuração de um feixe de distintos agenciamentos que, em dada medida, “compõem a complexidade do ato de nos colocarmos no mundo com os outros” (PIMENTEL, 2014, p.54), o autor passa a discorrer sobre suas experiências em atitude etnográfica nas suas atividades como educador, e assinala que esta também orienta seus trabalhos como pesquisador.

Segundo Pimentel (2014, p.55), tanto quando entra em sala de aula no início do semestre letivo, como quando inicia um trabalho de pesquisa, a única certeza que tem é a de que precisa estabelecer conexões sensíveis com as pessoas e o lugar, para que possa construir possibilidades de “trânsito cultural na interação com os outros”.

Além de se colocar em condição de estranhamento frente às situações e vivências que poderiam ser tomadas como óbvias, o professor e pesquisador afirma que procura identificar as pessoas com as quais seja possível ir, paulatinamente, conquistando espaço nas relações, levando em conta o contexto que as envolve, de maneira que consiga congregar as razões e os afetos para estar com os outros. Para auxiliá-lo nesse processo, procura realizar registros em seu diário:

À medida que componho meus diários, ou mesmo minhas anotações dispersas sobre fatos que tomam parte dos meus cotidianos como educador, encontro uma fonte de recursos discursivos que orientam aquilo que faço quando dou aulas, seja no sentido mesmo da minha atuação como professor, seja no sentido da minha atuação como ator social que além de dar aulas precisa compreender as situações de conflito nas quais está envolvido quando está em aula (PIMENTEL, 2014, p.59).

³⁸ No contexto descrito pelo autor, a cultura é compreendida, à luz de Bhabha (1998), como “processo de geração de diferentes narrativas sobre experiências de vida, narrativas estas marcadas pelas relações de saber e poder que extravasam nas práticas sociais de conversação” (PIMENTEL, 2014, p.51).

Esses registros deram origem a um relato que Pimentel (2014) apresenta no texto, sobre a experiência vivida na Ufal em seu primeiro dia na instituição, com base no qual sustenta algumas de suas proposições sobre a atitude etnográfica, buscando sublinhar a congruência dessa atitude com os processos de ensino e mostrar mais alguns elementos que, segundo ele, a compõem, como a descrição. Em seu relato, o autor descreve desde o momento de sua saída de casa a caminho da faculdade, destacando aspectos relativos a horários e a paisagem, até sua chegada ao local onde iria começar o desenvolvimento de suas atividades docentes, ressaltando as primeiras interações que lá aconteceram. Acompanhem sua exposição, apresentada aqui com palavras minhas.

No dia 15 de abril de 2013, às 7h15min, Pimentel (2014) afirma que pegou o ônibus Ponta Verde – Ufal, que deu uma grande volta pela cidade e abriu-lhe uma perspectiva “assustadora” em relação à rotina que passaria a encarar a partir daquele momento. No espaço institucional em que exercera sua atividade docente antes de ir para Alagoas, a saber, a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, a distância que percorria, a pé, de sua casa à Universidade, era de 10 minutos. Na atual circunstância, levaria 1h15min para chegar ao trabalho.

Apesar do percalço com o tempo, narra que, neste primeiro dia, por não conhecer os bairros e os nomes das ruas, sua viagem transformara-se em uma “longa contemplação das paisagens ignoradas no destino” (PIMENTEL, 2014, p.55). Quando chegou ao *campus* da universidade, encaminhou-se ao prédio de salas anexo ao edifício central do Centro de Educação, também conhecido como CEDU, a fim de buscar informação, em algum mural próximo, sobre a sala onde aconteceriam suas aulas.

Assim que chegou, algumas pessoas já se encontravam no local, as quais presumiu serem estudantes. Observou que, tanto nos murais quanto nas pilastras e portas das salas, haviam sido colocadas sinalizações sobre as salas e as turmas, indicando o semestre letivo em que cada uma delas se encontrava. Por ser seu primeiro dia na instituição, não sabia qual era o semestre que correspondia à turma com a qual iria desenvolver suas atividades, e concluiu que estava perdido. Aproximando-se dos estudantes, conversou com eles e informou sua condição de novo professor, bem como a disciplina que iria ministrar: Pesquisa e educação. Todavia, conforme expõe: “Para meu azar este grupo não fazia ideia de qual semestre ou turma teria aquelas aulas” (PIMENTEL, 2014, p.55). Diante desta situação, uma das estudantes o orientou a procurar a sala no edifício central do CEDU, o que ele fez. Chegando lá, dirigiu-se ao guichê de informações da Coordenação do Curso de Pedagogia, onde foi informado que suas aulas aconteceriam no prédio onde estava anteriormente, então retornou.

Antes mesmo de chegar ao prédio onde iria dar aulas, ouviu seu nome ser mencionado por um grupo de estudantes, dos quais se aproximou. Apresentou-se e indagou sobre o período da turma. Os estudantes responderam que eram do quinto período e que suas aulas com ele aconteceriam na sala 9, para onde todos se encaminharam. Ao finalizar seu relato, Pimentel (2014) ressalta que notou e guardou, com clareza, cada passo dado até chegar à sala de aula:

Observei silenciosamente ao redor (chequei o mural, procurei mais informações além do semestre da turma, fui porta a porta, sala a sala, ver se havia o meu nome em alguma delas); perguntei ao primeiro grupo de estudantes que estava mais próximo, segui a orientação que elas me deram e fui até a coordenação do curso no prédio ao lado [...] voltei ao prédio e ao ouvir o meu nome, apresentei-me e, na companhia dos estudantes, cheguei até a sala (PIMENTEL, 2014, p. 55-56).

Ao fazer isso, considera que fluiu no que chama de “tramas invisíveis da experiência de sentir” e sentiu as pessoas e os lugares, de maneira a tornar possível prosseguir na “abertura de caminhos” que apontassem para o desenvolvimento de um trabalho coletivo. Ressalta, ainda, que sua atitude de contemplação frente ao que estava vivenciando é um exercício que desperta e situa seus próprios sentimentos e ideias na relação com o mundo no qual está envolvido.

Contemplar, para Pimentel (2014, p.56), significa operar conexões entre o sentimento de mundo e a pertinência de significados que se atribui àquilo que se contempla. É “aquilo que me inscreve no lugar e, ao mesmo tempo, o que me autoriza a enunciar o lugar ao me posicionar no lugar”. A partir desta experiência, para ele, evocam-se atitudes discursivas para produzir cenas e alegorias, que podem conduzir outras pessoas para aquilo que contemplamos.

Uma vez que se passa a colocar ao alcance dos outros aquilo que se elabora enquanto se está em situação de trânsito cultural, permite-se que estes outros se coloquem nesta elaboração. Isso, no entanto, é mais que uma decisão, é parte de um processo formativo continuado, que toca aqueles que desenvolvem uma atitude etnográfica e que se torna parte de sua forma de se colocar no mundo como sujeito social, profissional, como pessoa humana.

Pimentel (2014, p.57) afirma: “Há um momento em que os processos contemplativos deixam de servir aos discursos da vida privada, simplesmente, e tornam-se discursos da vida pública daqueles que praticam etnografia”. Esta prática extrapola os limites de um campo de pesquisa e da própria observação participante. Ela é, antes, uma postura que enxerga o outro e reconhece sua participação no processo de criação de sentidos, portanto, de produção de conhecimento nos diferentes espaços onde se vive em relação humana.

Quando ocorre a passagem de uma experiência pessoal para outras formas de experiência institucional, que indicam a inscrição da etnografia em outras esferas de inserção, começa a aparecer o desenvolvimento de um trabalho em que se torna visível a experiência de quem pratica etnografia, isto é, o desenvolvimento de sua prática em atitude etnográfica. A experiência deixa de ser exclusiva do praticante de etnografia e passa a ser alvo das leituras, comentários, audiências, até mesmo subversões oriundas de inscrições que os outros realizam naquilo que é dito, revelando a abertura deste para que outras vozes tenham espaço na produção de conhecimento. Nessa situação, tal produção passa a ser considerada uma enunciação coletiva.

Diante disso, o autor salienta a relevância da construção do texto etnográfico, isto é, da descrição, porque esta permite dar visibilidade àquilo que se produz com base na atitude etnográfica. O texto etnográfico é, para Pimentel (2014, p.60), um gênero discursivo em que se apresenta a alternância entre todos aqueles que “falam na escritura do texto”, sem eliminar “a polifonia presente na produção de seus arranjos discursivos”. Ele é “uma das dinâmicas de atuação intelectual que compõe a atitude etnográfica e que contribui para ampliação de nossas atitudes educadoras”. Suas formas, variáveis e diversas, podem contemplar tanto a descrição realizada com base em um trabalho de campo, quanto aquelas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

Assim como a atitude etnográfica não está sob os ditames da pesquisa antropológica, a prática descritiva também a ultrapassa. Desse modo, não é imperativo que se seja um antropólogo para realizá-la, os educadores podem também fazê-lo. Mas, em vez de buscarem na descrição matéria-prima para subsidiar o desenvolvimento teórico-metodológico de uma pesquisa, buscam nela a matéria-prima que possa levá-los à conquista de outras formas de ensinar e aprender: “É através do texto escrito e falado que a experiência pessoal do etnógrafo torna-se visível (audível) para outras pessoas” (PIMENTEL, 2014, p.57).

Com este escopo, Pimentel (2014, p.59) recomenda que seja feito o registro sistemático das experiências vividas em sala de aula. Este pode auxiliar, em sua visão, a melhor compreensão das pessoas com as quais se convive e, para além disso, a criar novos modos de convivência institucional, para que as reciprocidades no aprender aconteçam. De acordo com sua própria vivência, sua “matéria-prima”, isto é, as anotações que realiza, serve para a construção de roteiros de trabalho, em que a participação do outro extrapola “os limites da audiência obediente aos conteúdos trabalhados em sala de aula”.

Observe-se que Pimentel (2014) explora o conceito de atitude etnográfica, levando em conta, sobretudo, a dinâmica e os arranjos discursivos que acontecem no desenvolvimento dos

processos de ensino, aprendizagem e produção de conhecimento no âmbito universitário. Em seu trabalho, parece evidente que, por meio desta atitude, emana a possibilidade de se construírem práticas que vão de encontro aos modos como tem se processado o ensino nas salas de aula, como imposição de uma cultura em detrimento das demais.

A atitude etnográfica em sala de aula, conforme salienta o autor, possibilita o encontro com o outro e a construção de um caminho, com ele, na busca por algo desconhecido, ou, dito de outro modo, na construção de conhecimento sobre determinado objeto, em que ambos sejam tomados como instâncias ativas nesse processo. Uma das maneiras de favorecer este encontro é lançando mão da descrição, que dê origem a um texto etnográfico capaz de revelar a si e aos outros as produções realizadas até aquele momento, atravessada pelas questões humanas e subjetivas que lhe são inerentes, as quais, sofrendo a interferência dos demais, produzirão outras formas de conhecer.

A atitude etnográfica, como bem sinalizou Pimentel (2014), opera no campo da subjetividade do sujeito, disparando um processo formativo que passa de uma contemplação realizada no mundo privado para se tornar expressão pública e institucional de quem a desenvolve. É justamente neste ponto, no momento mesmo em que a atitude etnográfica passa a se expressar na vida pública de quem a pratica, que se localiza sua maior contribuição ao âmbito educacional, particularmente às séries iniciais do ensino fundamental e para a própria pesquisa em educação.

A atitude etnográfica dirigida às séries iniciais do ensino fundamental permite encontrar os sujeitos que lá estão na produção de suas culturas e, portanto, de seus modos de existir e aprender, mas, sobretudo, permite trabalhar com eles pressupondo, *a priori*, um sistema de normalidade que pode até não ser conhecido, mas não é ignorado, tampouco busca-se eliminá-lo. No que se refere às práticas de ensino e aprendizagem, dentre as quais destacam-se aquelas que se dirigem à alfabetização, por exemplo, isso significa buscar com os alunos estratégias que possam levá-los à construção do entendimento e uso do código alfabético de modo satisfatório para cada etapa do ensino por que passa e também em sua vida cotidiana³⁹.

Assim como Pimentel (2014) exemplificou em seu artigo os modos como desenvolve seu trabalho, enfatizando o processo de ensino, em que se percebe também a dimensão de produção de conhecimento com base na atitude etnográfica, é possível lançar mão de outros

³⁹ Este tema merece uma discussão à parte, a ser desenvolvida em outra oportunidade, e vem sendo apontado desde a dissertação de mestrado (FAGUNDES, 2011a).

exemplos para dizer como, com base nessa atitude, na disposição de reconhecer o outro como legítimo outro (MATURANA, 2002), podem se desenvolver e desenvolvem-se uma série de práticas semelhantes em educação⁴⁰.

Pelo fato de a atitude etnográfica estar implicada na vida, ou, como diria Mário de Andrade, no jeito de ser e se colocar no mundo, pode-se supor que aqueles que a desenvolvem encontram-se em um estado permanente de investigação⁴¹. Mais que isso, reconhecem a polifonia de vozes que se juntam ao pesquisador no processo de produção de conhecimento com base nos espaços e vivências em que ele mesmo se encontra.

O que diferencia um pesquisador formal em atitude etnográfica das demais pessoas que podem viver com esta atitude é que ele apresenta à comunidade científica da qual faz parte as produções advindas da constituição conjunta de determinados conhecimentos, seja com base em um trabalho de campo previamente delineado, seja mediante sua vivência no mundo, compreendido com um constante devir, porque urdido na produção intersubjetiva e intercultural das pessoas que nele se encontram. Conforme destaca Dauster (2015, p.45): “O ‘mundo’ é o que pensamos dele *com* o outro e não *sobre* o outro, estudando com os ‘outros’ em intermináveis conversas”.

Não estando determinada pela circunscrição em um campo de pesquisa classicamente definido, sequer em uma pesquisa clássica, com a qual, aliás, rompe⁴², a atitude etnográfica mostra-se como um caminho possível para a realização de estudos em educação, em que o próprio sujeito que vive com ela tem condições de apresentar o conhecimento produzido com os outros, com o contexto, de modo consistente e coerente, com base em um conjunto de argumentos que dê sentido de verdade ao seu trabalho. E, além disso, apresentar a dimensão de que os outros produzem conhecimento, estando com ele ou não.

⁴⁰ Esta discussão será retomada no último tópico do capítulo, em que se apresenta mais um exemplo a respeito.

⁴¹ Peirano (2014, p.379), no artigo “Etnografia não é método”, apresenta uma situação que viveu em Brasília quando da necessidade de realizar seu recadastramento eleitoral biométrico, em 2013, em relação à qual faz alguns apontamentos a respeito da etnografia, o que ajuda a ilustrar esta afirmativa. Diz a autora: “Desse episódio fica claro que a pesquisa de campo não tem momento certo para começar e acabar. Esses momentos são arbitrários por definição e dependem, hoje que abandonamos as grandes travessias para ilhas isoladas e exóticas, da potencialidade de estranhamento, do insólito da experiência, da necessidade de examinar porque alguns eventos, vividos ou observados, nos surpreendem. E é assim que nos tornamos agentes na etnografia, não apenas como investigadores, mas como nativos/etnógrafos”.

⁴² Sobre a própria etnografia como prática investigativa de um mundo em devir, Senna (2006, p.171) ressalta que ela se institui “a partir da ruptura com a metodologia clássica dos estudos históricos [...] impondo-se como uma prática de olhar e interpretar as dinâmicas sociais e os fatores simbólicos que lhes determinam nas intenções interacionais”.

2.5 Atitude etnográfica: uma forma de se colocar no mundo, na pesquisa e nas práticas de ensino-aprendizagem

A atitude etnográfica, como se buscou apresentar neste capítulo, é um conceito que expressa uma forma de estar no mundo com base no conjunto de características que lhe são inerentes. A primeira delas é a disposição de encontrar o outro reconhecendo-o, *a priori*, como sujeito de conhecimento e cultura, na normalidade que lhe é própria, dentro de seu sistema de referência, o qual constrói comigo sentidos e significados culturais na situação em que nos encontramos (BOUMARD, 1999; CAMPOS, 2014) sobre determinado objeto ou outra coisa qualquer.

A segunda característica que se pode atribuir à atitude etnográfica é o fato de ela ir se constituindo no campo da subjetividade do sujeito, por um feixe de arranjos distintos que, como salientou Pimentel (2014), estão relacionados à complexidade de estarmos no mundo com os outros. Os modos como ela vai se estabelecendo, certamente, mereceriam uma discussão ampla, à parte dos apontamentos que foram feitos aqui, mas pode-se, ao menos, sublinhar seu atrelamento à primeira característica destacada. É assim que nos deparamos com trabalhos desenvolvidos em diferentes áreas, imbuídos de tal atitude. Aqui, tomou-se como exemplo os que foram desenvolvidos por Mário de Andrade, Guimarães Rosa e Álamo Pimentel (SENNA, 2006; CAMPOS, 2014; PIMENTEL, 2014) – este último, especificamente pensado no âmbito educacional.

A atitude etnográfica passa a fazer parte da vida de quem a desenvolve. Ela nos muda (SOARES, 2015) e nos faz manter uma postura que vai ao encontro do outro. Ultrapassa os limites da contemplação individual e particular e torna-se parte da vida pública, dos processos institucionais e profissionais nos quais estamos envolvidos (PIMENTEL, 2014). Apresenta um caráter transdisciplinar (CAIAFA, 2007), que extrapola sua circunscrição não só na disciplina antropológica (MORAES; OLIVA, 2013), como também na pesquisa acadêmica (CAMPOS, 2014; CLIFFORD, 2014). Não se trata de uma técnica de investigação empírica, mas de uma predisposição cultural, que toma o outro como alternativa humana séria (CLIFFORD, 2014; KLINGER, 2007). Manifesta-se nas artes, nas escritas, na literatura, nas práticas e processos de pesquisa, bem como nas práticas e processos de ensino. Manifesta-se na produção de conhecimento, compreendida como anunciação de uma produção que se sabe conjunta, com base nos espaços nos quais se está inserido e também em campos previamente delimitados e

definidos, aonde se vai para estudar (BOUMARD, 1999; LISBOA, 2013). Ela é uma forma de se colocar no mundo, com o mundo e com os outros.

Em educação, a manifestação da atitude etnográfica apresenta uma dupla implicação e aponta para a possibilidade de muitos desdobramentos no âmbito da escola e das pesquisas na área. Com base nela, no contexto da escola, passa-se a encarar os alunos e os pares profissionais como legítimos outros, diferentes de mim, porque no processo continuado de formação de si, na cultura e nas relações, inaugura um ser com um tanto de ineditismo (SENNA, 2007), carregado, portanto, de particularidades, que lhe dizem respeito exclusivamente e que o tornam um sujeito de conhecimento singular.

Ao tomar os alunos nessa acepção na educação básica, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, pressupõe-se a necessidade de construir com ele práticas de ensino que lhes alcancem em seu aprendizado, o que demanda um processo investigativo que pode vir a ser comunicado a outrem ou não, para que este aprendizado se efetive. Tal situação nos remete à ideia de professor pesquisador que, como já tive oportunidade de compartilhar, toma invariavelmente o professor como produtor de conhecimento, que se desenvolve no processo de busca de seu aluno como o sujeito que é e não como sujeito que supomos que deveria ser (FAGUNDES, 2016, 2011a).

Para além das possibilidades acima descritas, porque configura uma forma de estar no mundo, a atitude etnográfica incide sobre as produções de conhecimento realizadas por aqueles que se forjam nela. Isso significa considerar que o reconhecimento de que se produz conhecimento com o outro, ainda que ele não esteja formalmente descrito no trabalho, atravessa os diferentes projetos e pesquisas nos quais subjaz uma atitude etnográfica, incluindo a própria pesquisa etnográfica⁴³. Esta é sua implicação nos estudos educacionais.

Como exemplo de que a atitude etnográfica se encontra subjacente ao processo de produção de conhecimento de quem opera com ela, além do exemplo de Pimentel (2014), acima mencionado, cito um trabalho no qual desenvolvi uma discussão a respeito da inclusão/exclusão escolar. Nele encontra-se também o relato do desenvolvimento de uma prática peculiar de alfabetização com um meu aluno, no ano de 2010, em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, trabalho este que hoje também identifico como fruto de uma atitude etnográfica (FAGUNDES, 2011b).

⁴³ Os estudos de abordagem etnográfica desenvolvidos pelo Núcleo de Etnografia em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Netedu/Uerj) podem ser tomados como uma amostra importante desses trabalhos. Embora as autoras não façam uso de tal expressão, pela construção que realizam, podemos identificá-la. Quanto a isso, a título de exemplo, ver as pesquisas de Alves e Mattos (2016), Almeida (2016), Borges (2014; 2016) Castro (2006; 2015) e Mattos, Grion e Castro (2016).

No trabalho citado, desenvolvo a ideia de exclusão e inclusão escolar com base na discussão promovida por diferentes autores, sobretudo do campo da sociologia, da psicologia social e da educação⁴⁴. Como pano de fundo, uma permanente discussão com professores, colegas e amigos do Grupo de Pesquisa e da Linha à qual estava vinculada durante os estudos do mestrado⁴⁵ e a vivência, como professora, em uma escola situada em um região que, à época, apresentava o Índice de Desenvolvimento Humano mais baixo da cidade, onde, facilmente, deparava-se com situações de violência e pobreza acentuadas e que, por isso mesmo, acabava por ser utilizada como parâmetro imediato para se aferir o aprendizado, ou a falta dele, em relação ao conteúdo escolar das crianças que faziam parte da escola.

Apesar desse quadro geral, os professores que se encontravam naquele ambiente escolar, meus pares, os quais poderia citar nominalmente, insistiam, como eu, nos processos de aprendizado dos alunos, indo e voltando, muitas vezes, até que um caminho fosse encontrado para alcançá-los.

Nem as discussões no grupo, nem as vivências com os colegas professores passaram ao largo da construção teórico-conceitual, da anunciação do conhecimento produzido que desenvolvi e apresentei no artigo. Uma citação desse trabalho sintetiza essa argumentação:

Buscou-se tornar evidente que a natureza dessa inclusão marginal parte dos pressupostos da ciência moderna com a instauração de um modelo único e ideal de sujeito cognoscente. Esse sujeito é procurado em nossos alunos, que, por sua vez, e cada vez mais, afastam-se daquele perfil. No entanto, a despeito disso, tem sido possível observar o esforço profissional e pessoal dos professores em tentar estabelecer uma relação mais próxima com seus alunos, sobretudo os que são objeto da exclusão escolar, no intuito de compreendê-los, enxergando neles sujeitos capazes de aprendizagem escolar. Pela adoção dessa perspectiva, teorias e práticas outras têm sido buscadas para garantir a esse aluno o direito à educação (FAGUNDES, 2011b, p.198).

Em relação ao aluno citado, que nomeei de modo fictício como Daniel, apresento no artigo o relato de como, com base em um filme cujo personagem principal era um rato, iniciou-se a construção de um caminho que nos levou a avançar em seu processo de alfabetização. Daniel, aluno que se enquadrava na categoria “falta de aprendizagem”, justamente porque suas posturas e construções passavam longe da idealização do que seria um

⁴⁴ Dentre os autores com os quais dialogo no trabalho, a título de exemplo, pode-se citar Martins (1997), no âmbito da sociologia, Jodelet (2008) e Wanderley (2008), no campo da psicologia social e Dubet (2003), Bourdieu e Champagne (2001) e Bueno (2005), no contexto da educação.

⁴⁵ Trata-se do Grupo Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais e da Linha de Pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais. Nelas inserem-se também meus estudos e formação em nível de doutorado.

sujeito de conhecimento pelos parâmetros científicos modernos, demandou a instauração de uma rota diferente para que sua alfabetização fosse vislumbrada como algo possível.

No artigo, salientei a situação com Daniel com as seguintes palavras: “Reconhecer o aluno como um sujeito capaz de aprendizagem escolar implica a assunção de uma postura que muda não só o nosso olhar em relação a ele, mas a forma como desenvolvemos nossa prática pedagógica para levar esse aluno ao aprendizado escolar” (FAGUNDES, 2011b, p.194). Se fosse fazer esse relato hoje, talvez enfatizasse o fato de que o reconhecimento como sujeito que produz cultura e conhecimento e, comigo, naquela situação, constituiu os sentidos que permitiram avançar em seu processo de alfabetização. De todo modo, reconhece-se aí a atitude etnográfica, caracterizada na postura que mudou meu olhar, que o reconheceu como sujeito de conhecimento e parte fundamental na construção do caminho que conduziu sua alfabetização.

Diante das colocações feitas, resta afirmar que o desenvolvimento desta tese assentasse em uma atitude etnográfica (que faz parte da minha vida e chega à minha profissão como professora/pedagoga/pesquisadora). Assenta-se em uma forma de estar no mundo, portanto, que se reconhece no mundo, com o mundo e com os outros, atenta aos sentidos que vão sendo produzidos na complexidade das relações nas quais estamos envolvidos. No caso particular deste trabalho, trata-se da educação, especificamente das séries iniciais do ensino fundamental, com os alunos e professores que fazem parte dela, em que se busca comunicar e nomear aquilo que tem acontecido nas escolas e tem sido tratado aqui como possibilidade de anunciação de uma epistemologia da educação escolar.

Cabe ressaltar, ainda, em relação à atitude etnográfica em educação, um aspecto importante que ficou de fora da discussão realizada e que se pretende abordar nos desdobramentos deste estudo. Trata-se de pensar a atitude etnográfica no processo de formação de professores⁴⁶, o que significaria prover uma orientação que pudesse encaminhá-los ao reconhecimento do outro como legítimo outro (MATURANA, 2002), sujeito de conhecimento e normalidade, ainda que este possa contrariar todas as expectativas em relação ao que se suponha que ele deva ser como aluno. Isso implica ver os alunos e enxergar pessoas, subvertendo uma lógica de formação que ainda se desenvolve com base em conhecimentos que não nos asseguram condições mínimas de atuar com os alunos reais na escola (SENNA, 2014).

⁴⁶ Dialogando com trabalhos como os de Dauster (2007, 2015), Bortoni-Ricardo e Pereira (2006), que já trazem uma discussão que toca a relação da etnografia e sua contribuição à formação de professores, além dos que já foram citados aqui, seria possível caminhar inicialmente a esse respeito.

“A realidade do mundo é [...] poesia concreta cujos versos, ou re-versos, constroem nossos alunos reais, plenamente humanos” (SENNÁ, 2014, p.59), e a atitude etnográfica na formação de professores pode favorecer uma postura que impulse seu encontro considerando esse aspecto. Segundo o princípio da atitude etnográfica, o pesquisador comunica as construções conjuntas, o artista desenvolve sua arte e o professor pode buscar encontrar o seu aluno. Todos produzem conhecimento.

A postura de encontro com o outro, a disposição de encontrá-lo(s) é o que leva também a perceber as tramas que vão sendo tecidas nesses encontros, não propriamente com um alguém chamado pesquisador, mas dos sujeitos sociais entre si, a partir das quais buscam dar respostas às suas perguntas. Há aí produção de conhecimento, que, pelos argumentos que têm sido aqui levantados, são da mesma ordem dos conhecimentos gerados nos contextos destinados a fazê-lo. Entre essas produções encontra-se aquela que se realiza na escola, com seus professores e alunos e que são alvo das discussões no próximo capítulo.

3 CAMINHOS PARA ANUNCIACÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Os saberes docentes, como conceito que compreende que existe um tipo de conhecimento que se produz na prática dos professores, é fruto de uma discussão ampla e pouco consensual. De um lado estão aqueles que advogam em favor desses saberes e vêm, de diferentes modos, buscando garantir-lhes legitimidade como um processo de conhecimento válido e relevante à educação (BORGES, 2001; CARVALHO; THERRIEN, 2009; PIMENTA, 2014; TARDIF, 2000); de outro, os que problematizam a possibilidade de existência de um saber docente, passível de compreensão, por exemplo, por um campo epistemológico da prática (SOUZA, 2008; MONTEIRO, 2010; NETO, 2012). No entrelugar dessa discussão, os professores com um tempo no exercício do magistério parecem não demonstrar grandes dúvidas quanto ao fato de que contam com saberes que vão se constituindo no desenvolvimento mesmo de sua profissão. Ao se buscar um diálogo com eles a respeito do aprendizado dos alunos, dos modos de ensinar-lhes e em relação à prática pedagógica, essa percepção vai se tornando cada vez mais evidente.

Se se apresentam aos professores concepções de aprendizagem de acordo com uma teoria qualquer, eles logo sinalizam que pode ser que alguns alunos talvez aprendam do modo como tal teoria busca explicar, mas *Manuela, Pedro, Kauã e Vinícius*, não; porque eles aprendem de outro jeito. Se, ainda, lhes dizem que a melhor maneira de alfabetizar é a maneira *X*, eles podem até concordar com alguns aspectos relativos a ela, mas geralmente a reformulam, posto que seu alcance pode estar circunscrito a algumas questões relativas ao ensino da língua escrita e nem sempre contempla o sujeito que está se apropriando dela.

Essa situação, no entanto, não é somente parte do momento atual. Ao se olhar para a escola, seus professores e alunos, percebe-se que os professores têm produzido conhecimento, pois a docência exige que esta produção aconteça e ela não diz respeito, apenas, à gestão da classe, à organização do tempo de ensino-aprendizagem, ao domínio da matéria e ao modo de ensiná-la, mas, sobretudo, aos alunos, para que seja possível alcançá-los em suas singularidades no tocante ao aprendizado.

Sobre a produção de conhecimento que se tem realizado entre professores, visando ao aprendizado e à formação dos alunos trata este capítulo que, em seu processo de elaboração, depara-se com o conceito de saberes docentes e o campo de estudos denominado “epistemologia da prática docente”, os quais dão visibilidade, no âmbito acadêmico da

educação, à ideia de que os professores produzem conhecimentos. Ambos, o conceito e o campo, são aqui problematizados, de modo a ampliar a compreensão sobre suas naturezas e seu escopo, ressaltando em que medida eles contribuem para a anunciação de uma epistemologia da educação escolar.

Iniciando o tratamento proposto pelo conceito de saberes docentes, busca-se apresentar um entendimento a respeito de sua constituição, levando-se em conta as circunstâncias que o fizeram emergencial. Tal emergência encontra-se na sociedade estadunidense dos anos de 1980 e estende-se, a partir dela, para outros países, dentre os quais o Brasil, que o toma em seu debate sobre a educação e passa também a considerá-lo, problematizá-lo e pensá-lo no âmbito da pesquisa na área educacional.

No tópico “As pesquisas educacionais (no Brasil) e os saberes docentes”, apresenta-se o cenário no qual ganhou sentido no país a ideia de saberes docentes. Na tentativa de realizar um aprofundamento dessa apresentação, este tópico desdobra-se em outro, “Conhecimento de base e saberes docentes: o marco do projeto de profissionalização do ensino”, em que se inserem elementos que permitem perceber a conjuntura na qual foi se tecendo e ampliando o debate sobre os conhecimentos necessários para o ensino. Estes desembocam em um volume expressivo de pesquisas que culminam no conceito de saberes docentes. O resumo dessas pesquisas, os pressupostos, os modos como foram realizadas e sua contribuição ao entendimento dos saberes docentes têm lugar no subtópico “Estudos-síntese, conhecimento de base e, finalmente, saberes docentes”.

No tópico “O saber sobre os saberes docentes: uma leitura e um apontamento possível”, encaminham-se algumas considerações a respeito desses saberes, destacando-se duas questões. A primeira diz respeito à formulação dos saberes docentes como conceito fundamentado em pesquisas que, na tentativa de construir o conhecimento de base para o ensino, passam a ter a escola, com seus professores e alunos, como *locus* de observação e análise. A segunda é que, contrariamente ao que se buscava promover com estas pesquisas – o afastamento da experiência como norteadora da prática docente –, o que se viu foi o retorno e a consideração dessa experiência na constituição do saber docente e na prática profissional, salientando seu papel fundamental para ambos.

Ao encontro dos saberes docentes com esta configuração vem a epistemologia da prática. Encaminhada por outro ponto de partida, isto é, aquele que leva em conta o esfacelamento do campo tradicional da epistemologia, quando diferentes estudos buscam apontar que a produção de conhecimento não estava se dando da maneira que vinha sendo descrita, a possibilidade de outras *epistemes* surge, dentre as quais aquela que considera a

prática profissional como lugar desta produção (TARDIF, 2000).

O campo da epistemologia da prática, ao congregar os saberes docentes em seus estudos, ajuda a difundir a ideia de que os professores produzem saberes com base em sua prática, e esses saberes devem ser incorporados às teorias que se produzem sobre ela (TARDIF, 2000; PIMENTA, 2014). Voltado ao interesse de compreensão de como os saberes docentes se forjam, tal campo dedica-se a explicá-lo, de maneira que, com ele, amplia-se a sustentação sobre uma produção de conhecimento que ultrapassa o limite acadêmico-científico.

A discussão a respeito do campo da epistemologia da prática é feita no tópico “A epistemologia da prática docente: avanços em relação ao reconhecimento da produção de conhecimento para além do espaço acadêmico-científico”. Nele, além do aspecto destacado acima, salienta-se também que, embora exista uma grande contribuição deste campo ao reconhecimento do saber do professor, anterior a ele, forjara-se o que se entende nesta tese como uma epistemologia da educação escolar, a qual continua se fazendo presente na escola e que pode ter contribuído, inclusive, na própria conceituação dos saberes docentes.

A epistemologia da educação escolar não acontece em função da presença de pesquisadores, estudiosos da área e dos trabalhos que realizam. Ele acontece por uma exigência da profissão que, ao buscar trabalhar no sentido da formação humana e da garantia de aprendizado dos alunos na escola, precisa produzir conhecimentos que possam garantir que esse aprendizado aconteça. Os registros encontrados nos trabalhos de Senna (2003), Hernández e Ventura (2009) e Elliott (1993, 1998) a respeito das demandas de professores no Brasil, Espanha e Inglaterra permitem compreender com isso vem acontecendo.

No tópico “Por onde andou a epistemologia da educação escolar?”, busca-se mostrar como esta epistemologia vem se anunciando, formulando respostas a duas perguntas fundamentais, que não se esgotam com uma única argumentação: Como meu aluno aprende e como eu lhe ensino?

Esta epistemologia é forjada em dois entendimentos. O primeiro é que a produção de conhecimento não passa pela adoção do dogma científico-cartesiano do conhecimento; e o segundo, que a epistemologia é a anunciação de uma produção de conhecimento que acontece na trama que vai se estabelecendo entre os sujeitos e os contextos, buscando explicá-las. Desta perspectiva é possível afirmar que, sem ela, o sentido da prática profissional docente não existiria.

No último tópico deste capítulo, “Para uma epistemologia da educação escolar, para a escola, seus professores e alunos”, de modo conclusivo, definem-se esta epistemologia e seus

desdobramentos ao âmbito da educação.

3.1 As pesquisas educacionais (no Brasil) e os saberes docentes

Os saberes docentes colocam-se como problema para a academia no Brasil a partir de alguns estudos que se dedicam à formação de professores (FIORENTINI, SOUZA JR., MELO, 1998; NUNES, 2001). Quando tais estudos passam a operar com este conceito e outros afins, oriundos, inicialmente, de um intenso trabalho de formulação nos Estados Unidos, começa-se a assistir à ampliação do debate a seu respeito, cuja influência se faz sentir em diferentes disciplinas no âmbito da educação (NUNES, 2001, p.39).

Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998) destacam que, durante muito tempo, tanto as pesquisas quanto o processo de formação de professores propriamente dito deixaram à margem as questões relativas à prática docente, bem como aquelas de ordem pedagógica, situação que viria a se alterar substancialmente nos anos 1990, momento em que se passou a considerar certa ideia de saberes docentes.

De acordo com os autores, na década de 1970, no Brasil, os programas de formação/seleção de professores e as pesquisas valorizavam aspectos didáticos-metodológicos, com ênfase nas técnicas de ensino, planejamento, organização e controle/avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Nos anos 1980, o discurso pedagógico passou a ser dominado por uma dimensão sociopolítica, no âmbito da qual as pesquisas sobre a formação de professores e sobre o ensino enfatizavam temas político-pedagógicos. Apesar de nesse período alguns trabalhos com alguma ideia a respeito dos saberes docentes terem começado a aparecer, as perspectivas que apresentavam não eram de valorização desses saberes, mas, ao contrário, de apresentação de suas carências frente a determinado modelo teórico idealizado, bem como das práticas pedagógicas que os professores desenvolviam (FIORENTINI, SOUZA JR., MELO, 1998, p.314).

Foi somente a partir dos anos 1990 que surgiram, timidamente, pesquisas sobre os saberes escolares e os saberes docentes com um outro ponto de vista. Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998) registram que, nesses anos, embora raros, começavam a despontar estudos cujo enfoque se voltava à compreensão e exploração do conhecimento ou saber do professor. Apesar disso, registram também:

Embora no início da década de 90 tenhamos passado a reconhecer a complexidade da prática pedagógica e, desde então, venham-se buscando novos enfoques e paradigmas para compreender a prática docente e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido, estes parecem continuar sendo, ao menos no Brasil, pouco valorizados pelas investigações e pelos programas de formação de professores (MELO, 1998, p.314).

A maioria das pesquisas educacionais que se debruçavam sobre a prática escolar ainda focava dois tipos de interesse: o técnico-instrumental, que adotava formas de explicações “científicas objetivas” sobre o mundo e buscava construir instrumentos racionais para intervenção nele; e o “prático”, pelo qual, mediante o uso de procedimentos interpretativos hermenêuticos ou antropológicos, buscava-se identificar/interpretar “os significados produzidos pelos praticantes no mundo-vida com o intuito de informar e subsidiar o juízo prático” (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 1998, p.315). Para Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), ambas as abordagens não englobavam uma visão que levasse em conta a autonomia racional dos sujeitos e tampouco demonstravam interesse emancipatório, que

ultrapassem quaisquer interpretações estreitas e acríicas para com os significados subjetivos a fim de alcançar um conhecimento emancipador que permite avaliar as condições/determinações sociais, culturais e políticas em que se produzem a comunicação e a ação social (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 1998, p.315).

Esse panorama, no entanto, parece ter começado a mudar em pouco tempo. Embora não se possa dizer que as pesquisas tenham passado a adotar a dimensão emancipatória considerada por Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), pode-se observar que elas passaram a se debruçar sobre o conhecimento do professor ou produzido pelo professor de uma maneira que ainda não tinha sido observada.

Pimenta (2014), ao realizar um levantamento das publicações do Grupo de Trabalho de Didática na Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período entre 1996 e 2000, constata o aparecimento de duas novas vertentes de investigação. A primeira delas dedica-se à compreensão do pensamento dos professores sobre o ensino com base nos estudos das representações; a segunda tem seu interesse voltado à prática de ensinar.

Na primeira vertente de investigação, Pimenta (2014) enquadra os estudos sobre a história de vida dos professores, a profissão e a constituição da profissionalidade docente, destacando que as abordagens utilizadas em suas construções partem, predominantemente, de estudos etnográficos e de trabalhos teóricos da área da psicologia e das representações sociais, que colocam em evidência o professor como sujeito.

Na segunda vertente, a autora situa os estudos sobre a sala de aula, que demonstram

como preocupação central a necessidade de se conhecer e explicar o processo de ensino e aprendizagem em situações escolares, e também os estudos sobre a prática docente nos contextos educativos, pelos quais se intenta desenvolver teorias sobre os conhecimentos e os saberes dos docentes, bem como sobre a produção de conhecimento pelos professores e pela escola, reconhecendo a prática como lugar de produção desses conhecimentos.

Nunes (2001), colaborando com essa discussão, afirma que a partir da década de 1990 dá-se início ao desenvolvimento de pesquisas que buscam resgatar o papel do professor, levando-se em conta que a prática pedagógica e os saberes docentes são muito mais complexos do que vinham sendo considerados. A autora ressalta que, no início dos anos 2000, tais pesquisas se ampliaram substantivamente, tomando parte nas mais variadas disciplinas no âmbito da educação. Além de continuarem crescendo em volume entre os trabalhos dedicados à formação de professores, elas passaram a ser observadas na área da didática, como Pimenta (2014) já havia salientado, e também do currículo⁴⁷. Nunes (2001) afirma, ainda, a respeito dos saberes docentes que, embora se deva reconhecer que estes, de certa forma, viessem sendo estudados nas discussões de temas como a prática docente, o processo de ensino-aprendizagem e a relação teoria/prática no contexto escolar, eles ganham outra configuração nos anos de 1990, em razão da influência da literatura internacional e também de pesquisas nacionais, que passaram a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos com base em sua prática (NUNES, 2001, p.32).

Apesar de a autora ressaltar as pesquisas nacionais nessa influência, parece que o peso maior nesse sentido é oriundo dos estudos internacionais⁴⁸. A própria Nunes (2001), que em seu artigo objetiva analisar quando e como os saberes docentes aparecem nas pesquisas sobre a formação de professores na literatura educacional brasileira, salienta a importância de considerar “os estudos estrangeiros que têm servido de referência para as pesquisas brasileiras” (NUNES, 2001, p.32) e destaca que procederá à análise dos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la

⁴⁷ Como Pimenta (2014), Nunes (2001) toma como base os trabalhos publicados na Anped para chegar a essa colocação.

⁴⁸ Ao se observarem os textos dos autores que Nunes (2001) cita para destacar a influência nacional nos estudos sobre os saberes docentes, a saber, Fiorentini (1998), Penin (1995), Pimenta (1999), Silva (1997) e Therrien (1995), percebe-se que também eles estão ancorados em uma discussão internacional a esse respeito, embora possam fazer uso de autores diferentes. O trabalho que parece não partir diretamente de uma discussão internacional, o de Penin (1995), busca promover uma discussão que tem como objetivo estudar a construção do conhecimento da professora sobre o ensino, confrontando o que considera “conhecimentos sistematizados” e “saberes cotidianos”, o que não traz, ainda, a ideia de um saber ou conhecimento docente que se constrói, efetivamente, no exercício do magistério.

Formacion et la Profession Enseignante (CRIFPE), situado no Canadá⁴⁹, justamente por estarem na base de discussão dos estudos nacionais.

Borges (2001, p.59-61), corroborando a perspectiva acima e salientando mais um ponto, registra que estudos sobre os docentes e seus saberes, bem como sobre o ensino, vêm sendo produzidos nos últimos vinte anos na América do Norte, em países da Europa e outros de cultura anglo-saxônica, e um grande volume de pesquisas a esse respeito foi e continua sendo produzido nos Estados Unidos, influenciando diversos países, dentre os quais o Brasil.

Ao se ter em conta os trabalhos sobre a temática, ao menos aqueles tomados para diálogo nesta tese (BORGES, 2001; CARVALHO; THERRIEN, 2009; FERNANDEZ, 2015; NUNES, 2001; PIMENTA, 2014, entre outros), percebe-se a forte presença dos estudos internacionais no pensamento brasileiro, o que não deve ser considerado, *a priori*, com algo negativo, nem uma novidade entre nós. Em Patto (1999, p.78-84) vê-se destacado, por exemplo, que as ideias que estavam sendo gestadas no âmbito internacional, as quais foram chegando por aqui nos anos 1920, sobretudo relacionados à Escola Nova, tiveram repercussão não só no pensamento educacional brasileiro, como também na proposição de reformas ao sistema de ensino e “para os destinos da educação escolar nas décadas subsequentes” (PATTO, 1999, p.84). A autora afirma que não se pode negar que a importação de ideias da vanguarda intelectual de outros países teve um papel positivo naqueles anos. Tomando como referência Bosi (1970) e Cunha (1981), sustenta a ideia de que os setores mais inquietos de São Paulo e Rio de Janeiro, ao manterem contato com a Europa, enriqueceram, matizaram e dinamizaram as posições em relação aos assuntos relativos à política e à educação.

A positividade presente nos estudos externos, no entanto, não é garantia de atendimento às demandas que o país apresenta. Nesse sentido, Patto (1999, p.83) põe em relevo, com Cunha (1981, p.51), que os intelectuais que recebiam e divulgavam as ideias vindas d’além-mar procediam a sua defesa sem submetê-las a um processo crítico e, em um clima como o dos anos de 1920, de “ansiedade e exaltações incongruentes”, muito haveria de retórico, especialmente no caso do discurso educacional.

Na mesma direção das colocações de Patto (1999) e atendo-se especificamente aos saberes docentes, Borges (2001) destaca que a repercussão de pesquisas de um lugar a outro não é, em si, fato negativo, mesmo porque lhe parece, e também a este trabalho, algo que se relaciona ao próprio acontecimento do conhecimento. Problemática é a importação de dificuldades, questões e metodologias que às vezes pouco têm a ver com os dilemas e as

⁴⁹ Entre esses pesquisadores encontra-se Maurice Tardif, um dos mais influentes disseminadores da ideia de saberes docentes como saberes que se constroem na prática profissional dos professores.

questões que enfrentamos em nossa sociedade, particularmente em nossa educação. A transferência de uma discussão que goza de pleno sentido no seu contexto de origem pode perder sua razão de ser se houver uma tentativa de transplantação direta de suas ideias para outras situações, e isso, em alguma medida, pode ter ocorrido tanto em relação ao movimento da Escola Nova, quanto em relação à discussão sobre os saberes docentes. Todavia, não se pode deixar de enfatizar alguma contribuição para o desenvolvimento de trabalhos cujo direcionamento esteja voltado à constituição de um conhecimento em educação, estendido a prática educacional, que seja cômico do compromisso ético-político com os sujeitos que a fazem e fazem parte dela.

Na tentativa de encontrar o lugar dos saberes docentes na discussão educacional dentro e fora do Brasil e sua medida de contribuição para o reconhecimento de uma epistemologia da educação escolar desenvolve-se esse tópico, já que esses estudos, em grande volume, argumentam sistematicamente em favor do professor como produtor de conhecimento, de maneira que se configurasse um campo de estudos próprios para ele, denominado de epistemologia da prática docente.

Tomando como ponto de partida, portanto, a consideração de que os estudos internacionais configuram-se como uma parte importante do entendimento dos saberes docentes como saberes da prática também aqui no Brasil; e levando em conta, ainda, como tem sido argumentado nesta tese, que os conceitos apresentam motivações, contextos e sujeitos em sua elaboração, faz-se um esforço de compreensão a respeito dos saberes docentes que ressalte o caminho trilhado para sua construção.

Assim, nesse tópico, em um primeiro momento, busca-se apresentar o contexto em que se configurou o conceito de saberes docentes como saberes que se produzem na prática profissional dos professores e, adentrando um pouco nessa apresentação, buscando aprofundá-la, em um desdobramento desse tópico, intenta-se apontar como os estudos sobre o tema foram surgindo, adensando-se, o que foi sendo dito neles e o que talvez ainda não tenha sido dito, ou notado, para se chegar, efetivamente, ao conceito de saberes docentes.

3.1.1 Conhecimento de base: o marco do projeto de profissionalização do ensino

Nos idos de 1980, nos Estados Unidos da América, autoridades políticas e educacionais viram-se diante da necessidade de repensar o sistema educacional de seu país.

Motivados pela divulgação dos maus resultados obtidos nas primeiras pesquisas comparativas em âmbito internacional, num momento em que o sistema educativo apresentava falhas flagrantes na promoção do sucesso acadêmico da maioria dos alunos após a universalização do acesso à escola, apresentaram relatórios e lançaram um projeto buscando soluções para dirimir a situação.

Dois famigerados documentos foram os principais representantes na indicação e veiculação de tais falhas relatórios (BORGES, 2001; CARMO, 2013; TARDIF, 2000, 2013). Trata-se do *Tomorrow's Teachers*, de 1986, apresentado pelo Holmes Group, formado por representantes de colégios e faculdades pertencentes às universidades e instituições de pesquisa; e *A Nation Prepared: Teachers for 21st Century*, do mesmo ano, apresentado pelo grupo da Carnegie Task Force on Teaching as Profession, formado por representantes do sindicalismo docente, de diferentes setores da educação, do mundo dos negócios e por altas autoridades do funcionalismo público (BORGES, 2001, p.75). Um terceiro documento, anterior a esses dois, é também lembrado por Tardif (2013): *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (1983), da National Commission for Excellence in Teacher Education.

Esses relatórios, além de destacarem a má qualidade da educação estadunidense, manifestaram também seu descontentamento perante o que consideraram uma má formação dos futuros professores promovida pelas faculdades de educação. Diante disso, direcionaram um forte apelo aos pesquisadores universitários da área educacional, para que envidassem esforços na tentativa de constituir um conjunto de conhecimentos que pudessem ser utilizados em situações práticas de ensino (TARDIF, 2000) e lançaram um projeto pelo qual o ensino deveria ser profissionalizado para que a melhoria na qualidade da educação fosse alcançada (TARDIF, 2013, p.562). Esse projeto, conhecido como “movimento de profissionalização do ensino”, era orientado pelos seguintes objetivos: aperfeiçoar o sistema educativo, fazer a docência passar do ofício à profissão, e construir uma base de conhecimento (*knowledge base*) para o ensino (TARDIF, 2013, p. 559-561).

O aperfeiçoamento do sistema educativo ficaria a cargo de uma proposta de descentralização desse sistema em relação às escolas, na tentativa de garantir um processo democrático direto e assegurar sua eficácia. Isso significava fomentar uma redução de custos e do peso da burocracia no âmbito da educação, transferindo parte das responsabilidades e dos recursos para os estabelecimentos de ensino, onde os pais e, principalmente, seus funcionários teriam mais autonomia para deliberar sobre as necessidades que estavam colocadas à comunidade escolar. Passar do ofício à profissão demandaria o atendimento a alguns critérios,

dentre os quais a formulação de uma base de conhecimentos científicos (*knowledge base*) que pudesse sustentar a profissão. A construção da base de conhecimento, portanto, estaria imbricada com a profissionalização.

Segundo Tardif (2013, p.558-559), nos Estados Unidos, a noção de profissão, reconhecida oficialmente pelas autoridades estatais, deve apresentar algumas características, sem as quais não se reconhece um fazer como profissão. Esses critérios de julgamento da profissão, comuns nas áreas de medicina e engenharia, começou a ser cogitado também que pudessem ser utilizados no tocante à docência.

Em princípio, é imperativo que haja uma base de conhecimentos científicos que a legitimem e sustentem os atos profissionais inerentes a ela. Esta deve ser adquirida pela formação universitária, que demanda alto nível de formulação intelectual e precisa ser atualizada constantemente por resultados de pesquisas que lhe informem sobre importantes processos que podem/devem ser incorporados à profissão.

O segundo aspecto que valida uma profissão é a existência de uma corporação profissional, formada por membros qualificados e socializados, reconhecida pelo Estado. Ela é composta exclusivamente pelos profissionais de dada categoria e exerce uma atividade disciplinar, baseada numa avaliação por pares. Por exemplo, um médico é avaliado por outro médico. Tal corporação não se confunde com um sindicato. Seu objetivo é a defesa do direito do público, e não de seus componentes.

Há que se considerar, também, para o reconhecimento de uma profissão, a existência da ética, da autonomia e da responsabilidade profissionais. A ética profissional é orientada pelo respeito aos clientes. Não se trata, nesse caso, da defesa de grandes valores humanistas, mas da concentração de atos profissionais específicos que devem ser seguidos por um código. A autonomia profissional, por sua vez, caracteriza-se pelo reconhecimento social e jurídico de que o profissional é o mais indicado para decidir como deve proceder em sua ação. A responsabilidade profissional, finalmente, sustenta que o profissional é o responsável por suas ações e deve responder a elas, podendo, inclusive, ser acusado de “erro profissional”.

O movimento de profissionalização do ensino buscava, com base no atendimento aos critérios profissionais, fazer com que tanto os professores como a própria ação de ensinar adquirissem uma concepção inovadora da pedagogia, abandonando a ideia de que ela era uma prática rotineira; buscava, ainda, fazer com que os docentes desenvolvessem uma ética profissional em favor dos alunos e de seu aprendizado, em detrimento das rotinas escolares e do respeito cego a regras estabelecidas; e, por último, procurava fazer com que os professores fossem entendidos e se entendessem como profissionais autônomos, aos quais pudessem ser

imputadas responsabilidades por suas escolhas (TARDIF, 2013, p.561). Os professores, segundo essas considerações, passariam a ser os especialistas da pedagogia e da aprendizagem, fundamentando sua prática em conhecimentos científicos e substituindo, desse modo, os antigos saberes de experiência, fundamento de suas formações nas escolas normais, por um conhecimento especializado, fruto da pesquisa universitária. Para isso, caberia à academia trabalhar sua produção de conhecimento, de modo que esta fosse ao encontro da ação profissional, a fim de ampliar as competências práticas dos professores.

A partir da necessidade de constituição de uma base de conhecimento para o ensino, começa-se a perceber um direcionamento das pesquisas nesse sentido, o que levaria a uma profusão de trabalhos com essa temática e culminaria na formulação do conceito de saberes docentes. Tardif (2013) registra uma ampliação significativa e crescente de estudos no âmbito da educação, que passaram a ter como preocupação a base de conhecimento para o ensino a partir dos anos de 1980. Uma análise feita por ele na base de dados Educacion Resources Information Center (Eric), a qual considera a mais importante fonte de pesquisa em educação do mundo anglo-saxão, mostra que, dentre os estudos da década de 1980 em diante, mais de 100 mil trabalhos de pesquisa debruçaram-se, de algum modo, sobre a construção de um repertório de conhecimento para o ensino. Entre estes, ressalta o autor, mais de 20 mil pesquisas dedicaram-se ao *knowledge base*, e estes foram crescendo paulatinamente de uma década a outra. Nos anos compreendidos entre 1980 e 1990, 4.400 trabalhos estão registrados sobre o tema. Entre os anos 1990 e 2000, são 6 mil pesquisas com o mesmo enfoque. E no período entre os anos 2000 e 2010, são mais de 10 mil documentos (TARDIF, 2013, p.562).

Tendo em conta o volume de trabalhos produzidos a esse respeito, já nos anos 1980, começaram a ser produzidos nos Estados Unidos estudos-síntese para tentar captar e compreender suas diversidades metodológicas e teóricas. Dois desses estudos-síntese são tomados nesta tese, com base na cuidadosa apresentação feita por Borges (2001): a síntese de Shulman (1986) e a de Martin (1992), que ajudam a mostrar a configuração das pesquisas, bem como a variação de suas abordagens na busca pela constituição do conhecimento de base. Com base na primeira, chega-se à ideia de saberes docentes, a qual expande-se para outros países, enquanto que a segunda já se debruça sobre os saberes docentes como conceito, buscando compreender sua natureza com base nas diferentes abordagens utilizadas pelas pesquisas.

3.1.1.1 Estudos-síntese, conhecimento de base e, finalmente, saberes docentes

Estudos-síntese, conforme argumenta Borges (2001, p.60-61), são estudos que visam a estabelecer agrupamentos, tipologias e classificações, e que também buscam captar as diversidades metodológicas e teóricas no âmbito de certas pesquisas. Eles são realizados quando se tem um volume de trabalho quantitativamente extenso que justifique que se venha a debruçar sobre eles, o que é o caso das pesquisas sobre o ensino e suas variantes e desdobramentos. Dentre os trabalhos de síntese a esse respeito, estão aqueles realizados por Shulman (1986) e Martin (1992), cuja relevância está na amplitude da cobertura que realizam a respeito das pesquisas sobre o ensino, a docência e os saberes docentes (BORGES, 2001, p.60). Além disso, especificamente para este trabalho, a relevância de ambas as sínteses está em que, na primeira, pode-se observar um caminho até que se pudesse chegar ao entendimento de que os saberes docentes ou conhecimentos docentes se constroem com base na prática do professor e são específicos dela. A segunda, porque faz uma discussão específica sobre as pesquisas que têm como preocupação os saberes docentes, já entendidos como saberes que se produzem com base na prática, buscando apresentar a natureza desses saberes.

O trabalho de Shulman (1986), conforme Borges (2001, p.62), teve como objetivo “mapear os diferentes programas de pesquisa sobre o ensino e suas respectivas abordagens e, também, indicar perspectivas futuras para a pesquisa”, fazendo um recorte temporal de estudos que vinham sendo realizados desde os anos 1950. A síntese de Martin (1992), por sua vez, interessa-se pela análise das pesquisas realizadas nos países anglo-saxões, com base nas quais busca ressaltar as abordagens teórico-metodológicas utilizadas para identificar os saberes docentes. Começa-se, então, pelo trabalho de Shulman (1986) e, a seguir, dedica-se à síntese de Martin (1992).

Shulman (1986), à luz de Borges (2001), apresenta seis vertentes das pesquisas sobre o *knowledge base*, nomeando-as, explicando-as e destacando aquilo que considera suas limitações. A primeira vertente⁵⁰, referenciada como pesquisas de abordagem processo-produto, engloba as pesquisas que se dedicam à análise dos efeitos das ações dos docentes

⁵⁰ Embora Borges (2001) apresente cada uma das vertentes, as quais chama de “programas”, com riqueza de detalhes, listando os autores e os respectivos estudos enquadrados em cada uma delas, para os objetivos deste trabalho, apresenta-se apenas um resumo de cada vertente, que permita destacar suas características mais emblemáticas, as quais possibilitarão, mais adiante, apontar algum entendimento a respeito da construção da ideia de saberes docentes. O mesmo se pode dizer em relação à síntese de Martin (1992), tomada do estudo da autora.

sobre a aprendizagem, buscando correlacionar suas *performances* no ensino (o processo) às diferenças na aprendizagem dos alunos (os produtos). Essas pesquisas foram desenvolvidas desde os anos 1950 e se configuraram, para Shulman (1986), como a mais vigorosa vertente de pesquisa, em razão de seu “caráter objetivo”.

A abordagem processo-produto orienta-se por estudos empíricos centrados no contexto de sala de aula e é fortemente marcada pela psicologia behaviorista aplicada. Os pressupostos dessa psicologia deixaram o ambiente de laboratório para serem utilizados em ambiente natural, no caso em tela, a sala de aula. Os resultados dos estudos sob tal abordagem foram considerados por Shulman (1986) os mais generalizáveis, concretos e aplicáveis à prática e ao desenvolvimento de políticas e reformas. Em razão da “objetividade” com que são apresentados tais resultados, estes poderiam ser rapidamente transformados em propostas pedagógicas e utilizados pelos professores, sem que houvesse grande esforço de reflexão e necessidade de adaptação. Com esta abordagem, buscava-se alcançar um ensino eficaz, traduzido pelo comportamento eficaz do professor, o que, acreditava-se, repercutiria diretamente no aprendizado do aluno, o qual deveria ser medido por testes padronizados, aplicados a todos os estudantes.

A segunda vertente destacada por Shulman (1986), *Academic Learning Time*, é uma variante da anterior, proposta na tentativa de preencher algumas lacunas deixadas nela. Seu objetivo é mostrar os motivos pelos quais determinados comportamentos são eficazes para o aprendizado. Trata-se de uma vertente que vincula o tempo de aprendizagem do aluno à *performance* dos docentes e, para compreender essa vinculação, considera o desenvolvimento durante o processo de ensino. Em vez de focar no resultado final, procura apontar os elementos que se colocam entre as condutas dos professores e as atividades dos alunos. Essa é a única especificidade em relação à abordagem processo-produto, pois seus métodos e pressupostos permaneceram os mesmos, quais sejam:

Ênfase nos estudos das variáveis; foco centrado nos processos dedutivos do pensamento dos alunos; visão de estudante mais afinada com a ideia de uma unidade de análise individual que coletiva; concepção passiva da aprendizagem e não incorporação dos eventos da vida na sala de aula (BORGES, 2001, p.64).

A terceira vertente, *Students Mediation*, tem seu foco na cognição dos alunos, buscando compreendê-la a com base nas intervenções dos docentes. Tem também a tradição das pesquisas processo-produto, mas se diferencia das outras duas em um aspecto: seus pressupostos estão assentados em uma base sociopsicológica. Além disso, situa-se, de modo

intermediário, entre as vertentes citadas anteriormente e outra que Shulman (1986) aborda adiante, a *Classroom Ecology*, pois vai abrindo mão de um princípio metodológico estritamente quantitativo para se aproximar de estratégias qualitativas de coleta e análise de dados.

Nas pesquisas da *Students Mediation* são considerados os conceitos construídos pelos campos da psicologia cognitiva, os estudos sobre a cognição social, as contribuições da sociologia e da antropologia no entendimento da mediação entre o social e o cognitivo. Nela se busca analisar a complexidade da vida em sala de aula, levando em conta os processos sociais e intelectuais na relação entre ensino e aprendizagem, na integração dos conhecimentos acadêmicos aos conhecimentos sociais, além de focar no que os estudantes pensam e sentem, bem como suas motivações na realização das atividades propostas. A questão que norteia os estudos dessa vertente, tanto os que trazem um viés mais afinado com os pressupostos da psicologia, quanto aqueles que se movem nas bases da antropologia social, é: Qual é o sentido dado ao ensino pelos estudantes, considerando os eventos ocorridos em sala de aula? Os resultados dessas pesquisas, assim como os das anteriores, continuavam tendo como preocupação munir os professores de um repertório de conhecimentos que fossem úteis e eficientes ao desenvolvimento da prática pedagógica, de modo que eles pudessem utilizá-los em seus fazeres cotidianos.

A quarta vertente, nomeada por Shulman (1986) como *Classroom Ecology*, tem sua origem nos estudos antropológicos, sociológicos e linguísticos e inova em relação a *Students Mediation* sobretudo porque faz uso sistemático da metodologia de pesquisa qualitativa, em detrimento dos estudos quantitativos. É o primeiro grupo de trabalhos que se separa da vertente processo-produto e que pode ser sumarizado com base em quatro critérios de referência, tomados de empréstimo por Shulman (1986) do trabalho de Hamilton (1983) e também registrado por Borges (2001). São eles:

- Primeiro, atenção aos eventos em classe, às interações entre as pessoas e seus respectivos meios, porém em reciprocidade e não a partir de uma perspectiva de causalidade;
- Segundo, compreensão do processo ensino-aprendizagem como um *continuum* de interações sem a pretensão de isolar determinados fatores buscando suas causas e efeitos;
- Terceiro, visão da sala de aula inserida no contexto mais amplo da escola, da comunidade, da cultura, da sociedade etc.;
- Quarto, observação daquilo que não é evidente, como os pensamentos, os sentimentos, as atitudes etc. dos agentes em sala de aula (BORGES, 2001, p.65).

Na *Classroom Ecology* busca-se privilegiar o sentido das ações dadas por professores

e alunos a pelas interações construídas cotidianamente, utilizando-as como fonte de problematização do ensino, em vez de utilizá-las como fonte de acumulação de conhecimentos sobre práticas e comportamentos eficazes.

A quinta vertente tem como foco o conhecimento dos docentes (*Teachers Knowledge*). Passa-se, com esta vertente, dos estudos centrados no entendimento da ação docente à busca de compreensão sobre o conhecimento dos professores, isto é, sobre o processamento do conhecimento na mente dos professores. Sua base de sustentação encontra-se na “psicologia cognitiva de Piaget”, na psicologia da informação e na psicolinguística. Com base nelas, intenta-se compreender os processos cognitivos dos professores, tanto no momento de planejamento de suas atividades, quanto na ação e interação em sala de aula. Na tentativa de apreender esses processos, privilegia o uso de técnicas de reflexão em voz alta, observações e estímulo à memória.

Na quinta vertente, o “conhecimento prático” dos professores começa a ser destacado, com a proposição de uma teoria que possa ser produzida com base nos resultados das observações e entrevistas realizadas com eles. Espera-se que, uma vez compreendendo os modos como os professores elaboram o conhecimento, seja possível perceber a ligação entre as ações que desenvolvem e as ações dos estudantes, buscando criar subsídios para preparar mais adequadamente os futuros professores.

A sexta vertente, finalmente, é onde o próprio Shulman (1986) situa seu trabalho. Nela, o pesquisador destaca o que considera ter faltado às vertentes apresentadas por ele para sustentar a sua própria: faltou-lhes um esclarecimento a respeito “da compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas, e das relações entre estes conteúdos e o ensino propriamente dito que os docentes fornecem aos alunos” (BORGES, 2001, p.66). Shulman (1986), orientado pela questão: “Qual conhecimento da matéria ensinada os professores têm em sua mente?”, conforme destacado por Borges (2001, p.66), desenvolveu seu trabalho de pesquisa a fim de identificar esses conhecimentos.

Embora o próprio Shulman, já no ano de 1968, no congresso do Instituto Nacional de Educação, tenha apresentado o início do seu programa de pesquisa sobre os conhecimentos dos professores (*teachers knowledge*), coordenando um dos painéis, que teve como objetivo descrever a vida mental dos docentes; embora, ainda, nesse mesmo congresso já tenha sido destacada e referendada sua ideia do professor como um agente que toma decisões e atitudes, emite juízos, reflete, entre outras posturas (FERNANDEZ, 2015, p. 502) – o que não se via nas vertentes processo-produto e começa a aparecer na *Classroom Ecology* – foi no contexto do movimento de profissionalização do ensino, a partir dos anos 1980, que essa perspectiva

tomou corpo e expandiu-se.

Nesse contexto, Shulman (1987) propôs e definiu, no âmbito do universo por ele organizado para explicar as diferentes categorias que compõem os conhecimentos docentes, sua produção e utilização pelos professores, um tipo de conhecimento que considera dizer respeito exclusivamente ao professor, que é o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge*), conhecido e utilizado na sigla em inglês PCK. Na tradução de Fernandez (2015, p.506) lê-se que o PCK “é aquele amálgama especial entre conteúdo e pedagogia que pertence unicamente ao universo de professores, sua forma especial de entendimento profissional” (SHULMAN, 1987, p.8). Trata-se de um conhecimento

que vai além do conhecimento da matéria em si e chega na dimensão do conhecimento da matéria para o ensino. Eu [Shulman] ainda falo de conteúdo aqui, mas de uma forma particular de conhecimento de conteúdo que engloba os aspectos do conteúdo mais próximos de seu processo de ensino.[...] dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo eu [Shulman] incluo, para os tópicos mais regularmente ensinados numa determinada área do conhecimento, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos e demonstrações – numa palavra, os modos de representar e formular o tópico que o faz compreensível aos demais. Uma vez que não há simples formas poderosas de representação, o professor precisa ter às mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa enquanto outras têm sua origem no saber da prática (SHULMAN, 1986, p.9 apud FERNANDEZ, 2015, p. 506).

Com a apresentação do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo assume-se que “há um conhecimento que é produzido na sala de aula do professor ao transformar os conhecimentos da base⁵¹ em diálogo com a prática e produzindo o novo conhecimento, o PCK⁵²” (FERNANDEZ, 2015, p.504).

Shulman (1986, 1987) consubstancia a ideia de *conhecimento dos professores* entendendo-a como um conhecimento específico da profissão, cuja origem está em um saber

⁵¹ Aqui os conhecimentos de base referem-se aos conhecimentos relativos ao conhecimento do tema, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do contexto, estes, para Fernandez (2015, p.504), sim, são informados aos professores pela academia.

⁵² Embora Shulman (1987) também se refira a outros dois tipos de conhecimento importantes para o desenvolvimento da prática docente, isto é, o conhecimento curricular do conteúdo e o conhecimento específico do conteúdo, sendo este o que, em suas considerações, aparece como o que garante a profissionalidade da docência, tendo em conta que todo professor é professor de uma disciplina e sobre ela deve ter pleno domínio, para os objetivos desse trabalho interessa destacar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), dada a defesa de Shulman (1987) de que este conhecimento é específico dos professores. Os três concorrem para o desenvolvimento de uma prática adequada do professor com seus alunos. Ao professor caberia a transformação do conteúdo em PCK, sendo que nessa transformação ele deve levar na devida conta as dificuldades que os alunos possam apresentar em relação ao conteúdo abordado, o contexto no qual se trabalha, as estratégias instrucionais a serem utilizadas, os modos de avaliação e outras características próprias do desenvolvimento do trabalho pedagógico.

da prática, gerado em situação de trabalho e, com isso, a partir dele talvez tenha sido dada a maior contribuição para o entendimento de que existe um conhecimento que é específico da situação da docência e se constrói nela. Com base nesse entendimento, passou-se a discutir e problematizar os conhecimentos ou saberes docentes com uma amplitude e profundidade que geraria discussões as mais diversas a esse respeito. Como destaca Borges (2001, p.66, grifos meus):

Com Shulman (1986), tem-se uma ideia dos programas que orientaram as pesquisas sobre o ensino e a docência e é devido à sua própria pesquisa que se viu sinalizada a temática dos saberes dos docentes. Mesmo se o tema conhecimento já vinha sendo revelado nas outras pesquisas, é com os estudos sobre a cognição dos docentes, com a volta ao ator – ou seja, o professor – como sujeito das ações, e mais adiante com a crise das profissões, com o movimento pela profissionalização, com as grandes reformas educativas nos Estados Unidos, que observamos esse tema aflorar e expandir-se rapidamente. Assim que, as sínteses que se seguem já trazem as influências desse novo contexto e buscam, cada uma ao seu modo, traçar um panorama das abordagens que vão, em diferentes momentos, orientar a pesquisa sobre os saberes dos docentes.

O trabalho de síntese desenvolvido por Martin (1992) enquadra-se nas considerações feitas por Borges (2001) a respeito dos desdobramentos ou influências recebidas pelas pesquisas apresentadas por Shulman (1986, 1987). Com Martin (1992), também tomado com base no trabalho de Borges (2001), é possível visualizar os contornos dos estudos que se lançaram com o objetivo de derivar algum entendimento mais preciso sobre os saberes docentes.

Martin (1992), ao buscar analisar a pluralidade pedagógica das pesquisas que estavam sendo desenvolvidas nos países anglo-saxões sobre os conhecimentos de base, já destaca essa busca, ressaltando os saberes docentes como objeto de sua análise. O pesquisador propôs-se a apresentar a síntese dessas pesquisas segundo a *natureza* desses saberes, identificando as abordagens teórico-metodológicas utilizadas para isso. São elas: a psicocognitiva, a subjetiva-interpretativa, a curricular e a profissional.

A psicocognitiva enfatiza a “estruturação mental dos saberes e sua aplicação no contexto concreto de sala de aula” (BORGES, 2001, p.67). O objetivo das pesquisas desenvolvidas com esse enfoque é tornar evidentes as diferenças entre os docentes que já percorreram um caminho na educação e os que estão iniciando a carreira. A conclusão mais elementar desses estudos é a de que os professores com maior experiência contam com um maior repertório de saberes em relação à rotina da classe, o que lhes permite uma adaptação rápida a diferentes situações, mostrando que baseiam suas práticas em esquemas de ação mais estruturados. Os professores novatos, por seu turno, ainda não contam com este repertório,

porque lhes falta a experiência para construí-lo:

O interesse dos pesquisadores é pela rede de estruturas ou repertório de conhecimentos, das rotinas e das ações vividas em sala de aula, que se complexificam com o tempo, a partir das experiências passadas, num processo de construção e reconstrução das estruturas mentais (BORGES, 2001, p.67).

Do segundo grupo de trabalhos, subjetivo-interpretativo, Martin (1992) destaca a natureza etnometodológica de suas abordagens, em que são considerados o contexto e a situação na geração dos saberes docentes, sendo utilizadas como instrumentos de pesquisa a entrevista e a observação participante. Esta abordagem busca representar o saber docente como um conjunto de saberes objetivos e formais, mas que são constituídos pelas relações subjetivas que os professores mantêm com suas práticas. Isso significa considerar que esses saberes são modelados por relações afetivas, morais, críticas, estéticas, valorativas etc.

Estudos que focalizam as imagens como metáfora, a linguagem, a biografia e a história de vida dos docentes em suas mais variadas acepções e enfoques inserem-se no tipo de pesquisa subjetivo-interpretativa. Seu objetivo primeiro, portanto, é evidenciar a relação subjetiva que o docente estabelece “com as diversas facetas de seu trabalho e como essa relação intervém na constituição dos saberes e no exercício da prática docente” (BORGES, 2001, p.67).

Outro grupo de pesquisas apresentado por Martin (1992) refere-se àquelas que foram agrupadas e interpretadas por ele como “curriculares”. São estudos que buscam compreender como os conhecimentos relativos “ao ensino, aos conteúdos curriculares e aos programas” repercutem na ação docente e de que modo os professores operam com esses conhecimentos no contexto de sala de aula. Inserem-se no conjunto de trabalhos que fazem uma tentativa de explicar a relação entre os “saberes proposicionais” e os “saberes institucionalizados” e de que modo estes contribuem para moldar a prática, e é aqui que Martin (1992) situa o trabalho de Shulman (1987). Alguns desses estudos, destacados por Martin (1992), conforme salienta Borges (2001, p.68), chegam a afirmar que “se existe um saber docente, este é o curricular, afinal se existe um saber indispensável ao professor, trata-se do saber dos conteúdos que ele ensina, mesmo tomando-se em conta que um docente deve conhecer seus alunos e suas condições sociais etc.”.

A quarta e última abordagem elencada pelo autor, nomeada por ele como “profissional”, apoia-se na ideia central de que os professores são produtores de saberes, pois existe um saber que emerge da prática profissional. Esses trabalhos tomam como verdade que

os professores desenvolvem um saber prático “diante da imprevisibilidade e ambiguidade da prática, o que exige do docente uma capacidade artística, de invenção, de adaptação à realidade do ensino que, por sua vez, é dinâmica e se encontra em constante transformação” (BORGES, 2001, p.68).

Estão agrupados sob esse guarda-chuva conceitual de Martin (1992) um grupo de autores proeminentes nos estudos do Brasil, que desembocaram por aqui com uma temática das mais fortes para se pensar o saber docente, a formação de professores e o papel da pesquisa em suas formações e práticas, trazendo à baila conceitos como professor pesquisador, professor reflexivo, pesquisa-ação, pesquisa da própria prática, prática reflexiva e seus derivados. Dentre eles, destacam-se Tardif, Lessard, Lahaye (1991), aos quais se vincula a ideia de que os professores produzem saberes que lhes permitem compreender e dominar a prática; Schön (1983), segundo o qual os professores, com base nas questões impostas pela prática, refletem sobre ela e vão criando um repertório de saberes para serem utilizados em situações semelhantes àquelas nas quais eles foram criados; Stenhouse (1975) e Elliott (1993)⁵³, que sustentam que os professores produzem conhecimento fundamentados em uma investigação sistemática de sua própria prática.

Martin (1992) conclui suas considerações, a partir da construção por ele feita, de modo simples e direto. Segundo Borges (2001, p.69), ele ressalta a necessidade de se levar na devida conta que o campo de estudos sobre os saberes docentes é plural e que os pesquisadores precisam estar atentos a esta pluralidade quando realizam seus trabalhos.

Com base nessa consideração de Martin (1992), mais que a pluralidade de estudos sobre os saberes docentes, o que se tem é um panorama que mostra a relevância desses saberes para se pensar o exercício da docência e a produção de conhecimento relacionada a ela, deixando evidente que, no caminho emergencial de construção do conhecimento de base, foi sendo gestada, desde Shulman (1986), a ideia de um conhecimento específico da docência e que se constrói nela. Além das características destacadas a esse respeito, tanto no trabalho de Shulman (1986), quanto no trabalho de Martin (1992), faz-se necessário, ainda, sublinhar o que neles foi dito e também os não ditos em relação aos saberes docentes, que podem levar a outro caminho de compreensão a seu respeito. Alinhando alguns pontos que saltam dessa discussão, outra perspectiva sobre os saberes docentes e sua construção pode aparecer.

⁵³ Embora Borges (2001) não situe os trabalhos de Lawrence Stenhouse e John Elliott, suas publicações, de 1975 e 1993, podem ser consideradas representativas da colocação que apresenta.

3.1.2 O saber sobre os saberes docentes: uma leitura e um apontamento possível

Os saberes docentes, como conceito que compreende que existe um conhecimento produzido com base na prática do professorado, têm por trás de sua construção, como se buscou mostrar, um projeto que ficou conhecido como “movimento de profissionalização do ensino” (TARDIF, 2013), cuja preocupação recaía sobre a melhoria da qualidade do ensino. Esta, para ser alcançada, acreditava-se, demandava a constituição de uma base de conhecimentos capaz de legitimar a docência como profissão. Essa base de conhecimento não era de qualquer ordem, mas uma base de conhecimento “científico”, porque ela, como registrou Tardif (2013, p.561), seria aquela que faria os professores abandonarem os saberes constituídos com base em sua experiência, levando-os a desenvolver sua prática mediante resultados objetivos e sólidos, frutos das pesquisas acadêmicas.

Ao se observar o estudo-síntese proposto por Shulman (1986), tomado mediante o trabalho de Borges (2001), percebe-se que as pesquisas que tinham como temática a base de conhecimento para o ensino encaminharam-se para atender a uma configuração também “científica”, procurando fazê-las de modo “objetivo”, mesmo aquelas que adotavam uma abordagem subjetivo-interpretativa, como é o caso do *Classroom Ecology*. Assim, dos estudos que buscavam compreender a relação processo-produto até aqueles que tinham como preocupação a formulação do conhecimento na mente do professor, observa-se a adoção de uma perspectiva de trabalho que traz indícios de objetificação, neutralidade e distanciamento em relação ao lugar de realização das pesquisas e dos sujeitos que faziam parte delas.

Com a mesma perspectiva, Shulman (1986, 1987) apresenta o *Pedagogical Content Knowledge*, o PCK, ou Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, inovando em relação aos outros trabalhos por considerar que este conhecimento diz respeito exclusivamente à profissão docente e se produz na prática do professorado. A partir do trabalho de Shulman (1986), com destacou Borges (2001), ganhou corpo, expansão e cada vez mais eloquência o conhecimento, ou saberes docentes, os quais se tornaram alvo, inclusive, de um estudo-síntese exclusivo buscando compreender sua natureza (MARTIN, 1992 apud BORGES, 2001). Todavia, se, por um lado, Shulman (1986, 1987) contribuiu significativamente para o reconhecimento de uma produção de conhecimento na docência⁵⁴ e, deste modo, para seu reconhecimento como

⁵⁴ Fernandez (2015, p.504) salienta que a utilização por Shulman (1987) do termo *conhecimento* para compor a especificidade do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), também entendido como *conhecimento dos*

profissão, na esteira do movimento de profissionalização de ensino, por outro lado, enreda-se em questões cuja problemática parece a mesma das demais pesquisas por ele tomadas para discussão, embora sua intenção e discurso fossem contrários a isso.

Elliott (1998, p.139-141) utiliza a argumentação de Sockett (1987) para problematizar o PCK proposto por Shulman (1987) e considera que há, vinculada à sua proposta, a descrição de técnicas que visam à implementação de um ideal de ensino que desconsidera o contexto em que ele se desenvolve. Para fazer essa afirmativa, Sockett (1987 apud ELLIOTT, 1998) toma como referência a descrição de Shulman (1987) a respeito de uma professora chamada Coleen, que ensinava gramática. No relato da pesquisa, a professora aparece como alguém que se mostra insegura ao ensinar gramática e, por conta disso, os pesquisadores concluem que ela restringe o ensino de gramática a aulas expositivas. Para o autor, há nessa consideração um foco na relação entre os métodos de ensino e o conhecimento da matéria, e uma ignorância em relação ao conhecimento contextual da professora, sua situação pessoal e ocupacional.

Sockett (1987 apud Elliott, 1998) segue argumentando que a professora faz aquilo que seu conhecimento prático acredita ser mais adequado às circunstâncias em que se encontra e, encerrando sua exposição, considera que Shulman (1987) e seus colaboradores “veem o conhecimento pedagógico como aquele construído por meio de um processo de *reflexão sobre a ação*, o qual se move de atividades pré-planejadas (*pre-hoc*) para posterior avaliação (*post-hoc*)” (ELLIOTT, 1998, p.141, grifos do autor).

Tal modelo de pensamento pedagógico reflete mais uma preocupação primária em atender às exigências externas do processo e em explicar e justificar as atividades de ensino do que em produzi-las durante o processo de ensino, em ação (*per-hoc*). Este modelo negligencia a “*reflexão em ação*”, quando ambas se encontram em prática “naquele imprevisível, mutável e incerto contexto – a sala de aula” (ELLIOTT, 1998, p.141).

Complementando o raciocínio de Sockett (1987), Elliott (1998, p.141) salienta:

Sockett alerta-nos para a natureza prescritiva de um modelo cíclico de pensamento pedagógico, oriundo de exigências externas de julgamento e avaliação (veja, por exemplo, o modelo geralmente prescrito para a melhoria da escola), e o modo como isto distorce o processo de reflexão que é sensível e responsável pela dinâmica qualitativa do movimento da sala de aula e ao caráter ético do ensino como atividade.

Não obstante o fato de que as abordagens científicas dominaram o cenário das pesquisas que se debruçaram sobre a base de conhecimento para o ensino, note-se que, mesmo na primeira vertente da síntese apresentada por Shulman (1986), há um registro de que as pesquisas abandonaram seus laboratórios e foram para dentro das escolas, tentando delas derivar o conhecimento de base para o ensino.

Se se toma como verdade o sentido de produção de conhecimento e os argumentos que vêm sendo apresentados nessa tese sobre como o conhecimento se tece, isto é, com os sujeitos e os contextos, talvez se possa, ao menos, desconfiar que o fato de essas pesquisas estarem nas escolas, com os professores, tenham tido parte na formulação dos conceitos por eles apresentados e tenham tido parte, sobretudo, na proposição do conceito de saberes docentes. Para se fazer uma afirmativa mais substancial a respeito da hipótese acima, seria necessária a realização de outro estudo que, partindo do pressuposto apresentado, pudesse mergulhar no universo de produção das pesquisas mencionadas, com base em seus registros e com os sujeitos nela envolvidos. Mas, enfatizando uma vez mais, pode-se, pelo menos, desconfiar do papel da escola, com seus professores, nessa formulação.

Além do universo *conceitual* com base no qual se viu sinalizada a temática dos saberes docentes, deve-se notar também que a experiência, adquirida nas vivências e na prática docente, passa a figurar como eixo articulador desses saberes. Tardif (2000, p.13), ao discorrer sobre os saberes docentes, salienta que a experiência é uma característica desses saberes. Ela se relaciona ao fato de os professores terem passado longos anos na escola básica até se tornarem profissionais, o que lhes proporciona uma formação mediante a qual vão se inculcando uma série de disposições estáveis e duráveis, que lhes dão algumas perspectivas relativas ao ensino. Para o autor, além disso, boa parte daquilo que os professores sabem a respeito do seu trabalho é fruto de sua história de vida, sobretudo de sua história de vida escolar.

É, portanto, justamente sobre a experiência, da qual se tinha como objetivo desvencilhar a base de conhecimento para o ensino e a profissão docente, em nome de um conhecimento científico, que se volta, não só para buscar esta base, como também para considerar a produção de conhecimento na docência, evidenciando, assim como foi discutido no primeiro capítulo desta tese, sua relevância à produção de conhecimento de um modo geral e, com isso, subtraindo dela a lógica da racionalidade científica. Ao se reconhecer a experiência como parte dos saberes docentes, e o saberes docentes, por sua vez, como parte da composição do conhecimento de base, abandona-se um raciocínio pelo qual a pesquisa vai à escola para produzir conhecimento sobre ela, seus professores e alunos, e reforça-se outro,

que entende que ela vai à escola para produzir conhecimento com ela, com seus professores e com seus alunos, entendendo que estes já o fazem.

Indo ao encontro dos saberes docentes, já com esta perspectiva, mas partindo de outro ponto de discussão, está a epistemologia da prática, que busca compreendê-los com base na adoção de diferentes caminhos. Ao fazer isso, ela impulsiona o reconhecimento e a legitimidade de tais saberes no âmbito acadêmico da educação, dando-lhes cada vez mais visibilidade. Os trabalhos de Tardif (2000), Pimenta (2014), Carvalho e Therrien (2009) são representativos dessa visibilidade, e com eles se passa a dialogar no tópico a seguir.

3.2 A epistemologia da prática docente: avanços em relação ao reconhecimento da produção de conhecimento para além do espaço acadêmico-científico

A epistemologia da prática docente configura-se como um campo de estudos cuja linha de investigação intenta conferir “estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes” (PIMENTA, 2014, p.20), considerando que o professor é um produtor de saberes. O impulso para seu reconhecimento como um campo na área educacional pode ser situado, principalmente, a partir do trabalho de Maurice Tardif (2000, p.10), segundo o qual a epistemologia da prática profissional, relativamente à docência, caracteriza-se como “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Sua preocupação primeira

é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p.11).

Para sustentar sua proposição, o autor lança mão de uma série de argumentos que dão validade à epistemologia da prática docente, bem como apresenta um conjunto de possibilidades de trabalho de pesquisa que concorrem para o entendimento dos saberes docentes no âmbito da epistemologia da prática. O primeiro deles é a consideração de que a existência dos saberes docentes só pôde ser assumida quando a própria epistemologia abriu-se para atender a um objeto que não esteve arrolado nos pressupostos de conhecimento

sustentados no discurso cientificista. Para ele, à medida que o campo tradicional da epistemologia começa a passar por um processo de esfacelamento, assiste-se à sua abertura para outras *epistemes*, dentre as quais, aquelas que se relacionam ao conhecimento de profissionais como médicos, psicólogos, trabalhadores sociais, professores, entre outros.

Frente a construções teóricas que foram deixando de lado uma visão estritamente positivista sobre a ciência, pela qual a epistemologia buscava normatizar e diferenciar a ciência da não ciência, pensadores como Popper e Kuhn começaram a desenvolver proposições que levassem em conta a atividade científica tal como ela se desenrola no contexto real. Ao mesmo tempo, acompanhou-se o surgimento de investigações no âmbito da sociologia das ciências, da história das ciências e sua antropologia, em trabalhos como os de Foucault, Derrida, Lyotard, Latour⁵⁵, para citar alguns, que passaram a questionar a natureza da atividade científica como um corpo sólido, desinteressado e autônomo de razões a serviço de “descobertas” para a humanidade. Em seu lugar, cultivaram a desconfiança sobre tais suposições e fizeram um grande esforço no sentido de mostrar a vinculação da ciência a diferentes formas de poder. Diante desse quadro, estudos que buscavam discutir o senso comum, os saberes do cotidiano, os jogos de linguagem, os saberes das profissões foram ganhando força, fazendo com que novas propostas de entendimento sobre diferentes formas de construção de conhecimento emergissem, dentre elas, aquela que diz respeito aos saberes dos professores.

Partindo dessa compreensão, Tardif (2000) sustenta o campo da epistemologia da prática e apresenta seus desdobramentos para o âmbito educacional, sobretudo em relação à produção de conhecimento e às pesquisas na área. Fundamentando-se na assunção desse campo de estudo, elenca seis consequências e indica quatro tarefas a serem seguidas pelos pesquisadores que levam em conta sua existência.

A primeira consequência diz respeito ao reconhecimento dos saberes profissionais que fazem parte do trabalho docente. Estes são construídos e utilizados de modo significativo pelos professores e somente no espaço de trabalho é que têm pleno sentido.

A segunda consequência é o reconhecimento de que os saberes profissionais não se confundem com os conhecimentos transmitidos pela formação universitária, a qual, em muitos aspectos, tem se revelado distanciada dos saberes necessários aos professores. Ao utilizarem alguns desses conhecimentos, os professores, segundo Tardif (2000), o fazem de

⁵⁵ Tardif (2000) não data a obra dos pensadores citados. O mesmo se aplica a Popper e Kuhn, também citados como referência no trabalho do autor.

maneira adaptada e selecionada para determinadas situações, formulando, assim, na realidade, novas teorias.

A esta consequência segue-se outra, que implica a adoção de uma postura de encontro com a escola. Se se quer conhecer alguma coisa relativa aos saberes profissionais da área do ensino, deve-se abandonar uma prática de pesquisa que se desenvolve na solidão de um laboratório ou gabinete, na leitura de livros que definem valores educativos e sua natureza, bem como aqueles relativos às leis de aprendizagem e jogar-se nos locais de trabalho dos professores para compreender como pensam, falam, agem etc.

A quarta consequência apresentada pelo autor refere-se à consideração dos professores como atores que têm saberes sobre o que fazem. São profissionais que apresentam uma inequívoca competência diante de seu trabalho, assumindo as condições e medindo as implicações que dele procedem, delineando-o de acordo com os objetivos que querem alcançar.

Outra consequência para as pesquisas sobre o ensino relaciona-se à definição não normativa dos estudos que incidem sobre ele. O interesse dos pesquisadores, que recaía muito mais sobre aquilo que os professores deveriam fazer, ser e saber, cede lugar à perspectiva de que a pesquisa deve se pautar naquilo que eles são, fazem e sabem.

A última consequência é que os saberes profissionais passam a ser adotados numa perspectiva ecológica, levando-se em conta o conjunto de saberes que são mobilizados e utilizados pelos professores nas tarefas que realizam. Em vez de tomar o ensino com base na análise proposta pela didática e pela pedagogia, construídas nas universidades pelos pesquisadores que nelas atuam, é importante “fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2000, p.13).

Segundo Tardif (2000, p.20), diante das considerações acima apresentadas, o caminho da pesquisa acadêmica no âmbito da educação precisa rever suas práticas, indo ao encontro da escola, dos saberes docentes nela produzidos, a fim de que haja uma reconstituição dos saberes epistemológicos da profissão. Para isso, algumas tarefas devem ser minimamente respeitadas e desenvolvidas pelos pesquisadores.

A primeira tarefa consiste em que os pesquisadores trabalhem nas escolas e nas salas de aula, em colaboração com os professores, e construam com eles um repertório de conhecimentos para o ensino. Os professores, nessa perspectiva, antes de serem tomados como objetos ou sujeitos-objetos das pesquisas, são considerados copesquisadores ou coelaboradores do trabalho que se delineia sobre seus saberes profissionais.

A segunda tarefa diz respeito à utilização de dispositivos de formação, ação e pesquisa que não sejam exclusivos da carreira universitária. Há que se levar em conta a necessidade que os professores das escolas têm de que esses dispositivos sejam pertinentes, coerentes e úteis à sua prática profissional. Assim, uma estreita parceria entre os pesquisadores e os professores precisa ser estabelecida e, paulatinamente, ampliada, de modo que suas participações se estendam aos fóruns deliberativos que elaboram e direcionam a formação de futuros professores.

A terceira e penúltima tarefa para a pesquisa universitária em educação, considerada ainda utópica pelo autor, refere-se ao imperativo de transferir parte da formação dos professores para o contexto escolar. Ele cita como exemplo a Inglaterra, que a partir de 1992 transferiu dois terços da formação inicial do professorado para a escola. Embora reconheça que os resultados dessa transferência ainda sejam incertos, destaca, por outro lado, que ela contribui para que se possa refletir sobre os processos de formação na universidade. Tardif (2000, p.21) salienta, ainda, que “é preciso quebrar a lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional”, o que implicaria uma reformulação dos próprios modelos existentes na carreira universitária, atravessados por uma série de prestígios materiais e simbólicos que justificam sua existência.

A última tarefa, a que, para Tardif (2000), parece mais urgente e necessária, é que os professores universitários no campo da educação passem a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. Em vez de focarem em trabalhos que se debrucem sobre as práticas dos professores nos primeiros anos escolares, devem voltar-se para si e para suas atividades, desmistificando a ideia de que não têm prática de ensino e que estas não constituem objeto legítimo de pesquisa. As teorias que são elaboradas por esses profissionais no âmbito da universidade devem também servir para sua própria prática, de maneira que as “teorias professadas” e as “teorias praticadas” se aproximem uma das outras. Diz o autor:

Elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores. Então, se elas só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa (TARDIF, 2000, p.21).

Com essas considerações, Tardif (2000) consegue apresentar uma síntese de argumentos que têm sentido no e dão sentido ao campo da epistemologia da prática docente. Ao mesmo tempo, desafia e tensiona os estratos acadêmicos imbuídos da responsabilidade de

produzir conhecimento e formar os profissionais para o ensino, buscando evidenciar que esta produção não é a que tem conduzido as práticas dos professores em seu exercício profissional, os quais reelaboram e produzem suas próprias teorias. Estas, segundo ele, se pesquisadas em uma perspectiva de coelaboração, podem levar a uma condução importante não só da produção de conhecimento, como também da formação de futuros professores.

Tardif (2000) é acompanhado por outros autores que endossam sua perspectiva, os quais partem de alguns apontamentos apresentados por ele próprio, desdobrando-os ou aprofundando-os (BORGES, 2001; MONTEIRO, 2001; CARVALHO; THERRIEN, 2009) ou por aqueles que, apoiados em outra base contextual, chegam a considerações semelhantes às suas em muitos aspectos (PIMENTA, 1999, 2000, 2014; MONTEIRO, 2010, SOARES, 2012).

Pimenta (1999, 2000, 2014) faz parte do segundo grupo e tem percorrido um longo caminho para pensar a constituição da epistemologia da prática docente como campo de investigação “capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes” (PIMENTA, 2000, p.13; 2014, p.20), conforme já citado no início desse tópico. Com vistas a criar um raciocínio que possa ratificar esse campo epistemológico e amparar os saberes docentes, Pimenta (2014) se apoia em algumas premissas e as desenvolve com base nas reflexões que realiza com alguns autores, dentre os quais Sacristán (1999) e Laneve (1993).

Entre as premissas encontradas em Pimenta (2014), destacam-se duas. A primeira delas diz que prática e teoria são indissociáveis no plano da subjetividade do sujeito. A segunda é a que alega que a ação dos docentes tem um papel preponderante na construção dos saberes didáticos e assim precisam ser consideradas no encaminhamento das pesquisas no âmbito da educação, particularmente na área da didática⁵⁶. Tomando como base a discussão de Sacristán (1999), Pimenta (2010, 2014) afirma que existe um diálogo permanente entre ação e conhecimento pessoal. Esse conhecimento, no entanto, não tem uma dimensão estritamente individual. Ele não é formado apenas pela experiência de um sujeito particular. Trata-se, isso sim, de um conhecimento que pode ir sendo nutrido, por exemplo, por teorias

⁵⁶ Os saberes didáticos, e a própria didática como área de estudos que se ocupa desses saberes, perpassam as construções teóricas que Pimenta (1999, 2014) procura fazer, revelando-se em seus trabalhos como uma questão central à educação. Com base nela é que a autora discute os saberes docentes, encarados como saberes que estão na base da composição dos saberes didáticos e, por isso, devem ser observados de uma perspectiva que assuma uma epistemologia da prática docente, para que haja também uma forma diferente de se encarar a própria didática como área de estudos. Não faz parte do interesse deste trabalho discutir as questões didáticas ou colocar a “didática em questão” (CANDAUI, 2012), sobretudo considerando a complexidade e vastidão da obra de Pimenta (1999, 2008, 2010, 2014, para citar algumas) que toca esse assunto, apenas ressaltar que é nela que a autora situa a relevância da epistemologia da prática docente.

veiculadas no campo educacional que possibilitam ao professor criar esquemas de ação, mobilizados em situações concretas, com base em um acervo “teórico-prático” em constante processo de reelaboração.

Segundo a autora, a prática dos professores contém saberes derivados da ação direta, do bom senso, da intuição, do poder de decisão, da capacidade pessoal de julgamento, que constituem o saber didático, os quais precisam ser levados em conta:

Entendemos que nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma Didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 2014, p.23).

Fazendo uso das argumentações de Laneve (1993), Pimenta (1999, 2014) afirma que a construção do saber didático, que é o saber que os professores utilizam em sua ação docente, não se dá somente pela realização de pesquisas com o formato estritamente acadêmico-científico. Ele se dá também por meio da experiência dos professores, daquilo que fazem e do que podem vir a fazer na escola. Com base nessa consideração, a autora apresenta, com Laneve (1993), os caminhos de uma pesquisa em didática que leve em conta a construção de saberes fundamentados na prática.

O primeiro passo nesse sentido seria a produção de um registro sistemático de experiências que pudessem vir a constituir a memória da escola. Uma vez constituída, esta memória poderia ser analisada mediante um processo de reflexão, pelo qual uma contribuição poderia ser dada, não só para a elaboração teórica, como também para o engendramento de novas práticas (PIMENTA, 2014, p.23, 1999, p.27).

No processo de elaboração e reconstituição da memória, o papel da pesquisa consistiria em “recolher, articular e interpretar o conhecimento prático dos professores, não para criar uma literatura de exemplo, mas para estabelecer princípios, pressupostos, regras em campo de atuação” (PIMENTA, 2014, p.26). Citando Laneve (1993), a autora conclui esse pensamento sustentando que a pesquisa visa “promover a passagem da mera idealização do discurso pedagógico à análise aprofundada das experiências de ensino, com vistas a descobrir a inteligência difusa, aquela sabedoria didática que os docentes expressam” (LANEVE, 1993, p.32 apud PIMENTA, 2014, p.26).

Com a argumentação que realiza, Pimenta (1999, 2014) busca uma ressignificação da didática com base na epistemologia da prática e, ao fazer isso, visa a amparar a ideia de que os professores estão implicados e devem ser considerados na produção de conhecimento sobre

os saberes didáticos, fundamentais para constituir um corpo teórico a respeito dela e para a práxis docente.

Carvalho e Therrien (2009) são mais dois que apresentam um trabalho que visa a dar sustentação ao campo da epistemologia da prática, ao mesmo tempo em que apoiam a ideia de que os professores constroem saberes fundamentados em sua prática profissional. Na argumentação que desenvolvem, existe uma percepção importante ao trazerem certos detalhes, que ampliam a dimensão desta epistemologia, não somente como campo de estudo, mas como manifestação dos saberes e dos fazeres docentes.

Como campo de estudos, os autores se apoiam em Tardif (2002)⁵⁷ para entendê-la como campo que tem por “objeto” os saberes docentes, cuja finalidade é “revelar esses saberes”, buscando compreender sua natureza, sua integração concreta nas tarefas profissionais e sua incorporação nas atividades docentes. “Como campo de pesquisa, a epistemologia da prática pode evidenciar, por exemplo, o paradigma epistemológico no qual os professores fundam seu trabalho e, por extensão, a racionalidade pedagógica de suas ações educativas” (CARVALHO, THERRIEN, 2009, p.3).

Como expressão direta dos saberes docentes, Carvalho e Therrien (2009) baseiam-se em Schön (2000) para defini-la como a manifestação dos saberes e sentidos produzidos pela prática. Isso acontece, ainda segundo os autores, dando continuidade ao diálogo com Schön (2000), porque a reflexão sobre os problemas cotidianos que surgem na prática dos profissionais produz uma base epistemológica com base na qual ocorre uma (re)significação desta prática e uma construção contínua dos saberes em ação. Dito de outra maneira, o profissional é um sujeito epistêmico que estabelece “uma conversação reflexiva de um investigador com sua situação” (SCHÖN, 2000, p.69 apud CARVALHO, THERRIEN, 2009, p.3). Assim, com base nos “enfoques teóricos” elencados por eles, chegam à seguinte definição sobre os saberes docentes:

[São] saberes provenientes da ação situada e reflexiva da profissão docente, os quais o professor manipula para enfrentar as situações advindas do seu cotidiano. São saberes que contêm em si os conhecimentos proporcionados à educação pelas ciências humanas, os saberes pedagógicos da interação com os alunos, da elaboração e experimentação de hipóteses de trabalho, até a reinvenção de técnicas, procedimentos e recursos do seu cotidiano pedagógico (CARVALHO, THERRIEN, 2009, p.6).

⁵⁷ A referência que os autores usam de Tardif (2002) é a mesma utilizada neste trabalho com a data de 2000. A diferença entre ambas reside, apenas, em sua fonte de consulta. A desta tese é uma revista em que o artigo foi publicado, a de Carvalho e Therrien (2009) é um livro que contém uma coletânea de artigos de Maurice Tardif.

Na tentativa de compreendê-los, utilizam a etnometodologia e a ergonomia do trabalho, as quais descrevem como duas áreas que fornecem a necessária visão holística para se estudar a complexa racionalidade pedagógica do professor, considerando o curso de sua ação. Para Carvalho e Therrien (2009, p.7), elas colaboram com a elucidação da epistemologia da prática docente que “está sedimentada nas situações reais de sua prática, ao tipo de aluno que ele [o professor] tem, às condições, aos recursos institucionais e às concepções geradas pelo seu trabalho”.

Da ergonomia do trabalho, os autores extraem a ideia de descrição e explicação da atividade humana, que se desenrola no contexto concreto de ação. Consideram que seu interesse está no desenvolvimento de estudos que se debruçam sobre o sujeito, a atividade e o contexto, como partes de um todo capaz de gerar entendimento sobre o conhecimento que está sendo produzido nele.

Da etnometodologia, Carvalho e Therrien (2009) trazem a contribuição dos estudos das práticas sociais derivados dessa abordagem, os quais buscam compreender como os membros de determinado grupo significam suas práticas em um contexto específico. Os autores exemplificam o uso da etnometodologia aplicada ao campo da educação, fundamentados em um estudo realizado com docentes formadores de professores. Segundo eles, esses docentes são atores de uma prática social específica, com base na qual realizam suas escolhas e desenvolvem seu trabalho, com o intuito de fazê-lo de modo coerente e significativo. Com as ações e interações que desenvolvem, constroem uma forma de racionalidade que é mais ou menos padronizada e, portanto, para eles, passível de investigação e compreensão como prática social. Daí a aplicação da etnometodologia como abordagem de estudo para compreensão dos saberes docentes, pois ela permite “adentrar na complexidade da epistemologia da prática docente” (CARVALHO, THERRIEN, 2009, p.10).

Em Carvalho e Therrien (2009), assim como se observa em Tardif (2000) e Pimenta (2014), é possível perceber um esforço no sentido de referendar a ideia de que os professores têm saberes específicos que se constroem na prática, os quais tomam para estudo no campo da epistemologia da prática docente. Partindo desse entendimento, cada um busca apresentar um caminho de reflexão e pesquisa para que se possa ir compreendendo esses saberes.

Todavia, antes do reconhecimento que a epistemologia da prática se empenha a dar aos saberes docentes – e a despeito dele –, a produção de conhecimento entre os professores se fazia presente, como não poderia deixar de ser. Ao formularem perguntas sobre determinados temas para os quais elaboram repostas que possam explicá-los, está-se produzindo conhecimento. O primeiro capítulo desta tese dedicou-se a mostrar isso.

No âmbito da docência, essas perguntas se articulam em torno de duas questões fundamentais: como meu aluno aprende e como eu lhe ensino. Para elas, existe uma demanda permanente de respostas, que não se esgotam em uma única possibilidade, pois as pessoas que frequentam a escola na condição de alunos (SENNÁ, 2014) não cabem em uma explicação generalizante. Lopes (2010), ao argumentar em sua tese a respeito das metodologias de alfabetização, traz uma reflexão que sintetiza este ponto de vista:

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

A produção de conhecimento que acontece entre os professores (ou com os professores a partir da escola) não deve ser entendida no sentido de uma produção *da prática* e que se volta para ela, dizendo respeito, predominantemente, ao conhecimento sobre as tarefas que desempenham, sobre sua situação de trabalho ou, ainda, o enfrentamento de momentos adversos de ensino, mas como uma produção que apresenta uma contribuição efetiva para a escola e seus alunos e ao campo acadêmico-científico da educação. No tópico anterior, levantou-se como hipótese que a própria formulação do conceito de saberes docentes poderia ser tomada como um exemplo disso, embora não se tenha reunido o conjunto de argumentos necessários para, coerentemente, defendê-la. De outra parte e de outros registros, no entanto, este conjunto aparece.

Nos trabalhos de Senna (2003), Elliott (1993, 1998) e Hernández e Ventura (2009) encontram-se os registros que permitem perceber uma produção de conhecimento que se desenvolve entre os professores, ou com eles, a partir da escola, com o objetivo de alcançar os alunos em seu processo de aprendizado, visando à sua formação não só para a continuidade da carreira escolar, como também para a vida social. A esta produção de conhecimento está-se aqui denominando epistemologia da educação escolar. Se a epistemologia da prática elegeu como tema para seus estudos os saberes docentes e busca compreendê-lo, a epistemologia da educação escolar anuncia uma produção de conhecimento permanente na escola em função dos sujeitos sociais plurais, as pessoas, que fazem parte dela.

3.3 Por onde andou a epistemologia da educação escolar?

Indicativos da existência de uma epistemologia da educação escolar podem ser percebidos desde há muito na área educacional, sobretudo em professores que vão ao encontro das pessoas na condição de alunos (SENNA, 2014) buscando assegurar-lhes o aprendizado nos contextos escolares. Contando ou não com a presença de pesquisadores da educação ou de áreas afins, sendo ou não os conhecimentos por eles ou com eles produzidos e anunciados, o que se pode observar, em alguns trabalhos e também pela vivência no magistério e na pesquisa, é que não se desenvolve prática pedagógica sem que se construa, concomitantemente, uma epistemologia nela e para ela. Os sujeitos plurais que estão na escola atual, especificamente no Brasil e nas séries iniciais do ensino fundamental, demandam que isso aconteça.

Na tentativa de elucidar minimamente como a epistemologia da educação escolar tem-se feito presente, tomam-se os registros realizados nos trabalhos de Senna (2003), Elliott (1998) e Hernández e Ventura (2009). Nenhum dos autores citados discute ou discorre sobre o conceito que está se tentando apresentar, mas suas descrições e argumentações permitem anunciar a epistemologia sobre a qual trata esta tese.

Com Senna (2003), mostra-se o apontamento feito por parte de professores no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro, sobre certo descompasso entre uma produção de conhecimento que se voltava para temas plenos de sentido nas redes acadêmicas nas quais se construíam, mas que não se sustentavam frente aos contextos educativos nos quais exerciam a docência. Esse apontamento sugere, de um lado, uma produção de conhecimento na escola e, de outro, a necessidade de se assumir como parte dela, se o interesse for construir entendimentos coerentes sobre o que nela se vivencia.

Tomando como base a argumentação de Elliott (1998, 1993), intenta-se apresentar uma situação que ocorreu nas escolas secundárias inglesas e originou uma reforma curricular de grande monta em todo o sistema de ensino daquele país. Os meandros dessa reforma revelam um intenso processo de produção de conhecimento com base na escola e em seus professores, aos quais se juntaram, posteriormente, especialistas universitários.

Hernández e Ventura (2009), por sua vez, indicam, fundamentados no que chamam de desenvolvimento de uma “pedagogia de projetos”, em uma escola de Barcelona, situação semelhante à descrita por Elliott (1998). No trabalho dos autores observa-se como a chegada a

essa pedagogia é fruto de um processo de produção de conhecimento que parte do ambiente escolar.

Em comum aos três registros, observam-se a necessidade de se promover um processo de aprendizado que encontre o aluno na escola e a proposição de explicações que possam abarcá-lo em consonância com uma proposta de ensino que leve em conta seu direito de aprender, de ser respeitado em sua condição de desenvolvimento e que agregue os valores de uma formação para a vida social. Começando pelo Brasil, trazendo um exemplo da Espanha e finalizando com a situação da Inglaterra nos anos 1960, caminha-se na exposição com base nesses autores⁵⁸.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, começou-se a perceber o desenvolvimento de uma visão que problematizava a ideia de fracasso escolar, sob a égide da qual a escola vivera durante muito tempo, reprovando e banindo seus alunos quase na mesma proporção em que os recebia (RIBEIRO, 1991). Diante disso, o questionamento sobre o que as universidades vinham produzindo e veiculando em termos de conhecimento na educação, sobretudo aqueles que se propunham a consubstanciar a prática educativa e apresentar alguma explicação a respeito dos modos pelos quais os alunos aprendiam e pensavam, foi se tornando cada vez mais incisivo por parte dos professores. Estes, frente à opção de assumirem, ou que os alunos tinham dificuldades de aprendizado, ou que o conhecimento que estava sendo produzido a respeito deles não estava encontrando respaldo entre os conhecimentos que se forjavam no exercício do magistério e encaminhavam a outro entendimento, assumiram a segunda opção (SENNA, 2003).

A percepção desse acontecimento foi se tornado possível na academia, a partir da chegada dos professores que já exerciam sua função antes de buscarem a formação no ensino superior, e talvez tenha sido acelerada pelo dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN (BRASIL, 1996) que previa essa formação no decênio posterior à sua promulgação. No Rio de Janeiro, uma das instituições que recebeu os professores foi a Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FE-Uerj), no Curso de Preparação para o Magistério (CPM), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME-Rio), que existiu entre os anos de 1992 e 2002.

⁵⁸ Os trabalhos de Senna (2003) e Elliott (1998) foram utilizados em outra oportunidade (FAGUNDES, 2016), numa discussão sobre as ideias de professores pesquisadores e professores reflexivos. No referido trabalho, teve-se como intenção construir uma argumentação que pudesse mostrar que, entre elas, existe uma diferença substantiva, sendo que o professor pesquisador carrega em sua própria constituição uma produção de conhecimento que se relaciona à escola e aos seus sujeitos. Ambos os autores são retomados com o objetivo específico de tentar mostrar os elementos dessa produção de conhecimento que, agora se entende, compõem uma epistemologia da educação escolar.

A partir da entrada dos professores nas universidades, Senna (2003, p.103) considera que houve “uma pequena revolução na cultura científica”. O autor sustenta que os professores, ao passarem a frequentar os espaços acadêmicos, experimentados no cotidiano da educação básica, precursores na busca e implementação de alternativas práticas e construções teóricas que dessem algum sentido ao desenvolvimento de um trabalho que fosse ao encontro dos alunos, começaram a contestar os conhecimentos que estavam sendo veiculados em suas formações. E, “perante alguém que sabia discernir verdades de meras convicções” (SENNA, 2003, p.104), a academia teve possibilidade de se repensar e afastar-se de uma lógica epistemológica distanciada da educação básica e, em seu lugar, engendrar um entendimento outro a respeito dos aspectos que tocam os processos de ensino e aprendizagem.

Para Senna (2003), o caráter revolucionário desse acontecimento consistiu na assunção de um princípio básico a partir de então, qual seja, a necessidade de se praticar ciência para a educação estando implicado nela, com os professores, a escola e seus alunos. E, para isso, torna-se preciso estar na escola como um de seus sujeitos, pois não existe possibilidade de “construir verdades e subsistir na educação sem vestir-se para ela” (SENNA, 2003, p.104): “É impossível praticar ciência sem estar em perfeita relação de intercâmbio com a escola, seus professores e seus alunos. E, para se estar em perfeita relação de intercâmbio, é preciso estar na própria escola, como um de seus sujeitos, de igual para igual” (SENNA, 2003, p.104). No trabalho de Senna (2003), é possível perceber o indicativo de uma produção de conhecimento que parte da escola com os professores e que pode também fazer parte da academia, caso esta se vista para a educação e esteja com ela, fomentando, assim, outra lógica epistemológica.

Na mesma direção do que se pode perceber em Senna (2003), tem-se o trabalho de Hernández e Ventura (2009) e, em seguida o de Elliott (1998). Embora as circunstâncias destacadas pelos autores sejam diferentes, também revelam em seu fulcro a mesma dimensão epistemológica que se tem no primeiro autor e, além disso, uma descrição e um detalhamento com base na escola básica mesma.

Hernández e Ventura (2009) trazem o relato de acontecimentos ocorridos em uma escola de Barcelona, a Pompeu Fabra, onde ressaltam a preocupação dos professores com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, o qual envolvia também um aspecto de formação humana para a vida social. Na referida escola, os professores se deram conta de que o modo como vinham trabalhando, isto é, com base em uma organização por Centros de Interesse, não estava, efetivamente, contribuindo para o aprendizado dos alunos. Naquela situação, o que parecia estar acontecendo era a continuidade de um ensino tradicional, mas

com uma roupagem outra. Isso porque, embora a base fundamental dos Centros de Interesse estivesse pautada nos princípios de uma “escola ativa”, segundo os quais o “interesse natural” da criança deve orientar as atividades no ambiente escolar, a forma como tais Centros aconteciam remetia a uma aula magistral, com a única diferença de que, em vez de seguir uma lição, fazia-se um tema de escolha dos alunos.

A percepção dessa ocorrência suscitou entre os professores sérias dúvidas quanto à realização do próprio trabalho. Frente à constatação dos docentes⁵⁹ de que o trabalho desenvolvido não estava alcançando o aprendizado dos alunos conforme o esperado, os professores passaram a buscar respostas e opções diferenciadas, a fim de compreenderem os fatores geradores dessa situação, com vistas a modificá-la. Seu escopo era conseguirem retomar o sentido de uma proposta pedagógica que permitisse aos alunos aprenderem relacionando diferentes saberes, em vez de sustentarem um aprendizado por acumulação, levando em conta, também, a necessidade de se realizar a articulação da aprendizagem individual com os conteúdos escolares.

Para isso, buscaram realizar um aprofundamento de suas compreensões a respeito dos modos de aprendizado dos alunos, a fim de que pudessem pensar em práticas que fossem ao encontro desse aprendizado (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2009, p.20-21). Com esta finalidade, lançaram-se em atividades formativas, tais como seminários e cursos, e em visitas a escolas nas quais os docentes estavam elaborando perguntas semelhantes, na tentativa de obterem respostas que pudessem fazer avançar suas reflexões iniciais a respeito do trabalho docente.

As iniciativas dos professores, no entanto, não foram suficientes para fazê-los avançar em relação às suas demandas. Perceberam, então, a importância de encontrarem uma modalidade de desenvolvimento profissional que fosse ao encontro de sua busca, já que “a demanda do professorado não podia ser abordada e resolvida a partir de um curso habitual de formação permanente” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2009, p.22). Em relação às visitas nas escolas, os autores salientam que “o nível de resposta que se oferecia era o intercâmbio de experiências com docentes de outras escolas, que não era suficiente para satisfazer as necessidades desses docentes” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2009, p.21). Consideraram uma via alternativa a possibilidade de contarem com o assessoramento do Instituto de Ciências da

⁵⁹ Esse questionamento parte, em princípio, dos professores que lecionavam nas quintas e sextas séries do ensino fundamental (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2009, p.24).

Educação (ICE)⁶⁰ da Universidade de Barcelona, por meio de um assessor que estaria na escola em função da mesma empreitada.

O assessor inseriu-se naquele contexto educativo para buscar soluções e construções teóricas que pudessem responder às perguntas que, veementemente, os professores estavam fazendo. Para Hernández e Ventura (2009, p.23), talvez o papel principal do assessor naquele momento tenha sido “interpretar o que há por trás da pergunta ou problema inicial estabelecido e reconvertê-lo numa demanda muito mais inovadora”. No entendimento desta tese, no entanto, trata-se de outra coisa. Trata-se, isso sim, da inserção do assessor em um contexto cuja demanda já estava dada e no âmbito da qual as inquietações surgidas levariam à produção de conhecimento. O papel do assessor naquele momento pode ter sido se inserir e contribuir com a produção de conhecimento vinda daquela demanda e, posteriormente, articulá-la em uma explicação pela qual fosse possível visualizar os modos como ela foi se processando.

De qualquer forma, a partir dessa situação, acompanhou-se o que Hernández e Ventura (2009) consideram uma verdadeira renovação pedagógica, que tem como um dos aspectos fundamentais a discussão e definição de alguma concepção de aprendizagem que pudesse (re)orientar a prática docente.

Na perspectiva do assessor, era importante levar aos professores algum referencial teórico que pudesse ser confrontado com a prática que eles estavam desenvolvendo, a fim de que fosse possível relacioná-la a alguma teoria previamente elaborada, pois, segundo considerações suas, alguma teoria sustentava o fazer docente e era importante identificá-la. A aprendizagem por descoberta e os estágios de desenvolvimento descritos por Piaget⁶¹ foram os primeiros apontamentos feitos pelos professores em relação às teorias que, de algum modo, acreditavam embasar seus pressupostos em relação ao aprendizado da criança.

A aprendizagem por descoberta fundamenta-se na consideração de que o aluno precisa buscar por si mesmo, em suas experiências imediatas, de maneira indutiva, mediante uma atividade previamente elaborada, respostas às suas necessidades, bem como as informações necessárias para complementá-las. Os estágios de desenvolvimento descritos por Piaget, por

⁶⁰ O ICE é, na Espanha, semelhante às Faculdades de Educação no Brasil e tem como objetivo promover a formação cultural e intelectual de profissionais que irão se dedicar às tarefas educativas. Mais informações podem ser obtidas no site: <http://www.ub.edu/web/ub/es/recerca_innovacio/recerca_a_la_UB/instituts/instituts/ice.html>.

⁶¹ Os autores não identificam a obra de Piaget à qual fazem referência, mas pela discussão que realizam é possível observar que se trata da obra que discute o nascimento da inteligência na criança (PIAGET, 1987).

sua vez, debruçam-se sobre o desenvolvimento da lógica e da inteligência, enfatizando o estabelecimento da maturidade como ponto importante para que se possa avançar em relação à aprendizagem.

No caso da aprendizagem por descoberta, os professores consideraram que nem todos os elementos do ensino podiam ser arrolados seguindo seus princípios e cogitaram o risco de que os alunos, com a adoção dessa perspectiva, pudessem, de maneira equivocada, reivindicar para si, de modo estritamente individual, o conhecimento de temas que fazem parte do patrimônio de saberes compartilhados pela humanidade. No que se refere à epistemologia genética de Piaget (1987), os professores consideraram também que os estágios piagetianos eram demasiadamente rígidos para servirem de parâmetro de avaliação e classificação do momento de desenvolvimento de cada aluno. A noção de maturidade apresentava-se, para eles, de maneira restritiva, enfatizando o que o aluno não tinha, em vez de destacar o que já tinha como ponto de partida para que se pudesse fomentar novas aprendizagens.

Com base nesse panorama, chegou-se a alguns consensos entre os atores envolvidos naquela situação, que podem ser resumidos da seguinte forma: a aprendizagem por descoberta seria substituída por uma ideia de aprendizagem significativa calcada na teoria de Ausubel (1976)⁶²; a aplicação dos estágios de desenvolvimento descritos por Piaget cederia lugar à ideia de que eles até poderiam funcionar como referência, mas não como limite para o aprendizado; a generalização da aprendizagem, segundo a qual todos os alunos aprendem da mesma maneira, finalmente, daria espaço a um sentido de diversidade e de aprendizagem pessoal (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2009, p.27). Uma vez construídas essas definições, iniciou-se a elaboração da proposta pedagógica da escola, no âmbito da qual estavam previstas reformulações frente às demandas que pudessem surgir.

Uma dessas necessidades não tardou em aparecer e forçou a revisão dos pressupostos conceituais que tinham se definido anteriormente. A aposta na ideia de aprendizagem significativa passou a sofrer alguns questionamentos por parte dos professores, os quais foram despertados, sobretudo, pela necessidade de explicar, de maneira clara e coerente, a relação entre as atividades que eram propostas, os procedimentos estabelecidos e os resultados que seriam obtidos pelos alunos. Esse modelo de aprendizagem dava ênfase, ao contrário da aprendizagem por descoberta, ao caráter verbal que devia fazer parte das situações de ensino.

⁶² Segundo tal teoria, os conhecimentos prévios que os alunos trazem precisam ser considerados nas situações de aprendizagem. Com base nesses conhecimentos, constituídos nas estruturas mentais de cada um deles, podem ser elaborados mapas conceituais para auxiliá-los na construção de novos conhecimentos. Por meio dos mapas, pode-se descobrir como os conhecimentos foram se construindo e aplicar sua estrutura para que outras aprendizagens venham a ocorrer (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2009).

Tal fato poderia fomentar, em casos extremos, segundo arguição dos professores, a defesa de um modelo de aula magistral, em que os docentes discursam e os alunos escutam e aprendem com esse discurso. Ele também não solucionava algumas questões, consideradas pelos professores como básicas em relação ao processo de aprendizagem: o indivíduo, ao aprender significativamente, adapta-se à realidade ou, ao contrário, ao aprender, realiza uma conversão desta para seus esquemas de referência e suas necessidades? A teoria de Ausubel (1976), principal fonte utilizada em relação à aprendizagem significativa, não explicava amplamente como os processos internos do aprender se realizavam no aluno, embora permitisse articular muitas situações facilitadoras da aprendizagem.

Os professores questionaram, ainda, a função de teorias psicopedagógicas, como a de Ausubel, em relação às atividades de aprendizado. Para eles, tais teorias poderiam até servir de elemento de reflexão sobre a prática, mas não poderiam ser transferidas de maneira direta para ela, visto que a experiência de sala de aula se define em sua singularidade, não cabendo no caráter geral que a teoria que estava sendo veiculada queria sustentar.

Seguindo o caminho que foi descrito até aqui e dando continuidade a ele, os professores foram formulando com o assessor suas questões e apresentando suas construções para elas, “teorizando sobre elas”, as quais tiveram continuidade e culminaram, por exemplo, na discussão sobre a função do tempo na escola e o que representava, sobre os diferentes ritmos de aprendizagem, sobre a educação para a diversidade e assim por diante.

E teorizar não quer dizer outra coisa que dotar ao que se viveu na sala de aula, no trabalho em grupo, dos significados que adquire, para cada um, a própria experiência. Não é a visão de quem a recolhe e a escreve a que domina e se apresenta, e sim o resultado de contrastar com o professorado o valor, a sequência interna, a explicação da tomada de decisões nas quais se fundamentou a prática (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2009, p.15).

Eram os anos de 1983 e 1984, quando se buscava uma mudança na prática pedagógica, motivada pela necessidade apresentada pelos professores da Escola Pompeu Fabra. Havia uma preocupação em relação à construção de um processo de ensino-aprendizagem que pudesse alcançar os alunos e, para isso, houve uma série de iniciativas da parte dos docentes, desde a busca por formações continuadas em palestras, passando por visitas a outras escolas, até chegarem à solicitação de uma assessoria pedagógica oriunda do Instituto de Ciências da Educação (ICE). A assessoria do ICE funcionou como alternativa possível, de maneira que seu assessor participou, com a escola e com o grupo de professores, da formulação de respostas aos questionamentos que se faziam nela, produzindo, assim,

conhecimento. Sua primeira iniciativa foi apresentar aos professores teorias alternativas àquelas que, segundo ele, estavam embasando as práticas professorais e não estavam alcançando os objetivos que eram esperados.

No primeiro momento, foi possível observar, no registro feito por Hernández e Ventura (2009), os professores refazendo alguns de seus pressupostos relativos à aprendizagem. Ao voltarem aos contextos efetivos de realização do seu trabalho, onde seus questionamentos continuavam a confrontar-se com as teorias elencadas para explicarem a situação de aprendizagem no contexto escolar e, em relação aos alunos, retornavam com outros questionamentos, com base nos quais iam sendo tecidos novos conhecimentos.

Mais que o registro dos acontecimentos numa escola que culminaria na realização de outra proposta pedagógica, o que se observa e tentou-se chamar atenção com Hernández e Ventura (2009) é um caminho no processo de produção de conhecimento que mostra, primeiro, o levantamento de perguntas a partir da escola, segundo, o questionamento frente às teorias que tentam explicar, de modo generalizante e definitivo, a aprendizagem; e terceiro, a constituição de um conhecimento novo, que passa por esses questionamentos e se revela constituída entre os atores, conjuntamente, dentre os quais o próprio assessor do ICE.

Em Elliott (1998), onde Hernández e Ventura (2009, p.11) reconhecem semelhanças com o que viram acontecer na escola Pompeu Fabra, tem-se o último registro tomado nesta seção para mostrar uma produção de conhecimento que se faz na escola, com seus professores. Sua amplitude e divulgação lhe dariam maior visibilidade em relação às outras duas situações descritas e se tornaria o pontapé inicial para o desenvolvimento de conceitos caros à educação, sobretudo aos profissionais que se encontram na educação básica, como o de professor pesquisador e também o de pesquisa-ação educacional (ANDRÉ, 2005; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998; PIMENTA; GHEDIN, 2010).

Na década de 1960, os professores das escolas secundárias inglesas começaram a questionar o fato de que determinados alunos e alunas, vindos das escolas primárias, não conseguiam alcançar as notas necessárias nos exames seletivos para poderem frequentar aquelas que eram consideradas as melhores escolas secundárias do país, o que, via de regra, lhes asseguraria um bom desempenho no exame para obtenção do General Certification of Education. Por isso, passavam a frequentar as Secondary Modern Schools, onde, conforme Pereira (1998, p.155), era oferecido um currículo menos denso e que, de um modo geral, não preparava os alunos para que galgassem níveis mais avançados no sistema de ensino.

Diante dessa situação, os professores entenderam a necessidade de propor e implementar uma mudança pedagógica que fosse ao encontro dos alunos que frequentavam as

escolas secundárias regulares, buscando garantir-lhes uma formação geral básica, valorosa e significativa. Nas palavras de Elliott (1998, p.137), isso levaria à proposição de uma reforma curricular, de maneira que esta pudesse “reconstruir as condições sobre as quais todos os alunos, particularmente aqueles considerados médios e abaixo da média no tocante às habilidades acadêmicas, [obtivessem] acesso a uma significativa e valorosa educação geral básica”. Com esse escopo, foi pensada uma nova organização dos currículos, que passou a se pautar em temas relativos ao cotidiano dos alunos – família, sociedade, relação entre os sexos, mundo do trabalho, pobreza etc. – a fim de fomentar seus interesses e assegurar a pertinência deste à sua formação, sem desconsiderar o desenrolar de suas vidas diárias.

O currículo proposto com base nessa orientação tinha como premissa sua flexibilização. Assim sendo, em vez de um currículo único direcionado a toda a prática pedagógica, deveria ser considerada a ideia de currículos experimentados na prática cotidiana e, se fosse constatado que não estavam alcançando os objetivos traçados, estes passariam por alterações e adequações. Troca-se, portanto, a ideia de uma formulação curricular ampla e precisa apresentada à escola, por uma outra ideia, segundo a qual as propostas passaram a ser formuladas e encaradas pelos professores como categorias de hipótese a serem experimentadas na prática e, uma vez observada sua verdade em relação a elas, a consideração de que estas gerariam teorias a respeito do currículo.

Eis aí o registro de uma produção de conhecimento que viria a transformar não só a perspectiva curricular nas escolas secundárias inglesas e a educação que nelas acontecia, com base nas quais se fomentou uma grande reforma no sistema de ensino inglês como um todo, como também o pensamento dos pesquisadores que, posteriormente, vincularam-se a ela. Conforme registra Elliott (1993, p.18 apud PEREIRA, 1998, p.157): “do ponto de vista da minha história profissional, descobri a atividade de elaboração da teoria curricular entre os professores da escola”. E continua registrando como, em princípio, isso foi feito entre os professores, dentre os quais ele se encontra:

Organizamos as teorias da aprendizagem, ensino e avaliação em assembleias e reuniões de professores, a partir do nosso desejo de alcançar um determinado conjunto de circunstâncias, e não de nossa formação profissional em universidades e centros superiores de educação (ELLIOTT, 1993, p.18).

A respeito desta colocação de Elliott (1993), Pereira (1998, p.157) ainda ressalta que é importante enfatizar que o que ele e os professores faziam não era a aplicação de teorias

educativas aprendidas no mundo acadêmico, mas produções teóricas derivadas da tentativa de provocar uma mudança na prática curricular da escola.

Tempos depois que esses acontecimentos estavam ocorrendo nas escolas, as quais passaram a ser conhecidas como “escolas inovadoras”, a universidade, conforme registra Pereira (1998), procurou se inserir em seus contextos, a fim de colaborar com as mudanças que estavam ocorrendo. Foram, pelo menos, cinco anos até que isso acontecesse, e um dos mais proeminentes pesquisadores que participaram desse processo foi Lawrence Stenhouse, o qual deu aos acontecimentos dessas escolas “sua mais articulada expressão no projeto *School Concils Humanities Project*” (ELLIOTT, 1998, p.137), contribuindo para sustentar o papel primordial do professor na constituição da teoria e “baseado nessa concepção, tirou sua ideia ‘agora famosa de professor como pesquisador’” (ELLIOTT, 1983, p.111 apud PEREIRA, 1998, p.159).

Sobre a inserção da universidade nas escolas, Elliott (1998, p.138) chama atenção para o fato de que muitos projetos, além daquele que fora proposto por Stenhouse, chegaram a elas, buscando envolver os professores, que foram encorajados a colaborar em suas propostas. A relação entre os professores e os pesquisadores universitários, aos quais Elliott (1998) nomeia como *especialistas*, segundo relato seu, dava-se com estes especialistas mostrando-se abertos em relação às visões dos professores sobre como suas propostas poderiam ser avaliadas e depois desenvolvidas. A motivação para isso, no entanto, estava pautada na tentativa de “legitimar intervenções externas no local de trabalho do professor, a sala de aula e a escola” (ELLIOTT, 1998, p.138), local considerado pelo autor como de domínio profissional docente e no âmbito do qual eles são livres para operar como agentes autônomos⁶³. Tal motivação pode ser considerada uma amostra de certa falta de entendimento, naquelas circunstâncias, do que estava acontecendo nas escolas, o que deixa evidente que esta proposta de projeto no ambiente escolar parecia carregar por trás de si, ainda, certa ideia de que havia alguma necessidade de intervenção que pudesse corrigir alguma falha no que estava sendo ali desenvolvido, remetendo-nos a uma perspectiva cientificista em relação ao papel dos projetos em educação.

Elliott (1998), dando continuidade ao desenvolvimento de seu raciocínio, chama atenção e sublinha que era na escola, com os professores, que estava se dando uma produção de conhecimento a qual não alcançou o devido reconhecimento pelos estratos acadêmicos. Foi

⁶³ Cruz (2007, p. 197) em um artigo que discute a posição que o professor deve assumir nos processos que desencadeiam as reformas curriculares, chama atenção para o fato de que a prática docente, no contexto de sala de aula, não pode ser marcada por prescrições curriculares desenvolvidas por outrem, justamente porque os aspectos que são inerentes ao ofício do professor inviabilizam qualquer tentativa de redução de sua ação.

nela e a partir dela, por exemplo, que a pesquisa-ação educacional teve início e, buscando expandir essa informação, o autor procura, em seu livro *El cambio educativo desde la investigación-acción* (ELLIOTT, 1993, p.15), refutar a “crença popular” de que ela tenha partido dos projetos de professores universitários:

Basándome en mi experiencia como profesor en la década de los sesenta, sostengo que la investigación-acción surgió como un aspecto de las reformas curriculares basadas en la escuela de las *secondary modern schools*. De este modo, pretendo refutar la creencia popular de que los docentes del sector de la enseñanza superior iniciaran el movimiento de los profesores como investigadores⁶⁴.

Embora Elliott (1998) direcione duras críticas aos interesses dos especialistas, em contrapartida, sustenta que a colaboração e a negociação entre especialistas e professores e os resultados dela advindos colocaram-se como uma alternativa epistemológica para o desenvolvimento da teoria curricular.

Essa alternativa considera que a elaboração teórica e a prática curricular se desenvolvem interativamente no contexto escolar. O lugar de trabalho dos professores configura-se, deste modo, no contexto de *aprendizagem para ambos*, especialistas e práticos (ELLIOTT, 1998, p.138, grifos do autor).

Essas considerações de Elliott (1993, 1998) parecem suficientes para expressar um processo de produção de conhecimento que se fez no contexto escolar, com os professores que faziam parte dele, na direção do aprendizado de seus alunos. Essa produção, nesse caso, ganhou eloquência, não pelo seu reconhecimento como tal no âmbito acadêmico da educação, mas pelos conceitos que foram gerados com base nele, os quais apresentam grande entrada nesse âmbito e acabaram deixando um pouco de lado o universo dessa produção. Essa discussão poderia ser aprofundada e levaria a outros caminhos de compreensão. Por agora, finalizando com a apresentação de Elliott (1998), espera-se que se tenha conseguido juntar os elementos que geram o entendimento sobre uma epistemologia da educação escolar.

3.4 Para uma epistemologia da educação escolar, para a escola, seus professores e alunos

⁶⁴ “Com base na minha experiência como professor na década de sessenta, sustento que a pesquisa-ação surgiu como um dos aspectos das reformas curriculares iniciadas nas *secondary modern schools*. Deste modo, pretendo refutar a crença popular de que os docentes do ensino superior iniciaram o movimento dos professores como pesquisadores” (tradução livre).

Os professores na escola, com outros atores da educação que se entendem como parte dela, em função do aprendizado e formação dos alunos, em um processo constante de elaboração de respostas para as perguntas – Como meu aluno aprende? Como eu lhe ensino? –, as quais se desdobram em tantas outras, têm produzido conhecimento. Essa produção e os conhecimentos dela derivados são entendidos nesta tese como inerentes a uma epistemologia da educação escolar.

Algumas dessas produções apareceram e continuam aparecendo em veículos especializados na área educacional como “relatos de experiência”; algumas outras alcançaram maior expressão porque contaram com a visibilidade proporcionada pela ligação com profissionais do âmbito universitário, como é o caso da pedagogia de projetos apresentada por Hernández e Ventura (2009) e a teoria curricular registrada por Elliott (1998); outras tantas continuam sendo engendradas, e é fundamental que se dê atenção a elas porque são geradoras de sentidos importantes para a escola e seus alunos e, portanto, para o âmbito acadêmico da educação.

Se, por exemplo, fosse dada atenção ao fato de que os professores construíram o entendimento de que determinados alunos precisavam de um tempo diferente no processo de alfabetização, talvez o famigerado Ciclo de Alfabetização tivesse se desenvolvido em outra lógica e apresentado outro desfecho. Muitos professores, ao menos no Brasil, ao perceberem a necessidade de ampliação do tempo de algumas crianças para que o processo de alfabetização se concretizasse, começaram a adotar como prática levá-las para outra série, ainda que estas não tivessem alcançado o objetivo da então Classe de Alfabetização. Isso, no entanto, era feito de maneira muito diferente do que se passou a acompanhar com os ciclos e passava pela organização entre os docentes na escola. Atualmente, tendo em conta que as crianças estão chegando na escola cada vez mais cedo e o perfil do alunado começou a se modificar em função das rápidas transformações que as tecnologias têm provocado, outra perspectiva parece estar sendo produzida em relação à alfabetização. Por que se produziu o entendimento de que alguns alunos têm um período de concentração curto para o aprendizado da leitura e da escrita e interesses pessoais muito diversos, as práticas alfabetizadoras parecem ter começado a ser compreendidas como práticas móveis, que vão sendo ajustadas e (re)inventadas até que este aluno possa aprender.

Além da produção de conhecimento que toca as duas questões fundamentais na escola, pode-se considerar também que nelas, com seus atores, vão se engendrando entendimentos vários a respeito dos fatores que os envolvem. Na escola de educação integral na qual me faço pedagoga, o sentido de formação integral, por exemplo, que aparece nas discussões a esse

respeito relacionadas à formação do aluno, começa a despontar como um conceito que também toca seus professores, de maneira que, ao se falar em formação integral nesta escola, está-se entendendo que se trata da formação de todos que se encontram nela, transformando o sentido educativo do que seja a educação em uma escola integral. Nesse contexto, duas atividades de leitura podem ser citadas como parte desse entendimento. Ler, além de ser uma atividade individual, ou uma atividade direcionada dos professores para os alunos, é também uma atividade que passou a fazer parte do domínio coletivo. Alunos leem para professores, para outros alunos e para funcionários da escola em uma atividade denominada “Café Literário”; funcionários leem para alunos e professores em outra atividade conhecida como “Roda de Leitura Simultânea”. Todos leem para todos.

Ao assumir a epistemologia da educação escolar, deve-se assumir com ela alguns desdobramentos para a área educacional. O primeiro diz respeito ao desenvolvimento de pesquisas na área que estejam alinhadas ao compromisso ético-político com uma produção de conhecimento que se entende conjunta. Não se deve produzir conhecimento sobre a escola, seus professores e alunos. Quando se trata do desenvolvimento de conceitos que se relacionam ao ensino e a aprendizagem, deve-se pensar em uma produção que se realize com a escola, seus professores e alunos.

O segundo desdobramento passa pelo entendimento de que, ainda que não se esteja na escola como pesquisador, existe uma produção de conhecimento acontecendo nela e, quando esta aparecer, é importante que se esteja atento a ela e a reconheça como tal, de modo que esta produção ganhe eloquência e seus encaminhamentos possam ser prolongados ao limite da seguridade do direito de aprendizagem de todos na escola. Vale ressaltar, diante dessas considerações, que fomentar a eloquência da produção de conhecimento da escola e de seus professores não é o mesmo que apropriar-se dela e fazê-la circular de maneira restrita no âmbito acadêmico, onde vai ganhando outros sentidos e passa a ficar circunscrita quase que exclusivamente em sua rede. Estar na escola e entender-se como parte dela e de sua produção é um caminho mais adequado na relação entre ela e a academia.

O terceiro desdobramento refere-se ao processo de formação de professores, para o qual se identificam dois eixos concludentes. Um desses eixos aponta para a necessidade de que esta formação seja pensada para que os professores se entendam em um estado permanente de investigação desde o início do exercício do magistério, nos termos definidos por Freire (2005, p.29):

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

O outro eixo é que o professor possa ser estimulado a ir desenvolvendo o que se chamou nesta tese de uma atitude etnográfica, que o leve ao encontro do outro, do aluno, para que nesse processo de formação mútua se construam entendimentos que visem a garantir seu direito de aprendizado e uma formação que tenha como escopo sua autonomia e capacidade de planejamento do próprio futuro, como bem colocado por Senna (2008).

Na atualidade, algumas propostas formativas que já estão acontecendo podem ir ao encontro desses eixos, como a proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que coloca os futuros professores na escola desde o início de sua formação no ensino superior sob supervisão simultânea dos docentes universitários e da educação básica, e os programas de residência pedagógica, como aquele que tem sido oferecido pelos Colégios Pedro II do Rio de Janeiro. Desse modo, pode ser que se trilhe um novo caminho na formação inicial de professores que “tem sobre si o grande desafio de propiciar a iniciação à docência de seus estudantes, considerando o contexto real e não ideal da escola atual” (CRUZ; MACIEL, 2014, p. 81).

Um quarto desdobramento de uma epistemologia da educação escolar toca as redes de ensino. É importante que essas redes atentem para suas escolas e busquem perceber os movimentos de conhecimento que nelas existem, permitindo sua autonomia, sobretudo a autonomia de seus professores. Isso, no entanto, não deve ser confundido com falta de planejamento, orientação e supervisão para as escolas. Esses três processos podem ser compreendidos como algo que se faz com ela, entendendo-se como parte dela, o que colide frontalmente com uma noção de planejamento, orientação e supervisão como imposição e cobrança sustentada em uma única forma.

Ao adotar esta última perspectiva, tende-se a fazer com que os professores se sintam inseguros quanto à sua competência para ensinar e deixem de lado os processos de investigação e produção de conhecimento que tocam seu trabalho. Nossos alunos não cabem em uma única forma. Portanto, se queremos alcançar nossos objetivos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, como rede de ensino, faz-se necessário caminhar junto com a escola, colocando-se ao lado dela na produção de conhecimento e na elaboração de propostas para o ensino.

Não se deve, com base nessa leitura, tomar a epistemologia da educação escolar como solução mágica para que se resolvam todos os problemas educacionais que enfrentamos. O excesso de alunos por turma, o tempo escasso de planejamento, o ambiente de trabalho inadequado etc. devem ser encarados como sérios entraves para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e para o próprio processo de produção de conhecimento sobre eles.

Diante de tudo o que foi dito aqui, é possível considerar, finalmente, que a epistemologia da educação escolar vai continuar se anunciando, expandindo-se, transformando-se e recriando-se entre os docentes e seus pares, no contexto em que se encontram, com outros profissionais da área educacional, dando vazão a uma construção de conhecimento que se volta à necessidade de ensinar os alunos na escola e busque fazer com que eles se desenvolvam e se formem para serem participantes efetivos e autônomos no planejamento e na vida de uma sociedade que busque expandir o terreno da solidariedade. Assumi-la pode nos levar à retomada ou à construção de alguns caminhos para a educação.

Uma epistemologia não é apenas uma proposta de leitura de mundo que se coloca, mas uma possibilidade de produção de conhecimento que se anuncia e que não é exclusividade da academia realizar. A ciência, que é ciência no mundo, é também ciência da escola e de seus professores.

PALAVRAS FINAIS

Esta tese, desde as primeiras linhas de sua argumentação até que se chegasse aos seus resultados, foi tecida para que se tornasse possível expressar uma epistemologia da educação escolar. No âmbito desta epistemologia, uma produção de conhecimento a respeito dos processos de ensino e aprendizagem e outros temas se aproximam e refletem na área da educação.

O caminho trilhado para tornar possível a anunciação da epistemologia da educação escolar partiu da problematização da ideia de conhecimento. Buscou-se sustentar que esta, para além do dogma cartesiano-kantiano da ciência, engendra-se com sujeitos e contextos, gerando outros contextos e novas explicações sobre os sujeitos.

Essa perspectiva permite visualizar que não é seguindo a idealidade preconizada pelos dogmas científicos que o conhecimento se produz. Outras possibilidades de se encarar a produção de conhecimento se mostram a partir dessa consideração, permitindo que sejam notadas nas situações que se relacionam a experiência da vida.

Uma explicação não é gerada sem que seja ela mesma parte do sujeito que a explica. Sujeito este que não é um ser isolado, pois compõe um rede mediante a qual tais explicações se engendram de modo coerente, permitindo tomá-la e encará-la como uma verdade.

Nesse quadro destacou-se uma postura que vai se forjando no caminho de encontro com o outro, através de um feixe de agenciamentos, entendida como atitude etnográfica. Esta atitude e esses encontros levam ao reconhecimento do outro como parte da produção do conhecimento anunciado, onde este outro é tomado como “legítimo outro”, conforme sustenta Maturana (2002), de modo a não anulá-lo, nem como pessoa, nem como sujeito de conhecimento.

A atitude etnográfica, nesta acepção, insere-se como princípio no trabalho daqueles que operam com ela, tanto em termos dos estudos que realizam, como no desenvolvimento de suas práticas. Atitude fundamental no cenário em que se reconhece a pluralidade dos sujeitos, ela vai ao encontro da necessidade de que assim sejam considerados. Com isso combina a diversidade com a universalidade que dá sentido à “unidade psíquica da humanidade” (PEIRANO, 2014, p.382) e possibilita a aproximação da dimensão da vida que se desenvolve em um mundo comum a todos (BRANQUINHO et al., 2016).

A anunciação da epistemologia da educação escolar nesta tese se deu, portanto, reconhecendo, tanto a produção de conhecimento com sujeitos e contextos, quanto a atitude

etnográfica como postura com que se encontra o outro como sujeito que faz parte desta produção. Esta epistemologia, relevante à educação, mais que um saber sedimentado na prática do professor, diz respeito a uma produção que, assim como as demais que se relacionam ao campo da simbologia humana, são respostas às perguntas que emanam do contexto no qual se situa.

Com esta colocação se afirma que não há diferença substantiva entre a produção de conhecimento originária de uma epistemologia da educação escolar e aquela que se realiza no âmbito acadêmico-científico. A distinção entre elas é dada pela forma como esta última é apresentada e validada no universo acadêmico e que diz respeito a coerência argumentativa com que evidencia o caminho percorrido em sua construção e na exposição de seus resultados. Esta preocupação não se coloca no escopo da epistemologia da educação escolar, daí a importância de se conhecer a produção inerente a ela e garantir que os professores tenham tempo e espaço para sistematizá-la e apresentá-la⁶⁵.

Outro aspecto que marca a distinção entre a produção de conhecimento da escola e da academia refere-se a atmosfera em que se convive na circulação de ideias. Se esta circulação prevalece no espaço acadêmico, como instituição e lugar de vivência intelectual, a produção de conhecimento vai estar predominantemente atrelada a ela, de modo a responder as perguntas que se fazem nela. Para a área da educação que se debruça sobre o ensino e a aprendizagem, essa situação é problemática porque, ainda que a produção se dê no espaço acadêmico, a intensão é que ela possa explicar e contribuir para os processos educacionais da escola básica. Isso tem gerado, muitas vezes, um confronto entre a produção acadêmica e a produção da escola, o que leva nesta tese a apontar a necessidade de se estar na educação e vestir-se para ela, conforme salienta Senna (2003), estando na escola como um de seus sujeitos, de modo a produzir conhecimento com ela, com seus professores e alunos e não sobre ela, seus professores e seus alunos.

Essa afirmativa nos insere em outra problemática na área da educação e pode motivar um entendimento equivocado a respeito do que significa estar na escola como um de seus sujeitos e produzir conhecimento com ela. Poder-se-ia argumentar que basta que os pesquisadores façam seus estudos nas escolas para que este conhecimento seja produzido.

Embora, por um lado, deva-se reconhecer que as pesquisas que se debruçam sobre a escola por um tempo considerável passam a sofrer com suas influências e transformações, de maneira que os conhecimentos que anunciam tem parte com ela, apesar disso nem sempre ser

⁶⁵ A organização dos Colégios de Aplicação das Universidades Estadual e Federal do Rio de Janeiro podem ser tomados como um exemplo na organização desses tempos e espaços.

reconhecido, por outro lado, ir na escola ou estar nela para obtenção de certas informações com perspectivas teóricas pré-estabelecidas não garantem uma produção de conhecimento que pode se dizer realizada com ela. É possível apontar, ainda, os casos em que a ida a escola pode significar apropriação dos conhecimentos produzidos nela. As argumentações de Elliott (1993) ajudam a entender essa situação.

Muitas pesquisas foram – e continuam sendo – realizadas dentro das escolas. Fiorentini, Melo e Souza Jr (2008), a título de exemplo, mostram como algumas delas serviram para apontar as “falhas” e as “faltas” dos professores. Ao se observar esses estudos é possível perceber que eles se inserem em um contexto acadêmico onde estavam previamente apontadas tais “falhas” e “faltas”, de modo que, a ida à escola, parece ter servido para referendar as perspectivas que já tinham sobre ela.

Estar *na* escola não significa, necessariamente, estar *com ela* na produção de conhecimento. Estar *com a escola* demanda tempo – um tempo muito maior do que visitas esporádicas –, postura – a atitude etnográfica sobre a qual se falou –, reconhecimento mútuo até que se estabeleçam os vínculos em que todos se tornem parte dela e de seu contexto, tornando tal produção possível. Demanda também, como Branquinho et al (2016) ponderam, que se vá mais devagar, “um mais devagar teórico”, com menos hipóteses e menos certezas, seguindo os atores naquilo que “fazem-fazer” sem determinar, *aprioristicamente*, como as coisas devem ser.

Para aqueles que compartilham das mesmas perguntas que são fundamentais para a escola e seus professores – Como o aluno aprende? Como ensiná-lo? – assim como aqueles que têm percebido a importância dos conhecimentos que nela tem sido gestados aponta-se a relevância de se estar *com ela*. Com isso, talvez seja possível que se diminuam as distâncias entre os conhecimentos que a academia produz e os que a escola produz, expressos, muitas vezes, nas falas incômodas que, de um lado, insistem em dizer, ainda que sutilmente, que os professores não sabem dar aula e, de outro, que o que a academia apresenta em termos de conhecimento não serve para a escola.

A escola, nas atuais circunstâncias sociais, tem se configurado como um dos poucos equipamentos públicos que recebe amplamente as pessoas que, como se argumentou, são diferentes umas das outras, as quais possuem seus próprios jeitos de ser e de estar no mundo, o que demanda uma produção de conhecimento permanente que faz parte da epistemologia da educação escolar. Essa constatação é mais um dos fatores que contribuem para se afirmar a importância de que os estudos que se voltam para o ensino e a aprendizagem estejam com a escola e seus professores.

Em que pese o esforço realizado para que este estudo cobrisse com suas argumentações a amplitude que exige a anunciação de uma epistemologia da educação escolar, considera-se que alguns pontos abertos precisarão ser retomados em uma oportunidade futura. Dois desses pontos merecem menção nestas palavras finais. O primeiro diz respeito a ética na produção de conhecimento e o segundo versa sobre o papel do aluno no âmbito da epistemologia da educação escolar.

Sobre a ética destaca-se que apesar de a produção de conhecimento se fazer na tessitura de sujeitos e contextos, esta produção nem sempre se direcionou ao bem comum, daí a relevância de uma perspectiva ética com princípio fundamental a ser integrado às práticas de formação humana nos mais diferentes espaços em que ela se dê. Com isso espera-se que nos processos de produção de conhecimento a ética se estabeleça como condição *sine qua non* de sua existência.

Embora se deva levar em conta que toda ética é universal⁶⁶ para a sociedade que a institui, definindo para si o que considera ser o bem e a virtude, em contrapartida ao que julga como violência, crime e o mal; deve-se reconhecer também que ela transforma-se para atender a novas exigências da sociedade e da cultura (CHAUÍ, 2000, p.436).

Um longo caminho foi percorrido para que se possa hoje, minimamente, como sociedade e como cultura, considerar alguns princípios éticos fundamentais. Dentre estes e para as discussões que tocaram este trabalho ressalta-se um, o qual refere-se a consciência de si e dos outros, isto é, a capacidade de realizar uma reflexão que reconheça a existência dos outros que, do ponto de vista ético, são iguais a mim (CHAUÍ, 2000, p.434).

Em relação ao aluno no âmbito da epistemologia da educação escolar, deve-se considerar que ele é também agente na construção desta epistemologia. Os conhecimentos que se produzem na escola contam com eles e, embora se tenha feito esse apontamento no âmbito das discussões desta tese, sobretudo no capítulo que trata da atitude etnográfica, considera-se importante que este seja melhor explicitado.

Alguns estudos realizados com escolas de nível fundamental e médio, já tem mostrado o papel do aluno na produção de conhecimento, destacando e descrevendo o lugar ocupado por ele nesse processo (ALVES; MATTOS, 2016; CASTRO, 2015). Esses estudos podem ser um ponto de encontro para que se dê uma compreensão mais ampla a esse respeito.

As questões suscitadas por esta tese são de muitas ordens, mas, no âmbito de uma epistemologia da educação escolar, o encaminhamento que se considera mais evidente diz

⁶⁶ “Universal no sentido de que seus valores são obrigatórios para todos os indivíduos” (CHAUÍ, 2000, p.436).

respeito ao espaço que se deve abrir nas redes de ensino para que sua produção possa ser apresentada e a consideração de sua existência a ser tomada no âmbito dos currículos de formação inicial dos professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. *Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: vulnerabilidade socioeducacional e contingências da privação*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

ALVES, W.; MATTOS, C. L. Saberes sobre a escola: a voz do aluno e a produção de conhecimento na pesquisa em educação. In: MATTOS, C. L.; BORGES, L. P.; CASTRO, P. (Orgs.). *Didática e avaliação: educação, cidadania e exclusão na contemporaneidade*. Campina Grande: Realize Editora, 2016, p. 58-72.

AMOROSO, M. Os sentidos da etnografia em Câmara Cascudo e Mário de Andrade. *revista ieb* n. 54 set./mar. p. 177-181. 2012.

ANDRADE, M. *Mário de Andrade escreve cartas a Alceu, Meyer e outros*. FERNANDES, Lygia (Org.). Rio de Janeiro: Editora do autor, 1968.

ANDRADE, M. *O Turista Aprendiz*. Estabelecimento do texto, introdução e notas de Telê Porto Ancona Lopez. São Paulo: Duas Cidades/Secretaria de Cultura, Esportes e Tecnologia, 1976.

ANDRADE, M. Crônica. *Diário Nacional*, 15 de fev., 1929.

ANDRÉ, M.E. *Etnografia da prática escolar*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M.E. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2005. p.55-67.

ARAÚJO, M. E. Lugar é laço: o saber profundo nas comunidades goianas de Cibele e Caiçara. 2015. 239f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2015.

AUSUBEL, D.P. *Psicología educativa: um punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view, 1976.

AZEVEDO, M. Informação e segurança pública: A construção do conhecimento social em um ambiente comunitário. 2006. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. 249f, 2006.

BECKER, H. *Segredos e truques da pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BECKER, H. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERTICELLI, I. A. *A origem normativa da prática educacional na linguagem*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOLLE, W. Guimarães Rosa: retrato da alma do Brasil. [out. 2001]. Entrevista concedida à revista Pesquisa FAPESP. São Paulo. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2001/10/01/guimaraes-rosa-2/>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educ. Soc.*, Campinas, v.22, n.74, p. 59-76, 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100005&lng=en&nrm=iso>. access on . <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100005>.

BORGES, L. P. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em formação docente: para quem e por que pesquisamos?. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 1., 2014, Campina Grande. *I Congresso Nacional de Educação - CONEDU*. Campina Grande: Realize, 2014. p. 01-06.

BORGES, L. P. Um estudo de abordagem etnográfica sobre as relações dos jovens com o conhecimento escolar. In: REUNIÃO CIENTÍFICA ANUAL DA ANPED SUDESTE, 12., 2016, Victoria. *Anais da 12ª Reunião Científica Anual da Anped Sudeste*. Vitória: UFES, 2016, p. 2365-2379.

BORTONI-RICARDO, S. M.; PEREIRA, A. D. A. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. MOARA. Estudos Lingüísticos. *Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA*. Belém: CLA/UFPA, n.26, p. 149-162, ago./dez. 2006.

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1970.

BOUMARD, P. O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. *PSI Revista de Psicologia Social e Institucional*. v.1, n.2, nov. 1999

BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Humanidades, 1991.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRANQUINHO, F. et al. Etnografia de objetos e a (des)hierarquização dos saberes: um caminho para a prática docente. *Revista Diálogos: construção conceitual de extensão e outras reflexões significativas*, Brasília, v.14, n.1, p.42-52. Dez. 2010.

BRANQUINHO, F. et al. Água de moinho: práticas transformadoras em arte e pesquisa, modos de estar com o outro em trocas intensas, de ser fluxo. *Revista APOTHEKE*. Santa Catarina, v.2, n.2, p. 246-267, fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, Ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96

BUENO, J. G. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In:

BUENO, J. G. *Seminário de pesquisa em educação especial: mapeando produções*. Vitória: PPGE, 2005.

BULCÃO, M. Razão e verdade: Gonseth e Bachelard diante da ciência. In: HÜHNE, L. *Filosofia e Ciência*. Rio de Janeiro: Uapê, SEAF, 2008.

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BURKE, P. *O Renascimento Italiano: cultura e sociedade na Itália*. São Paulo: Nova Alexandria, 2010.

CAIAFA, J. *Aventura das cidades: ensaios e etnografias*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

CALLON, M. Éléments pour une sociologie de la traduction: la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, n. 36, p. 189-206, 1986.

CAMPOS, L. Mário de Andrade e a “viagem etnográfica” de 1928/29. In: *Encontro Annual da Anpocs SPG14 Pensamento social e análise da cultura*, 38., 2014, p. 1-29.

CANDAU, V. *A didática em questão*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARMO, E. M. Saberes mobilizados por professores de biologia e a produção do conhecimento escolar. 2013. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2013.

CARVALHO, M. Dorival Caymmi e Jackson do Pandeiro: Quem vai de samba ou coco, Tudo termina em roda. *Graphos. Revista da Pós-Graduação em Letras – UFPB João Pessoa*, v.7, n. 2/1, p. 87-92. 2005.

CARVALHO, A. D. F.; THERRIEN, J. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da práxis pedagógica. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v.1, n.1, p. 129-147, 2009.

CASTRO, P. Controlar para quê? Uma análise etnográfica da interação entre professor e aluno na sala de aula. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CASTRO, P. *Torna-se aluno – identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas*. Campina Grande: Eduepb, 2015.

CAVALCANTI, I; HARAN, J. Of death (and birth) of universes: gender and Science in Pamela Zoline's “The heat death of the universe”. *Revista Graphos*, v. 14, n 2, p. 174-187. 2012.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

CLIFFORD, J. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2014.

CORTELLA, M. S. *Nosotros. Coluna Outras ideias*. São Paulo: 09 de outubro de 2003. Folha de São Paulo.

CRUZ, G. A prática docente no contexto de sala de aula frente às reformas curriculares. *Revista Educar*, n. 29, p. 191-205, 2007.

CRUZ, G.; MACIEL, J. A didática de professores referenciais e suas contribuições para a formação docente. *Est. Aval. Educ.*, v. 25, n. 57, p. 56-82, jan./abr. 2014.

CUNHA, C. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, 1981.

DALMOLIN, B.; VASCONCELOS, M. Etnografia de sujeitos em sofrimento psíquico. *Revista de Saúde Pública*, v.1, n.42, p. 49-54, 2008.

Da MATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAUSTER, T. Um saber de fronteira – entre antropologia e educação. In: DAUSTER, T. (Org.). *Antropologia e educação: um saber de fronteira*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

DAUSTER, T. Um diálogo sobre as relações entre etnografia, cultura e educação – representações e práticas. *Linhas Críticas*, v. 21, n. 44, p. 39-56, jan./abr. 2015.

DESCARTES, R. *O discurso do método* [1637]. Disponível em: <<http://www.fae.edu/pdf/biblioteca/O%20Discurso%20do%20metodo.pdf>>. Acesso em: 4 novembro 2011.

DOREN, C. *Uma breve história do conhecimento: os principais eventos, pessoas e conquistas da história mundial*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madri: Morata, 1993.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

EINSTEIN, A. Remarks on Bertrand Russell's Theory of Knowledge. In: SCHILPP, A (Ed.). *The Philosophy of Bertrand Russell*. Illinois: Evanston, 1944, p. 278-292.

EINSTEIN, A. *Ideas and opinions*. Nova York: Random House, 1954.

FAGUNDES, T. *A Pesquisa docente: sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de letramento*. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011a.

FAGUNDES, T. A “... e uma alternativa para a exclusão escolar, tem?”. *RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 8, p. 181-202, 2011b.

- FAGUNDES, T. A Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*. v.21 n.65 abr./jun. p. 281-298. 2016.
- FELIPPE, A. M. As ciências humanas e a questão da cientificidade. In: HÜHNE, L. M. *Filosofia e Ciência*. Rio de Janeiro: Uapê: SEAF, 2008.
- FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (pck) de professores de ciências. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p.500-528, Aug. 2015.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita [1976.]* Trad: Diane Lichtenstein, Liane – Di Marco Mario Corso. Porto Alegre: Artes médicas, 1999.
- FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. São Paulo: Artmed, 2009.
- FIORENTINI, D. SOUZA JR., MELO. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.
- FONTANARI, J. A Propósito das inserções da psicanálise na filosofia. Ou sobre as origens filosóficas das ideias psicanalíticas. Parte I – Dos Gregos à Filosofia Medieval. *Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade*, Porto Alegre, n.3, Jul/Ago/Set, 2007.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GASTALDO, E. *Etnografia no contexto da circulação: métodos etnográficos e pesquisa em comunicação*. Palestra proferida na UNISINOS, Campus São Leopoldo, RS. Em 28 ago. 2013 e parcialmente publicada e comentada no site PROSSECOM da Unisinos em 30 de agosto de 2013. Disponível em: <<https://www.processocom.org/2013/08/30/3953/>> Acesso em:
- GARIN, E. *Ciência e vida civil no renascimento italiano*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- GARCIA, E. M. Filosofia e ciência: Interação, confronto e diálogo. In: HÜHNE, L. M. *Filosofia e Ciência*. Rio de Janeiro: Uapê: SEAF, 2008.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.
- GIMÉNEZ, M. de C.; NISTAL, M. T. As mudanças da Antiguidade ao Renascimento. In: MORENO, M. et al. *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 1999.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONSETH, F. *La métaphysique et l'ouverture à l'expérience (échange de textes faisant suite à des entretiens du Centre romain de comparaison et de synthèse)*. Paris: PUF, 1960 e Lausanne: L'Age d'Homme, 1973.

GONSETH, F. *Le référentiel, univers obligé de médiatisation*. Lausanne L'Age d'Homme, 1975.

HALPERN, E.; LEITE, L. O compromisso duplo de um ambulatório naval especializado em dependência química: com os pacientes e com a instituição. *Ciência & Saúde Coletiva* v.21, n.1, p. 7-16. jan. 2016.

HAMILTON, S. The social side on schooling: Ecological studies of classrooms and schools. *The Elementary School Journal*, v.4, n. 83, p.313-34, 1983.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ISAACSON, W. *Einstein: sua vida, seu universo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2008.

JORGE, M. M. Estudos Críticos e Recensões – Eric Emery – Ferdinand Gonseth, *Pour une philosophie dialectique ouverte à l'expérience*, Lausanne, l'Age d'Homme, 1985.

JORGE, M. M. O que Ferdinand Gonseth tem de importante a dizer à epistemologia contemporânea. *Revista da Faculdade de Letras: Filosofia, série II*, v. 7, p. 307-338. 1990.

KANT, I. *Crítica da razão pura* [1971], 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KLINGER, D. *Escritas de si, escritas do outro. O retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

KOYRÉ, A. *Estudos Galilaicos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

LANEVE, C. *Per una teoria della didattica*. Brescia: La Scuola, 1993.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. 3ª reimpressão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LEITE, M. *Promessas do genoma*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

LISBOA, M. *Os loucos de rua e as redes de saúde mental: os desafios do cuidado no território e a armadilha da institucionalização*. 2013. 292f. Tese (Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LOPES, P. *Estados de Escrita: contribuições à formação de professores alfabetizadores*. 2010. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

MALINOWSKI, B. *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1976.

MALINOWSKI, B. *Argonauts of the Western Pacific - An account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Peguin, 1922.

MARINHO, V. *Emboladas da Paraíba: buscando uma caracterização dessa manifestação cultural*. In: *ANPPOM - Décimo Quinto Congresso*, 2005, 1040-1048.

MARIOTTI, H. Prefácio. In: MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MARTIN, D. *Formation professionnelle en éducation et savoirs enseignants: Analyse et bilan des écrits anglo-saxons*. Communication présentée au premier Colloque de l'AQUFOM, Université du Québec à Trois-Rivières, nov. 1992.

MARTINS, J. *Exclusão Social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MATURANA, H. *Ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MINAYO, M. C. *Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social*. In: MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. (Orgs.). *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MATTOS, C. L. *Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração*. *CEDES*, Campinas, ano XVI, n. 51, p. 299-311, 1995.

MATTOS, C. L. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. *Espaço* (Rio de Janeiro. 1990), v. 1, p. 42-59, 2001.

MATTOS, C. L. *O conselho de classe e a construção do fracasso escolar*. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 31, p. 215-228, 2005.

MATTOS, C. L. *Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil*. In: CLARETO, S. M. (Org.) *Pesquisa Qualitativa: atualidades e perspectivas*. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 11, n.1, p. 169-187, mai./ago, 2006.

MATTOS, C. L. *O espaço da exclusão: o limite do corpo na sala de aula*. In: MATTOS, C. L.; CASTRO, P. (Orgs.). *Etnografia e Educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 109-122.

MATTOS, C. L.; CASTRO, P. *Uma análise etnográfica das dificuldades educacionais de alunos e alunas e do (des)controle da professores e professoras: C mais D o que dá?*. In:

MATTOS, C. L.; CASTRO, P. (Orgs.). *Etnografia e Educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 123-140

MATTOS, C.L.; GRION, V.; CASTRO, P. Educação, cidadania e exclusão: o aluno como agente de mudança na avaliação escolar. In: MATTOS, C. L.; CASTRO, P.; BORGES, L. P. (Orgs.). *Didática e avaliação: educação, cidadania e exclusão na contemporaneidade*. Campina Grande: Realize Editora, 2016, p. 32-37.

MEFFRE, L. Carl Einstein e a revista Documents. *Arte & Ensaios* | revista do ppgav/eba/ufrj n. 30. p. 105 -117. Dez. 2015.

MONTEIRO, A. M. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 121-142. Abr. 2001.

MONTEIRO, S. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma. G; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, M. D.; OLIVA, P. Etnografando o Sertão-Mundo de João Guimarães Rosa (Antropologia e literatura em Grande Sertão: veredas). *Anais do SILEL* v.3, n.13, p. 1-18 Uberlândia: EDUFU, 2013.

MOREIRA, C. L. *A fisioterapia integrada a uma política pública em saúde: o estudo da funcionalidade de pacientes do Centro de Referência em Osteogênese Imperfeita do Rio de Janeiro – RJ, Brasil*. 2012. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e da Mulher), Departamento de Ensino, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

MOREIRA, M. A. A epistemologia de Maturana. *Ciência & Educação*, v. 10, n. 3, p. 597-606, 2004.

MORIN, E. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NETO, J.H. Epistemologia da prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na educação básica. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. V.10, n. 21, p. 48-69, 2012.

NUNES, C. M. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, H. A Caverna de José Saramago: uma leitura urbanística. *Graphos*. Revista da Pós-Graduação em Letras - UFPB João Pessoa, v.7 n. 2, 2005.

OLIVEIRA, A. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da etnografia na educação. n. 22, p. 163-183. dez. 2013.

PATTO, M. H. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

- PARAÍSO, M. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. (Orgs.). 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- PEGORARO, O. Heidegger: Imaginação, ciência e arte. In: HÜHNE, Leda. *Filosofia e Ciência*. Rio de Janeiro: Uapê, SEAF, 2008.
- PEIRANO, M. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014
- PENIN, S. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*. n. 92, p.5-15. fev. 1995.
- PEQUENO, F. O informe battailliano e a produção artística de tunga. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 22., Belém, Pará, 15 a 20 de outubro de 2013, p. 416-430.
- PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p.153-182.
- PIAGET, J. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- PIMENTA, S. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. Epistemologia da prática: ressignificando a didática. In: FRANCO, M. A.; PIMENTA, S. (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTEL, A. A atitude etnográfica em sala de aula: descolonizando os processos de ensino. *REALIS*, v.4. n.2, p. 49-71, jul./dez. 2014.
- PORTUGAL, E. Uma introdução ao estudo de Galileu e Descartes. In: HÜHNE, L. M. *Filosofia e Ciência*. Rio de Janeiro: Uapê, SEAF, 2008.
- PRATT, M. L. *Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação*. Bauru: Edusc, 1999.
- RAUFFLET, E. Os gerentes e suas atividades cotidianas. In: DAVEL, E.; MELO, M. C. *Gerência em ação: singularidades e dilemas do trabalho gerencial*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005, p. 67-82.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, v.5, n. 12, p. 7-21, mai./ago1991.
- RONAN, C. *História ilustrada da ciência – III: da renascença à revolução científica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

- ROSA, J. G. *Grande Sertão: veredas*. CIDADE: Editora Nova Aguilar: 1994, v.2.
- SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estud. av.*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, Aug. 1988.
- SANTOS, M.; RIBEIRO, B. O mundo misturado no caso de Maria Mutema. *Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília*, v.4, n.1 p. 31-39. jul. 2011.
- SARAMAGO, J. *A caverna*. São Paulo: Companhia das Letras; 2000.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Artes Médicas, 2000.
- SENNA, L. A. *O currículo na Escola Básica: caminhos para a formação da cidadania*. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.
- SENNA, L. A. *Orientações para elaboração de projetos de pesquisa-ação em Educação*. Rio de Janeiro: Papel&Virtual, 2003.
- SENNA, L. A. Categorias e sistemas metafóricos. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica. CLARETO, S. M. (Org.) *Pesquisa Qualitativa: atualidades e perspectivas. Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 11, n.1, p. 169-187, mai./ago. 2006.
- SENNA, L. A. O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva. In: . (Org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: IBPEX, 2007. p. 149-169.
- SENNA, L. A. Formação docente e educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./ abr. 2008.
- SENNA, L. A. O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada. *Revista Teias*. v.15 n.38 p.57-74. 2014.
- SOCKETT, H. Further Comment: Has Shulman Got the Strategy Right?. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 2, p. 208-220, 1987.
- SHULMAN, L. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: WITTROCK, M.C. (Org.) *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: MacMillan, 1986, p. 3-36.
- SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* v. 57, n.1, p. 1-22. feb. 1987.
- SILVA, H. *Travestis: entre o espelho e a rua*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SILVA, M. Saber docente: Contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. In: *Anais da 20ª Anped*, 1997 (disq.).

SNOW, D.; ANDERSON, L. *Desafortunados: um estudo sobre o povo de rua*. Petrópolis: Vozes, 1992.

SOARES, L.; BATISTA, A.; PIMENTEL, R. *Elite da Tropa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

SOARES, L. E. Entrevista com Luiz Eduardo Soares. [jan./jul.2015.]. Porto Alegre: Iluminuras (v. 16, n. 38, p.315-345). Entrevista concedida a Hélio R. S. Silva.

SOUZA, J.; FRANÇA, A.M. Que avaliação na educação da infância. *Interações*. n. 32, p. 40-53, 2014. <http://www.eses.pt/interaccoes>

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.

STOCKING, JR.; GEORGE, W. “The ethnographic sensibility of the 1920s and the dualism of the anthropological tradition”, In: *Romantic Motives – Essays on anthropological sensibility*. The University of Wisconsin Press, 1989.

STOKES, P. *Os 100 pensadores essenciais da filosofia: dos pré-socráticos aos novos cientistas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. n.13, p. 5-24. jan./abr. 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação de professores*. São Paulo: Vozes, 2002.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educ. Soc.*, v. 34, n. 123, p. 551-571, Jun. 2013.

THEOPHILO, G. A revista de etnografia Documents e seu projeto documental realista (França, 1929-1930). In: RANGEL, M. et al. (Orgs.). *Caderno de resumos e Anais do 6o Seminário Brasileiro de História e Historiografia – O giro-linguístico e a historiografia: balanço e perspectivas*. Ouro Preto: Edufop, 2012.

TERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: *Anais da 18ª Anped*, 1995 (disq.).

VASCONCELLOS, A. L. *Rastros em chão branco: o sertão de João Guimarães Rosa entre percepções e memórias de travessias*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, 2015.

WALL-E. Direção: Andrew Stanton. Produção: Jim Morris. Orlando (US): Walt Disney Pictures, 2008, 1 DVD.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2008.

WEIL, P. et al. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993.

WILLMS, E. E. A fonoaudióloga da Te-Arte: experimentação vivencial pela brincadeira. Quipus. *Revista Científica das Escolas de Comunicação de Artes e Educação*, Ano III, nº 2, p.43-63 jun./nov. 2014.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. IN: ZAGO, N; CARVALHO, M. P; VILELA, R.A (Orgs.) *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.