



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

RICARDO LUIZ TEIXEIRA DE ALMEIDA

METÁFORA CONCEPTUAL E CONHECIMENTO NOS DISCURSOS E PRÁTICAS DE
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

NITERÓI

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RICARDO LUIZ TEIXEIRA DE ALMEIDA

METÁFORA CONCEPTUAL E CONHECIMENTO NOS DISCURSOS E PRÁTICAS DE
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor. Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a SOLANGE COELHO VEREZA

Niterói

2009

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

A447 Almeida, Ricardo Luiz Teixeira de.
Metáfora conceptual e conhecimento nos discursos e práticas de
professores do ensino fundamental / Ricardo Luiz Teixeira de Almeida.
– 2009.
186 f.
Orientador: Solange Coelho Vereza.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de
Letras, 2009.
Bibliografia: f. 178-186.
1. Ensino de primeiro grau – Brasil. 2. Professor. 3. Prática
pedagógica. 4. Conhecimento. 5. Linguagem. 6. Metáfora. I. Vereza,
Solange Coelho. II. Universidade Federal Fluminense. III. Título.

RICARDO LUIZ TEIXEIRA DE ALMEIDA

METÁFORA CONCEPTUAL E CONHECIMENTO NOS DISCURSOS E PRÁTICAS DE
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal Fluminense, como
requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor. Área
de Concentração: Estudos da Linguagem.

Aprovada em março de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a SOLANGE COELHO VEREZA – Orientadora
UFF

Prof.^a Dr.^a ANA CRISTINA PELOSI SILVA DE MACEDO
UFC

Prof.^a Dr.^a HELENA FRANCO MARTINS
PUC-Rio

Prof.^a Dr.^a MÁRCIA MARIA DE JESUS PESSANHA
UFF

Prof.^a Dr.^a MÁRCIA PARAQUETT FERNANDES
UFF

Prof. Dr. SÉRGIO NASCIMENTO DE CARVALHO – Suplente
UERJ

Prof.^a Dr.^a VANDA MARIA CARDOSO DE MENEZES – Suplente
UFF

Niterói

2009

Aos professores da educação básica, por seu esforço no sentido de superar condições de trabalho quase sempre inadequadas.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Solange Coelho Vereza, pela dedicação, competência, entusiasmo e rigor acadêmico com que conduziu a orientação deste trabalho, por seu profundo respeito ao dialogismo nas relações pessoais e profissionais e pela sincera amizade construída ao longo do processo de orientação.

À Professora Doutora Jeannette Littlemore, pela orientação e o carinho durante meu estágio na Universidade de Birmingham.

À Mônica Amim, pelo inestimável apoio material e emocional durante grande parte do desenvolvimento desta pesquisa.

À Lucilaine Maria da Silva Reis, pela compreensão e companheirismo nos momentos de finalização deste trabalho e por dar um novo sentido à minha vida.

A todos os professores e colegas com quem tive o privilégio de conviver durante esses quatro anos de formação.

À CAPES, pela bolsa que me permitiu estagiar na Universidade de Birmingham.

Aos colegas do grupo de pesquisa Indeterminação e Metáfora no Discurso, pela interlocução e incentivo.

A todos os professores que se dispuseram a participar da pesquisa, por seu desprendimento.

Aos meus antigos colegas da rede municipal do Rio de Janeiro, especialmente aos que atuaram comigo na Escola Municipal Nações Unidas, pela amizade.

A todos os meus alunos e ex-alunos, por tudo o que me ensinaram.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, p. 12

1. O CONHECIMENTO: EPISTEMOLOGIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, p. 20

1.1. O CONHECIMENTO NA FILOSOFIA, p. 21

1.1.1. A possibilidade do conhecimento, p. 22

1.1.2. A origem do conhecimento, p. 33

1.1.3. A essência do conhecimento, p. 40

1.2. A EDUCAÇÃO FORMAL E O CONHECIMENTO: AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO BRASIL REPUBLICANO, p. 46

2. A METÁFORA: LINGUAGEM, COGNIÇÃO, SOCIEDADE E ESCOLA, p. 65

2.1. METÁFORA: DE ORNAMENTO LINGÜÍSTICO A OPERAÇÃO COGNITIVA, p. 66

2.2. METÁFORA E CULTURA: SOCIOCOGNITIVISMO, p. 71

2.3. AS METÁFORAS NOVAS: REENQUADRANDO CONCEITOS E CONSTITUINDO TEORIAS, p. 75

2.4. CONHECIMENTO, LINGUAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: METÁFORAS EM DISPUTA, p. 79

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DE PESQUISA, p. 87

3.1. OS PARTICIPANTES, p. 91

3.2. O CONTEXTO GEOGRÁFICO, p. 93

3.3. OS INSTRUMENTOS PARA COLETA E ELICITAÇÃO DOS DADOS, p. 95

3.4. IDENTIFICAÇÃO DAS METÁFORAS, p. 97

4. O CONHECIMENTO NOS DISCURSOS E PRÁTICAS DOCENTES:

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS, p. 104

- 4.1. PERGUNTA DE PESQUISA 1: DE ACORDO COM OS PRÓPRIOS PROFESSORES, QUE METÁFORA(S) DO CONHECIMENTO MELHOR REPRESENTA(M) SUAS CRENÇAS?, p. 106
- 4.2. PERGUNTA DE PESQUISA 2: QUE METÁFORAS DO CONHECIMENTO SUBJAZEM A SEU DISCURSO MENOS MONITORADO?, p. 112
- 4.3. PERGUNTA DE PESQUISA 3: EXISTE COERÊNCIA OU CONTRADIÇÃO ENTRE AS CRENÇAS PROFESSADAS CONSCIENTEMENTE E OS VALORES SUBJASCENTES AO DISCURSO DOS PARTICIPANTES?, p. 126
- 4.4. PERGUNTA DE PESQUISA 4: ATÉ QUE PONTO ESSAS CRENÇAS E VALORES APRESENTAM ALGUM IMPACTO NAS PRÁTICAS EFETIVAS DE SALA DE AULA?, p. 130

5. A NATUREZA DO CONHECIMENTO NA ESCOLA: ESTABELECENDO CONEXÕES ENTRE A FILOSOFIA, AS METÁFORAS E AS PRÁTICAS DO COTIDIANO ESCOLAR, p. 153

- 5.1. REFLEXOS DA FILOSOFIA NOS DISCURSOS E PRÁTICAS INVESTIGADOS, p. 154
- 5.2. AS TRANSFORMAÇÕES NO PENSAMENTO EDUCACIONAL E SUAS RELAÇÕES COM AS CRENÇAS E PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS, p. 158
- 5.3. METÁFORAS CONCEPTUAIS E COGNIÇÃO DE PROFESSORES, p. 163

CONSIDERAÇÕES FINAIS, p. 169

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, p. 179

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- GRÁFICO 1 – Total de respostas à questão de múltipla escolha na primeira rodada, quando apenas uma alternativa podia ser escolhida, p. 106
- GRÁFICO 2 – Comparação entre as respostas dos dois grupos de professores, p. 108
- GRÁFICO 3 – Total de respostas à questão de múltipla escolha na segunda rodada, quando os participantes podiam escolher quantas opções desejassem, p. 109
- GRÁFICO 4 – Metáforas conceptuais mais citadas no discurso dos participantes, p. 119
- GRÁFICO 5 – Menções no discurso dos participantes às três metáforas propostas na questão de múltipla escolha, p. 120
- GRÁFICO 6 – Metáforas dos participantes agrupadas em torno das três principais concepções de conhecimento que norteiam a pesquisa, p. 122
- GRÁFICO 7 – Diferenças entre os grupos com as metáforas agrupadas em três grandes blocos, p. 124

RESUMO

A presente tese investiga dois níveis de representação do conhecimento por professores da educação básica: o das crenças professadas conscientemente e o dos valores subjacentes a discursos menos monitorados, confrontando-os com o nível das práticas concretas de ensino. Situando-se no espectro dos estudos sobre cognição de professores, sua finalidade é compreender melhor a conceptualização do conhecimento pelos docentes e contribuir com subsídios para a elaboração e implementação de programas de formação de professores. Três eixos teóricos norteiam o trabalho: as concepções de conhecimento na filosofia, seus reflexos nas propostas pedagógicas ao longo da história da educação no Brasil e a teoria da metáfora conceptual, como forma de compreender as representações de conhecimento que fazem parte do repertório cognitivo dos professores. A pesquisa, de cunho interpretativista, valeu-se de questionários com questões fechadas e abertas, bem como de observação e gravação de aulas em áudio e em vídeo, para elicitación dos dados. O acesso às crenças professadas e valores subjacentes aos discursos foi feito pela identificação e discussão das metáforas conceptuais sobre conhecimento sugeridas pelos dados, enquanto as práticas de sala de aula foram interpretadas à luz dos modelos comunicativos verificados nas ações pedagógicas. Três metáforas sobre conhecimento parecem disputar espaço nos discursos contemporâneos de professores da educação básica: o conhecimento como transmissão, como construção e como tessitura de redes. Verificou-se, nos participantes, uma tendência à formação de teorias pessoais ecléticas sobre o tema, tendo essas crenças uma influência indireta sobre as práticas docentes. Assim, concluiu-se que os cursos de formação inicial ou continuada de professores devem levar em conta o conhecimento prévio de docentes e licenciandos, evitar a imposição de uma única perspectiva epistemológica e focar de forma privilegiada as práticas de sala de aula e a reflexão sobre elas, como forma de facilitar a transição de um ensino baseado principalmente na metáfora da transmissão para práticas mais centradas no aluno e em sua autonomia como ser social.

Palavras-chave: Conhecimento – Crenças – Ensino – Linguagem – Metáfora Conceptual.

ABSTRACT

The present thesis investigates two levels of knowledge representation by teachers of elementary education: the level of consciously professed beliefs and that of the values underlying less monitored discourses, comparing and contrasting these levels with that of the actual teaching practices. Situated within the spectrum of the studies on teacher cognition, its goal is to achieve a better understanding of the ways teachers conceptualize knowledge and to contribute with inferences to the elaboration and implementation of teacher education programs. Three theoretical axes frame the research: the conceptions of knowledge in philosophy, their reflections upon the pedagogical proposals throughout the history of education in Brazil and the theory of conceptual metaphor as a tool to understand the representations of knowledge that belong to the cognitive repertoire of teachers. The research, keeping the characteristics of an interpretative investigation, used questionnaires with closed and open questions, as well as the observation and recording of actual classes in audio and video as tools for the elicitation of data. The access to the professed beliefs and the values underlying discourses was done by the identification and discussion of the conceptual metaphors of knowledge suggested by the data, while the classroom practices were interpreted according to the communicative models verified in the pedagogical actions. Three metaphors of knowledge seem to struggle in contemporary discourses by teachers of elementary education: knowledge as transmission, as construction and as the intertwining of nets. It was found that the participants tended to elaborate eclectic personal theories about the issue, and that the influence of such beliefs over the pedagogical practices is an indirect one. Thus, it was concluded that the elaboration of programs for initial or in-service teacher education should take into consideration the previous knowledge of teachers and future teachers, avoid the imposition of a sole epistemological perspective and focus mainly on classroom practices and on reflecting upon them, as a way of facilitating the transition from a teaching process based mainly upon the transmission metaphor to practices more centered on the student and his/her autonomy as a social being.

Keywords: Knowledge – Beliefs – Teaching – Language – Conceptual Metaphor.

INTRODUÇÃO

Desde as últimas décadas do século passado, a concepção tradicional do ensino como transmissão de conhecimento vem sendo questionada por teóricos da educação, lingüistas¹ e psicólogos. No centro desses questionamentos, está a natureza do conhecimento e a maneira como o ser humano é capaz de conhecer. Especialmente a partir dos anos 1980, as teses do chamado construtivismo passaram a ganhar força nos meios educacionais. Sustentando-se principalmente nos escritos de Piaget e Vygotsky, os construtivistas vêem o conhecimento como uma construção do ser humano a partir de sua interação com o mundo e os outros seres humanos. Assim, o papel do professor não deveria mais ser o de simplesmente transmitir para os seus alunos os conhecimentos acumulados e valorizados historicamente pela humanidade, mas sim o de auxiliar na construção do conhecimento feita pelos alunos, desafiando-os, através de situações-problema, a interagir com o mundo e os outros na busca de soluções, e mediando essas interações, colocando-se na condição de parceiro nessa construção.

Apesar da resistência inicial de muitos professores a essa concepção, justificada entre outros motivos pelo caráter impositivo que costumam assumir as políticas oficiais para a educação e pela ansiedade gerada pela perspectiva de transformação em práticas há muito cristalizadas, hoje o “conhecimento como construção” parece já estar incorporado ao discurso de parcela considerável dos professores, principalmente daqueles ligados à área da linguagem. Um indício desse fenômeno é presença do vocábulo “construção” entre alguns dos termos que aparecem com maior freqüência nas listagens de palavras-

¹ Optamos, nesta tese, por manter as normas ortográficas anteriores às preconizadas pelo novo acordo ortográfico da língua portuguesa, ainda que esse já tenha entrado em vigor no Brasil desde janeiro de 2009. Tomamos essa decisão, considerando o trabalho e o tempo que a alteração do texto desta tese, que começou a ser escrita em 2005, demandaria. Tal atitude está amparada no fato de que a implementação do acordo em nosso país prevê um período de transição de três anos, em que as duas grafias serão aceitas.

chave que acompanham os resumos das dissertações de mestrado mais recentes em Linguística Aplicada (cf. BERBER SARDINHA, 2006).

Contudo, em minha experiência profissional, tenho percebido que a adesão formal a uma determinada teoria educacional, e mesmo a adoção de termos ligados a ela em momentos de uma fala mais monitorada, nem sempre corresponde a práticas pedagógicas condizentes com a teoria. Comecei a perceber esse fenômeno ainda como professor de inglês do ensino fundamental na rede pública municipal do Rio de Janeiro, cargo que exerci por dez anos, de 1992 a 2002. Durante esse período, comecei a refletir tanto sobre minhas concepções e práticas, quanto sobre as de meus colegas de diversas disciplinas e passei a suspeitar, pela convivência, por conversas e observações, que, na maioria dos casos, havia um descompasso entre esses dois pólos. Essa suspeita tornou-se ainda mais forte quando passei a sentir mais necessidade de refletir sobre questões ligadas à formação de professores, a partir do início de minha carreira no magistério de nível superior, em 1998, após tornar-me mestre pelo Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, da UFRJ. Porém, foi a partir de meu ingresso como professor efetivo na Universidade Federal Fluminense em 2002, onde tenho atuado nos cursos de Letras e de Pedagogia, que comecei a vislumbrar com maior clareza a importância que a investigação desse descompasso pode assumir para a formação de professores, seja na formação inicial, seja na chamada formação continuada, constituindo-se, assim, segundo meu ponto de vista, em um problema de pesquisa de grande relevância para minha atuação profissional.

Portanto, parece-me que a incorporação da idéia do conhecimento como construção ao discurso de boa parte dos professores não garante, por si só, nem que a concepção do ensino como transmissão de conhecimento tenha desaparecido do discurso desses professores, nem que suas práticas pedagógicas e os valores a elas subjacentes tenham sofrido modificações substanciais norteadas por essa nova concepção. Para verificar em que medida ocorreram, de fato, transformações nas concepções e práticas pedagógicas do professorado neste início de século, parece-me necessário realizar uma investigação que dê conta das relações entre as visões que são professadas conscientemente pelos profissionais da educação e aquelas que escapam ao seu monitoramento e aparecem, mesmo que implicitamente, no discurso mais espontâneo e em suas práticas escolares. Em outras palavras, o problema que se coloca é até que ponto existe coerência entre crenças, discursos e práticas dos professores nesse momento de

surgimento de novas propostas teóricas sobre o conhecimento e seus desdobramentos para o processo de ensino-aprendizagem.

A importância do discurso, assim, é central para esta investigação, devido não só ao papel desempenhado pelo uso da linguagem no estabelecimento das interações que caracterizam os procedimentos de ensino-aprendizagem na sala de aula (cf. MOITA LOPES, 1994), mas também ao fato de que a verificação das marcas lingüísticas presentes nas falas de professores e licenciandos pode ser um instrumento bastante útil para a inferência dos valores subjacentes a seus discursos. Isso acontece porque a maneira como falamos sobre determinados tópicos pode ser bastante reveladora dos conceitos que governam nossa visão sobre esses tópicos, como sugerem Lakoff & Johnson (1980/2002). Esses autores defendem que as expressões lingüísticas que usamos para falar sobre um determinado assunto em nosso cotidiano, tomadas em conjunto, podem refletir conceitos metafóricos que regem nossa maneira de falar e pensar sobre ele. E esses conceitos, cujos índices encontram-se nos enunciados da fala cotidiana, não precisam necessariamente coincidir com crenças professadas conscientemente, já que tendem a refletir estruturas de pensamento tão arraigadas, que muitas vezes se cristalizam em expressões fixas na língua. Assim, acreditamos ser válido investigar as falas de professores e licenciandos, a fim de chegar aos conceitos sobre o conhecimento que elas indicam, comparando-os e contrastando-os com suas crenças professadas. Acreditamos, portanto, que os estudos recentes sobre metáfora e metáfora conceptual serão fundamentais para este trabalho, já que nossas práticas sociais e institucionais parecem se apoiar em boa parte na maneira como somos capazes de compreender determinados conceitos, e essa maneira, por sua vez, parece se revelar nos índices lingüísticos de nossos enunciados, os quais remetem a metáforas que fazem parte de nossos sistemas conceptuais (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002). Assim, é de se supor que as metáforas conceptuais reveladas pelas falas de professores sobre o conhecimento sejam de grande importância para a investigação sobre o surgimento, valorização, manutenção ou transformação desta ou daquela prática educativa.

Na verdade, atualmente parece haver uma conscientização e um interesse cada vez maior sobre o papel desempenhado pelas metáforas tanto no pensamento e na conseqüente organização da vida cotidiana, quanto na formulação de teorias científico-filosóficas, em especial no campo da epistemologia, isto é, na teoria do conhecimento. Esse papel

desempenhado pelas metáforas só é possível porque elas são capazes de estabelecer os parâmetros por meio dos quais interpretamos o fenômeno que está sendo estudado, sendo assim muito úteis no questionamento de visões tradicionais sobre o objeto de estudo, pois possibilitam um reenquadramento interpretativo² do mesmo (cf. REDDY, 1979/2000 e CHARTERIS-BLACK, 2004).

Nessa perspectiva, se o discurso de diversos professores já apresenta formulações e imagens típicas do construtivismo, elas ainda não são satisfatórias, segundo a visão de um grupo cada vez maior de estudiosos ligados à área da educação, como Nilson Machado (1995) e Nilda Alves (2002), por exemplo. Estes defendem um reenquadramento interpretativo a partir da adoção de uma metáfora que tende a ser cada vez mais valorizada neste novo século: a metáfora das redes. Se a visão tradicional do conhecimento, o vê como uma substância que pode ser acumulada e transmitida, associando-se assim à metáfora do canal (REDDY, 1979/2000), que concebe o cérebro como recipiente e a linguagem como condutora de idéias, e o construtivismo enfatiza o papel do sujeito cognoscente, sugerindo a metáfora O CONHECIMENTO É UMA CONSTRUÇÃO, ver o conhecimento como rede significa valorizar as relações que se estabelecem entre os diversos objetos e acontecimentos, percebendo, assim, que os significados constituem-se na verdade em feixes de relações. É, portanto, entender que nenhuma significação pode ser estabelecida fora de sua relação com outros fios de informação, que se entrelaçam para formar essa rede de conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade parece ser condição essencial para qualquer atividade pedagógica realmente significativa. A noção de “inacabamento” também é central, pois o acréscimo de novos fios faz com que essas teias estejam em constante estado de atualização, já que não se trata de apenas acrescentar mais um tijolo a uma estrutura que continuaria inalterada: a trama é reconstituída a cada novo entrelace.

Mesmo que essa maneira de conceber o conhecimento não possa ainda ser verificada com frequência no discurso da maior parte dos professores, acreditamos que

² Enquadramento interpretativo refere-se à formação de uma imagem conceptual que fornece os parâmetros por meio dos quais pensamos sobre determinado tópico. Daí a importância de modificar, ou pelo menos desnaturalizar, esses enquadramentos, quando desejamos a superação de interpretações tradicionais sobre um assunto. Como veremos mais adiante, talvez o primeiro estudioso a explicitar a importância dessa questão tenha sido Michael Reddy (1979/2000), que propôs que, para compreender melhor a comunicação, teríamos de reenquadrar nossos parâmetros interpretativos, rejeitando a tradicional metáfora do canal, que pressupõe que os significados estão contidos nas palavras, e adotando o que ele chamou de paradigma dos construtores de instrumentos, que problematiza a universalidade das interpretações dos enunciados.

exista uma tendência à modificação desse quadro nos próximos anos, visto que nos meios universitários, especialmente nas faculdades de educação, essa metáfora parece ser cada vez mais utilizada por professores e pesquisadores.

Entretanto, se é verdade que nossa maneira de entender o mundo se apóia em metáforas conceituais (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002), especialmente no que diz respeito à compreensão de idéias mais abstratas, como a noção de conhecimento, e que essa compreensão molda nossas interpretações e informa nossas práticas, não está claro ainda até que ponto a compreensão racional de um fenômeno em novos termos é capaz de gerar, por si só, transformações mais profundas em nossos sistemas conceituais e em nossas práticas sociais e institucionais. Assim, acredito, conforme já mencionado acima, ser relevante investigar os discursos e práticas pedagógicas de professores e licenciandos, a fim de tentar inferir as relações que se estabelecem entre as crenças professadas e os valores subjacentes aos seus discursos e práticas, bem como em que medida a adoção consciente de novas metáforas significaria a superação, de fato, das metáforas tradicionais. Isso implica um questionamento sobre a coerência – ou não – entre discursos e práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, esta tese tem dois objetivos, que serão apresentados agora. Em primeiro lugar, buscarei investigar as metáforas conceituais sobre o conhecimento que subjazem ao discurso de diversos grupos de professores e alunos de licenciaturas variadas. Procurarei observar se existe coerência entre suas crenças explicitamente formuladas e as escolhas lingüísticas que, acredito, evidenciam visões mais reificadas e que escapam a um monitoramento mais consciente; em outras palavras, tentarei verificar se as metáforas consideradas por eles mais adequadas para definir a noção de conhecimento estão efetivamente incorporadas às suas práticas discursivas, ou se estas se remetem, de fato, a outra metáfora conceptual, ou, ainda, se diversas metáforas convivem em seu discurso. Feito isso, passarei à observação da prática pedagógica de alguns desses professores, visando o segundo objetivo desta pesquisa, ou seja, estabelecer em que medida sua atuação profissional reflete seu discurso ou encontra-se em relação de contradição com ele. Assim, pretendo contribuir com subsídios sobre linguagem e cognição que possam ser relevantes para a reflexão na área de formação de professores, sobretudo para a chamada formação continuada que visa alcançar transformações nas práticas cotidianas desses profissionais.

Para alcançar tais objetivos, a presente pesquisa procurará seguir os parâmetros gerais do paradigma interpretativista de pesquisa em Linguística Aplicada, o que não significa, contudo, deixar de levar em conta análises quantitativas, caso se mostrem relevantes para a discussão. Assim, procurarei coletar dados junto a grupos de professores e licenciandos de diversas áreas, privilegiando, no entanto, licenciandos de Pedagogia e Letras e professores do Ensino Fundamental. Essa escolha se deve tanto a razões ligadas à minha atuação profissional na Universidade junto aos cursos citados, quanto ao papel desempenhado pelas práticas de letramento nos três primeiros ciclos da educação básica, no que diz respeito ao sucesso ou fracasso escolar.

A hipótese que norteia esta tese é de que há uma forte possibilidade de virmos a observar, nas práticas discursivas e pedagógicas dos sujeitos de pesquisa, a convivência de indícios que apontem para visões diversas sobre o que vem a ser o conhecimento, com reflexo nas concepções sobre ensino e aprendizagem. Essa convivência de concepções diversas no discurso de professores e licenciandos, já sugerida em trabalho anterior (cf. ALMEIDA, 2005), tenderia a ocorrer devido ao poder das metáforas tradicionais, que estão incorporadas ao nosso sistema conceptual, de influenciar a maneira como concebemos e falamos sobre as coisas. Parece-me, então, que não basta compreender racionalmente o fenômeno em termos de uma nova metáfora: seriam necessários tempo e uma postura reflexiva constante para transformar de fato nossas crenças mais arraigadas e, conseqüentemente, as práticas que elas informam³.

Caso minha hipótese se confirme, acredito que a pesquisa contribuirá com uma reflexão sobre as relações entre linguagem e cognição, que poderá se mostrar relevante para a elaboração ou reformulação das políticas de formação inicial e continuada de professores. Pois, se não bastar a aceitação racional de novas propostas, para que elas efetivamente se incorporem ao nosso pensamento e prática cotidianos, ficará claro que essa formação, especialmente a formação continuada, não pode se limitar ao suprimento de textos, palestras ou mesmo oficinas pedagógicas de maneira esporádica. Uma formação continuada que vise transformações efetivas terá de ser feita de forma sistemática,

³ Isso, é claro, considerando a possibilidade, que defenderei mais adiante, de que mesmo sendo determinado em grande parte pelo discurso e pelas formações ideológicas nele inseridas, o sujeito pode, de certa forma, se engajar na promoção de reenquadramentos conceptuais que tenham efeito de transformação nas suas práticas sociais. Para maiores esclarecimentos, ver a noção de sujeito defendida ao final desta introdução e desenvolvida em nota (pág. 75) no capítulo 2 desta tese.

cotidiana, através do apoio à reflexão teórico-prática constante dos professores e às iniciativas que dela surgirem.

Tendo estabelecido, portanto, a temática, os objetivos e a hipótese de minha pesquisa, enfocarei, nos próximos dois capítulos, o arcabouço teórico que sustentará a investigação e que se apoiará em três eixos: um breve esboço sobre o que consideramos ser as principais teorias do conhecimento, considerações sobre a história da educação no Brasil e, por fim, uma discussão sobre a metáfora na linguagem e no pensamento, com ênfase nos estudos que se referem, especificamente, ao que chamarei “metáforas do conhecimento”. O capítulo 3 tratará da metodologia de pesquisa, seguindo-se a apresentação e análise dos resultados, nos capítulos 4 e 5. As considerações finais, com possíveis implicações da pesquisa para a área de formação de professores, serão apresentadas em seguida. Antes, porém, devido à centralidade do discurso neste trabalho e à multiplicidade de significados atribuídos a esse termo por diferentes tradições e áreas de estudo, achamos conveniente estabelecer desde já, ainda de forma bastante sucinta, a noção de discurso que será adotada nesta pesquisa, bem como sua relação com o mundo natural e social e o tipo de sujeito que emerge dessa visão.

Em linhas gerais, procurarei me situar dentro da tradição anglo-americana de estudos do discurso, definindo-o, a exemplo de Henry Widdowson (1995), como o processo pragmático de negociação do significado. Contudo, essa definição não seria suficientemente adequada se a ela não se acrescentasse a perspectiva crítica de Norman Fairclough (1989; 1996), que enfatiza as relações de poder envolvidas nesse processo. Assim, vejo as práticas discursivas como sendo situadas sócio-historicamente, delimitadas não só pelo contexto situacional, mas também pelo contexto institucional e pelo macro-contexto social. No entanto, se as condições estabelecidas por esses contextos afetam as práticas discursivas, essas, por sua vez, também são capazes de afetá-los. Em outras palavras, o discurso pode-se dar tanto no sentido da manutenção das práticas sociais vigentes, quanto no da sua transformação. Esse dado é muito importante para minha discussão, já que no centro desta pesquisa se encontra a relação entre práticas discursivas e práticas institucionais em um contexto de busca de transformação nas concepções e ações pedagógicas.

Acredito, portanto, que o discurso é capaz de afetar o mundo social, pois, além de ser uma forma de agir no mundo, é também aquilo que o constrói em larga medida. Ou

seja, a visão que defendo aqui, como discutirei em detalhe mais adiante, é uma visão socioconstrucionista: a realidade, incluindo aí os participantes do discurso, é em boa parte construída discursivamente (SARBIN & KITSUSE, 1994). É por isso que acredito que a maneira de dizer alguma coisa faz diferença, as escolhas discursivas dos participantes da interação não são de forma alguma irrelevantes, pois ativam enquadramentos conceituais (LAKOFF, 2004; CHARTERIS-BLACK, 2004) que definirão a maneira pela qual os tópicos em questão serão concebidos. Vê-se, portanto, que, se não acredito em um sujeito totalmente livre para fazer suas escolhas, como seria o sujeito da pragmática, também não o considero absolutamente determinado, “assujeitado”, incapaz de desempenhar um papel consciente nas transformações sociais, como apareceria na visão de um certo tipo de marxismo. O sujeito em que acredito é situado sócio-historicamente, mas é também capaz de agir no sentido da manutenção ou da transformação das práticas e relações institucionais vigentes.

Feita esta pequena, mas necessária, digressão, passaremos no próximo capítulo à discussão do arcabouço teórico propriamente dito, começando pela chamada teoria do conhecimento.

1. O CONHECIMENTO: EPISTEMOLOGIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Acredito, conforme discutido na introdução desta tese, que não só as crenças formuladas conscientemente, mas também os valores introjetados em nossos sistemas conceituais informam nossas práticas discursivas e institucionais. Assim, ao investigar os discursos e as práticas profissionais de professores diante do surgimento de novas propostas de reflexão e ação pedagógica, parece-me de extrema relevância buscar inferir as concepções sobre a natureza do conhecimento que embasam tanto a atuação desses profissionais quanto as teorias que lhes vêm sendo apresentadas.

O conhecimento é, em última análise, o objeto e o objetivo das práticas escolares, sendo a maneira pela qual ele é concebido, portanto, determinante para as práticas de ensino-aprendizagem que se desenrolam no ambiente escolar. Essa questão, a do conhecimento, parece ser tão importante para o *homo sapiens* (o qual julga se distinguir dos outros animais justamente pelo saber), que vem sendo discutida na Filosofia desde os sofistas, vindo, posteriormente, a adquirir o *status* de ramo específico dos estudos filosóficos: a epistemologia ou teoria do conhecimento, que não poderia deixar de ser revista e discutida neste trabalho.

Por outro lado, não seria prudente desprezar as concepções do chamado senso comum. Afinal, é no agir cotidiano e, sobretudo, no agir cotidiano por meio do discurso, que revelamos, ao mesmo tempo que construímos, transformamos ou consolidamos, nossas crenças, valores e concepções. E se é possível concordar com Lakoff & Johnson (1980/2002) que o pensamento humano é em grande medida metafórico, especialmente no que diz respeito à compreensão de conceitos mais abstratos, então é preciso estar atento às metáforas sobre o conhecimento que se revelam nos discursos de professores e teóricos da educação.

Para tanto, é preciso uma teoria que dê conta da metáfora em seus aspectos cognitivos e discursivos. Mas para chegar a essa teoria, é necessário primeiro investigar os estudos sobre a metáfora, desde a tradicional concepção aristotélica até hoje, a fim de compreendermos mais claramente como essa figura de linguagem passa de mero ornamento lingüístico a ferramenta fundamental na estruturação do pensamento.

Assim, pretendo estabelecer meus pressupostos teóricos discutindo, a seguir, os seguintes tópicos: (a) o conhecimento na epistemologia e na história da educação; (b) a metáfora, da visão tradicional à cognitiva e à sócio-cognitiva, e (c) as metáforas do conhecimento, com ênfase no conhecimento como substância transmissível, claramente associada à chamada “metáfora do canal” (REDDY, 1979/2000), no conhecimento como construção e na metáfora da rede, a mais recente das três. Neste capítulo, consideraremos a epistemologia e a história da educação, deixando as considerações sobre metáfora e cognição para o capítulo posterior. Passemos, então, agora, a investigar o conhecimento pelo viés filosófico, considerando, posteriormente, a influência dessas discussões epistemológicas na história da educação.

1.1. O CONHECIMENTO NA FILOSOFIA

A importância do conhecimento para a filosofia é evidente. Basta pensar na etimologia da palavra que designa a disciplina para percebê-lo: de origem grega, significa amor à sabedoria, ou, como afirma Hessen (1925/2003, p. 3), “aspiração ao saber, ao conhecimento”. Contudo, a idéia de conhecimento em si já é uma abstração (cf. FEYERABEND, 1991/2001), o que explica o porquê da necessidade que temos de nos apoiar em metáforas para dar conta dessa noção (cf. LAKOFF & JOHNSON, 1980/2000).

Entretanto, a filosofia, historicamente, busca seu método no raciocínio lógico, tendo chegado a rejeitar abertamente a linguagem metafórica, qualificando-a como “incompatível com a seriedade de pensamento” (BLACK, 1962, p. 25), o que só viria a mudar, em escala significativa, a partir do final do século passado. Assim, parece-me que para travar qualquer discussão sobre o conhecimento, do ponto de vista filosófico, é preciso começar por adotar uma definição, ainda que provisória, do termo.

Acredito que, para meus objetivos neste momento, seja mais adequado adotar uma perspectiva fenomenológica, em que o conhecimento pode ser definido, bastante

genericamente, como uma *relação entre sujeito e objeto*. Sem dúvida, tal definição já expressa um dualismo, que parece favorecer uma abordagem objetivista da realidade. No entanto, nela em si não está especificado o tipo de relação que se estabelece entre esses dois elementos. Assim, o objeto não precisa ser visto necessariamente, mesmo nos marcos dessa definição, como algo cuja existência independeria do sujeito. O objeto poderia ser visto, em contradição com essa perspectiva, como uma produção do sujeito, sem que houvesse necessidade absoluta de reformulação da definição proposta acima. Além do mais, reafirmo que ela é adotada aqui apenas como ponto de partida para a discussão, podendo ser abandonada ou reformulada, se conveniente, tanto ao longo quanto ao final de nossas reflexões.

Portanto, partirei dessa definição para discutir as perspectivas e construtos teóricos sobre o conhecimento, elaborados ao longo da história da filosofia ocidental. Para tanto, organizarei a discussão, dividindo-a em três aspectos do problema investigado, a saber: a possibilidade do conhecimento, sua origem e sua essência⁴. Começemos, portanto, pela discussão da possibilidade de conhecer, segundo diversas correntes de pensamento.

1.1.1. A possibilidade do conhecimento

São os sofistas aqueles que levantaram pela primeira vez na história da filosofia ocidental a questão da possibilidade do conhecimento. Antes deles, temos uma posição epistemológica caracterizada pelo dogmatismo⁵. Para essa corrente de pensamento, a questão do conhecimento não é sequer levantada, pois sua possibilidade e realidade são simplesmente pressupostas.

Segundo Hessen (1925/2003):

Sendo a atitude do homem ingênuo, o dogmatismo é, tanto psicológica quanto historicamente, o primeiro e mais antigo dos pontos de vista. No

⁴ Esta organização toma emprestada parte da estrutura do livro *Teoria do Conhecimento*, de Johannes Hessen (1925/2003). Esse empréstimo, contudo, visa apenas aproveitar o caráter funcional e didático de sua organização, bem como a excelência de sua revisão da história da filosofia, não significando adesão à totalidade de seu pensamento, que me parece deveras teleológico, pois termina por propor sempre a posição do chamado criticismo como uma espécie de ponto de chegada de toda a discussão.

⁵ É preciso deixar claro que não estamos usando aqui o termo dogmatismo no sentido kantiano. Kant usa o termo para se referir aos sistemas metafísicos do século XVII, como o de Descartes, por exemplo, que buscam fazer metafísica sem a crítica da própria capacidade da razão humana. Em nosso trabalho, entretanto, o termo é usado, instrumentalmente, a exemplo de Hessen (1925/2003), para se referir à concepção segundo a qual os objetos da percepção e do pensamento seriam dados ao homem diretamente, isto é, sem qualquer mediação.

período inicial da filosofia grega, ele predominou de modo quase generalizado. As reflexões epistemológicas estão, de modo geral, afastadas do pensamento dos *pré-socráticos* (os filósofos jônios da natureza, os eleatas, Heráclito, os pitagóricos). Esses pensadores são inspirados ainda por uma confiança ingênua na eficiência da razão humana. (HESSEN, 1925/2003, p. 30)

Dessa forma, percebemos que os dogmáticos, ao considerarem que a realidade é um dado apreendido diretamente pelo homem, desconsideram totalmente a função do sujeito cognoscente e sequer vêem o conhecimento como relação entre sujeito e objeto. Dos sofistas em diante, entretanto, conforme se afirmou acima, todos os filósofos serão compelidos, de uma forma ou de outra, a se debruçarem sobre a questão do conhecimento.

Já entre aqueles que refletem sobre a questão, colocando-se no extremo oposto do dogmatismo, encontra-se uma maneira de conceber o problema denominada ceticismo. Para o cético, a realidade seria inapreensível para o ser humano e qualquer conhecimento efetivo dela seria impossível, devendo o homem, portanto, se abster da formulação de quaisquer juízos sobre o mundo que o cerca.

O ceticismo absoluto quanto à possibilidade do conhecimento é encontrado principalmente na Antigüidade, sendo Pirro de Èlis (360-270 a.C.) considerado o seu fundador. Para ele, não ocorre qualquer contato entre sujeito e objeto, não havendo, portanto, qualquer conhecimento possível.

Não é difícil perceber que a adoção de tal perspectiva levaria à paralisação completa de qualquer tentativa de formular juízos sobre o que quer que fosse, relevando-se, portanto, tão ou mais frustrante que a ingenuidade do dogmatismo para aqueles que buscam compreender melhor o mundo que os cerca. Contudo, há outras formas de ceticismo que se revelam, de certa maneira, produtivas, pois admitem a validade da atividade cognoscente e da especulação sobre a realidade, sem, no entanto, permitir a volta a uma postura ingênua diante dessa problemática.

Um exemplo de ceticismo menos radical que o de Pirro, é o de Arcesilau († 241 a.C.) e Carnéades († 129 a.C.). Segundo eles, o conhecimento, em sentido estrito, é, de fato, impossível, contudo isto não nos impossibilita de tentar, e efetivamente conseguir, chegar a opiniões verossímeis. Assim, substitui-se a certeza pela verossimilhança, com pelo menos dois efeitos positivos: não ser arrastado ao imobilismo pelo próprio raciocínio por um lado e, por outro, evitar a arrogância típica daqueles que presumem saber a verdade. Conhecido como ceticismo acadêmico, ele parece ter deixado marcas em nossa

prosa científica, que podem ser notadas sempre que escolhemos termos que mitigam nossas afirmativas, como “parece-nos” ou “isso leva a crer”, em lugar de afirmações peremptórias, como “isso é assim” ou “essa é a realidade dos fatos”.

Na filosofia moderna, também podemos encontrar a influência do ceticismo, embora não se trate mais aqui daquele ceticismo pirrônico, e sim de ceticismos específicos, por vezes até instrumentais, por assim dizer. Exemplos são Montaigne († 1592), em que o ceticismo é, sobretudo, ético; Hume, cujo ceticismo seria metafísico, e Descartes, que se utiliza de um ceticismo metódico justamente para atingir o oposto do ceticismo absoluto – chegar a pretensas certezas.

O caso de Descartes merece maiores considerações, já que, como dissemos, ele se vale do ceticismo como método, cujo objetivo é, paradoxalmente, chegar a verdades absolutas. Assim, ele defende a adoção da dúvida metódica. Seu ceticismo não é, portanto, de princípio.

Descartes percebe que existe apenas um caminho que supera a dúvida: o que a atravessa toda, esgotando-lhe todas as dimensões. Ou seja: parece-lhe impossível vencer a dúvida evitando-a ou pretendendo instalar-se desde logo numa frágil certeza – e frágil justamente porque ainda não submetida aos testes da dúvida. Descartes aceita o desafio da dúvida que transpassava a atmosfera cultural de sua época; aceita-a para combatê-la com suas próprias armas. Eis porque duvida metodicamente de tudo. (PESSANHA, 2000, p. 18)

Se Descartes se vale do chamado ceticismo metódico para desenvolver sua filosofia essencialmente racionalista, Comte e os positivistas lançam mão de um ceticismo metafísico para a defesa de sua postura objetivista: apenas aquilo que é observável pode ser conhecido.

Segundo esse ponto de vista, que remonta a *A. Comte* (1798-1857), devemos nos ater ao que é positivamente dado, aos fatos imediatos da experiência, mantendo-nos em guarda contra toda e qualquer especulação metafísica. Não existe saber ou conhecimento filosófico-metafísico, mas somente o saber e o conhecimento das ciências particulares. (HESSEN, 1925/2003, p. 35)

Parece-me que foi justamente a combinação das duas últimas correntes filosóficas mencionadas, isto é, o racionalismo cartesiano e o objetivismo positivista, com sua crença em um saber compartimentado, típico das chamadas ciências naturais e seus especialistas, que presidiu a visão de conhecimento preponderante no século XIX e na maior parte do

século XX. Tal visão trouxe conseqüências para a maneira de se ensinar e aprender nas escolas, conforme discutiremos mais adiante. Contudo, parece-nos claro que nenhuma dessas correntes tem a ver com o princípio do ceticismo absoluto ou sequer do ceticismo médio ou acadêmico, mencionado anteriormente. Seus ceticismos são antes instrumentais e metodológicos que de princípio, pois acreditam serem capazes de chegar a verdades “absolutas” e “objetivas”, não representando, portanto, o ceticismo em sentido estrito.

Mais próximo do já mencionado “ceticismo acadêmico”, que inibe ao invés de estimular tamanha arrogância intelectual, estão o subjetivismo e o relativismo, pois da mesma forma que aquele acredita que podemos buscar a verossimilhança, estes acreditam que, embora se possa falar em verdade, essa será sempre limitada em sua validade, ou seja, sua validade jamais poderá ser considerada universal.

O subjetivismo, coerente com sua denominação, restringe a validade da verdade ao sujeito que conhece e julga. Essa perspectiva, portanto, reconhece a possibilidade, e mesmo a probabilidade, de que aquilo que seja considerado verdadeiro por um sujeito possa ser falso para outro, possuindo uma estreita relação com o que se poderia chamar de psicologismo ou antropologismo.

O relativismo, de modo semelhante, não reconhece verdades universais. No entanto, enquanto que para o subjetivismo o conhecimento depende basicamente do próprio sujeito cognoscente, para o relativismo têm preponderância fatores, de certa forma, externos a ele, como o meio ambiente, o chamado espírito da época ou o pertencimento a determinado círculo cultural.

O subjetivismo tem nos sofistas seus representantes clássicos e sua tese fundamental é a de Protágoras (séc. V a.C.): “o homem é a medida de todas as coisas”. Tal postura parece ter sido resgatada, ainda que com modificações, por aqueles que hoje combatem o chamado “mito do objetivismo” (cf. LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002), buscando validade para suas teses não em uma pretensa objetividade, mas em uma intersubjetividade construída através da triangulação de olhares.

Os críticos do objetivismo também são inspirados pelos representantes do relativismo, que descartam a possibilidade de verdades universais, como Paul Feyerabend, ainda que este de certa forma recuse o título:

(...) em *Contra o Método e A Ciência em uma Sociedade Livre* eu afirmava que a ciência era uma das muitas formas de conhecimento, o que pode

significar pelo menos duas coisas. A primeira: há uma realidade que encoraja múltiplas aproximações, entre as quais a ciência. A segunda: conhecimento e verdade são noções relativas. Em *A Ciência em uma Sociedade Livre*, de tempo em tempo eu combino as duas versões; em *Adeus à Razão* eu utilizo a primeira e refuto a segunda. E é o que ainda faço (...) (FEYERABEND, 1991/2001, p. 108)

Contudo, Feyerabend já é um pensador com preocupações típicas da pós-modernidade⁶. Sua rejeição das noções de conhecimento e verdade como relativas, citada acima, não impede que a ele seja atribuído um “relativismo cosmológico” (FEYERABEND, 1991/2001, p. 108), em que a realidade se apresenta como multifacetada.

Embora fundamental para o posterior desenvolvimento de abordagens multiculturais da realidade, o relativismo é criticado, até com uma certa veemência, por aqueles que advogam em favor do objetivismo e do que afirmam ser um realismo crítico. No centro dessa celeuma parece-nos estar uma disputa entre a visão moderna de conhecimento e os princípios a partir dos quais seria desenvolvida mais tarde a perspectiva dominante na pós-modernidade.

Assim, para Hessen (1925/2003, p. 39), o subjetivismo e o relativismo seriam formas de ceticismo, pois não reconhecem a existência de verdades universais, objetivas. E aí ele vê também uma semelhança desse com o pragmatismo, pois essa corrente também abandona o conceito de verdade como concordância entre pensamento e objeto, substituindo a idéia de verdade pela de utilidade.

De acordo com o pragmatismo, verdadeiro é tudo aquilo que é útil, valioso, promotor da vida, pois o homem é em essência um ser prático e seu intelecto está a serviço da vontade, da ação direcionada à consecução de seus objetivos práticos. William James († 1910), filósofo americano, é considerado seu fundador. De acordo com Hessen (1925/2003, p. 40), podemos ainda mencionar como expoentes dessa corrente o inglês Schiller, que preferia denominá-la “humanismo”, e, acima de todos, Friedrich Nietzsche († 1900).

Nietzsche parte de uma visão naturalista e voluntarista da essência humana para afirmar que:

⁶ Usamos aqui o termo *pós-modernidade* por sua vinculação explícita com uma perspectiva que “vê uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento, na qual a ciência não tem um lugar privilegiado” (GIDDENS, 1991, p. 12). Isso não significa, no entanto, que desconhecamos ou rejeitemos *a priori* os termos *alta modernidade* e *modernidade tardia*, propostos por Giddens e Bauman, respectivamente.

O mentiroso usa as designações válidas, as palavras, para fazer aparecer o não-efetivo como efetivo; ele diz, por exemplo: “sou rico”, quando para seu estado seria precisamente “pobre” a designação correta. Ele faz mau uso das firmes convenções por meio de trocas arbitrárias ou mesmo inversão dos nomes. Se ele o faz de maneira egoísta e de resto prejudicial, a sociedade não confiará mais nele e com isso o excluirá de si. Os homens, nisso, não procuram tanto evitar serem enganados, quanto serem prejudicados pelo engano: o que odeiam, mesmo nesse nível, no fundo não é a ilusão, mas as conseqüências nocivas, hostis, de certas espécies de ilusões. É também em um sentido restrito semelhante que o homem quer somente a verdade: deseja as conseqüências da verdade que são agradáveis e conservam a vida: diante do conhecimento puro sem conseqüências ele é indiferente, diante das verdades talvez perniciosas e destrutivas ele tem disposição até mesmo hostil. (NIETZSCHE, 1873/2000, pp. 54-5)

Ainda que a releitura da filosofia de Nietzsche tenha sido fundamental para o estabelecimento daquilo que hoje chamamos de pós-estruturalismo (cf. PETERS, 2000, pp. 28-34), as idéias gerais do pragmatismo parecem se integrar com alguma facilidade na maneira pela qual o homem, a realidade e o conhecimento foram concebidos durante a modernidade. Essa acreditava em verdades objetivas universais, mas possuía também uma perspectiva utilitarista, que colocava o homem, como o sujeito autônomo do Iluminismo, no centro do universo. É para a promoção desse homem que o conhecimento deve ser perseguido e a natureza domada.

O potencial subversivo do pensamento de Nietzsche está justamente no descentramento desse sujeito do Iluminismo. É a partir daí que a pós-modernidade virá a pensar no sujeito como fragmentário, multifacetado e construído pela linguagem. Da mesma forma, o que se chama de realidade e nosso conhecimento sobre ela também passarão ser vistos como passíveis de diversas aproximações e dependentes, sobretudo, de nossas práticas discursivas. As narrativas unificadoras da modernidade passam, então, a ser vistas precisamente dessa forma: como narrativas possíveis, não as únicas, e muito menos como conhecimento objetivo.

Contudo, a visão que acabamos de descrever só se instala a partir do final do século XX. Antes disso, a que predomina, com reflexos bastante claros para o ensino-aprendizagem, é a do conhecimento objetivo, combinado com um utilitarismo que avalia a realidade de acordo com os benefícios que podem ser aproveitados pelo homem, visto como sujeito autônomo. Nesse sentido, o pragmatismo pôde, por certo tempo, ser acomodado à visão moderna.

Por outro lado, no que diz respeito à possibilidade do conhecimento, percebe-se que enquanto o subjetivismo e o relativismo condicionam a chamada verdade aos sujeitos e às instituições que a produzem, em concordância com a perspectiva adotada neste trabalho, o pragmatismo substitui a noção de verdade pela de utilidade, combatendo também dessa forma o objetivismo. Para os partidários do conhecimento objetivo, porém, tais visões seriam equivocadas. O que caberia, de acordo com essa perspectiva, seria buscar um ponto de vista intermediário entre o dogmatismo, que supõe que o conhecimento da realidade é auto-evidente, e o ceticismo, que nega a possibilidade de conhecimento da realidade. Tal síntese é o que pretende a corrente denominada criticismo.

O criticismo confia na razão humana, está convencido de que o conhecimento é possível e que a verdade existe. Contudo, junta a essas convicções uma desconfiança em relação a qualquer conhecimento específico, colocando-o sempre à prova, pela adoção de uma atitude inquisidora.

De acordo com Hessen (1925/2003, p. 43), há germes do criticismo sempre que encontramos reflexões epistemológicas. Esses podem ser observados na Antigüidade em Platão e Aristóteles e na Idade Moderna em Descartes, Leibniz, Locke e Hume. Mas é Kant que funda o criticismo propriamente dito.

Kant chegou a esse ponto de vista depois de ter passado tanto pelo dogmatismo quanto pelo ceticismo. Ambos os pontos de vista são, segundo ele, unilaterais. O primeiro tem “uma confiança cega na capacidade da razão humana”; o segundo é “a desconfiança adquirida, sem crítica prévia, contra a razão pura”. O criticismo supera essas duas unilateralidades. Ele é “aquele método da atividade de filosofar que investiga tanto a fonte de suas afirmações e objeções quanto os fundamentos sobre os quais repousam; um método que nos dá a esperança de atingir a certeza”. (HESSEN, 1925/2003, p. 43)

De fato, para o pensamento típico da modernidade, o criticismo parece ser a solução definitiva para o problema da possibilidade do conhecimento. O ser humano seria capaz de chegar a verdades universais, desde que se mantivesse em guarda contra a confiança excessiva e ingênua na razão pura. O criticismo, seja em sentido estrito, isto é, kantiano, ou amplo, é, portanto, a perspectiva favorecida por Hessen em sua Teoria do Conhecimento.

Contudo, como sinalizamos anteriormente, essa perspectiva se apóia em uma concepção de sujeito humanista e da realidade como objetiva. Assim, o conhecimento

aqui é alcançado pelo racionalismo de um sujeito autônomo que busca apreender uma realidade que existe objetivamente, independente de suas representações, visando à submissão do mundo natural à vontade humana.

Esta não é, entretanto, a visão dominante na pós-modernidade. O período intelectual em que estamos vivendo desconfia não só das verdades universais objetivas, mas também do próprio sujeito autônomo do humanismo, enfatizando a constituição discursiva tanto do sujeito quanto da realidade, bem como seu descentramento e multiplicidade. Acreditamos ser seguro afirmar que as modificações que levaram a ciência e a filosofia contemporâneas à adoção dessa postura começaram com o chamado estruturalismo⁷ e se desenvolveram plenamente a partir do pós-estruturalismo⁸.

Entre as características do estruturalismo que se mantiveram no pós-estruturalismo, destacamos a crítica da filosofia humanista e do seu sujeito racional e autônomo. Portanto, esses movimentos compartilham uma desconfiança da consciência humana como autônoma e única base da compreensão e da ação.

De acordo com essa perspectiva, a fenomenologia e o existencialismo são herdeiros do pensamento humanista do Renascimento, que tinha como pressuposto a existência de um eu estável, coerente, apreensível, capaz de desenvolver um conhecimento sobre si próprio e sobre o mundo por meio da razão. Essa tradição, ao menos na era moderna, remonta a Bacon e Descartes, enfatizando uma forma “científica” de conhecimento – um conhecimento produzido por um eu racional e objetivo, um conhecimento capaz de fornecer verdades universais sobre o mundo. (PETERS, 2000, p. 35)

O pós-estruturalismo, em concordância com o pensamento estruturalista, condena essa visão do sujeito como racional e autoconsciente, sugerindo que esta autoconsciência é formada na verdade pelas estruturas sócio-culturais em que o sujeito se insere. Mais ainda, para os pós-estruturalistas, essa ênfase racionalista no sujeito autônomo serviria como estratégia para a exclusão da alteridade, isto é, para a exclusão de grupos sociais que pensam e agem de acordo com outros critérios culturais. Por isso, esses pensadores

⁷ Movimento teórico-filosófico que se desenvolveu na França principalmente entre as décadas de 1950 e 1960 e que se apoiava nos pressupostos da lingüística estruturalista de Saussure e Jackbson, protagonizando assim uma “virada lingüística” que, ao mesmo tempo que aproximava as ciências humanas e as ciências sociais, colocava em cheque o sujeito do Iluminismo (cf. PETERS, 2000).

⁸ Termo cunhado pela comunidade acadêmica de língua inglesa para descrever um movimento de pensamento que representava uma resposta filosófica ao estruturalismo, ainda que mantivesse vários de seus pressupostos, em especial a crítica ao sujeito humanista (cf. PETERS, 2000).

ênfatisam a formação discursiva do eu, bem como sua localização histórica e cultural, relativizando valores e comportamentos.

Outra coincidência entre estruturalistas e pós-estruturalistas é sua compreensão geral de linguagem e cultura, concebidas em termos de sistemas de signos que encontram seu valor na relação uns com os outros dentro do sistema. Assim, os signos lingüísticos, por exemplo, à maneira de Saussure, são vistos como operando de forma reflexiva e não referencial, dependendo, portanto, da “operação auto-reflexiva da diferença” (PETERS, 2000, p. 36), o que apresenta conseqüências para as noções de conhecimento e verdade:

Essa postura relativamente ao significado e à referência pode ser interpretada como uma espécie de anti-realismo, isto é, uma posição epistemológica que se recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata com a realidade. (PETERS, 2000, p. 37)

O pós-estruturalismo, contudo, traz uma série de inovações teóricas, apresentando, portanto, diversas diferenças em relação ao pensamento estruturalista original. Vejamos agora algumas das mais importantes.

Em primeiro lugar, há um renovado interesse por uma abordagem histórica e crítica das estruturas. Ao contrário do estruturalismo, que privilegiava a análise sincrônica, o movimento posterior concentra-se na diacronia, focalizando as mutações, transformações e descontinuidades das estruturas. A ontologia é substituída por aquilo que Foucault chama de genealogia.

Além disso, o movimento questiona o racionalismo e o realismo que estruturalistas haviam recuperado do positivismo. Da mesma forma, enfatiza a multiplicidade e o relativismo cultural, discordando da pretensão estruturalista de identificar estruturas comuns a todas as culturas e a todos os homens.

O pensamento de Nietzsche tem grande importância para o pós-estruturalismo. De acordo com Alan Schrift (1996a, p. 452):

A crítica da noção de verdade, feita por Nietzsche; sua ênfase na interpretação e nas relações diferenciais de poder; e sua atenção a questões de estilo no discurso filosófico tornaram-se motivos centrais para os pós-estruturalistas, na medida em que isso lhes permitiu se distanciarem das ciências humanas e se voltarem para a análise filosófico-crítica da escrita e da textualidade (Derrida); das relações de poder, do discurso e da construção do sujeito (Foucault); do desejo e da linguagem (Deleuze); de questões de julgamento estético e político (Jean-François Lyotard); e de questões de

diferença sexual e de construção de gênero (Luce Irigaray, Julia Kristeva, Hélène Cixous). (In: PETERS, 2000, p. 40)

A filosofia de Heidegger e seu conceito de tecnologia também foi uma forte influência, especialmente para Foucault e Derrida. Esse conceito se mostra presente em diversas análises pós-estruturalistas do poder das novas tecnologias de informação e comunicação na reconfiguração de subjetividades e identidades.

Do ponto de vista político, os pós-estruturalistas acreditam representar um aprofundamento da noção de democracia, ao criticar a maneira como as democracias liberais modernas constroem a identidade política com base em oposições binárias (por exemplo, nós/eles, cidadão/não-cidadão, responsável/irresponsável, legítimo/ilegítimo), que têm como efeito a exclusão de diversos grupos sociais.

É, portanto, a noção de diferença, que tem sua origem em Nietzsche, Saussure e Heidegger, a principal característica do pós-estruturalismo. Da mesma forma, a desconfiança para com as verdades transcendentais e as metanarrativas utilizadas para legitimar a era moderna distingue o pensamento dominante na pós-modernidade.

Em suma, para o pensamento dominante na pós-modernidade, herdeiro direto do pós-estruturalismo, o conhecimento é, de certa forma, possível, mas certamente não aquele conhecimento unitário, pretensamente racional e objetivo da era moderna. O conhecimento aparece, em nossa época, estreitamente ligado à sua natureza discursiva, decorrendo disso tanto a multiplicidade de aproximações possíveis da realidade, à maneira de Paul Feyerabend, conforme discutido anteriormente, quanto a essência relacional do significado, que se estabelece pelas diferenças entre elementos de um sistema. Tal perspectiva parece se adequar perfeitamente à metáfora do conhecimento como rede, que discutiremos mais adiante.

Para chegar a essa visão, foi preciso, como já vimos, partir de uma crítica implacável ao sujeito autônomo do Iluminismo. Contudo, se a ficção unitária e racionalista de um sujeito autoconsciente e origem única de seu próprio dizer e fazer parece ser de fato merecedora da desconstrução pós-estruturalista, a dívida desse movimento para com o estruturalismo pode nos levar a uma interpretação equivocada de sujeito, que nos aproximaria perigosamente de um outro extremo: a sua caracterização não como multifacetado, fragmentado e contraditório, como acreditamos ser, mas sim como um sujeito absolutamente determinado em todos os seus aspectos por estruturas sociais

autônomas, cuja manutenção ou transformação se daria de forma independente da ação humana.

Essa visão parece quase inevitável se aceitarmos o estruturalismo marxista de Althusser (1970/1996):

No sentido corrente do termo, sujeito efetivamente significa: (1) uma subjetividade livre, um centro de iniciativas, autor e responsável por seus atos; (2) um ser sujeitado, que se submete a uma autoridade superior e que, portanto, é desprovido de qualquer liberdade, exceto a de aceitar livremente sua submissão. Esta última observação nos dá o sentido dessa ambigüidade, que é meramente um reflexo do efeito que a produz: o indivíduo *é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente aos mandamentos do Sujeito, isto é, para que aceite (livremente) sua sujeição*, ou seja, para que “execute sozinho” os gestos e atos de sua sujeição. *Não há sujeitos senão por e para sua sujeição.* (ALTHUSSER, 1970/1996, p. 138)

Em contraste com esse determinismo social quase positivista, que por vezes se insinua em algumas correntes da tradição francesa da análise do discurso, parecem estar diversos pesquisadores do discurso de várias linhas da tradição anglo-americana (cf. FAIRCLOUGH, 1989 e 1995; VAN DIJK, 1996). E isso ocorre principalmente pela assunção de uma perspectiva da atividade de pesquisa como luta por transformação social, e não como mera descrição, explicação ou denúncia dos fatos.

É essa também a perspectiva que adoto aqui. O sujeito em que acredito, conforme sinalizado em minha introdução, não é o sujeito autônomo do Iluminismo, tampouco o sujeito sem responsabilidades nem opções de um determinismo extremo. Acredito em um sujeito situado social, histórica e culturalmente, constituído discursivamente e cujas práticas discursivas e sociais são influenciadas pelas estruturas sócio-institucionais nas quais está inserido. Contudo, essas práticas podem se dar tanto no sentido da manutenção dessas instituições quanto no de sua transformação, não sendo, portanto, um sujeito impotente diante do peso das estruturas sociais.

Esse sujeito múltiplo, fragmentado, contraditório e constituído discursivamente se envolve na produção social de um conhecimento que é igualmente múltiplo e essencialmente discursivo.

Explorei, brevemente, até aqui, sob diversas perspectivas teórico-filosóficas, a questão da possibilidade do conhecimento. Passarei agora a discutir sua origem.

1.1.2. A origem do conhecimento

Quando nos propomos a conduzir uma discussão em torno da origem do conhecimento, o que estamos discutindo, de fato, é qual o papel desempenhado pelos fatores percepção (ou experiência) e pensamento no processo de sua elaboração. A ênfase maior em um ou outro é o que caracteriza o empirismo e o racionalismo, respectivamente, sendo essas as duas posições extremas no que diz respeito a essa questão, da mesma forma que dogmatismo e ceticismo as constituíam em relação à possibilidade do conhecimento.

Começando pelo racionalismo, podemos descrevê-lo como o ponto de vista epistemológico que identifica o pensamento ou a razão como a verdadeira fonte do conhecimento humano, considerando conhecimento genuíno como aquele que apresenta necessidade lógica e validade universal. Não é difícil perceber que foi o conhecimento matemático, predominantemente dedutivo e conceitual, que serviu de modelo à interpretação racionalista da origem do conhecimento.

O exemplo mais antigo de filosofia racionalista que podemos encontrar está no pensamento de Platão (cf. HESSEN, 1925/2003 e POPKIN & STROLL, 1981).

A teoria racionalista de Platão se apóia na visão do mundo sensível como mera imitação imperfeita do mundo real: um mundo supra-sensível, constituído por idéias transcendentais:

A visão platônica, colocada de forma sucinta, era que o conhecimento consiste na apreensão daqueles aspectos do mundo que nunca se modificam, nunca se alteram. Platão acreditava que o mundo continha tais elementos constitutivos, que ele chamava de “idéias” ou “formas” (POPKIN & STROLL, 1981, p. 175)⁹

Para que possamos perceber a relação entre o mundo sensível imperfeito e a essência das coisas, isto é, as idéias ou formas transcendentais, é preciso, segundo Platão, que nossa consciência tenha estado exposta a esse mundo de idéias antes do nascimento. Esse racionalismo idealista o leva a postular a doutrina da reminiscência, segundo a qual todo conhecimento é rememoração. Vejamos as palavras que Platão atribui a Sócrates no *Fédon*:

⁹ Tradução minha. No original: “Plato’s view, put briefly, was that knowledge consists in the apprehension of those aspects of the world which never change, never alter. Plato believed that the world contained such constituent elements, which he called ‘ideas’ or ‘forms’.” (POPKIN & STROLL, 1981, p. 175)

(...) sabemos antes de nascer e, no início, depois de nosso nascimento, conhecemos não apenas o que é igual, o que é maior e o que é menor, mas todas as coisas dessa espécie, porque isso que dizemos não é apenas aplicável à igualdade, mas também à beleza, à bondade, à justiça, à santidade, e, em resumo, a todas as demais coisas da vida. De modo que é necessário que tenhamos tido conhecimento a seu respeito antes de nascer. (PLATÃO, 2000, p. 139)

Conhecer, portanto, seria recordar a perfeita essência das idéias e formas de um mundo ideal, o mundo verdadeiro, com o qual tivemos contato antes do nosso nascimento. Ao entrar em contato com o mundo imperfeito da matéria, apenas a razão pode nos ajudar nesse recobrar do verdadeiro conhecimento.

Na Idade Média, o pensamento platônico é desenvolvido por Agostinho, de forma a incorporar o Deus do cristianismo como a origem do mundo das idéias, que seriam os pensamentos criativos de Deus, e fonte de todo o saber, pois o espírito humano seria iluminado por Deus, à maneira do Espírito Pensante, ou *Nous* cósmico de Plotino (cf. HESSEN, 1925/2003, p. 51). É, portanto, essa teoria da iluminação divina que constitui o núcleo desse que pode ser chamado adequadamente de racionalismo teológico.

Mas é certamente em Descartes, o fundador da filosofia moderna, que encontraremos a forma de racionalismo mais influente no pensamento ocidental durante a modernidade. Interessado em encontrar certezas absolutas, Descartes, como já discutido anteriormente, se utilizou de um ceticismo instrumental, isto é, da chamada dúvida metódica, para buscar eliminar tudo o que pudesse ser considerado falso ou duvidoso.

Essa busca por certezas levou, como é comum em toda e qualquer perspectiva racionalista, ao favorecimento das ciências matemáticas em detrimento das chamadas humanidades.

A partir dessa perspectiva, Descartes usa a metáfora da árvore com seus ramos para representar o conhecimento humano. Tal metáfora, bastante influente na elaboração dos currículos escolares em disciplinas e na valorização de umas disciplinas sobre outras, apresenta no tronco a física e seu conhecimento sobre o mundo sensível, este, contudo, é considerado redutível à sua essência matemática:

Nos *Princípios da Filosofia* Descartes compara a sabedoria a uma árvore que estaria presa ao domínio do ser, à realidade, por meio de suas raízes metafísicas. O tronco da árvore seria a física, ou seja, o conjunto dos conhecimentos sobre o mundo sensível, redutíveis, porém, à sua estrutura

matemática. Os ramos representariam as principais artes que aplicam conhecimentos científicos: a mecânica, a medicina, a psicologia, a moral. Uma única seiva circularia por todo esse complexo organismo, garantindo-lhe a vitalidade. (PESSANHA, 2000, p. 17)

Assim, convicto de que existe um acordo fundamental entre as leis da natureza e as leis da matemática, ele se coloca a tarefa de “reviver e atualizar o ideal pitagórico de desvelar a teia numérica que constitui a alma do mundo” (PESSANHA, 2000, pp. 14-5). Para tanto seria preciso superar a dúvida que ele percebia pairando sobre todo conhecimento advindo dos sentidos. E o único caminho para superá-la seria justamente o de adotá-la como método, de forma a esgotar todas as suas dimensões e chegar, dessa forma, a verdades inquestionáveis.

No decorrer de seus questionamentos metódicos, Descartes leva ao extremo a dimensão da dúvida, através da formulação da hipótese do “gênio maligno”. Essa hipótese se pergunta se a realidade poderia ser regida por um gênio maligno, que induzisse o homem ao erro precisamente quando este tivesse a mais forte impressão de acerto. Porém, essa dúvida ameaçadora mostra seu limite e é superada pelo núcleo de certeza que traz em si mesma: a certeza de que para que o eu duvide, é preciso que ele pense.

Portanto, é a partir da máxima incerteza que ele chega a uma primeira certeza: “se duvido, penso”. E como outra metáfora cara a ele é o conhecimento visto como uma cadeia de razões, cujos elos conhecidos conduziram à descoberta do termo ignorado, basta uma primeira certeza plena para que uma espécie de “ordem natural” ilumine o que antes era desconhecido, levando, neste caso, ao *cogito*: “penso, logo existo” (cf. PESSANHA, 2000, p. 21).

A partir da cadeia de certezas que se forma, a hipótese do gênio maligno é substituída pela garantia do “bom Deus”, causa da realidade objetiva:

O Deus cartesiano é, assim, a garantia da objetividade do conhecimento científico; enquanto *bon Dieu*, torna-se a expressão do otimismo racionalista que pressupõe que ao máximo de clareza subjetiva corresponde o cerne da objetividade. O *bon Dieu* é na verdade uma deusa: a Deusa-Razão, que Descartes cultua e que será exaltada pelo Iluminismo do século XVIII. (PESSANHA, 2000, p. 24)

É, portanto, apoiado na dúvida metódica, no raciocínio matemático e na necessidade de demonstração das assertivas, que Descartes funda a filosofia moderna. É o seu método dito científico que vai reger a modernidade, com seu ideal de emancipação do

sujeito através da razão. Essa levaria à certeza de um conhecimento objetivo, estável e útil à humanidade.

Contudo, a razão não parece tão sedutora para aqueles que consideram a experiência sensível como tendo primazia na formação do conhecimento humano. Conhecidos como empiristas, esses filósofos também jogam papel importante na formação da mentalidade moderna, ainda que seja clara a sua discordância em relação aos racionalistas no que diz respeito à origem do conhecimento.

Antítese do racionalismo, o empirismo prega, portanto, que é a experiência a única fonte do conhecimento humano. Para seus adeptos, a criança ao nascer apresenta-se vazia de conhecimentos, é uma *tabula rasa*, um papel em branco que será escrito pela experiência. Mesmo os conceitos mais universais e abstratos provêm da experiência, pois primeiro a criança tem percepções concretas, e é com base nessas percepções que ela gradualmente formula suas representações e conceitos gerais (cf. HESSEN, 1925/2003, p. 55).

Se a matemática possui papel inegável nas formulações racionalistas, o empirismo parece estar associado historicamente às chamadas ciências naturais. Embora sua fundação como corrente epistemológica só tenha se dado de fato no século XVII, concepções empiristas podem ser verificadas desde a Antiguidade, nos sofistas, estóicos e epicuristas, sendo os estóicos os primeiros a comparar a alma com uma tábua rasa.

Contudo, conforme sinalizado acima, é somente com o britânico John Locke, na Idade Moderna, que o empirismo passa a ser reconhecido e se desenvolve sistematicamente. John Locke combate vigorosamente a noção de idéias inatas, adotando a perspectiva da *tabula rasa*. Ele divide a experiência em dois tipos: a externa (sensação) e a interna (reflexão):

Todas as nossas idéias derivam de uma ou de outra fonte. Parece-me que o entendimento não tem o menor vislumbre de uma idéia se não a receber de uma das duas fontes. Os *objetos externos* suprem a mente com as idéias das qualidades sensíveis, que são todas as diferentes percepções produzidas em nós, e a mente supre o entendimento com idéias através de suas próprias operações. (LOCKE, 1690/2000, p. 58)

Essa divisão leva Locke a outra dicotomia: a divisão das idéias em simples e complexas, sendo as simples associadas ao conhecimento sensível e as complexas formadas a partir daquelas, como por exemplo, a idéia de uma coisa ou substância. Deve-

se chamar atenção aqui para o fato de que o pensamento, em seu processo de reflexão, não se baseia em nenhum princípio ou idéia inata, mas apenas conecta os dados da experiência.

O empirismo seria posteriormente desenvolvido por David Hume, que divide as idéias (*perceptions*) de John Locke em impressões (*impressions*) e idéias (*ideas*), e formula o seguinte axioma: “Todas as idéias provêm de impressões, não sendo senão cópias de impressões” (cf. HESSEN, 1925/2003, p. 57). Tanto Hume quanto Locke, no entanto, caem em contradição de certa forma ao reconhecer, no conhecimento matemático, relações entre conceitos cuja validade independeria da experiência, ainda que os próprios conceitos venham da experiência.

John Stuart Mill, no século XIX, entretanto, vai mais longe que os dois e atribui todo o conhecimento matemático também à experiência, única fonte do conhecimento. Mesmo as chamadas leis lógicas do pensamento teriam sua origem na experiência e não passariam de generalizações a partir daquilo que experimentamos.

O empirismo mantém-se dentro do espectro do objetivismo que caracteriza a Idade Moderna, ainda que investigue, de certa forma, o processamento psicológico do mundo exterior pelo homem. Sua ênfase na experiência parece ter sido útil na superação de uma concepção educacional centrada na transmissão de conhecimento, abrindo caminho para pensar o conhecimento como uma produção do aluno, a partir da interação com o mundo exterior a ele.

É possível ainda dizer que, comparando essas tendências sobre a origem do conhecimento com as discutidas anteriormente sobre sua possibilidade, o racionalismo aproximar-se-ia do dogmatismo, enquanto o empirismo inclinar-se-ia ao ceticismo. Da mesma maneira que naquela discussão, aqui também podemos identificar tendências que buscam conciliar esses opostos.

O intelectualismo é, segundo Hessen (1925/2003, pp. 59-62) a designação de uma dessas tendências. Para essa corrente, tanto o pensamento quanto a experiência participam na formação do conhecimento. O intelectualismo concorda com o ponto de vista racionalista, ao sustentar que o pensamento necessita de juízos válidos universalmente, mas discorda dele por não ver esses juízos como um patrimônio inato da razão, mas sim como derivados da experiência.

Isto não significa, contudo, aderir ao empirismo, pois se este sustenta que não existe no pensamento nada de diferente dos dados da experiência, o intelectualismo prega exatamente o oposto, pois, para ele, além das representações intuitivas sensíveis, existem os conceitos:

Como conteúdos não-intuitivos da consciência, os conceitos são essencialmente distintos das representações sensíveis, embora mantenham com elas uma relação genética, na medida em que são obtidos a partir dos conteúdos da experiência. Assim, experiência e pensamento constituem conjuntamente o fundamento do conhecimento humano. (HESSEN, 1925/2003, p. 60)

Ainda segundo Hessen, tal perspectiva remonta à filosofia antiga e seu fundador seria Aristóteles. Tendendo a favorecer uma abordagem mais empírica da realidade, Aristóteles teria aproveitado a noção das idéias platônicas, deslocando-as, entretanto, para o mundo sensível. Assim, elas deixam de constituir, no pensamento aristotélico, um mundo à parte, pairando acima das coisas, mas passam a estar nelas, isto é, passam a ser as formas essenciais das coisas.

Portanto, Aristóteles abandona a noção de um mundo pré-terreno de idéias, para buscar a essência universal das coisas “dentro” delas mesmas, efetuando um deslocamento de ponto de vista que valoriza, inegavelmente, a experiência. É isso o que parece sugerir a citação abaixo, retirada de “Aristóteles – Vida e Obra”, texto apócrifo, introdutório ao volume da coleção “Os Pensadores” dedicado ao filósofo:

Ao contrário de Platão, Aristóteles não considera o universal algo subsistente e, portanto, substancial. Mas se o universal existe apenas no espírito humano, sob a forma de conceito, ele não é uma criação subjetiva: estaria fundamentado na estrutura mesma dos objetos que o sujeito conhece a partir da sensação. Os conceitos reproduziriam não as formas ou idéias transcendentais ao mundo físico, mas sim a estrutura inerente aos próprios objetos: a estrutura básica comum aos diferentes pássaros existentes é que estaria expressa, universalizadamente, no conceito “pássaro”. (2000, pp. 21-2)

Reorganizada na Idade Média por Tomás de Aquino, essa teoria, ainda que não possa ser confundida com o empirismo da modernidade, fundado por John Locke, considera que o fundamento de todo o conhecimento repousa, de fato, sobre a experiência, já que mesmo os conceitos mais abstratos seriam desenvolvidos por nosso entendimento ativo a partir da percepção do mundo sensível.

Se o intelectualismo de Aristóteles e Tomás de Aquino representa, de certa forma, uma mediação entre os extremos do racionalismo e empirismo, com maior proximidade deste último, o chamado apriorismo seria outra forma de mediação, que, ao contrário, parece se aproximar mais do racionalismo. Segundo essa tendência, nosso conhecimento dispõe de elementos *a priori*, independentes de nossa experiência. Esses, contudo, não seriam o conteúdo de nossos conhecimentos, e sim suas formas. Essas receberiam seu conteúdo da experiência.

Hessen (1925/2003, p. 62) parece se apoiar claramente na metáfora do cérebro como recipiente, tão cara à perspectiva tradicional de ensino e parte essencial da chamada metáfora do canal (cf. REDDY, 1979/2000), que conceptualiza a linguagem no senso comum, para explicar as relações entre os fatores *a priori* do pensamento e seus conteúdos advindos da experiência:

Os fatores apriorísticos assemelham-se, num certo sentido, a recipientes vazios que a experiência vai enchendo com conteúdos concretos. O princípio que governa o apriorismo diz o seguinte: “conceitos sem intuições são vazios; intuições sem conceitos são cegas”. (HESSEN, 1925/2003, p. 62)

A diferença, portanto, do intelectualismo para o apriorismo estaria no fato de que aquele deriva a razão da experiência, enquanto este recusa essa derivação, acreditando que as formas provêm exclusivamente do pensamento, da razão, sendo levadas, por assim dizer, ao material da experiência, dando forma, portanto, ao conteúdo do mundo sensível. O fundador dessa tendência seria Kant.

Para Kant, o material de nossas sensações se encontra em total estado de caos, sendo o nosso pensamento aquele que vai ordenar esse caos e, assim, de certa maneira, construir a realidade, ao conectar os conteúdos sensíveis uns com os outros e estabelecer relações entre eles. Apesar de apoiar-se numa questionável razão *a priori*, a visão de Kant se aproxima um pouco da explicação que considero mais adequada à questão da origem do conhecimento e da realidade, ao sugerir que esta seja uma construção humana. Faltam à sua perspectiva, contudo, tanto uma análise do papel da linguagem nessa construção quanto o reconhecimento das múltiplas aproximações que essa “realidade” permitiria (cf. FEYERABEND, 1991/2001).

Mais uma vez, é necessário recorrer a uma perspectiva que combine o relativismo das múltiplas aproximações da realidade com o papel exercido pelo(s) discurso(s) na

constituição da mesma. Se o discurso científico é visto como apenas um dos muitos ângulos possíveis pelos quais podemos compreender/constituir a realidade, então a questão da origem do conhecimento não se reduz aos pólos da experiência e da razão ou a suas possíveis combinações. Certamente, essas questões estão envolvidas, mas, acreditamos que o conhecimento humano tem uma origem, sobretudo, discursiva, pois é a partir da aquisição da linguagem, que nos tornamos, de fato, humanos.

1.1.3. A essência do conhecimento

Discutidas, sob o ponto de vista da filosofia, as questões da possibilidade e da origem do conhecimento humano, resta-nos investigar a questão de sua suposta essência¹⁰. Mais uma vez a questão se coloca em termos de uma relação entre dois extremos aparentemente opostos: o sujeito e o objeto. Para a chamada “consciência natural”, típica do dogmatismo, discutido aqui anteriormente, existe uma realidade evidente e objetivamente independente do sujeito. Este apenas deve ser capaz de apreendê-la, em outras palavras, de ser determinado por ela.

Esse é certamente o tipo de objetivismo mais ingênuo em que poderíamos pensar. Contudo, outras formas de objetivismo foram sendo elaboradas ao longo do desenvolvimento histórico do campo filosófico conhecido como epistemologia. Não temos dúvidas em afirmar que a atitude do homem e das instituições da modernidade reflete essa crença em verdades absolutas e universais, independentes do olhar humano, mas que podem e devem ser compreendidas por ele para seu próprio proveito. O movimento positivista de Augusto Comte é um exemplo bastante claro do que dizemos.

O final do século XX, no entanto, especialmente a partir do que se convencionou chamar de pós-estruturalismo, já discutido aqui, nos faz duvidar de tal perspectiva. Também a física quântica contribui para o questionamento do objetivismo. Afinal, qual seria a natureza dessa relação sujeito-objeto? Seria um pólo determinado pelo outro no processo do conhecimento? Hessen (1925/2003, pp. 70-3) sugere que as soluções pré-metafísicas para o problema da essência do conhecimento se dividem justamente nas duas correntes que enfatizam ora um pólo, ora outro da relação sujeito-objeto: o subjetivismo e o objetivismo. Acredito, contudo, que, na verdade, mesmo as soluções metafísicas

¹⁰ A questão da essência do conhecimento aqui refere-se às tensões entre subjetivismo e objetivismo e entre idealismo e realismo, seguindo, conforme sinalizei acima, a estrutura proposta por Hessen (1925/2003).

envolvem sempre um grau de adesão a uma ou outra perspectiva, ainda que modificadas, ou a tentativas de combinação entre elas, sendo, portanto, fundamental para a discussão sobre a essência do conhecimento a discussão sobre as perspectivas objetivista e subjetivista.

Obviamente, para o objetivismo, o elemento fundamental na relação de conhecimento é o objeto. Ele determina o sujeito, que deve se adaptar, então, ao objeto. Ao conhecer alguma coisa, o sujeito se modifica, mas o objeto continua o mesmo, já que se apresenta pronto à consciência cognoscente, dado, determinado em si mesmo.

O primeiro filósofo a defender tal ponto de vista é Platão. Sua doutrina das idéias é objetivista, pois elas seriam realidades objetivamente dadas, independentes do olhar do sujeito. Isto parece claro nas palavras atribuídas a Sócrates, em *Fédon*: “Afirmo, então, que isto me serve de ponto de partida e de base quando admito que existe uma Beleza em si e por si, uma Bondade, uma Grandeza em si e por si, e a mesma coisa ocorre com tudo o mais.” (PLATÃO, 2000, p. 368)

Segundo Hessen (1925/2003, p. 71), a fenomenologia de Husserl é um exemplo de pensamento moderno que resgata a doutrina objetivista de Platão, sendo que o “que Platão chama de idéia, *Husserl* chama de essência ou de essencialidade”. Exemplos de objetivismo em diferentes épocas, os pensamentos de tais filósofos não são, de forma alguma, coincidentes em todos ou mesmo na maioria de seus aspectos, concordando apenas nessa perspectiva fundamental.

No campo oposto desse tipo de pensamento, encontra-se o subjetivismo, que ancora o conhecimento humano no sujeito, deslocando para ele esse mundo das idéias. Assim, o sujeito seria dessa perspectiva o ponto onde o conhecimento está, ainda que em muitos casos não se trate necessariamente do sujeito pensante, mas de um sujeito superior, transcendente.

Nesse sentido, a filosofia de Agostinho representa uma passagem do objetivismo platônico para o subjetivismo.

Agostinho transferiu o mundo flutuante das idéias concebido por *Platão* para o espírito divino e transformou as essencialidades ideais existentes por si em conteúdos da razão divina, em pensamentos de Deus. Agora, a verdade já não estava mais ancorada num reino de realidades supra-sensíveis, num mundo espiritual de objetos, mas sim numa consciência, num sujeito. (HESSEN, 1925/2003, p. 72)

Também na filosofia moderna podemos encontrar o núcleo básico desse subjetivismo, ainda que não se trate mais aqui de um sujeito divino. Tal perspectiva aparece no neokantismo, em especial na chamada escola de Marburgo. Contudo, se por um lado essa corrente se distancia de uma visão teológica da realidade, por outro seu sujeito não é nem o sujeito autônomo do Iluminismo, nem o multifacetado sujeito da pós-modernidade. Trata-se aqui, ainda, de uma abstração, pois esse sujeito é puramente lógico, destituído de qualquer elemento metafísico ou psicológico, caracterizado, portanto, como uma “consciência em geral”.

Ainda assim, tal escola parece se aproximar, de uma certa maneira, do ponto de vista defendido neste trabalho, ao afirmar que não há objetos independentes da consciência, todos estão inscritos nela:

Enquanto em *Agostinho* há uma realidade, um objeto correspondendo à estrutura de conhecimento produzida (...) segundo a doutrina da *escola de Marburgo* conceito e realidade, pensamento e ser coincidem: não há nenhum ser real independente do pensamento, mas apenas um ser conceitual, um ser de pensamento. (HESSEN, 1925/2003, p. 73)

Aqui, portanto, o que temos a criticar é muito mais o racionalismo que propriamente o subjetivismo. Passemos, agora, ao que Hessen chama de soluções metafísicas para o problema da “essência” do conhecimento.

A primeira solução discutida por ele é o realismo, entendendo-se por esse termo a concepção epistemológica segundo a qual existem coisas reais independentes da consciência humana. Tal definição por si só deixa bastante claro que estamos diante de uma perspectiva objetivista, ainda que de um tipo bastante diferente daquele visto em Platão.

Segundo Hessen (1925/2003, p. 74), essa perspectiva está sujeita a variações, começando por um “realismo ingênuo”, desprovido de qualquer reflexão epistemológica, que acredita que as coisas são exatamente como as percebemos, passando por um “realismo natural”, que, embora já seja condicionado por reflexões epistêmicas, ainda sustenta que os objetos correspondem aos conteúdos perceptivos, e chegando, finalmente, a um “realismo crítico”.

Essa última variação de realismo apóia-se em reflexões crítico-epistêmicas e, portanto, consegue separar conteúdos perceptivos de objetos, sustentando que, embora

deva se supor elementos causais e objetivos que dão origem às propriedades percebidas nos objetos, essas, quando apreendidas por meio de apenas um sentido, pertencem na verdade à nossa consciência.

Ainda de acordo com Hessen (1925/2003, p. 75), essas três formas de realismo podem ser encontradas na filosofia ocidental desde a antigüidade, sendo o realismo ingênuo o predominante no primeiro período do pensamento grego. O pensamento de Demócrito (470-370), segundo ele, já constitui a primeira aparição de um realismo crítico, contudo sua perspectiva não teria conseguido se impor entre seus contemporâneos, só sendo retomada na Idade Média.

Até esse retomar do realismo crítico de Demócrito, é o realismo natural de Aristóteles que se destaca no pensamento filosófico. Esse sustentava que as propriedades perceptivas, isto é, as qualidades dos objetos, como cores, odores, etc., pertenciam não só à consciência que as percebe, mas também aos próprios objetos, independentemente daquela.

É a pesquisa nas chamadas ciências da natureza que será responsável pela retomada da perspectiva crítica de Demócrito, sendo Galileu o primeiro a sustentar que a matéria possui somente determinações quantitativas e espaço-temporais, pertencendo as demais propriedades ao domínio da consciência perceptiva do sujeito. Mais tarde, já na modernidade, essa teoria seria melhor fundamentada por Descartes e disseminada, principalmente, por Locke, que distinguia as qualidades sensíveis primárias (apreendidas por mais de um sentido) das secundárias (cuja percepção envolveria apenas um sentido):

Certas idéias têm acesso à mente apenas por um único sentido, especialmente concebido para recebê-las. São, assim, luz e cores, como branco, vermelho, amarelo, azul, com seus vários graus ou sombras e misturas, como verde, escarlata, roxo, verde-marinho e outras semelhantes que entram unicamente pelos olhos; todos os tipos de ruídos, sons e tons conduzidos pelos ouvidos; vários gostos e odores introduzidos pelo nariz e paladar. Estando, porém, esses órgãos, ou nervos, que conduzem as sensações do exterior ao ser receptor no cérebro (sala de recepção da mente, como ainda o denomino), tão desordenados, a ponto de não exercerem suas funções, as sensações não teriam portas laterais para serem admitidas, nem outro meio para se exporem e serem recebidas pelo entendimento.

(...)

Por mais de um sentido adquirimos as idéias do *espaço* ou *extensão*, *figura*, *repouso* e *movimento*. De fato, suas impressões são perceptíveis tanto pelos olhos como pelo tato, levando-nos a receber e conduzir às nossas mentes as idéias de extensão, figura, movimento e repouso dos corpos, que foram vistas e sentidas. (LOCKE, 1706/2000, pp. 65 e 71)

Assim, a fundamentação da perspectiva do realismo crítico sobre as qualidades sensíveis secundárias, que se apóia, sobretudo, na física, termina por ter um importante papel na sustentação da tese fundamental do realismo como um todo, isto é, a de que existem coisas independentemente da consciência humana. São essas coisas que devem ser apreendidas pelo nosso conhecimento.

Há três fundamentos principais que embasam essa tese da existência de um mundo das coisas. O primeiro deles diz respeito à diferença que existiria entre as percepções e as representações. O mesmo objeto pode ser percebido por múltiplos sujeitos, enquanto a representação mental de um objeto, seja como recordação ou como fantasia só está disponível para o indivíduo que efetua a representação. De acordo com o realismo crítico, a interindividualidade das percepções só pode ser explicada pela existência de objetos que provocariam essas percepções nos sujeitos. O segundo fundamento seria a independência das percepções em relação à vontade dos sujeitos. Por fim, e com maior peso, está a independência dos objetos de percepção em relação às nossas próprias percepções, isto é, o objeto permanece existindo mesmo quando nos afastamos de sua presença, retirando assim sua influência sobre nossos sentidos.

Desses fundamentos, o realismo crítico conclui que os objetos que percebemos fazem parte, na verdade, de uma realidade que existe independentemente e fora de nós. Vemos, portanto, que se trata de uma perspectiva objetivista e que busca tanto no empirismo quanto no racionalismo os seus fundamentos. Sua antítese, que discutirei agora, é o chamado idealismo.

Idealismo em epistemologia é a concepção de que não existem objetos independentes de nossa consciência: tudo o que existe ou está na nossa consciência ou se trata de objetos lógicos ou matemáticos. Portanto, o idealismo epistemológico se divide em subjetivo ou psicológico e objetivo ou lógico.

O principal representante do idealismo subjetivo é Berkeley, para quem “o ser das coisas consiste em serem percebidas” (HESSEN, 1925/2003, p. 81). O alicerce de sua filosofia, contudo, é metafísico e teológico, o que já não acontece com as formas mais recentes de idealismo subjetivo.

Do lado do idealismo objetivo ou lógico, não se toma mais a consciência do sujeito individual como o *locus* das coisas que existem. Dessa perspectiva, o que é relevante é a

“consciência científica”. Para essa corrente, os conteúdos do conhecimento seriam fatores lógicos. O que diferencia esse tipo de idealismo do realismo é que o primeiro vê os objetos como produções do pensamento, e não como existindo de forma independente dele.

Pensemos em uma ou outra forma de idealismo, sua tese fundamental continua a mesma: o objeto do conhecimento não é algo com realidade própria e independente, mas ideal.

Vejamos agora como o fenomenalismo lida com a questão da essência do conhecimento. Mais uma vez, estamos diante de uma possível mediação entre os opostos representados pelo realismo e pelo idealismo. Para o fenomenalismo, existem de fato coisas “reais”, independentes de nossa consciência, contudo, só o que podemos apreender delas é a forma como elas se apresentam à nossa consciência.

O fenomenalismo, portanto, acompanha o realismo na suposição de coisas reais, mas acompanha o idealismo na limitação do conhecimento à realidade dada na consciência, ao mundo das aparências, do que resulta a incognoscibilidade das coisas. (HESSEN, 1925/2003, p. 86)

Assim, para essa concepção o mundo em que vivemos é modelado por nossas consciências. O “mundo em si mesmo” não pode ser de fato compreendido por nós, já que qualquer conhecimento só é possível a partir da imposição de formas, tanto intuitivas quanto conceituais, da consciência.

Kant é um representante importante desse ponto de vista. A essência de sua teoria estaria contida em três proposições: (1) o mundo em si não é cognoscível, (2) o que podemos conhecer está ligado ao mundo fenomênico e (3) esse mundo surge na consciência devido ao fato de o material sensível ser ordenado e processado pelas formas *a priori* da intuição e do entendimento.

Já a partir da segunda metade do século XX, percebemos que cada vez mais o conhecimento é visto como provisório, como reivindicação de conhecimento, já que todos os fundamentos epistemológicos foram abalados, especialmente a partir da crítica nietzscheana (cf. GIDDENS, 1991, pp. 51-8). Acredito também ser possível afirmar sua essência discursiva e múltipla por excelência, pois ele é produzido na intersubjetividade por inúmeros discursos, não tendo qualquer deles, nem o discurso científico, nem o teológico, privilégio em relação aos outros.

Vimos, portanto, brevemente, as questões da possibilidade, origem e essência do conhecimento no pensamento filosófico. Voltar-me-ei, agora, para a investigação de como essas correntes filosóficas afetaram a educação formal ao longo da história do Brasil republicano, já que essa história pode ser um dos fatores a influenciar as crenças atuais dos professores.

1.2. A EDUCAÇÃO FORMAL E O CONHECIMENTO: AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO BRASIL REPUBLICANO

As idéias pedagógicas que norteiam o fazer docente no Brasil a partir da instalação do sistema republicano podem ser classificadas de diversas maneiras, de acordo com a perspectiva adotada pelo investigador. A ênfase maior ou menor colocada sobre as semelhanças ou diferenças entre as propostas educacionais apresentadas e desenvolvidas ao longo de mais de um século levou à elaboração de classificações diferentes por parte de filósofos e historiadores da educação.

Cipriano Luckesi (1994, pp. 53-74), por exemplo, seguindo José Carlos Libâneo (1985), sugere que se faça a classificação das tendências pedagógicas em dois grandes blocos, que refletiriam posicionamentos ideológicos quanto à concepção de sociedade subjacente a cada um deles. Assim, ele propõe a divisão entre Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista. No primeiro bloco estariam tanto o ensino tradicional quanto as propostas da Escola Nova (surgidas a partir do pensamento de John Dewey), o não-diretívismo de Carl Rogers e o tecnicismo, que foi desenvolvido, principalmente, a partir dos anos 1970. No outro pólo estariam a Pedagogia Libertadora (elaborada por Paulo Freire), as tendências libertárias, ligadas às experiências de sindicatos e movimentos socialistas e anarquistas ao longo do século XX, e a chamada tendência “crítico-social dos conteúdos”.

Já Demerval Saviani (1986), adotando um critério mais ligado ao pensamento filosófico propriamente dito, propõe a existência de quatro grandes concepções na Filosofia da Educação no Brasil: a Concepção Humanista Tradicional, a Concepção Humanista Moderna, a Concepção Analítica e a Concepção Dialética, posteriormente renomeada como Concepção Histórico-Crítica. Comparada à classificação proposta por Libâneo e adotada por Luckesi, percebemos na organização de Saviani uma separação

mais marcada entre a Pedagogia Tradicional e a Escola Nova, situadas respectivamente na primeira e na segunda concepções citadas acima, ainda que ambas sejam vistas como pertencendo, de uma forma ou de outra, à tradição humanista e tenham sido agrupadas em outro trabalho sob a denominação de “teorias não-críticas” (cf. SAVIANI, 1983/2001, pp. 5-15). A terceira concepção corresponde às chamadas teorias crítico-reprodutivistas, que vêem a escola como mera reprodutora e promotora das desigualdades sociais, enquanto a última defende a possibilidade de atuação da escola na transformação social.

Outro que diverge em parte da formulação de Libâneo é o historiador da educação Paulo Ghiraldelli Jr. (1990/2001)¹¹. Este situa a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, no espectro do escolanovismo, ainda que Freire imprimisse à sua concepção um caráter popular ausente nas tendências mais clássicas da Escola Nova. Assim, o autor citado considera mais adequado inserir a Pedagogia Libertadora em uma espécie de escolanovismo popular, aproximando tendências que Libâneo e Luckesi situam em pólos bem separados.

Contudo, se as classificações expostas até aqui se apóiam, com maior ou menor coerência, em critérios ideológicos e filosóficos sobre as concepções de sociedade e de ser humano que subjazem às diversas correntes pedagógicas, do ponto de vista da concepção de conhecimento que sustenta as tendências analisadas, a primeira grande divisão a ser feita é, sem dúvida, entre a Pedagogia Tradicional e todas as outras. Isto porque a primeira se apóia em uma visão claramente representacionista¹² de conhecimento, enquanto as demais, ainda que com muitas diferenças entre si, ao defender papéis mais ativos para o sujeito cognoscente, parecem ter, em maior ou menor grau, uma visão de conhecimento indissociada daquele que o elabora.

Sendo a mais antiga das correntes aqui discutidas, a Pedagogia Tradicional, ao mesmo tempo que parece anacrônica do ponto de vista teórico-filosófico, mantém-se presente em muitas práticas pedagógicas de nosso cotidiano escolar neste início de século. Isso sugere uma concepção tão enraizada no senso comum, que se torna capaz de sobreviver à refutação teórica de todos os seus pressupostos. Ironicamente, parece que a educação brasileira ainda não superou uma concepção que sofre críticas desde o período da Primeira República, quando o movimento da Escola Nova começou a denunciar o

¹¹ Torna-se necessário aqui reconhecer minha dívida para com Ghiraldelli Jr. e sua *História da Educação*, sobre a qual se apóia a maior parte da discussão sobre pedagogias e conhecimento realizada neste item.

¹² A perspectiva representacionista considera que o conhecimento e a linguagem são representações de um mundo objetivo, independente do sujeito cognoscente (cf. MATURANA, 2001).

caráter retrógrado da Pedagogia Tradicional. De lá para cá, muito foi produzido em termos de teoria, filosofia e política educacionais, mas o desafio da superação do ensino tradicional ainda parece se manter.

No período da chamada Primeira República no Brasil (1889-1930), a Pedagogia Tradicional estava claramente ligada aos interesses das oligarquias dirigentes e à Igreja, e apoiava-se, pelo menos em parte, no legado da Pedagogia Jesuítica. Esta, por sua vez, possuía suas diretrizes educacionais reunidas no *Ratio Studiorum*, organização e plano de estudos da Companhia de Jesus promulgado em 1599, que exerceu grande influência sobre os educadores brasileiros mesmo depois da expulsão da Companhia em 1759. Sua pedagogia baseava-se na unidade de matéria, de método e de professor:

(...) cada turma deveria seguir seus estudos, do começo ao fim, com o mesmo mestre. Todos os professores deveriam se utilizar da mesma metodologia. E o assunto estudado deveria contemplar poucos autores, principalmente aqueles ligados ao pensamento oficial da Igreja, como Tomás de Aquino. (GHIRALDELLI Jr., 1990/2001, p. 20)

Junto ao intelectualismo de Aquino, já discutido anteriormente, os jesuítas enfatizavam a necessidade de disciplina, atenção e perseverança na busca do conhecimento e na formação do caráter do cristão leigo ou do futuro sacerdote. Os princípios fundamentais eram, portanto, o sacrifício e a obediência.

Embora a chamada Pedagogia Tradicional também se apóie nesses princípios, seria um erro considerá-la mera reprodução do ensino preconizado pelos jesuítas. Na verdade, ela se compõe de teorias pedagógicas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Alemanha, a partir do pensamento de Johann Friedrich Herbart (1776-1841).

O chamado herbartismo busca, através de um enfoque psicológico, estabelecer a pedagogia como ciência da educação, desenvolvendo uma teoria da aprendizagem a partir da percepção do desenvolvimento do caráter em três estágios:

No estágio inicial predominaria a sensação e a percepção, onde a emotividade seria forte e a impulsividade e o capricho da criança deveriam ser contidos. Posteriormente o ser humano atingiria o estágio onde se privilegiaria a memória e a imaginação; e seria nessa época que a criança já poderia começar a responder a uma educação sistemática. Finalmente, no último estágio, o ser humano estaria apto a julgamentos e conceitos universais; nessa fase a instrução formaria e conformaria a vontade. (GHIRALDELLI Jr., 1990/2001, p. 21)

A esses estágios de desenvolvimento humano corresponderiam cinco passos formais de ensino, naquele que ficou conhecido como o método expositivo. São eles: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação.

Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor, observados os seguintes passos: a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse); b) apresentação (realce de pontos-chaves, demonstração); c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada); e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios). A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos. (LUCKESI, 1994, pp. 56-7)

Além dos estágios de desenvolvimento do caráter e dos cinco passos formais de ensino, convém chamar atenção para o intelectualismo da proposta de Herbart, que via educação e instrução como termos inseparáveis. Para ele a formação do caráter e da mente se dá pela instrução, isto é, pelo contato com modelos literários, artísticos, científicos e filosóficos das gerações passadas, que educariam, como conteúdos escolares, as novas gerações.

É, portanto, a confluência do legado jesuítico de rigor e disciplina com o intelectualismo herbartiano e a organização curricular oriunda do positivismo que caracteriza a chamada Pedagogia Tradicional no Brasil. Não é difícil perceber que essa concebe o conhecimento como objetivo a ser alcançado através do uso rigoroso e disciplinado da razão. É também patente sua identificação com a metáfora do canal¹³, que discutiremos mais adiante, pois os conhecimentos já estão prontos, devendo apenas ser transmitidos, pela exposição do professor ou a leitura de textos, aos alunos.

Incorporados ao senso comum de uma parcela imensa de professores, os procedimentos da Pedagogia Tradicional ainda hoje parecem sobreviver no cenário educacional brasileiro. Contudo, desde o início do século XX, especialmente a partir da década de 1920, essa concepção vem sendo combatida por outras visões de educação, como a representada pela Pedagogia Nova, que surgiu nesse período.

¹³ A chamada metáfora do canal, que já foi mencionada na introdução e que será discutida mais detalhadamente no próximo capítulo desta tese, sustenta em linhas gerais que percebemos as palavras como recipientes, que passam, na comunicação, por um duto capaz de conduzir significados de um cérebro a outro. Assim, qualquer significado poderia ser transmitido sem nenhuma dificuldade de uma pessoa para outra, bastando para isso que ambas fossem falantes da mesma língua.

Fruto de teorias distintas, a Pedagogia Nova tem talvez nos escritos de John Dewey o seu principal embasamento filosófico. Essa concepção defende não mais o conhecimento adquirido pela leitura e pela escuta atenta das exposições, mas sim sua elaboração ativa e coletiva.

Ao contrário de Herbart, Dewey, que considerava o interesse e a motivação condições básicas para o início da aprendizagem, desenvolveu cinco passos para o funcionamento do raciocínio indutivo: tomada de consciência do problema, análise de elementos e coleta de informações, formulação de hipóteses de solução, desenvolvimento das hipóteses e experimentação, aceitação ou recusa das soluções (cf. LUCKESI, 1994, p. 58).

Claramente centrada na elaboração do conhecimento pelo aluno, na valorização de seus interesses e do raciocínio indutivo, a Pedagogia Nova conquistou adeptos entre jovens intelectuais, como Anísio Teixeira. Angariou também influência junto à sociedade política. Contudo, a Pedagogia Tradicional tinha a seu lado uma força difícil de ser suplantada apenas pela argumentação racional ou mesmo por medidas de política educacional: o seu enraizamento nas práticas educacionais cotidianas. O poder desse enraizamento das concepções e práticas tradicionais parece ainda hoje não ter sido convenientemente avaliado. Sem uma avaliação diagnóstica de seu poder, qualquer proposta de mudança no processo de ensino-aprendizagem, por melhor e mais embasada teoricamente que possa parecer, tende a sofrer maiores dificuldades do que as previstas por seus formuladores.

Na Segunda República, durante os anos 1930, as principais correntes pedagógicas em embate nas arenas política, ideológica, educacional e filosófica se mantiveram basicamente as mesmas: escolanovismo de um lado, pedagogia tradicional do outro. Na verdade, a mudança que pode ser percebida nesse período não é exatamente de proposta pedagógica, refletindo a entrada em cena de outras concepções de conhecimento, mas sim de acirramento na disputa ideológica envolvida nos projetos de país em disputa depois da Revolução de 1930, incluídos aí os projetos educacionais de cada grupo.

Contudo, não se pode dizer que os chamados liberais, defensores da Pedagogia Nova formassem, de fato, um grupo homogêneo: eles eram bastante diferenciados entre si. Reunidos desde a década anterior nas Conferências Nacionais promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), os “profissionais da educação”, como ficaram

conhecidos, chegaram a contar, por exemplo, com Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde Pública em 1931, cujas políticas, entretanto, ficaram aquém do que era defendido pela ABE. Mesmo entre os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, a heterogeneidade era a marca. O grupo continha desde liberais elitistas, como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, a liberais igualitaristas, como Anísio Teixeira, sem esquecer ainda dos simpatizantes do socialismo, como Paschoal Lemme e Roldão de Barros.

Entretanto, esses “liberais”, ainda que fossem bastante diferenciados entre si, apresentavam-se unidos na defesa de princípios amplos da Pedagogia Nova, e haviam conseguido impor vários de seus pontos de vista na década anterior junto à sociedade política, participando ativamente de reformas educacionais nos estados da federação. Até os anos 1930, não tiveram de enfrentar uma reação pública dos tradicionalistas, embora, como já afirmamos, as práticas pedagógicas enraizadas sejam talvez um inimigo até mais poderoso de mudanças efetivas. Na Segunda República, contudo, tiveram de enfrentar a reação de católicos, incluindo o Papa Pio XI, e fascistas em defesa da Pedagogia Tradicional.

Ainda que o Manifesto de 1932 tenha ficado com a marca elitista de seu redator, Fernando de Azevedo, para quem a escola deveria ter um papel de formadora de elites, reposicionando os sujeitos na sociedade de acordo com suas aptidões e competência, ele foi suficiente para despertar a reação dos conservadores:

Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Atháide), já como intelectual porta-voz da posição católica e secretário da LEC (Liga Eleitoral Católica), tratou de dar combate impiedoso aos liberais, escrevendo que o “Manifesto”, ao consagrar a escola pública obrigatória, gratuita e laica, retirava a educação das mãos da família e destruía assim os princípios da liberdade de ensino. (GHIRALDELLI Jr., 1990/2001, p. 43)

No plano mundial, o Papa Pio XI, como já mencionado, reagia à concepção do ensino centrado no aprendiz e em sua liberdade de experimentação e elaboração de conhecimento, lançando “uma encíclica onde condenou veementemente a ‘liberdade sem limites da criança’ e o direito que os ‘novos métodos pedagógicos concediam à criança de forjar sua própria formação’” (GHIRALDELLI Jr., 1990/2001, p. 43). Tais formulações, mesmo que não sejam mais defendidas por nenhum estudioso respeitado do processo de

ensino-aprendizagem, ainda parecem habitar o imaginário da maior parte dos professores resistentes a mudanças, que vêem liberdade discente como sinônimo de indisciplina.

Esses anos de efervescência ideológica, contudo, foram interrompidos pelo golpe que instituiu o Estado Novo em 1937, retirando, junto com as liberdades democráticas, o debate pedagógico da sociedade civil e transferindo-o para a sociedade política em um estado totalitário. Na verdade, durante o Estado Novo, a questão principal não é exatamente que concepção de conhecimento deve embasar filosoficamente a educação, mas sim como a educação pode colaborar para a manutenção da sociedade de classes.

Engana-se, contudo, quem pensar que o conteúdo antidemocrático de diversas políticas educacionais de Vargas afastou os educadores liberais e seu escolanovismo do governo. É verdade que os igualitaristas passaram a ser mal vistos. Anísio Teixeira, por exemplo, teve de demitir-se do cargo de Diretor da Educação do Distrito Federal após a Intentona Comunista de 1935. Já outro signatário do Manifesto de 1932, Paschoal Lemme, simpatizante do socialismo como já mencionamos, foi preso em 1936 sob a acusação de organizar cursos para operários na União Trabalhista, cursos que, na verdade, nada tinham de formação política e foram organizados sob a responsabilidade do prefeito Pedro Ernesto.

No entanto, entre os liberais elitistas, houve quem, como Lourenço Filho, endossasse e participasse do novo regime. No que diz respeito às concepções de conhecimento e aprendizagem, não se pode dizer que o Estado Novo rejeitou os postulados da Pedagogia Nova e reabilitou os da Pedagogia Tradicional. Até porque, desde a década de 1920 a influência dos educadores escolanovistas só fez crescer:

Das pedagogias descritas na Primeira República, o escolanovismo foi a corrente que mais cresceu. Os educadores escolanovistas publicaram livros, alcançaram vários cargos públicos, fizeram reformas educacionais em vários Estados e municípios, controlaram durante um bom tempo a direção do sistema educacional do Distrito Federal (Rio de Janeiro), promoveram a hegemonia de suas idéias também através de órgãos de imprensa etc. É correto dizer, portanto, que boa parte do pensamento educacional e pedagógico brasileiro consubstanciou-se no escolanovismo e, portanto, nos postulados liberais que, em tese, diziam lhe dar sustentação. (GHIRALDELLI Jr., 1990/2001, p. 93)

À aparente contradição existente na adoção, mesmo que apenas formal, dessas teses por um Estado fascista, Ghiraldelli Jr. (1990/2001, p. 94) contrapõe que: “Os liberais

brasileiros, diante do fascismo, se dividiram. O liberalismo, no entanto, à revelia dos liberais, pareceu ser dócil o bastante para servir de esteio às idéias do Estado Novo.”

O que nos chama atenção na situação que identificamos na primeira metade do século XX em relação às políticas e práticas educacionais no Brasil é o que parece ser um fio condutor que se mantém até hoje: políticas oficiais progressistas no que diz respeito às concepções de aprendizagem, que, no entanto, raramente se concretizam no cotidiano escolar. É isso que parece ter acontecido, como discutiremos mais à frente, na década de 1980, quando as teses construtivistas encontraram grande resistência no professorado da rede pública, e na década de 1990, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais foram também criticados por boa parte dos professores.

Mesmo quando a resistência parece vencida, pelo menos no que diz respeito às crenças professadas, as práticas pedagógicas cotidianas não costumam acompanhar as falas dos professores. Um dos pressupostos que norteiam este trabalho, e que será elaborado mais adiante, é o de que parte do divórcio entre as concepções dos pensadores da educação que se transformam em políticas públicas e as práticas escolares cotidianas se deve ao poder, geralmente subestimado, do pensamento tradicional enraizado em nossos sistemas conceptuais. Os próprios signatários do Manifesto de 1932 pareciam ter consciência do imenso trabalho necessário para transformar concepções e práticas pedagógicas, conforme atesta essa passagem do documento:

É preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magistério e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contacto bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as atitudes em face do problema educacional, e para nos permitir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substância de uma nova política de educação. (In: GHIRALDELLI Jr., 1990/2001, p. 76)

Contudo, gostaria de sugerir que, além da necessidade de se dar o devido valor ao poder da tradição e de se entender que nenhuma mudança consistente se faz da noite para o dia, ainda mais através de imposições legislativas, são justamente contradições como a que se expressa na combinação do liberalismo com o Estado Novo alguns dos elementos que mais retardam as mudanças nas práticas educacionais. Tal contradição se assemelha àquelas mais recentemente criadas por políticas que se preocupam com o aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem do ponto de vista filosófico, lingüístico,

psicológico, etc., mas deixam de lado as condições de trabalho dos professores e demais profissionais da educação. Essa postura, infelizmente comum nas políticas públicas educacionais endossadas por pesquisadores da área, tem como efeito acirrar as hostilidades daqueles que deveriam implementar as novas políticas em relação a seus formuladores.

Feita essa breve, mas, ao meu ver, necessária digressão, passemos a investigar o período da Quarta República. Talvez, do ponto de vista do estudo das concepções filosóficas que embasam as práticas educacionais, os eventos mais interessantes desse período histórico tenderam a ocorrer quando este já se aproxima de seu final, no início dos anos 1960. Ainda central nas discussões político-pedagógicas está a concepção liberal da Escola Nova. Contudo, seu convívio com outras ideologias, bem como a mudança de rumos da visão católica, promovida durante o papado de João XXIII, levou ao surgimento de novas pedagogias, que iam desde uma espécie de escolanovismo católico, de base montessoriana, até a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire.

A concepção de Paulo Freire, assim como algumas outras filosofias e práticas pedagógicas, parece ter surgido, pelo menos em parte, de modificações sofridas pela Pedagogia Nova ao entrar em contato com outras maneiras de pensar a educação. Isso ocorreu porque, ao longo do tempo, a Pedagogia Nova foi ganhando adeptos tanto à esquerda quanto à direita. Mesmo a Igreja Católica, inimiga de primeira hora da concepção escolanovista, terminou por criar a sua própria versão dos métodos ativos, a partir das idéias de Montessori e Lubienska. Já a esquerda, até por sua dificuldade em resgatar e dar continuidade a algumas experiências educacionais realizadas por sindicatos e movimentos sociais no início do século XX, terminou por abraçar as idéias da Pedagogia Nova.

Certamente, o contato entre essas políticas e filosofias diversas levou a reestruturação da própria Pedagogia Nova, embora talvez o que houvesse, de fato, fosse o surgimento de novas pedagogias a partir daquela. Se tomarmos como exemplo a Pedagogia Nova católica, de base montessoriana, perceberemos que, ainda que esse debate não tenha tido eco no Brasil, não era mais o pragmatismo de John Dewey que embasava suas práticas. Na verdade, Dewey havia criticado duramente as concepções montessorianas, que considerava excessivamente individualistas, não contribuindo, segundo ele, para a construção de uma sociedade mais justa.

Já a esquerda criou uma espécie de pedagogia nova popular, freiriana, que radicalizava os princípios da escola nova, na busca de desenvolver um pensamento educacional que pudesse de fato ser útil à emancipação das classes populares. Essa pedagogia nasceu no seio de movimentos voltados para a educação e a cultura popular. Os Centros Populares de Cultura (CPCs), criados pela UNE, os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), que se iniciaram em Recife, ligados à prefeitura da cidade, e o Movimento de Educação de Base (MEB), da Igreja Católica, que começava a ganhar uma ala progressista, foram talvez as organizações mais atuantes na questão da cultura e educação popular no início dos anos 1960.

A Pedagogia Libertadora ou Pedagogia Problematizadora nasceu do encontro de três vertentes de pensamento características da época: de um lado, a ideologia nacionalista e desenvolvimentista típica do período, de outro, o novo pensamento social da esquerda católica e, por fim, os princípios pedagógicos gerais do escolanovismo, conforme entendidos no final dos anos 1950.

Os escritos de Paulo Freire nesse período afirmam que o homem tem vocação para “sujeito da história”, e não mero objeto. Impedido de exercer essa vocação pelo autoritarismo e paternalismo do qual era vítima, esse homem do povo precisava ser ajudado a se libertar, a romper com o próprio silêncio, assumindo sua voz e atuando na transformação social.

De acordo com a Pedagogia Libertadora, a escola oficial contribuía para esse silenciamento do povo. A exemplo dos debates dos anos 1930, Paulo Freire criticava o ensino verbalista, baseado na memorização, pregando uma educação voltada para a vida e para os problemas da realidade de cada comunidade. Essa educação verbalista, que se apóia na concepção mais tradicional e de senso comum tanto de comunicação quanto de conhecimento, representada, como veremos mais adiante, pela chamada metáfora do canal, ganhou de Paulo Freire a alcunha de “educação bancária”, em que conteúdos são depositados nos cérebros dos alunos. Tal educação foi resumida por ele em dez pontos:

(...) nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;

- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE 1970/2003, p. 59)

Assim, sem mudar as implicações da metáfora do canal, Freire põe em evidência o caráter apassivador dessa prática educativa. Discutiremos essa metáfora mais adiante, no momento voltemos aos pressupostos da Pedagogia Libertadora.

Buscando a identificação, portanto, com os oprimidos, isto é, aqueles que não têm voz na sociedade, apesar de também serem produtores de cultura, essa pedagogia mantinha a comunidade como ponto de partida e de chegada. A idéia era partir da pesquisa dos problemas locais sob a ótica dos moradores do lugar e, após a teorização, chegar à ação social transformadora daquela realidade enfocada.

A noção de diálogo, então, é central aqui, já que não se trata de um educador que sabe, ensinando um educando que nada sabe, mas sim um encontro baseado na horizontalidade entre educando e educador. Desenvolvendo o tema, décadas mais tarde, Paulo Freire afirmaria que:

(...) não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele* (...). O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. (...) O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*. (FREIRE 1996/2002, pp. 127-8)

Esse diálogo “amoroso” entre pessoas que desejam transformar o mundo visa problematizar as situações vividas pela comunidade, levando ao alcance de uma “visão crítica” sobre a realidade. A idéia de conscientização, portanto, embutida nessa prática dialógica, significa passar de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

Para efeito de comparação, podemos pensar, a partir dos cinco passos da Pedagogia Tradicional herbartiana (preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação),

cinco momentos para a Pedagogia Nova, de Dewey (atividade, problema, dados do problema, hipótese e experimentação) e o mesmo número de procedimentos para a Pedagogia Libertadora. No caso da última, o primeiro momento seria o da *pesquisa* na comunidade, seguido do diálogo que estabeleceria os *temas geradores*; o terceiro momento seria o da *problematização*, onde mais uma vez a idéia de horizontalidade entre educador-educando e educandos-educadores é essencial para fixar o ponto de partida para a *conscientização* (quarto momento), que equivaleria ao desenvolvimento de um pensamento crítico, capaz de buscar as causas profundas dos acontecimentos. O quinto passo seria a *ação social* transformadora.

Baseada, portanto, na práxis social de libertação de todos os homens da opressão, a pedagogia freiriana se revela como um movimento de ação-reflexão-ação sobre a realidade. A idéia de conscientização através do diálogo horizontal problematizador das realidades locais certamente guarda pontos de semelhança com a Pedagogia Nova, no que diz respeito à produção do conhecimento. Contudo, a Pedagogia Libertadora vai além no sentido de buscar o conhecimento como forma de agir transformadora da sociedade.

Se por um lado, a articulação entre realidades e ações locais e globais não parece ser tão bem formulada (talvez devido ao viés da época, quando essa articulação era elaborada de maneira um tanto simplista) e a idéia de conscientização implique, para muitos, na pressuposição da existência de uma verdade objetiva inquestionável, por outro, não se pode negar o peso da construção dialógica do conhecimento. É esse dialogismo que faz com que a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire não seja um mero método de doutrinação ideológica. Afinal, o conhecimento que resulta da observação e do diálogo, e que leva à ação transformadora, não é um conhecimento imposto, previamente existente e transmitido pelo professor, mas sim uma elaboração coletiva, visando à liberdade, pois: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE 1996/2002, p. 52), o mesmo valendo para a educação.

Porém não foi somente a adoção de princípios escolanovistas fora de seu reduto original que gerou inovações pedagógicas no final da Quarta República. A própria Pedagogia Nova foi se transformando nesse período pelas mãos de seus próprios defensores:

(...) durante os anos 60 e, posteriormente na década de 70, os textos de Dewey, Kilpatrick e outros foram paulatinamente perdendo espaço para

versões mais científicas e psicologizantes do escolanovismo, baseadas em Piaget, Bruner e outros. Também os textos de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros foram substituídos pelas leituras dos divulgadores do piagetianismo, cujo maior expoente foi Lauro de Oliveira Lima. Todo esse movimento da Pedagogia Nova canalizou energias para o parto de uma outra tendência: a Pedagogia Tecnicista (...) (GHIRALDELLI Jr., 1990/2001, p 127)

A influência dos liberais junto aos formuladores de políticas oficiais também se manteve durante o período, tendo seus princípios aparecido, de certa forma na LDB de 1961. Na verdade, mesmo antes disso, os escolanovistas conseguiram uma vitória muito importante: o MEC baixou instruções para a organização de classes experimentais tanto na rede pública quanto na particular. Assim, pela primeira vez em escala razoável, as idéias da Escola Nova quanto às práticas pedagógicas cotidianas saíram do papel e passavam a ser ensaiadas na realidade escolar.

Tais ensaios e experiências possibilitaram o desenvolvimento de instituições educacionais de maior porte adeptas dos chamados métodos ativos da Escola Nova. Na rede pública, em São Paulo, por exemplo, surgiram os ginásios vocacionais, os pluricurriculares, o Colégio de Aplicação da USP, o Grupo Experimental da Lapa, etc., que concretizaram, na prática, o ideário escolanovista na rede pública. A rede particular, por sua vez, também realizou seus ensaios, especialmente através da adoção em colégios católicos da versão montessoriana-lubienskiana dos métodos ativos.

O regime militar, instituído no Brasil após o Golpe de 1964, abortaria muitas das experiências do período anterior, perseguindo especialmente aquelas ligadas à educação popular e a Pedagogia Libertadora. Contudo, reaproveitaria algumas das experiências escolanovistas, reorganizando-as de forma a privilegiar a visão tecnicista. É, então, a Pedagogia Tecnicista, nascida da Pedagogia Nova e com forte base piagetiana, que se tornará a política educacional oficial do regime militar, tendo seus princípios sido incorporados à LDB de 1971 (Lei 5.692/71). Acreditamos que a associação da psicologia construtivista de Piaget à política oficial da ditadura militar tenha se transformado, mais tarde, em mais um fator de resistência de muitos professores às teorias construtivistas. Antes de chegarmos a essa discussão, porém, cabe analisar um pouco mais detidamente as concepções pedagógicas que circularam nesse período, tenham sido elas adequadas ou não aos propósitos dos governantes. Começemos pelo pensamento liberal propriamente dito,

que a essa época apresentou três tendências principais: a chamada psicogenética, de Piaget, o tecnicismo pedagógico e o humanismo ou não-diretívismo, de Carl Rogers¹⁴.

A teoria de Piaget buscava descrever o desenvolvimento psíquico, cognitivo e motor da criança, através de fases cronológicas que representariam diferentes estágios de maturação do indivíduo. A interação da criança com o meio ambiente geraria o desenvolvimento de suas estruturas cognitivas, o qual seria dependente dos processos de assimilação e acomodação, em que o indivíduo apreenderia o mundo utilizando seus esquemas de cognição e atualizaria esses esquemas, reformulando-os a partir do processamento do conhecimento novo. Essa teoria foi vista como estando em relação de continuidade com diversos pressupostos da Pedagogia Nova, levando, assim, as propostas dos “métodos ativos”, em que o aluno (re)constrói seu conhecimento, a um novo patamar de respeitabilidade científica. Complementada pelo sócio-cognitivismo de Vygotsky, essa perspectiva viria mais tarde a compor o arcabouço teórico do chamado construtivismo, que discutiremos mais adiante, quando falarmos das metáforas do conhecimento que circulam no meio educacional contemporaneamente.

Se a teoria de Piaget apresenta ainda hoje contribuições relevantes, mesmo que abordada a partir de uma perspectiva crítica, o mesmo não se pode dizer do chamado tecnicismo pedagógico, cujo viés behaviorista apresenta hoje grande rejeição. Associar o tecnicismo ao behaviorismo puramente parece contradizer o que afirmamos acima, quanto à pedagogia oficial do período militar ter tido, pelo menos aparentemente, forte base piagetiana. De fato, a combinação pouco provável e coerente das teorias de Piaget com o tecnicismo behaviorista ocorreu durante o regime militar, sendo os escritos de Lauro de Oliveira Lima uma evidência desse amálgama de tendências divergentes:

Os escritos de Lauro de Oliveira Lima, embora centrados na vertente pedagógica que chamamos de escolanovismo piagetiano, também contiveram características próprias do tecnicismo pedagógico e mesmo do não-diretívismo, compondo assim, às vezes de forma paradoxal, as principais correntes pedagógicas de cunho liberal veiculadas no Brasil durante o período da ditadura militar. Assim é que a *dinâmica de grupo*, defendida nos textos de Lauro de Oliveira Lima, era uma *técnica didática* com características gerais não tão diferentes das outras técnicas que serviram de base para a Pedagogia Tecnicista, que estava fundamentada nas teorias

¹⁴ Consideramos importante a breve análise dessas tendências para o nosso trabalho, por intuirmos que alguns de seus pressupostos fazem parte do repertório das crenças dos professores de hoje em relação ao chamado construtivismo.

neobehavioristas, aparentemente antagônicas às teorias de Piaget. (GHIRALDELLI Jr., 1990/2001, p. 196)

Contudo, essas teorias não permaneceram justapostas por muito tempo, já que os próprios professores se envolveram no inevitável debate entre as idéias de Skinner e de Piaget. Assim, a Pedagogia Tecnicista foi se delineando como política oficial do regime com características cada vez mais neobehavioristas. Colocando sua ênfase na instrução e não na educação, o tecnicismo apresentava-se como científico em oposição a todas as outras abordagens, que seriam apenas intuitivas. Seus princípios de racionalidade, eficiência e produtividade eram bem adequados ao ideário da tecnocracia do regime e, infelizmente, ainda hoje seduzem novos e velhos adeptos de um suposto produtivismo educacional.

Em sentido oposto caminhavam as idéias de Carl Rogers e sua educação humanista não-diretiva. Além de pregar o envolvimento humano pleno entre educandos e educadores, Rogers discutia o papel da escola numa sociedade em rápida transformação. A escola em tal contexto não poderia estar centrada na transmissão de conteúdos estáticos, pois esses tenderiam à obsolescência em um curtíssimo espaço de tempo. Assim, seria mais importante centrar-se nas relações interpessoais e no desenvolvimento integral do ser humano, que deveria desenvolver sua própria capacidade não só para aprender coisas novas, mas também para realizar-se afetivamente. A orientação escolar autogestionária trazida por essa perspectiva conquistou boa parte do professorado jovem, que viu aí uma possibilidade de se opor ao diretivismo e autoritarismo da pedagogia oficial.

Além dessas três tendências ligadas em maior ou menor grau a um pensamento liberal racionalista, podemos detectar também no período a presença de duas formas heterodoxas de escolanovismo. A primeira seria uma espécie de escolanovismo romântico, intuicionista, representada pelo pensamento de Rubem Alves, enquanto a segunda teria um cunho popular acentuado, sendo representada pelo pensamento freiriano, já discutido neste trabalho, e pela recepção no Brasil da obra de Freinet.

Os escritos de Rubem Alves revelam uma maneira de pensar que Ghiraldelli Jr. denominou de “escolanovismo espiritualista” (1990/2001, p. 199). Mantendo os princípios básicos da Pedagogia Nova, Alves acrescenta a eles, porém, uma nostalgia de um mundo menos tecnológico, já que este seria responsável, em boa medida, pelo sofrimento humano:

De modo geral, seus escritos cultivaram os ideais principais do escolanovismo: respeito à individualidade da criança, cultivo à infância, incentivo à criatividade, busca de liberdade individual e subjetiva etc. Todavia, a diferença entre este pensamento e aquele contido no escolanovismo do “Manifesto dos Pioneiros” de 1932 ficou explícita. Tratou-se, aqui, do cultivo de um mundo não cientificizado, de um mundo não racionalizado, de um mundo que vê na tecnologia, na tecnização e no planejamento bem ao contrário de Anísio Teixeira, por exemplo, o sustentáculo da infelicidade humana. (GHIRALDELLI Jr., 1990/2001, p. 199)

É essa nostalgia de um passado mais natural que embasa sua distinção entre o professor e o educador. O primeiro estaria a serviço de um mundo do Estado e das empresas, enquanto o segundo estaria preocupado com a interioridade de cada um, suas paixões, esperanças e utopias. Podemos perceber uma certa semelhança entre essa visão e o pensamento rogeriano, ainda que os autores apresentem pontos de partida bastante diferentes.

Já as vertentes “populares” derivadas da Pedagogia Nova podem ser assim designadas porque colocam sua ênfase na educação das e para as classes populares. Da Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, acreditamos já ter falado o suficiente, contudo, vale a pena focar a chamada Pedagogia Freinet. Baseando-se nas idéias do professor francês Célestin Freinet, essa corrente, além de combater o ensino tradicional e advogar o uso de métodos “ativos”, adotava o trabalho como princípio fundamental da educação, desenvolvendo técnicas inovadoras, como o texto livre e a imprensa escolar. Ainda que a Pedagogia Freinet não tenha sido perseguida pelo regime militar como aconteceu com a Pedagogia Libertadora, de Freire, ambas buscam formular uma pedagogia popular, onde trabalho e conscientização têm papel central no processo educativo.

Diferentemente dessa visão, que acredita na possibilidade de uma educação capaz de contribuir com a emancipação popular, as chamadas teorias crítico-reprodutivistas parecem pregar uma espécie de antipedagogia, por não ver na educação nada além da domesticação das classes populares. Os principais representantes dessa corrente são, sem dúvida, Jean Claude Passeron e Pierre Bordieu, embora o marxismo estruturalista de Althusser, com sua tese sobre os aparelhos ideológicos de Estado, também mereça ser citado. Embora essa crítica à escola como reprodutora das macroestruturas sociais tenha tido a virtude de desmistificar a visão redentora da educação, ela terminava sem qualquer

perspectiva para o professor progressista, que nada poderia fazer contra a natureza reprodutora da instituição.

Contudo, as diferentes formas de crítica reprodutivista, além de levarem à paralisia dos professores progressistas, negligenciavam de fato a complexidade social que a escola supostamente reproduzia. Assim, é paradoxalmente pela manutenção do pressuposto inicial de que a escola reproduz as relações sociais do macrocontexto em que está inserida, que a perspectiva histórico-crítica foi capaz de superar tanto o imobilismo quanto as propostas de desescolarização. Demerval Saviani foi um dos maiores responsáveis pela superação dessa visão:

Saviani argumentou que, se a luta de classes irrompe internamente na Igreja, nos partidos, nos sindicatos e na própria máquina governamental (como admitem os próprios autores crítico-reprodutivistas mais próximos do marxismo – exclui-se aí Bordieu e Passeron), então não existiria luta de classes na escola? Ou a escola estaria acima das relações sociais e da dinâmica da história? (GHIRALDELLI Jr., 1990/2001, p. 205)

Assim, para Saviani, é bastante claro que a escola não pode ser vista de forma apartada das outras instituições sociais, estando, portanto, submetida à mesma dinâmica social que, ao mesmo tempo que gera estruturas de dominação, traz em si mesma o potencial de sua superação. Portanto, não se trataria de rejeitar a escola, mas de atuar nela, sendo tarefa do professor exercer um saber/fazer político pedagógico voltado para a socialização da cultura em benefício da conscientização proletária.

Vemos, portanto, que podemos de forma bem geral identificar três grandes tendências em termos de concepções filosófico-pedagógicas no Brasil republicano: a concepção humanista tradicional, as concepções humanistas modernas e as concepções crítico-sociais¹⁵. Do ponto de vista das visões de conhecimento, a primeira é verbalista e associada à metáfora do canal, que discutiremos a seguir, enquanto as duas últimas

¹⁵ Como vimos no início deste item, Cipriano Luckesi (1994, pp. 53-74) sugere que se faça a classificação das tendências pedagógicas em dois grandes blocos. O primeiro seria o da Pedagogia Liberal, que incluiria desde o ensino tradicional até todas as tendências escolanovistas, com exceção do que Ghiraldelli chama de escolanovismo popular, ou seja, basicamente da Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire. Esta, Luckesi inclui no segundo bloco, chamado de Pedagogia Progressista, que contém também as tendências libertárias e crítico-sociais do conteúdo. Ainda que reconheçamos a validade dessa proposta, parece-nos mais útil, para a investigação de discursos e práticas ligados à concepção do conhecimento, manter uma divisão clara entre a Pedagogia Tradicional e as diversas tendências que se apóiam em uma ou outra forma de valorização do sujeito na produção do conhecimento.

colocam ênfase na elaboração do conhecimento pelo sujeito em sua interação com o mundo e com os outros.

Nas décadas que se seguiram ao fim do regime militar, pudemos observar o crescimento do chamado construtivismo. Inserindo-se entre as concepções que se centram na elaboração do conhecimento pelo aluno, tal proposta foi adotada como política oficial por diversos governos estaduais e municipais, tendo-se refletido também na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo governo federal na década de 1990. Aos poucos as idéias construtivistas, que serão detalhadas mais adiante, foram vencendo resistências e alcançando a simpatia de boa parte do professorado. Acreditamos, de fato, que é possível afirmar que hoje a disputa filosófico-pedagógica que se verifica no cotidiano escolar se dá entre essa concepção e o ensino tradicional, discutido acima.

Ainda não tão popularizada quanto o construtivismo, aparece a teoria do conhecimento que se apóia na chamada metáfora da rede. Essa não vê o conhecimento exatamente como uma construção, mas sim como uma tessitura, que se faz e refaz com os diversos fios de informação que encontramos nos mais variados contextos e interações. Estes se organizam em feixes de significação sempre provisórios, pois o trançar de um novo fio não aumenta simplesmente a rede, mas pode alterar sua estrutura com o atar e desatar de novos e antigos nós. Como já dissemos, essa concepção ainda não está suficientemente popularizada entre a maioria dos professores da educação básica, mas parece já ter bastante influência na universidade, especialmente nas faculdades de educação. A valorização da metáfora das redes nesse início de século, por pesquisadores de diversas áreas, se insere na busca pela superação do pensamento linear e a instauração do paradigma da complexidade. O desenvolvimento de tecnologias de informação em rede, como a internet, contribui para o aumento de sua popularidade, sugerindo que podemos estar diante de uma nova forma de conceber o mundo e a educação, que, se ainda não influencia tão claramente as crenças da maioria dos professores, pode vir a fazê-lo em um futuro não tão distante. Negligenciá-la neste trabalho seria, portanto, um equívoco.

Vemos, assim, que a situação atual, no que diz respeito às crenças residuais, dominantes e emergentes sobre conhecimento e educação, pode ser representada, principalmente, por três metáforas: o conhecimento como transmissão (metáfora do canal), como construção e como rede. É sobre a importância da metáfora no pensamento

humano, especialmente no que diz respeito à formação, manutenção ou alteração de crenças e valores, que passaremos a falar no próximo capítulo.

2. A METÁFORA: LINGUAGEM, COGNIÇÃO, SOCIEDADE E ESCOLA

No capítulo anterior, discutimos o conhecimento na filosofia e nas propostas pedagógicas desenvolvidas ao longo da história da educação no Brasil. Os embates entre as diversas correntes de pensamento, tanto na área da epistemologia quanto na da educação, caracterizaram-se por um esforço de argumentação lógica, com que os partidários de uma corrente buscavam demonstrar sua superioridade sobre as outras perspectivas.

Especialmente entre os filósofos, são os argumentos racionais e as deduções lógicas que parecem dominar os discursos. E isso ocorre, paradoxalmente, mesmo entre muitos dos que combatem o racionalismo e o objetivismo. Da mesma forma, os teóricos da educação apelam à razão sempre que sugerem mudanças no pensar e no fazer pedagógico. Essa primazia da busca por uma lógica pretensamente irrefutável, embora às vezes atinja seu objetivo de convencimento racional, parece não levar muito em conta certas características da cognição humana responsáveis por nossas ações cotidianas.

Mesmo quando apresentam metáforas como elementos constitutivos de suas teorias epistemológicas ou propostas pedagógicas, elas parecem ter muito mais a ver com a função de persuadir, a exemplo do que é preconizado por Aristóteles em sua *Arte Retórica*, do que, de fato, com o reconhecimento de que nosso sistema conceptual seja em larga medida metafórico. Acreditamos que esse seja um dos motivos que explicam o hiato entre discursos monitorados, não monitorados e práticas cotidianas, pois existe um longo caminho a ser percorrido para que uma idéia aceita racionalmente seja, efetivamente, incorporada aos nossos pensamentos e ações do dia-a-dia.

A discussão que se segue tem, portanto, o objetivo de compreender melhor a importância da metáfora, como fenômeno ao mesmo tempo lingüístico e cognitivo, em nosso sistema de crenças e valores.

2.1. METÁFORA: DE ORNAMENTO LINGÜÍSTICO A OPERAÇÃO COGNITIVA

Da Antigüidade Clássica até meados do século XX, a metáfora era vista quase que exclusivamente como uma figura de linguagem que servia ao embelezamento de textos e discursos. De acordo com essa visão, que tem suas raízes numa interpretação do pensamento aristotélico¹⁶, ela teria as funções de auxiliar na persuasão, quando analisada sob a ótica da retórica, e de criar efeitos estéticos agradáveis, quando observada a partir da perspectiva da poética. De qualquer forma, ela sempre se apresentava como linguagem figurada, associada à imaginação e em oposição ao que seria a linguagem das verdades científicas e filosóficas: a literal. De acordo com Vereza (2006), “dentro da visão cartesiana, a metáfora não tinha estatuto científico”.

Assim, considerava-se indesejável o uso de metáforas nos discursos científico e filosófico, já que apenas a linguagem literal seria adequada à sua busca por verdades objetivas. Essa tradição objetivista e racionalista do chamado mundo ocidental considerava a linguagem como mera representação da realidade, não admitindo, como hoje o fazemos, que boa parte dessa realidade é construída social e discursivamente (cf. SARBIN & KITSUSE, 1994). Portanto, se a meta era descobrir e descrever precisamente o mundo e suas verdades objetivas, a linguagem figurada, incluindo-se aí a metáfora, deveria ser evitada a todo custo, sob pena de se chegar a resultados falsos, induzidos por suas características imaginativas e sua ligação com a subjetividade. Esse “preconceito antimetáfora” foi assim descrito por Max Black (1962, p. 25):

Chamar atenção para as metáforas de um filósofo é diminuí-lo – como elogiar um estudioso de lógica por sua linda caligrafia. O hábito da metáfora é considerado ilícito, baseado no princípio de que onde só se pode falar metaforicamente, é melhor não falar nada. Entretanto, a natureza da ofensa não é clara. Eu gostaria de fazer algo para dissipar os mistérios que envolvem o tópico; mas já que os filósofos (apesar de todo o seu notório interesse na linguagem) negligenciaram até agora o assunto, eu terei que conseguir toda a ajuda que puder nos críticos literários. Eles, pelo menos,

¹⁶ De acordo com Mahon (1999), as críticas aos escritos de Aristóteles sobre a metáfora seriam injustas, por serem fruto de análises superficiais de sua teoria. Essa, segundo Mahon (1999, p. 69), já reconhecia a onipresença da metáfora nos discursos orais e escritos. Não obstante, a interpretação dominante dos textos aristotélicos, até bem recentemente, sugeria uma visão da metáfora como mero ornamento lingüístico. Assim, consideramos que as críticas, mesmo que sejam injustas para com Aristóteles, não o são para com essa leitura de sua obra.

não aceitam o mandamento: “Não cometerás metáfora”, nem acham que a metáfora é incompatível com a seriedade de pensamento.¹⁷

Contudo, a partir da segunda metade do século XX, e mais incisivamente a partir da década de 1970, os pressupostos científico-filosóficos do objetivismo, conforme já discutido anteriormente, começam a ser questionados. Há uma ruptura com a idéia de que as realidades objetivas possam ser acessadas sem a mediação da linguagem e do sujeito sócio-historicamente situado que as investiga. Mais do que isso, começa-se a perceber a realidade como um construto social, que se apóia em larga medida nos discursos que sobre ela são proferidos e legitimados por esta ou aquela comunidade.

Assim, se a linguagem não mais meramente representa a realidade, mas também a constrói, parece-nos bastante lógico que a oposição entre linguagem literal e metafórica, com claro preconceito contra a segunda, principalmente no discurso científico, comece a perder força. Isto se dá porque boa parte da comunidade acadêmica contemporânea não considera mais que exista uma linguagem objetiva, capaz de representar fielmente a realidade. Nem a linguagem figurada é vista mais como mero ornamento, já que as imagens evocadas por ela fazem parte dos conceitos verbalizados. Em outras palavras, se uma metáfora apresenta um determinado tópico em termos de outro, não temos aí uma mera comparação, mas sim a criação de uma maneira de compreender o primeiro, que transfere para ele características do segundo, as quais passam a ser elementos constitutivos de nossa visão sobre aquele domínio.

Perceba-se, então, que buscamos aqui transcender a visão aristotélica de metáfora. Esta encontra-se definida na *Poética* da seguinte maneira:

A metáfora é a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via de analogia. (...) Digo haver analogia quando o segundo termo está para o primeiro, na proporção em que o quarto está para o terceiro, pois nesse caso, empregar-se-á o quarto em vez do segundo e o segundo em lugar do quarto. (...) O que a velhice é para a vida, a tarde é para o dia. Diremos pois que a tarde é a velhice do dia, e a velhice é a tarde da vida (...) (ARISTÓTELES, s/d, pp. 327-8)

¹⁷ Tradução minha. No original: “To draw attention to a philosopher’s metaphors is to belittle him – like praising a logician for his beautiful handwriting. Addiction to metaphor is held to be illicit, on the principle that whereof one can speak only metaphorically, thereof one ought not to speak at all. Yet the nature of the offence is unclear. I should like to do something to dispel the mystery that invests the topic; but since philosophers (for all their notorious interest in language) have so neglected the subject, I must get what help I can from the literary critics. They, at least, do not accept the commandment, “Thou shalt not commit metaphor,” or assume that metaphor is incompatible with serious thought.” (BLACK, 1962, p. 25)

Embora essa definição seja um ponto de partida bastante útil para os estudos modernos da metáfora, pois já traz em si a idéia de transposição, de transferência de um domínio para o outro, ela se atém basicamente ao nível do nome, do vocábulo, além de supor a existência de vocábulos próprios para cada coisa, isto é, de termos que sinalizariam o significado literal. Além disso, a metáfora não é uma comparação disfarçada, sem maiores conseqüências para a significação, mas carrega traços de sentido de um domínio para o outro, afetando a forma como vemos o tópico a que se refere.

É Max Black (1962) quem, a partir de uma retomada dos escritos de I. A. Richards (1936), propõe pela primeira vez o que ficou conhecida como a “visão interacional da metáfora”, em que na verdade sempre terão de ser considerados dois contextos: o do domínio fonte e o do domínio alvo. Ao aplicar o léxico do primeiro ao segundo, isto é, ao enquadrá-lo metaforicamente, passamos a conceptualizá-lo em outros termos, construindo uma visão do domínio alvo que não poderia ser substituída, sem que houvesse perda do ponto de vista da cognição, por qualquer expressão supostamente literal (cf. VEREZA, 2006). Assim, as supostas semelhanças entre os dois domínios seriam, de fato, construídas pela própria metáfora em vez de servirem de base para a criação desta (cf. BLACK, 1962, pp. 38-9).

Vale ainda ressaltar que toda metáfora implica em um procedimento seletivo, isto é, nem todos os aspectos de um domínio são transferidos para o outro, portanto, enquanto ilumina determinadas características, a metáfora obscurece outras. Exemplificando, quando digo que “Julieta é o Sol”, ninguém suporia que a protagonista desse enunciado poderia causar câncer de pele; as características do Sol que transferimos para Julieta são todas consideradas positivas: brilho, intensidade, centralidade... Na verdade, o discurso humorístico se utiliza com alguma freqüência desse jogo de iluminação/obscurecimento na busca de levar ao riso, como em “(A): - João é um touro! / (B): - É forte? / (A): - Não, é chifrudo.” Certamente, a piada não é das melhores nem das mais sofisticadas, contudo acredito que sirva como um exemplo razoável do que estamos argumentando aqui.

Portanto, ao selecionar determinados aspectos de um domínio para contextualizar determinado tópico, estamos na verdade construindo ou reconstruindo o conceito desse tópico a partir do enquadre selecionado. É por isso que as metáforas são imensamente úteis para a constituição de novas teorias científicas ou filosóficas, como veremos mais

adiante quando tratarmos das metáforas novas. Na verdade, a própria metáfora da rede, que também será discutida adiante, é um exemplo bastante claro do que acabamos de afirmar, pois o que se propõe é uma nova concepção epistemológica a partir dessa imagem. Charteris-Black (2004) tratará do tema explicitamente neste início de século; no entanto, consideramos que essa possibilidade já era vislumbrada na idéia de “redescricao da realidade”, sugerida por Paul Ricoeur: “a metáfora é o processo retórico pelo qual o discurso libera o poder que algumas ficções têm de redescrever a realidade.” (1975/2000, p. 14)

Mas é somente a partir da metáfora do canal (descrita por Reddy em 1979, em artigo que investiga a representação da linguagem e da comunicação na língua inglesa e que será discutida mais detalhadamente abaixo neste trabalho) que a dimensão cognitiva da metáfora parece ter sido percebida em toda a sua plenitude. Os índices lexicais metafóricos encontrados no nível do discurso parecem apontar para a existência de conceitos metafóricos, isto é, metáforas conceptuais que constituiriam a visão que temos desse ou daquele fenômeno. É essa visão da metáfora, um fenômeno cognitivamente relevante e não mais um mero ornamento, que será elaborada e defendida por Lakoff & Johnson em 1980. Esses autores formulam da seguinte maneira sua visão sobre a importância da metáfora na cognição e ação cotidianas:

A metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico – é mais uma questão de linguagem extraordinária do que de linguagem ordinária. Mais do que isso, a metáfora é usualmente vista como uma característica restrita à linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação. Por essa razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002, p. 45)

Para Berber Sardinha (2007), o próprio título do livro inaugural da teoria de Lakoff & Johnson já deixa claro o seu postulado principal:

Esse título em inglês significa algo como ‘as metáforas que nos guiam’. O título da obra já deixa claro o ponto principal da teoria: vivemos de acordo com as metáforas que existem em nossa cultura; praticamente não temos escolha: se quisermos fazer parte da sociedade, interagir, ser entendidos,

entender o mundo etc., precisamos obedecer ('live by') às metáforas que nossa cultura nos coloca à disposição. (BERBER SARDINHA, 2007, p.30)

Sendo os conceitos da vida cotidiana, em grande medida, expressos por índices que revelariam a existência de metáforas conceptuais, elas se mostram, então, relevantes para o acesso a crenças e valores de indivíduos e grupos sociais, bem como para a investigação sobre (e na luta por) manutenção ou transformação de relações e práticas sociais.

Chega-se, assim, à visão de metáfora que embasa este trabalho. Longe de ser mero ornamento, ela é uma operação cognitiva, possuindo natureza tanto conceptual quanto lingüística¹⁸, sendo essencial para nossa compreensão/construção de mundo. Não se trata de uma comparação disfarçada entre dois domínios diferentes, mas de pensar um domínio em termos de outro, o que certamente afetará nossa compreensão sobre ele e nossas práticas sociais a ele relacionadas. Também não se trata de uma operação cognitiva periférica, mas de algo que é central na construção de nossas visões de mundo, já que uma infinidade de experiências humanas, em especial as menos concretas e familiares, são conceptualizadas em termos de outras mais concretas ou familiares.

É o caso, por exemplo, da metáfora conceptual A VIDA É UMA VIAGEM, que, por meio de suas inúmeras marcas lingüísticas¹⁹, faz-se presente tanto nos discursos poéticos quanto nas falas cotidianas, revelando que muito de nossa compreensão sobre o tempo que passamos vivos sobre a Terra se dá em termos de movimento em direção a um ponto de chegada. Ou da metáfora, provavelmente mais recente, TEMPO É DINHEIRO, que nos faz acreditar que “*gastamos* tempo em bobagens” quando não estamos produzindo, ou que temos direito a cobrar pelo “tempo *investido* em uma relação” quando ela se acaba²⁰.

¹⁸ Cabe lembrar que, para os cognitivistas mais ortodoxos, a natureza lingüística da metáfora é absolutamente secundária, refletindo tão-somente o fenômeno principal, que seria a cognição metafórica. De nossa parte, acreditamos que as relações entre pensamento e linguagem sejam bem mais complexas, funcionando, de certa forma, como uma via de mão-dupla; ou seja, se o pensamento é capaz de produzir determinadas marcas lingüísticas, a linguagem em uso também é capaz de afetar a nossa maneira de pensar. A possibilidade de alteração de enquadres conceptuais pelo uso da linguagem (cf. LAKOFF, 2004), que será discutida mais adiante, é uma das implicações de se considerar as relações entre pensamento e linguagem da forma como estamos propondo aqui.

¹⁹ Enunciados bastante familiares a todos nós, como “se continuar desse jeito, você não vai chegar a *lugar* nenhum” ou “vamos *em frente*, que atrás vem gente”, são apenas alguns exemplos de marcas lingüísticas dessa metáfora conceptual.

²⁰ Desnecessário lembrar que tal metáfora do tempo não apenas reflete, mas reforça uma ideologia e uma ética capitalistas, sendo portanto extremamente útil à manutenção do *status quo*, pela naturalização dessa maneira de pensar.

Acredito que esses exemplos tenham demonstrado que não estamos tratando a metáfora aqui meramente no nível da palavra ou mesmo das frases. O lugar de observação de índices de metáforas conceptuais é a linguagem, pois é nela que se manifestam as marcas de uma operação cognitiva mais global, como as exemplificadas acima. E se pensamos em linguagem, pensamos certamente em comunidades discursivas que legitimam determinadas formas de se pensar o mundo e, conseqüentemente, determinadas metáforas e não outras. Aqui nos aproximamos do pensamento de Gibbs (1999), que reconhece que, se o fenômeno cognitivo da estruturação metafórica do pensamento é universal, as metáforas que estruturam os diversos conceitos são específicas de cada cultura. É esta relação entre metáfora e cultura que será abordada a seguir.

2.2. METÁFORA E CULTURA: SOCIOCOGNITIVISMO

Apesar da ênfase dada à dimensão cognitiva da metáfora, Lakoff & Johnson já demonstravam intuir a importância do fator cultural na criação e manutenção das metáforas que estruturam o pensamento humano. Ficando, portanto, subentendido que cada cultura tende a estruturar suas próprias formas de pensar e agir no mundo, e que essas formas só coincidirão com as de outras culturas devido a fatores que vão do mero acaso até a fatores sócio-históricos, como o intercâmbio cultural.

Isto fica claro, por exemplo, quando, ao discutirem a questão das metáforas criativas, tema que retomaremos mais adiante, citam o exemplo de um aluno iraniano em Berkeley e de seu entendimento inicial da expressão da língua inglesa “a solução dos meus problemas”:

Entre as maravilhas que descobriu em Berkeley, encontrava-se uma expressão que ouviu repetidas vezes e que entendeu ser uma bela e saudável metáfora. A expressão era ‘a solução de meus problemas’ – que ele entendeu como uma grande quantidade de um líquido, borbulhante e fumegante contendo todos os seus problemas em processo de dissolução, ou em forma de precipitação, com catalisadores dissolvendo constantemente alguns problemas (do momento) e precipitando outros. Ele ficou absolutamente desiludido ao descobrir que os residentes de Berkeley não tinham em mente esse tipo de metáfora química. (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002, p. 240)

Parece-me bastante clara aí a consciência de que aquele aluno iraniano tende a se apoiar em metáforas diferentes daquelas com que os norte-americanos estruturam sua vida

cotidiana. Ainda que a metáfora química da “solução de problemas” não seja própria da cultura iraniana e sim um produto do esforço de compreensão feito por um estrangeiro vivendo nos Estados Unidos, ela põe a nu o caráter cultural das metáforas conceptuais. Se esse caráter não existisse, a mera aprendizagem do código da língua estrangeira (LE) seria suficiente para um aprendiz compreender tanto as metáforas lingüísticas quanto os índices de metáforas conceptuais que aparecem no discurso dos falantes nativos dessa língua. Sabemos, contudo, que este não é o caso: a compreensão das metáforas, cristalizadas ou não, em LE requer um esforço de compreensão da cultura-alvo no processo de desenvolvimento da interlíngua do aprendiz. Esforço que seria incompreensível sem o reconhecimento de que as metáforas que estruturam nossas formas de pensar diferem de cultura para cultura.

Essa consciência da importância da relação entre metáfora e cultura aparece ainda mais explicitamente quando os autores discutem o fundamento das metáforas estruturais:

As metáforas TRABALHO É UM RECURSO e TEMPO É UM RECURSO não são universais. Elas emergiram em nossa cultura devido à maneira como concebemos o trabalho, à nossa paixão pela quantificação e à nossa obsessão por fins específicos. Essas metáforas enfatizam aqueles aspectos do trabalho e do tempo que têm importância central em nossa cultura. (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002, p. 140)

Contudo, a investigação das metáforas orientacionais²¹ e, em 1999, das metáforas primárias²², parece ter legado a Lakoff & Johnson uma imagem de cognitivistas avessos a uma abordagem sociocultural. Essa busca por metáforas originadas de experiências corpóreas comuns a todos os seres humanos, bem como a farta utilização das palavras “natural” e “naturalmente” em seu livro inicial podem, de fato, levar a tal raciocínio, ainda que, como acreditamos ter demonstrado acima, esta não seja a única vertente de seu trabalho.

Lima (2003) se expressa da seguinte maneira sobre as metáforas primárias:

²¹ As metáforas orientacionais são conceitos metafóricos que têm a ver com a orientação espacial. Elas “surgem do fato de termos os corpos que temos e do fato de eles funcionarem da maneira como funcionam no nosso ambiente físico. As metáforas orientacionais dão a um conceito uma orientação espacial como, por exemplo, FELIZ É PARA CIMA.” (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002, p. 59)

²² As metáforas primárias são aquelas que adquirimos da experiência corporal direta, com pouca ou nenhuma influência cultural. Nós as desenvolvemos simplesmente por termos os corpos e cérebros que temos e vivermos no mundo em que vivemos, onde a intimidade tende a se correlacionar significativamente com a proximidade, a afeição com o calor e a realização de objetivos com a chegada a um destino. (LAKOFF & JOHNSON, 1999, p. 59)

(...) falamos de desejo em termos de fome, porque sempre que temos fome experienciamos também o desejo de comer; falamos de dificuldade em termos de peso (e.g. “esse trabalho é muito pesado para um principiante”), porque, sempre que erguemos alguma coisa, experienciamos a facilidade ou dificuldade dessa ação; falamos de quantidade em termos de elevação vertical (e.g. “os crimes por violência continuam subindo”), porque, sempre que acrescentamos mais líquido a um recipiente, o nível do líquido sobe. Metáforas geradas a partir dessas bases experienciais diretas (i.e., de experiências sensório-motoras) e cognitivas básicas, com pouca ou quase nenhuma influência cultural, são chamadas de metáforas primárias. Por partirem de experiências universais, devem ser comuns às várias línguas. (LIMA, 2003, pp. 159-60)

De acordo com Zoltán Kövecses (2005, p. xii), a questão central que se coloca para os estudiosos de nosso campo é até que ponto a visão lingüística da metáfora é capaz de dar conta simultaneamente tanto da universalidade quanto da diversidade do pensamento metafórico. E ele reconhece, como Fernandez (1991), que a ênfase colocada pelos cognitivistas no universalismo do fenômeno parece ter subestimado a diversidade de sua realização nas diferentes culturas:

(...) como uma tendência geral, os lingüistas cognitivos superenfatizaram a universalidade de algumas das estruturas metafóricas que encontraram e ignoraram os muitos casos de não-universalidade na conceptualização metafórica (KÖVECSES, 2005, p. xii)²³

Esse enfoque universalista parece estar, de certa forma, ligado a especulações acerca da gênese do pensamento metafórico, que estaria associada a nossas experiências corporais, fazendo com que o olhar dirigido ao homem se aproximasse mais do biológico que do social. Segundo Lakoff & Johnson (1980/2002), além das metáforas estruturais²⁴:

(...) há um outro tipo de conceito metafórico que não estrutura um conceito em termos de outro, mas que, ao contrário, organiza todo um sistema de conceitos em relação um ao outro. Esses conceitos serão nomeados *metáforas orientacionais*, já que a mabria delas tem a ver com a orientação espacial do tipo: para cima – para baixo, dentro – fora, frente – trás, em cima de – fora de (on-off), fundo – raso, central – periférico. Essas orientações espaciais surgem do fato de termos os corpos que temos e do fato de eles funcionarem da maneira como funcionam no nosso ambiente físico. As

²³ Tradução minha. No original: “(...) as a general tendency, cognitive linguists have overemphasized the universality of some of the metaphorical structures that they found and ignored the many cases of nonuniversality in metaphorical conceptualization.” (KÖVECSES, 2005, p. xii)

²⁴ Metáforas estruturais se referem aos “casos nos quais um conceito é estruturado metaforicamente em termos de outro”. (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002, p. 59.)

metáforas orientacionais dão a um conceito uma orientação espacial como, por exemplo, FELIZ É PARA CIMA. O fato de o conceito FELIZ ser orientado PARA CIMA leva a expressões como “Estou me sentindo *para cima* hoje” (I’m feeling *up* today). (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002, p. 59)

Contudo, esses mesmos autores alertam para a diversidade de realizações dessas metáforas, de origem física, em diferentes culturas:

Tais orientações metafóricas não são arbitrárias. Elas têm uma base na nossa experiência física e cultural. Embora as oposições binárias para cima – para baixo, dentro – fora etc. sejam físicas em sua natureza, as metáforas orientacionais baseadas nelas podem variar de uma cultura para outra. Por exemplo, em algumas culturas, o futuro está diante de nós, enquanto, em outras, está atrás de nós. (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002, p. 60)

De minha parte, acredito ser não só mais adequada ao estudo dos fenômenos metafóricos, como também mais coerente com os objetivos e com os pressupostos filosóficos deste trabalho, a adoção de uma abordagem explicitamente sociocultural, como o faz Gibbs (1999). Segundo Zanotto *et al* (2002), para o autor

não há necessidade de se estabelecer uma distinção rígida entre metáfora conceitual e cultural. E, nesse ponto, Gibbs apela para a abordagem sociocultural da cognição, na linha de Vygotsky, Leontiev e Luria, segundo a qual as teorias da cognição não deveriam insistir que as estruturas cognitivas estão ‘na cabeça’, mas deveriam reconhecer quão ‘abrangente’ ou ‘distribuída’ no mundo a cognição pode ser. (ZANOTTO, MOURA, NARDI & VEREZA, 2002, p. 32)

Nas palavras do próprio Raymond Gibbs (1999):

A maioria dos cientistas cognitivos que apóiam a visão conceitual da metáfora tacitamente, e às vezes explicitamente, pressupõe que os mapeamentos metafóricos convencionais devem estar internamente representados na mentes individuais dos usuários da língua. Eu gostaria de examinar essa suposição e sugerir que lingüistas cognitivos e psicólogos cognitivos, como eu, deveriam pensar sobre a metáfora e sua relação com o pensamento como teias cognitivas que se estendem além das mentes individuais e se espalham pelo mundo cultural.²⁵ (GIBBS, 1999, p. 146)

²⁵ Tradução minha. No original: “Most cognitive scientists supportive of the conceptual view of metaphor tacitly, and sometimes explicitly, assume that conventional metaphorical mappings must be internally represented in the individual minds of language users. I want to examine this assumption and suggest that cognitive linguists and cognitive psychologists, like myself, should think about metaphor and its relation to thought as cognitive webs that extend beyond individual minds and are spread out into the cultural world.” (GIBBS, 1999, p. 146)

Ao adotar essa abordagem, reforço o caráter sócio-interacional e dialógico da linguagem humana, cujos significados só podem ser acessados plenamente, levando-se em conta contexto e interlocutores (BAKHTIN, 1929-1930/2002). Mais do que isso, acredito que as metáforas conceptuais tenham poder “de criar uma realidade e não simplesmente de nos fornecer uma forma de conceptualizar uma realidade pré-existente” (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002, p. 241). Isso significa que este trabalho insere-se em uma visão socioconstrucionista da realidade. Isto é, acreditamos que o mundo social é, em grande medida, construído discursivamente e que, portanto, a investigação das práticas discursivas de qualquer grupo social é tremendamente relevante não apenas para entender sua estruturação, mas para a luta por sua manutenção ou transformação (FAIRCLOUGH, 1992/2001; MOITA LOPES, 2003). Parece-me, então, legítimo investigar a relação entre metáforas novas e transformação social, o que passarei a fazer no próximo ponto.

2.3. AS METÁFORAS NOVAS: REENQUADRANDO CONCEITOS E CONSTITUINDO TEORIAS

Procurei demonstrar acima que as metáforas têm um papel muito importante em nosso sistema conceptual. Muito mais que refletir, elas ajudam a construir nossa realidade social, iluminando certos aspectos dos fenômenos a que se referem, enquanto obscurecem outros. Por outro lado, Lakoff & Johnson (1980/2002) sugerem que esse sistema metafórico teria origem nas experiências mais básicas do ser humano, como o funcionamento de nossos corpos no ambiente físico.

Não tenho aqui a pretensão de investigar a gênese do pensamento metafórico nos seres humanos, mas acredito poder afirmar que as relações entre realidade social e metáforas conceptuais possam ser descritas, metaforicamente, como uma via de mão dupla. Em outras palavras, se é certo que as metáforas que estruturam nosso pensamento constroem em parte nossa realidade, também o é que transformações sociais ao longo da história podem fazer cair em desuso determinadas metáforas e dar origem a outras, mais adequadas aos novos tempos. Assim, o uso da linguagem, revelador de nosso sistema conceptual, afeta e é afetado pelo contexto social em que se desenvolve.

Portanto, eventos como o desenvolvimento de novas tecnologias, descobertas científicas ou maior intercâmbio com outras culturas, podem gerar a necessidade da

criação de novas metáforas ou a incorporação de metáforas de culturas estrangeiras. Estas, por sua vez, caso sejam bem aceitas e passem a fazer parte do cotidiano da comunidade, tendem a gerar uma nova forma de percepção da realidade. Como afirmam Lakoff & Jonhson (1980/2002):

As metáforas novas têm o poder de criar uma realidade nova. Isso pode começar a acontecer quando começamos a entender nossa experiência em termos de uma metáfora e ela se torna uma realidade mais profunda quando começamos a agir em função dela. Se a metáfora nova entra no sistema conceptual em que baseamos nossas ações, ela alterará esse sistema conceptual e as percepções e as ações a que esse sistema deu origem. Muito das mudanças culturais surge da introdução de novos conceitos metafóricos e da perda de antigos. Por exemplo, a ocidentalização de culturas em todo o mundo ocorre em parte pela introdução da metáfora TEMPO É DINHEIRO nessas diversas culturas. (LAKOFF & JONHSON, 1980/2002, pp. 242-243)

Contudo, as metáforas novas não se explicam somente pelo determinismo de fatores sócio-históricos. Muitas vezes é o indivíduo (ou um grupo de indivíduos)²⁶ que, insatisfeito com a maneira como um fenômeno é percebido, propõe uma nova metáfora para explicá-lo, dando origem assim ao que chamaríamos de conceitos metafóricos criativos. Vemos, portanto, mais uma vez, que a noção de metáfora criativa não se resume a uma realização lingüística ligada ao discurso poético ou ficcional, nem seu objetivo é apenas atingir efeitos estéticos. Esse objetivo pode ser, por exemplo, a constituição de novas teorias científico-filosóficas a partir da introdução de uma nova maneira de compreender o objeto de estudo. Martins (2006) chama atenção para a possibilidade de estruturas em nossos sistemas conceptuais serem geradas por essas metáforas originais, criativas, já que “metáforas novas podem, no fim das contas, vir a ser convencionalizadas”²⁷ (MARTINS, 2006, p. 130). Assim, muitas vezes, o que a metáfora nova propõe é a adoção de um novo enquadramento interpretativo:

²⁶ É importante ressaltar, neste ponto, que não compartilhamos nem da visão liberal de sujeito, nem de um determinismo social ortodoxo. Acreditamos que as ações do indivíduo são condicionadas pelas estruturas sociais em que vive, contudo essas mesmas ações podem se dar no sentido da manutenção dessas estruturas ou no de seu questionamento. Ou seja, mais uma vez sugerimos a metáfora da via de mão dupla, agora para explicar a relação entre sujeito e contexto social. De certa forma, a noção de sujeito que defendemos aproxima-se do chamado pensamento complexo, que não opõe autonomia à dependência externa, mas busca integrar as duas noções na formulação de uma auto-eco-organização do indivíduo-sujeito. (cf. MORIN, 1996, pp. 45-55)

²⁷ Tradução minha. No original: “novel metaphors may after all become conventionalized.” (MARTINS, 2006, p. 130)

(...) a metáfora (...) é uma maneira de pensar e um modo de persuadir tanto quanto é um fenômeno lingüístico. Essa visão da metáfora cria a possibilidade de compreender a sua importância no desenvolvimento de teorias novas e na divulgação dessas teorias. A provisão de enquadramentos gerais para o desenvolvimento de teorias é importante em vários domínios diferentes do conhecimento, incluindo as ciências [naturais ou exatas], as ciências sociais e a religião. (CHARTERIS-BLACK, 2004, p. 22)²⁸

Portanto:

Mudanças na escolha das metáforas são um indicador importante de transformações conceptuais no panorama teórico de muitas (...) disciplinas (cf. HENDERSON, 1982, p. 151). A metáfora pode tanto funcionar no sentido de reforçar as normas teóricas estabelecidas quanto pode ser usada para romper com essas normas e levar a novos modos de compreensão. (CHARTERIS-BLACK, 2004, p. 23)²⁹

Assim, com a superação, ainda que parcial, do preconceito contra a metáfora nos discursos científico e filosófico, teóricos de diversas áreas do conhecimento humano passaram a se utilizar dessa ferramenta para explicar e sustentar suas idéias. Em muitos casos, apresentam alternativas às metáforas usadas tradicionalmente para compreender os fenômenos que buscam iluminar. É isso o que fazem, por exemplo, diversos filósofos e teóricos da educação, dentre os quais destacamos Nilson José Machado (1995), ao propor o conhecimento como uma rede de significados, em substituição à tradicional metáfora cartesiana da árvore do conhecimento, com seu tronco comum e suas ramificações. Da mesma forma, Michael J. Reddy (1979/2000) propõe que a comunicação passe a ser vista pelo prisma do “paradigma dos construtores de instrumentos”, que seria mais apropriado ao fenômeno que a metáfora do canal, cristalizada na língua inglesa (e também em nosso idioma).

Voltarei a essas metáforas no próximo item deste trabalho; por ora, contudo, é preciso deixar claro que propor uma metáfora nova para explicar determinado conceito ou fenômeno não significa sua integração automática ao sistema conceptual de qualquer

²⁸ Tradução minha. No original: “(...) metaphor (...) is a way of thinking and a way of persuading as much as it is a linguistic phenomenon. This view on metaphor creates the possibility for an understanding of its importance in the development of novel theory and in communicating such theories. The provision of general frameworks for theory development is important in a number of different domains of knowledge including science, social science and religion.” (CHARTERIS-BLACK, 2004, p. 22)

²⁹ Tradução minha. No original: “Changes in the choice of metaphor are an important indicator of conceptual shift in the theoretical outlook of many (...) disciplines (cf. HENDERSON, 1982, p. 151). Metaphor can either work to enforce established theoretical norms or it can be used to break down these norms and lead to new ways of understanding. (CHARTERIS-BLACK, 2004, p. 23)

comunidade. Mesmo quando bem aceita nos círculos a que se destina, a metáfora nova tem de disputar espaço com as metáforas tradicionais. E quanto mais enraizadas estas estiverem em nossos procedimentos cotidianos, menos efeitos sobre nossas ações aquela terá.

Isso ocorre, de acordo com Lakoff (2004, p. 17), porque nosso pensamento depende de enquadramentos interpretativos que fazem parte dos nossos sistemas conceituais. Apenas os fatos que fazem sentido para esses enquadramentos são processados normalmente, os fatos que não se encaixam neles tendem a ser descartados em um primeiro momento, não importa quantas evidências sejam apresentadas em seu favor. Isso não significa, contudo, que não seja possível alterar as formas de pensamento dominantes na sociedade como um todo ou em comunidades específicas, apenas que isso requer muito mais esforço que a simples apresentação de fatos sustentados em evidências empíricas ou de metáforas mais adequadas à compreensão de um fenômeno. É preciso travar uma luta cotidiana, através de práticas discursivas e institucionais, contra as velhas maneiras de pensar. Esse esforço é absolutamente necessário para aqueles que desejam mudanças nas concepções e práticas sociais e institucionais:

Enquadramentos são estruturas mentais que moldam a maneira como vemos o mundo. Devido a isso, eles moldam os objetivos que perseguimos, os planos que fazemos, o modo como agimos, e o que conta como bom ou mau resultado de nossas ações. No campo da política, nossos enquadramentos formatam nossas políticas sociais e as instituições que criamos para efetivá-las. Mudar nossos enquadramentos é mudar tudo isso. Reenquadramento é transformação social.

(...)

Reenquadrar é mudar a maneira como o público vê o mundo. É mudar o que conta como senso comum. E porque a linguagem ativa enquadramentos, uma nova linguagem é necessária para novos enquadramentos. Pensar diferente requer que se fale diferente. (LAKOFF, 2004, p. xv)³⁰

Por isso, gostaria de sugerir que, para os que desejam transformações em suas áreas de ação e investigação, a busca por novas formas de pensar e, conseqüentemente, de agir social e discursivamente, pode ter na elaboração de metáforas novas um momento importante. A disputa de paradigmas causada pela introdução da nova metáfora tende a

³⁰ Tradução minha. No original: "Frames are mental structures that shape the way we see the world. As a result, they shape the goals we seek, the plans we make, the way we act, and what counts as good or bad outcomes of our actions. In politics our frames shape our social policies and the institutions we form to carry out policies. To change our frames is to change all of this. Reframing is social change. (...) Reframing is changing the way the public sees the world. It is changing what counts as common sense. Because language activates frames, new language is required for new frames. Thinking differently requires speaking differently. (LAKOFF, 2004, p. xv)

augmentar a discussão e a reflexão sobre o tema, ainda que mudanças para além da superfície do discurso, e mesmo assim quando monitorado conscientemente, demorem mais a ser verificadas. Este parece ser o quadro da Educação neste início de século: diversas metáforas sobre a natureza do conhecimento e diversas visões sobre o funcionamento da linguagem parecem disputar espaço e interagir na consciência, discurso e práticas dos educadores. A análise desse quadro é o que buscarei fazer agora.

2.4. CONHECIMENTO, LINGUAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: METÁFORAS EM DISPUTA

Aqueles que trabalham no ensino fundamental ou médio, ou que estão envolvidos de alguma maneira com a formação de professores neste país, podem perceber, desde meados da década de 1980, a presença, no discurso e na prática dos profissionais da educação, de diversas concepções sobre o pensar e o fazer pedagógicos. Acredito que é possível descrever essa situação nos remetendo a três metáforas para o conhecimento que parecem servir de base para o pensamento e a ação de professores em diversos níveis de ensino. Tais metáforas são o que chamamos de metáforas ontológicas, isto é, são “formas de se conceber eventos, atividades, emoções, idéias etc. como entidades e substâncias” (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002, p. 76).

Acredito, ainda, que essas formas de se conceber o conhecimento estejam associadas a maneiras de se pensar a linguagem e seus significados, como buscarei demonstrar abaixo. Sugiro essa associação porque, nos contextos formais de ensino-aprendizagem, a comunicação verbal parece ser considerada a ferramenta mais eficaz, senão a única possível, em muitos casos, para se atingir os objetivos ligados à cognição.

É importante ainda lembrar que, do ponto de vista aqui adotado, a disputa entre essas visões de conhecimento e linguagem não se dá apenas no plano interpessoal, com teóricos e professores defendendo esta ou aquela concepção conscientemente. A disputa muitas vezes é intrapessoal, pois, como afirmei acima, a assunção consciente de uma metáfora nova não implica necessariamente na sua entrada imediata em nossos sistemas conceptuais, gerando por vezes contradições no discurso e na prática do sujeito. Passemos, então, à discussão das metáforas do conhecimento.

A primeira, e mais tradicional, metáfora que podemos identificar seria O CONHECIMENTO É UMA SUBSTÂNCIA. Tal metáfora está associada a outras, como O CERÉBRO É UM RECIPIENTE (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002), AS PALAVRAS SÃO RECIPIENTES e A LINGUAGEM É UM CANAL (REDDY, 1979/2000). De acordo com essa visão, o conhecimento é uma substância que preenche nossos cérebros, pode ser acumulada e transmitida de um cérebro a outro, através do canal da linguagem. O conhecimento, portanto, seria algo que existe fora de nós, mas que poderia, por assim dizer, ser adquirido e passar a nos preencher e pertencer. Essa aquisição se dá, ao que parece, pela “retirada” das idéias contidas nas palavras, escritas nos livros ou proferidas pelo professor, e sua transferência para os cérebros dos alunos, que passariam, assim, a ter aquele conhecimento.

Essa metáfora, portanto, embasa a visão tradicional de ensino-aprendizagem, que vê no aprendiz um receptáculo passivo dos chamados conteúdos programáticos (note-se aqui que o termo “conteúdos” é mais um índice desta metáfora). Esses são “transmitidos” através da linguagem para o aluno. Vemos, portanto, que essa metáfora do conhecimento se associa com muita clareza à chamada metáfora do canal, identificada na língua inglesa, mas também facilmente verificável em português, por Reddy (1979/2000). Essa metáfora mostra que falantes desses idiomas tendem a ver a linguagem como algo que contém as idéias e pensamentos do emissor, levando-os ao receptor, cujo único trabalho seria retirá-los de lá. Enunciados como “retire do texto a idéia principal”, “mostre onde você está vendo isso no texto” ou “eu li e reli, mas isso não entra na minha cabeça” parecem exemplificar bem a concepção tradicional da relação entre linguagem e significado que é veiculada pela metáfora do canal. Temos aí um modelo clássico de comunicação, onde o receptor é passivo e basta o conhecimento do código para que as idéias sejam transmitidas.

Para dar conta dessa verdadeira rede de metáforas interligadas sobre conhecimento e linguagem, acredito ser mais adequado expandir a formulação inicial da metáfora. Esta passaria a ser a seguinte: O CONHECIMENTO É UMA SUBSTÂNCIA QUE SE ADQUIRE E SE TRANSMITE.

Não há dúvidas que essa concepção de ensino-aprendizagem tem recebido diversas e contundentes críticas, tanto por parte de teóricos da educação quanto de professores e demais profissionais envolvidos com a escola. Uma das críticas mais conhecidas a essa

visão foi elaborada por Paulo Freire (1970/2003), curiosamente, valendo-se de recursos metafóricos. Sem alterar qualquer dos pressupostos embutidos na metáfora do conhecimento transmitido, Freire acrescentou, ou explicitou, seu caráter pejorativo ao denominá-la “educação bancária”, sugerindo que o professor faria “depósitos” de conhecimento nas mentes dos alunos. Embora possamos dizer que Freire tenha criado uma nova metáfora, seu objetivo era apenas criticar as práticas associadas à educação tradicional. As alternativas a elas não estão inseridas nesta nova metáfora, mas são explicitadas quando o autor passa a discutir e defender o que ele chama de uma educação problematizadora (FREIRE, 1970/2003).

Embora poucas pessoas ainda defendam explicitamente uma atuação baseada nas implicações da metáfora da transmissão, estas continuam a ser verificadas tanto no discurso quanto na prática cotidiana de muitos professores em nossas escolas. Acredito que isto se dê, entre outros motivos, devido ao fato de essa ser uma metáfora que não foi criada por estudiosos com um objetivo consciente, mas se desenvolveu historicamente no uso cotidiano da língua, passando a fazer parte de nosso sistema conceptual, ainda que busquemos combatê-la conscientemente.

As outras metáforas do conhecimento que verificamos no discurso de professores e teóricos são, ao contrário, criações conscientes e intencionais, que visam modificar nossa compreensão do fenômeno da aprendizagem e, conseqüentemente, nossas práticas de ensino. A primeira delas tem sua origem com o desenvolvimento das ciências da cognição e, mais especificamente, com as teorias sobre a psicogênese da língua escrita. Foram os escritos de Piaget, Emília Ferreiro e mesmo de cognitivistas mais sociais, como Vygotsky e Luria, que deram origem a uma corrente que se convencionou chamar de “construtivismo”. A metáfora aqui seria a seguinte: O CONHECIMENTO É UMA CONSTRUÇÃO.

Tal formulação traz algumas implicações tanto para o papel do aluno quanto para o do professor. Aquele deixa de ser um receptor passivo e passa a ativo construtor de seu próprio conhecimento, este deixa de ser o detentor e transmissor do saber, passando a facilitador do processo de aprendizagem, aquele que ajuda a construção. O foco da avaliação também muda: não se trata mais de verificar o produto da aprendizagem, isto é, quanto de conhecimento ficou retido na mente do aluno, mas sim de acompanhar o processo de sua construção, para poder contribuir com maior eficácia nessa trajetória.

Deve ficar claro, contudo, que a perspectiva construtivista não nega a existência de um mundo das coisas, externo ao sujeito. Segundo Vasco Pedro Moretto:

O Construtivismo é uma teoria do conhecimento e não uma teoria do ser. (...) O Construtivismo não nega a existência de um mundo exterior ao sujeito cognoscente, mas considera que este faz experiências que lhe permitem conviver com as limitações que o mundo das coisas impõe. (MORETTO, 2003, p. 44)

Ainda assim, o mundo exterior, ou em outras palavras, o que conta como realidade não é, de forma alguma, independente do sujeito. Podemos verificar isso, observando três postulados de base do construtivismo:

- a) Não devemos supor a existência de um mundo exterior independente do observador, para levar em conta a atividade daquele que observa.
- b) A realidade é construída (inventada) pelo sujeito cognoscente; ela não é um dado pronto para ser descoberto.
- c) Os conhecimentos não são uma descrição da realidade dada, mas uma representação que dela construímos, construção esta cuja função é adaptativa, isto é, permite ao indivíduo prever as regularidades e assim viver num mundo de limitações, representado pelo mundo das coisas. (MORETTO, 2003, p. 43)

Do ponto de vista da linguagem, acreditamos poder afirmar que a metáfora da construção estaria associada tanto a modelos psicolinguísticos quanto interacionais de comunicação. O significado não está mais contido simplesmente no texto, mas é claramente uma construção dos interlocutores, em especial daquele que lê ou escuta. “Todo leitor é co-autor” (MORETTO, 2003, p. 9). É ele quem projeta seus esquemas cognitivos sobre as marcas textuais que percebe no discurso do outro, emprestando-lhes, assim, uma coerência e um significado, que não serão exatamente os mesmos para qualquer falante da língua em questão. Tais significados podem inclusive não coincidir em boa parte com aqueles pensados pelo falante ou escritor com quem interage. Neste aspecto, tal metáfora de conhecimento se aproxima bastante de um dos aspectos mais importantes do “paradigma dos construtores de instrumentos”, proposto por Reddy (1979/2000) para explicar como se dá de fato a comunicação entre os seres humanos.

Coincidentemente a imagem aqui é a da construção. E o que é construído a partir do uso da linguagem difere de construtor para construtor³¹.

Retomarei outras implicações tanto do paradigma proposto por Reddy quanto da visão interacionista da linguagem quando discutirmos a terceira metáfora. Por ora, cabe dizer que o chamado construtivismo tornou-se bastante conhecido em todo o Brasil, tendo sido adotado como linha teórico-metodológica em muitas redes oficiais de ensino.

Tal fato gerou algumas conseqüências. Por um lado, percebe-se cada vez mais o uso do jargão e das imagens construtivistas no discurso de professores, sendo que muitos deles alteraram em maior ou menor grau suas práticas em sala de aula. Por outro, políticas equivocadas de formação continuada dos professores, marcadas tanto pelo superficialismo quanto pelo desejo de doutrinação, levaram em alguns casos a incompreensões sobre a proposta e, em outros, à rejeição aberta do construtivismo. Tal rejeição, especialmente em um primeiro momento, foi bastante reforçada nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro pela coincidência entre a implantação dessas novas idéias e o combate à reprovação por meio de coação ao professor. A autoridade impunha políticas, não as discutia nem explicava suficientemente. A resistência a tudo que se referisse ao construtivismo, nesse contexto, seria previsível e totalmente explicável.

Contudo, com o passar do tempo a metáfora da construção parece estar disputando espaço com a da transmissão. Ainda que nem todas as práticas de sala de aula acompanhem o discurso, é possível supor que o conhecimento como construção venha a se tornar a metáfora dominante nas escolas dentro de mais alguns anos, se não houver grandes alterações no cenário educacional brasileiro. Entretanto, nada garante que não venham a ocorrer mudanças nesse cenário, até porque há ainda outra metáfora a concorrer com as duas já discutidas: a metáfora da rede, que passaremos a discutir agora.

³¹ Reddy sugere que pensemos a comunicação baseando-nos no que ele denominou de “o paradigma dos construtores de instrumentos”. Segundo este paradigma, deveríamos pensar em cada um dos participantes de uma interação como estando, por assim dizer, isolado dos outros, em ambientes ligeiramente diferentes. Ele sugere que pensemos em um recinto com o formato de uma roda de carroça. Cada setor da roda representaria um ambiente, todos teriam muito em comum, mas nenhum seria exatamente igual a outro. No centro da roda haveria um mecanismo para enviar pequenas folhas de papel de um ambiente a outro. Supondo que a pessoa A aprendeu a construir um ancinho e deseja partilhar sua descoberta com as pessoas B, C e D, ela desenha três conjuntos idênticos de instruções para confeccionar o instrumento o melhor que pode e deixa-os no mecanismo do centro da roda. O ancinho de A, feito de madeira para catar folhas no ambiente de floresta em que vive, é ligeiramente modificado por B, que vive em terreno rochoso, tornando-se um instrumento para catar pedras. C, que está interessada em limpar um pântano desenvolveu, a partir das instruções, uma enxada, e D, também partindo delas, construiu um arpão, pois seu ambiente possui um lago onde ela pesca bastante. Parece-me muito claro que este paradigma é bem mais adequado a uma visão interacional de comunicação que aquele representado pela metáfora do canal.

Atualmente, diversos autores ligados à área da educação, como Nílson José Machado (1995) e Nilda Alves (2002), por exemplo, defendem a adoção da metáfora O CONHECIMENTO É UMA REDE DE SIGNIFICAÇÕES, como forma de representação mais acurada da complexidade de relações que se estabelecem no processo social da cognição. Embora tal formulação pareça mais abstrata que as outras, já que fala em “significações”, conceito que talvez merecesse uma metáfora própria para sua melhor compreensão, ela ganha concretude quando se pensa na tessitura de tal rede. O que se busca enfatizar com essa imagem é que só se pode conhecer o que quer que seja pelo estabelecimento de “suas relações com outros objetos ou acontecimentos” (MACHADO, 1995, p. 138). Assim, os significados seriam “feixes de relações”, que por sua vez se articulariam “em teias, em redes, construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização” (MACHADO, 1995, p. 138).

Portanto, conhecer seria entrelaçar os fios das diversas experiências humanas, tecendo redes que, longe de representar um todo acabado, estariam em constante processo de retessitura. Não se trata, portanto, de acumular conhecimento, mas de estabelecer e reestabelecer entrelaces, nós provisórios, com os fios que vamos encontrando. Essa formulação, portanto, rejeita a idéia de acúmulo puro e simples de conhecimento. Por outro lado, não chega, em minha opinião, a se opor frontalmente ao construtivismo, no que diz respeito à participação do sujeito cognoscente na produção social do conhecimento. Contudo, os partidários dessa terceira metáfora rejeitam abertamente determinadas implicações da imagem do conhecimento como construção, especialmente no que se refere à estabilidade mantida pelos conhecimentos anteriores diante de novos construtos. Em outras palavras, em uma construção, de modo geral, os alicerces se mantêm, mesmo quando a ela acrescentamos novos andares. Tal implicação é incompatível com o paradigma da complexidade (MORIN, 2002) representado pela metáfora da rede.

Com relação à concepção de linguagem que poderia ser associada a esta metáfora, acredito que continuamos aqui na linha do interacionismo. Contudo, há uma ênfase bastante clara no aspecto social da negociação de significados. Em outras palavras, os sujeitos que interagem e atribuem sentido à linguagem são sujeitos situados sócio-historicamente. Os esquemas cognitivos de que se utilizam para produzir significado têm, sem nenhuma dúvida, origem social, foram tecidos, por assim dizer, ao longo das

experiências vividas em diversos contextos, estando em constante reformulação. Estes esquemas corresponderiam, no paradigma proposto por Reddy (1979/2000), aos ambientes de cada construtor, ainda que esta imagem não dê ênfase ao caráter mutável do repertório lingüístico e cognitivo dos participantes das interações. Creio, então, que para a metáfora das redes não bastaria dizer que a visão de linguagem seria interacional, mas sim sócio-interacional³². Acredito ainda que exista uma proximidade grande com o dialogismo bakhtiniano, não apenas pela importância dada aos interlocutores e contextos, mas também, e sobretudo, pela referência à rede de sentidos evocada pela intertextualidade e pela tensão entre paráfrase e polissemia. Mas é a idéia de interatividade, em seu sentido estrito, diferenciada de interação, conforme proposta por Silva (2006), que mais caracterizaria o modelo comunicativo associado à metáfora das redes. Para que um evento comunicativo seja considerado interativo, é preciso que ele seja dialógico e que o conteúdo da mensagem esteja aberto a manipulações e modificações por intervenção do receptor. Esse conceito será aprofundado nos capítulos 4 e 5, quando da apresentação e discussão dos dados de nossa pesquisa.

No que diz respeito às implicações desta metáfora para o ensino, podemos dizer que ela parece favorecer uma nova organização das práticas pedagógicas. Partindo de uma concepção holística e processual, porque sempre inacabada, essa organização contemplaria não só a interdisciplinaridade, mas também os conhecimentos tecidos fora do contexto escolar, geralmente pouco valorizados pela tradição pedagógica. Como no construtivismo, o aluno tem papel ativo, embora aqui seja ainda mais enfatizado o caráter social da aprendizagem. Dessa forma a ênfase estaria nas inter-relações entre os diversos atores da tessitura do conhecimento. Estes não estariam mais restritos a apenas alunos e professores, mas incluiriam todos os que participam de interações significativas, dentro e fora da escola, contribuindo assim para a formação do aprendiz. Projetos para além do espaço/tempo da sala de aula e mesmo da escola tenderiam a ser privilegiados, em detrimento de uma organização disciplinar e hierárquica de disciplinas, espaços, tempos e atores.

Contudo, é importante frisar que, ainda mais que na metáfora da construção, as contradições entre discurso e prática orientados pela metáfora da rede são muito grandes.

³² Certamente a metáfora do conhecimento como construção também pode ser associada a modelos interacionais e mesmo sócio-interacionais de comunicação. A diferença, de acordo com minha proposta, estaria na maior ênfase dada à formação social dos sujeitos e significados no caso de modelos que pudessem ser associados à metáfora da rede.

Se muitos são os que elogiam tal concepção, não são tantos assim que conseguem pensar e pôr em prática ações compatíveis com ela. Como afirma o próprio Machado (1995, p. 122): “justamente em razão da incipiência na elaboração teórica, os elogios ou acordos em nível do discurso ainda são muito mais numerosos do que as transformações correspondentes de ordem prática”. E continua mais adiante na mesma página:

Na verdade, o caminho que conduz da fecunda e promissora imagem metafórica do conhecimento como uma rede de significados a práticas pedagógicas consentâneas à referida idéia ainda está por ser construído. Em tal empreitada, ao lado de filósofos e cientistas, é imprescindível a participação efetiva de professores (...) (MACHADO, 1995, p. 122)

Como já sugeri anteriormente, acredito que estas disparidades entre discursos e práticas pedagógicas têm origem no fato de que não basta entender e vislumbrar as possibilidades de uma metáfora nova, para que esta seja incorporada ao nosso sistema conceptual. As metáforas tradicionais e de senso comum tendem a exercer um poder muito mais difícil de se sobrepujar do que supõe a maioria dos teóricos.

Para verificar esta suposição, coletei dados junto a professores da educação básica e alunos de cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Letras, valendo-me de uma metodologia de cunho etnográfico que descreverei a seguir.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA

Como foi dito anteriormente, é objetivo da pesquisa comparar e contrastar três níveis de representação do conhecimento por professores: crenças professadas, conforme expressas em discurso monitorado; valores subjacentes, sugeridos por discursos menos monitorados; e práticas concretas de ensino. Por essa razão, os procedimentos foram divididos em dois momentos: primeiro investigamos se há coerência entre as crenças teóricas, afirmadas explicitamente nas respostas a questões de múltipla escolha sobre o conhecimento, e os valores que parecem informar as práticas discursivas dos professores em situações em que eles possam se expressar com mais liberdade, como em perguntas diretas, mas abertas, sobre conhecimento, linguagem e comunicação, ensino, aprendizagem e significado. O acesso a esses valores subjacentes ao discurso foi feito pela identificação e discussão das metáforas sobre conhecimento e aprendizagem presentes nos dados. No segundo momento, investigamos suas práticas discursivas e pedagógicas durante aulas regulares.

Dessa forma, buscamos realizar algumas inferências sobre como as teorias do conhecimento e/ou crenças do senso comum podem afetar o comportamento profissional cotidiano dos docentes, com possíveis implicações para a elaboração e aperfeiçoamento dos programas de formação inicial e continuada de professores.

A importância de se estudar as crenças de professores, juntamente com suas práticas discursivas e pedagógicas, fundamenta-se no desejo, que subjaz a esse trabalho, de compreender e incentivar as possibilidades de transformações bem-sucedidas em nosso contexto escolar:

Afinal de contas, educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no nosso caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca. (BARCELOS, 2007, p. 110)

A investigação dessas crenças, responsáveis pela maneira que vemos o mundo e estruturamos nossos conceitos e práticas, apresenta considerável relevância para a área da formação de professores, pois ajuda a entender as escolhas e decisões dos docentes, a divergência entre teoria e prática e entre crenças de formadores e de professores (cf. BARCELOS, 2007, p.112). A análise das metáforas no discurso docente é reconhecida, tanto por Roberts (1998, p. 54) quanto por Barcelos (2007, p. 128), como um instrumento eficaz na tomada de consciência de crenças tácitas, para que essas possam se tornar, posteriormente, objeto da reflexão dos próprios professores.

Assim, nossa pesquisa investigou os três níveis citados acima, crenças professadas, valores subjacentes ao discurso e práticas pedagógicas, como forma de contribuir para uma formação de professores que efetivamente possibilite, e não apenas pregue, transformações no cotidiano escolar.

Embora essa pesquisa se apóie com alguma clareza nos pressupostos do paradigma qualitativo, trabalhamos com quantificação sempre que esse procedimento se mostrou relevante na identificação de tendências majoritárias no pensamento dos participantes. Na verdade, é um equívoco considerar que pesquisas interpretativistas jamais possam se utilizar de quantificação. De acordo com Richards (2003, p. 11), seria tolo de nossa parte abrir mão desse recurso por questões ideológicas, ou por uma suposta coerência metodológica, nos casos em que sua utilização possa colaborar com o desenvolvimento de nossas inferências sobre a questão que norteia a pesquisa.

O que distingue de fato o paradigma qualitativo do quantitativo é uma postura filosófica que questiona a noção de realidade objetiva, opondo-se aos pressupostos positivistas do quantitativismo (NUNAN, 1992, p. 20). E, nesse sentido, o presente trabalho é qualitativo, pois, ainda que busquemos produzir dados, por meio de questionários, o objetivo é chegar a uma visão das questões de pesquisa que leve em conta a representação que dela fazem os participantes.

De forma bem geral, podemos dizer que o paradigma qualitativo se opõe ao quantitativo por tentar compreender a realidade levando em conta as percepções dos atores envolvidos, buscar métodos de observação mais naturalistas, assumir que a subjetividade do pesquisador faz parte do conhecimento produzido e se orientar para o

processo investigado (em oposição a um foco em produtos observáveis). Assim, não se trata, como na tradição positivista, de realizar experimentos, ou de apresentar primordialmente números como forma de revelar uma realidade que se supõe objetiva.

Contudo, não se pode considerar somente a etnografia como pesquisa qualitativa. Na prática, há diversas formas de se realizar o princípio filosófico de que a realidade não é imune às subjetividades tanto de pesquisadores quanto de pesquisados. Se a etnografia, com sua observação longitudinal, cotidiana, de uma comunidade seria o método de pesquisa mais característico do interpretativismo, assim como a pesquisa experimental e os questionários controlados, que apresentam resultados apenas numéricos, o são para o quantitativismo, isso não significa que não haja outras possibilidades. Na verdade, há toda uma gama de desenhos de pesquisa que se filiam à tradição interpretativista, abarcando desde a investigação de questões cognitivas, pela introspecção, ou seja, a verbalização de processos mentais que jamais seriam explicitados em uma observação naturalista, até a intervenção intencional na realidade que se investiga, como no caso da pesquisa-ação (cf. NUNAN, 1992; RICHARDS, 2003).

Além disso, autores como Grotjahn (1987, citado em Nunan, 1992, p. 4), consideram essa dicotomia uma simplificação excessiva. O autor sugere que se leve em conta três aspectos da metodologia: os instrumentos de coleta, a natureza dos dados e o tipo de análise. Ele argumenta que na prática, as pesquisas muitas vezes apresentam uma mistura de procedimentos, metodologicamente articulados, podendo utilizar instrumentos de coleta mais controlados, mas chegar a dados qualitativos, por exemplo, ou ainda, utilizar métodos não-experimentais de coleta, mas analisar os dados estatisticamente.

Nunan (1992, p. 3), entretanto, afirma que:

Aqueles que fazem distinção sugerem que a pesquisa quantitativa é invasiva e controlada, objetiva, generalizável, orientada para o produto e assume a existência de “fatos” que são de alguma maneira externos a e independentes do observador ou pesquisador. A pesquisa qualitativa, por outro lado, assume que todo conhecimento é relativo, que há um elemento subjetivo em todo conhecimento e pesquisa e que estudos holísticos e não generalizáveis são justificáveis (um estudo não generalizável é aquele em que as inferências e resultados gerados pela pesquisa não podem ser aplicados a contextos e situações além daqueles em que os dados foram coletados). (NUNAN, 1992, p. 3)³³

³³ Tradução minha. No original: “Those who draw a distinction suggest that quantitative research is obtrusive and controlled, objective, generalisable, outcome oriented, and assume the existence of ‘facts’ which are somehow external to and independent of the observer or researcher. Qualitative research, on the other hand,

A conclusão a que chega o autor, e com a qual concordamos, é que, ainda que, na prática, os instrumentos, dados e análise possam pertencer a paradigmas diferentes, a distinção entre positivismo e interpretativismo persiste, não tanto como uma questão de estratégias utilizadas, mas como postura perante a realidade e o conhecimento (NUNAN, 1992, p. 20). A pesquisa que assume uma perspectiva qualitativa, longe de ser menos científica que as pesquisas objetivistas, se revela mais adequada para dar conta da imensa complexidade do mundo social e dos seus habitantes, possuindo, ainda, um potencial transformador das realidades que investiga (cf. RICHARDS, 2003, pp. 8-9).

Assim, acreditamos ser possível e desejável manter uma postura alinhada com o paradigma qualitativo, ainda que possamos nos valer de instrumentos outros que a simples observação naturalística, visando elicitare dados úteis às nossas questões, bem como utilizar a quantificação, sem que ela se torne o elemento principal de nossa análise.

O que não se pode aceitar é a visão de que a pesquisa qualitativa demandaria menos rigor, precisão, sistematicidade e atenção cuidadosa aos detalhes que as quantitativas (RICHARDS, 2003, p. 6). O desleixo com as características de qualquer investigação relevante, enumeradas acima, apenas contribuiria para a visão equivocada de que somente o quantitativismo e o experimentalismo mereceriam o estatuto de ciência.

Portanto, é nesse sentido, e não no de rejeitar o interpretativismo, que vemos a afirmação de Low (1999, p. 58) de que as pesquisas qualitativas podem se beneficiar da adoção de certas precauções tradicionalmente associadas ao paradigma quantitativo, no que diz respeito à validação dos resultados. Nas palavras do autor:

(...) é um fato triste, pelo menos para a pesquisa da metáfora, que muitos procedimentos de validação tenham sido desenvolvidos especificamente com as tradições de pesquisa “quantitativa” ou “qualitativa” em mente. (...) Minha sugestão aqui é que o pesquisador tente pensar para além da tradição de pesquisa na qual está trabalhando e considerar se “outras” abordagens sobre validação, além das convencionais e tidas como padrão, podem ser empregadas. (LOW, 1999, p. 58)³⁴

assumes that all knowledge is relative, that there is a subjective element to all knowledge and research, and that holistic, ungeneralisable studies are justifiable (an ungeneralisable study is one in which the insights and outcomes generated by the research cannot be applied to contexts or situations beyond those in which the data were collected).” (NUNAN, 1992, p. 3)

³⁴ Tradução minha. No original: “(...) it is an unfortunate fact, for metaphor research at least, that many validation procedures have been evolved specifically with ‘quantitative’ or ‘qualitative’ research traditions in mind. (...) My suggestion here is that, as a matter of habit, one tries to think beyond the research tradition in

Tentando seguir essa trilha, vou primeiro apresentar minhas razões para investigar inicialmente um certo número de professores de determinados níveis e disciplinas escolares, bem como a relação entre esse número e aquele referente aos outros professores investigados no segundo momento da pesquisa. Mais adiante, durante a análise, eu quantifiquei não apenas as respostas às questões de múltipla escolha, mas também os índices de metáforas conceituais observados no discurso dos professores. Mais uma vez, enfatizo que isso não significa adesão ao paradigma positivista. Minha pesquisa se mantém, em seus fundamentos filosóficos, uma investigação qualitativa, entretanto acredito que esse tipo de quantificação pode ser útil tanto para as questões de validação dos resultados, quanto para o próprio processo de identificação de possíveis tendências no comportamento e pensamento dos professores.

3.1. OS PARTICIPANTES

Meu foco recai sobre o professor brasileiro da rede pública que atua no ensino fundamental. Devido a esse foco, o primeiro momento da pesquisa consistiu na investigação das respostas de 32 professores (alguns deles também alunos de graduação) a um questionário sobre tópicos como conhecimento, comunicação e aprendizagem. A maior parte deles foi selecionada entre licenciados ou licenciandos dos cursos de Pedagogia e Letras, havendo também alguns professores de História, Geografia, Ciências, Artes e Matemática.

Há dois motivos para escolher os participantes a serem investigados da forma descrita acima. O primeiro tem a ver com o papel desempenhado tanto pelos professores do primeiro segmento do ensino fundamental, quanto pelos professores de língua materna, no sucesso ou fracasso dos alunos no Brasil. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), questões de letramento desempenham um papel decisivo na obstrução do sucesso educacional dos alunos. Dois momentos são considerados cruciais nesse processo: a alfabetização e a transição do primeiro para o segundo segmento do ensino fundamental. Nos dois casos, problemas com o letramento são responsáveis por reter um número enorme de alunos na mesma série, ano ou ciclo, quando estes deveriam passar ao

which one is working and consider whether 'other' approaches to validity can be employed, beyond the conventional standard ones." (LOW, 1999, p. 58)

estágio seguinte, sendo que em diversos casos essa situação se repete indefinidamente, gerando a chamada renitência³⁵, seguida quase sempre pelo abandono dos estudos. Como a alfabetização é de responsabilidade dos professores do primeiro segmento do ensino fundamental (que, quando possuem graduação, são formados em Pedagogia) e o letramento no segundo segmento do ensino fundamental está a cargo dos professores de Português (formados pelos cursos de licenciatura em Letras), pareceu-me razoável que a maioria dos sujeitos da pesquisa viesse dessas áreas. Entretanto, como eu estou tentando investigar as práticas discursivas e profissionais dos docentes, bem como seu pensamento, sistema de crenças e valores, de forma mais abrangente, a pesquisa não ficaria completa se professores de outras disciplinas escolares não fossem incluídos. Esse problema é parcialmente solucionado pelo fato de que os professores do primeiro segmento no Brasil ministram todas as disciplinas, sendo na prática professores de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, etc. para crianças idealmente de 6 a 10 anos de idade. Por outro lado, considerei importante incluir também pelo menos um professor especialista de cada uma das disciplinas mencionadas, já que eles são responsáveis pela continuação da educação de nossos alunos após o término do primeiro segmento. Com esse mosaico aparentemente heterogêneo de sujeitos, mas, em minha opinião, justificado pelas razões expostas acima, creio ser plausível argumentar em favor da validade dos resultados da pesquisa. Lembramos, entretanto, que não visamos a uma generalização precipitada dos resultados. Sua validade é fruto tanto das escolhas quantitativas, quanto da triangulação de instrumentos e olhares. Seguindo a tradição interpretativista, não buscamos a validação em um pretense objetivismo, mas sim em um intersubjetivismo informado e na atenção metódica aos detalhes e vozes que emergiram de nossos dados, justificando e explicando nossas escolhas, de forma a tentar evitar um espontaneísmo que pudesse descaracterizar a atividade de pesquisa.

O segundo motivo para a escolha dos sujeitos é, do meu ponto de vista, tão importante quanto o anterior e tem a ver com minhas próprias atividades e história como professor e pesquisador. Seguindo Schnitman (1996) e Prigogine (1996), acredito que o pesquisador não pode nem deve reclamar para si uma posição de neutralidade na investigação. Ao contrário, deve-se admitir que essa suposta neutralidade do sujeito no discurso científico é um mito. A relação com as chamadas “verdades científicas” jamais

³⁵ Renitência se refere à situação do aluno que é reprovado diversas vezes, especialmente quando as reprovações se dão mais de uma vez na mesma série.

será neutra. A história e as escolhas do pesquisador sempre irão afetar os resultados da investigação. Isso não significa, porém, que tudo seja subjetivo e que não se possa reivindicar validade ou algum nível de generalização dos resultados de uma pesquisa, mas apenas que é preciso reconhecer as limitações do conhecimento humano e submeter os resultados à crítica. Dessa forma, eles poderão ser ou não ser validados, não pelos critérios positivistas do objetivismo, mas principalmente pela triangulação de olhares e por um intersubjetivismo informado teoricamente.

É por isso que acredito que o pesquisador deve se colocar, por assim dizer, nas suas investigações. Como professor assistente da Universidade Federal Fluminense há mais de seis anos, trabalhando com alunos tanto de Pedagogia quanto de Letras, é natural que eu me interesse particularmente por alunos e professores formados por esses cursos. Além disso, os professores das outras disciplinas presentes na investigação também estão, de certa forma, ligados às minhas práticas profissionais, pois foram escolhidos professores do setor público, atividade que exerci, ministrando Inglês como língua estrangeira para alunos do ensino fundamental, por dez anos, até o ano de 2002.

Para o segundo momento da pesquisa, quando investiguei as práticas discursivas e pedagógicas de professores em aulas regulares, bem como sua reflexão sobre essas práticas, eu decidi observar e gravar em áudio e em vídeo três aulas dos seguintes participantes: um professor de Língua Portuguesa, um de Matemática, outro de Ciências e outro ainda de História, restabelecendo um equilíbrio entre as disciplinas escolares.

3.2. O CONTEXTO GEOGRÁFICO

Considero importante situar e justificar o *locus* da pesquisa, pois acredito que ao se investigar questões de linguagem, devemos sempre levar em conta que estamos contribuindo para uma compreensão mais ampla do mundo social e cultural. Portanto, estabelecer e justificar o contexto da pesquisa, incluindo sua relevância geográfica e social, não é de forma alguma uma questão menor. Isso significa que concordo com a proposta de Rampton (1997a) de estabelecer uma lingüística “socialmente constituída”. Tal proposta é retomada por Block (2003), com a seguinte formulação:

“Aqui (...) a visão é que a linguagem desempenha um papel integral no ordenamento da comunicação e da ação social. Sendo assim, a lingüística,

bem como qualquer estudo associado à linguagem, serve à análise social”. (BLOCK, 2003, p. 2).³⁶

E esse é o caso mesmo quando a investigação enfoca, como a minha o faz, a cognição, porque “processos mentais são tanto sociais quanto individuais e tanto externos quanto internos” (BLOCK, 2003, pp. 5-6).³⁷

Tendo dito isso, posso agora descrever e justificar o contexto geográfico da pesquisa. A presente investigação se concentrou no Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente nos municípios de Niterói, Angra dos Reis e Rio de Janeiro. Mais uma vez, as razões para essas escolhas estão ligadas tanto à relevância social e educacional das cidades em questão, quanto à minha relação pessoal com esses municípios.

Acredito que poucas pessoas questionariam a importância do Estado do Rio de Janeiro, bem como de sua capital, a cidade do Rio de Janeiro, para o Brasil como um todo. Juntamente com São Paulo, nosso estado e sua capital estão provavelmente entre as áreas urbanas brasileiras mais conhecidas no mundo inteiro. Já Niterói é a segunda cidade do estado em termos de importância. Foi a capital do Estado do Rio de Janeiro antes de sua fusão com o Estado da Guanabara e é extremamente próxima, geograficamente, à atual capital do estado. Além disso, está entre as cidades brasileiras que apresentam os melhores índices em termos de qualidade de vida: a terceira entre as cidades brasileiras, de acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano, de 2002.³⁸ Quanto a Angra dos Reis, o interesse por esse município se deve ao fato de que, durante os anos 1990, pudemos testemunhar um grande esforço das autoridades para aperfeiçoar as práticas educacionais em sua rede, esforço esse que incluiu desde o aumento substancial dos salários dos profissionais de educação até a adoção de novas propostas pedagógicas, como também a atração de um curso de Pedagogia de uma universidade federal, a Universidade Federal Fluminense, para a cidade. Apesar de a situação já não ser a mesma nessa primeira década do século XXI, os efeitos desse esforço ainda podem ser percebidos na educação de Angra dos Reis, justificando, assim, sua inclusão em nossa pesquisa.

³⁶ Tradução minha. No original: “Here (...) the view is that language plays an integral part in the enactment of social action and communication. In this case, linguistics, and any study associated with language, serves social analysis.” (BLOCK, 2003, p. 2)

³⁷ Tradução minha. No original: “(...) mental processes are as social as they are individual and as external as they are internal (...)” (BLOCK, 2003, pp. 5-6)

³⁸ Ver <http://www.saude.rj.gov.br/Docs/Dstaid/ADT.pdf>. (acessado em 07/04/2008)

No que diz respeito às minhas ligações pessoais e profissionais com esses lugares, devo dizer que, como professor e pesquisador da Universidade Federal Fluminense, tenho trabalhado com Prática de Ensino de Português e Inglês em Niterói, bem como lecionado disciplinas e mantido um grupo de pesquisa, na área de linguagem, para graduandos do curso de Pedagogia em Angra dos Reis, desde 2002. A ligação com a cidade do Rio de Janeiro vem de um período anterior a esse, quando, de 1992 a 2002, lecionei Inglês como língua estrangeira para alunos do segundo segmento do ensino fundamental, na rede pública do município, conforme já mencionado acima.

3.3. OS INSTRUMENTOS PARA COLETA E ELICITAÇÃO DOS DADOS

A presente pesquisa não se limita a um único instrumento ou um procedimento envolvendo vários instrumentos, como em uma etnografia clássica, para a coleta e elicitação do material a ser analisado. Ao contrário, aqui fizemos uso de questionários, tanto com perguntas de múltipla escolha quanto com perguntas abertas, bem como de aulas observadas e gravadas em áudio e vídeo.

A seguir discutirei, em primeiro lugar, essa opção por múltiplos instrumentos, passando posteriormente a discussão de cada um deles especificamente. Sem dúvida, a adoção dessa abordagem em uma pesquisa qualitativa traz diversas vantagens. De acordo com Low (2003, p. 249):

É consenso que a validade aumenta pelo recurso a diversas fontes, de forma a que o tópico da pesquisa passe a ser abordado a partir de diversos ângulos, o que propicia um reforço mútuo e permite a triangulação. (2003, p. 249)³⁹

A precaução que se deve adotar, de acordo com o mesmo autor, é que o *corpus* “seja justificado em termos de equilíbrio e representatividade” e que “as fontes sejam de fato convergentes e comparáveis”. (LOW, 2003, p. 249)⁴⁰. Acredito já ter justificado acima minhas fontes, em termos de equilíbrio e representatividade, quando discuti as características relevantes dos participantes da pesquisa e expliquei porque foram

³⁹ Tradução minha. No original: “It is conventional wisdom that validation is increased by having a range of sources, so much that one approaches the research topic from a variety of angles, and there is a mutual reinforcement and triangulation.” (LOW, 2003, p. 249)

⁴⁰ Tradução minha. No original: “However, convergence does require the corpus to be justified in terms of balance and representativeness. Moreover, there can only be convergence if the sources actually converge and are comparable. (LOW, 2003, p. 249)

escolhidos. No que diz respeito à comparabilidade dos dados, creio que também não seja um problema aqui, já que as questões de múltipla escolha e as questões abertas são claramente comparáveis umas às outras, devido aos tópicos abordados.

As aulas gravadas em áudio e vídeo poderiam ser consideradas um material mais difícil de ser comparado aos dados mencionados acima, por envolverem gestos e, em vez de comentários reflexivos, discurso na e como ação pedagógica real. Contudo, eu espero que a análise dos dados mostre a compatibilidade dessa fonte com as outras. E creio nisso, principalmente, porque a toda prática pedagógica subjaz uma ou mais abordagens teóricas, cujo conhecimento por parte do professor pode ser mais ou menos consciente:

Uma visão de pedagogia baseada na cognição de professores, como a que inspira esse tipo de pesquisa, vê as práticas dos professores emanando primordialmente da atividade cognitiva, em especial a tomada de decisões, que por sua vez se apóia em diferentes tipos de conhecimento do professor. (WRIGHT, 2005, p. 188)⁴¹

Já que trabalho, explicitamente, com três metáforas conceptuais do conhecimento (uma delas representando a visão de senso comum do conceito e as outras duas desenvolvidas por teóricos e filósofos da educação com a intenção declarada de influir na ação pedagógica), acredito poder estabelecer critérios suficientemente claros para articular as práticas de sala de aula e sua organização espacial com as metáforas conceptuais inferidas das respostas às questões abertas do questionário. Além disso, creio que o foco nos modelos comunicativos verificados em sala de aula tende a permitir a associação às metáforas propostas, visto estarem elas, do meu ponto de vista, conforme explicitado no capítulo 2, associadas a determinados padrões interacionais.

Após a discussão acima sobre minha opção por múltiplos instrumentos para a coleta e eliciação de dados, passo agora a explicar e justificar cada um deles no contexto dessa pesquisa. Certamente não faltará quem apresente objeções ao uso de questionário, especialmente quando esse contém uma questão de múltipla escolha, em uma investigação qualitativa. Contudo, devo defender sua presença nessa pesquisa, partindo da premissa que, se um dos objetivos do trabalho é comparar e contrastar crenças professadas aos valores subjacentes ao discurso e às práticas pedagógicas, em algum momento da pesquisa

⁴¹ Tradução minha. No original: “A ‘teacher thinking’ view of pedagogy, which inspires this type of research, sees teachers’ practices emanating primarily from cognitive activity, particularly decision-making, which in turn draws on different types of teacher knowledge.” (WRIGHT, 2005, p. 188)

seria necessário perguntar o mais diretamente possível quais são as crenças dos sujeitos investigados. De outra forma, seria impossível avaliar o primeiro nível (crenças) em termos dos outros dois (discurso e práticas pedagógicas). Além disso, as questões abertas, mas diretas, sobre termos e conceitos relacionados a conhecimento, educação e comunicação, se revelaram bastante úteis na pesquisa, na medida em que permitiram aos professores elaborar mais sobre suas crenças, ajudando a elicitar valores para além daqueles professados anteriormente. Valores esses que talvez informem suas práticas cotidianas com a mesma força que as crenças conscientes o fazem. Na verdade, responder a perguntas abertas em um questionário como esse não é muito diferente de participar de uma entrevista estruturada, a não ser pela modalidade envolvida e as hesitações e autocorreções imediatas típicas da fala, que são mais difíceis de serem recuperadas no discurso escrito. Contudo, esses detalhes não parecem ter muita relevância para a nossa investigação.

A decisão de gravar três aulas de quatro professores de disciplinas diferentes também poderia ser questionada. Uma etnografia ortodoxa de sala de aula poderia ser considerada a melhor forma de se coletar dados em uma pesquisa qualitativa. Mais uma vez, a questão que se coloca é se seria desejável manter uma separação clara entre os procedimentos das tradições de pesquisa quantitativa e qualitativa, ou se seria interessante flexibilizar essas fronteiras, de modo a se beneficiar de procedimentos de validação associados a ambas. Uma etnografia de sala de aula clássica, além de demandar uma enorme quantidade de tempo para se chegar a resultados sólidos, limitaria consideravelmente o número de professores investigados. A gravação de três aulas de quatro professores de diferentes disciplinas, por sua vez, auxilia na validação dos resultados, na medida em que permite comparar os procedimentos de cada professor com os de seus colegas. Mais que mera quantificação, acredito que essa abordagem facilite a triangulação dos dados.

3.4. IDENTIFICAÇÃO DAS METÁFORAS

Fazer pesquisa na área dos estudos da metáfora não se resume simplesmente a uma questão de identificar as palavras utilizadas metaforicamente em um dado *corpus*. Isso faz parte da investigação, mas por si só diz muito pouco sobre qualquer questão que esteja

sendo abordada. Em primeiro lugar, os pesquisadores precisam estabelecer com que perspectiva trabalharão. Ou seja, trata-se de procurar metáforas lingüísticas em um texto-discurso, ou se trata de acessar metáforas conceptuais a partir do comportamento lingüístico dos informantes? Ou, ainda, seria mais interessante para a pesquisa adotar uma perspectiva “emergentista”, como a proposta apresentada por Cameron & Deignan (2006)? Essa perspectiva reconhece a interação entre linguagem e pensamento como um sistema complexo e propõe o “metaforema” como unidade de análise. Essa unidade tenta dar conta da combinação, que emerge no discurso, de formas lexicais e gramaticais específicas com determinados conteúdos conceptuais, incluindo ainda a valoração e valor pragmático em seu escopo (CAMERON & DEIGNAN, 2006, p. 674).

Embora essa última visão pareça ser a mais abrangente e complexa, gostaria de sugerir que são as questões e objetivos da pesquisa que devem informar qualquer decisão concernente à perspectiva de análise a ser adotada, ainda que a filiação intelectual a uma teoria específica possa influenciar essa decisão. Por exemplo, um crítico literário, interessado nos textos de um escritor determinado, dificilmente veria motivos para investigar aspectos mais pertinentes aos estudos da cognição. Por outro lado, na busca por crenças⁴², uma das questões de minha pesquisa, não se pode abrir mão de focar as possíveis metáforas conceptuais subjacentes ao discurso. E é por isso que nessa investigação adotei a teoria da metáfora conceptual como enquadre central para a análise.

Contudo, é importante dizer que, pelo menos do ponto de vista conceptual, nem toda metáfora conceptual será sinalizada na linguagem exclusivamente por metáforas lingüísticas. Às vezes uma palavra usada literalmente pode indicar uma conceptualização metafórica de um tópico. Por exemplo, imaginemos que um professor diga que “o conhecimento é criado através da interação dialógica”. Apesar dos possíveis usos metafóricos de “criado” e “através” na frase acima, não há dúvidas de que a palavra “dialógica” foi usada com significado básico ou literal. No entanto, ela é uma das palavras-chave para se argumentar que nesse caso houve a ativação da metáfora conceptual CONHECIMENTO É CO-CONSTRUÇÃO. É por isso que não procurei somente metáforas lingüísticas nos meus dados, mas estive atento também a palavras e

⁴² De acordo com Barcelos (2006, 18), crenças são “uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.” (citado em BARCELOS, 2007, p. 113)

expressões, que embora estejam sendo usadas com o seu significado básico, possam ser pistas para possíveis metáforas conceptuais subjacentes ao discurso.

Além disso, apesar de meus pressupostos sustentarem explicitamente a existência de três metáforas conceptuais principais de conhecimento que informam as teorias educacionais e as práticas dos professores nesse início de século XXI no Brasil, isso não significa que busquei simplesmente a confirmação dessa hipótese nos discursos dos professores. Nem que eu tenha confiado tão-somente na minha intuição durante o processo de identificação das metáforas.

O estabelecimento *a priori* das metáforas conceptuais, quais sejam, CONHECIMENTO COMO TRANSMISSÃO, CONHECIMENTO COMO CONSTRUÇÃO⁴³ e CONHECIMENTO COMO REDE, se deveu a anos de observação tanto das práticas de professores, quanto do material escrito acadêmico e/ou oficial sobre educação. Estou ciente, entretanto, que se pode encontrar muitas outras metáforas lingüísticas e talvez até conceptuais para se referir ao conhecimento e ao processo de ensino-aprendizagem. É por isso que examinei cuidadosamente os textos produzidos pelos professores investigados, sem tentar adaptar de maneira forçada seus discursos ao enquadre teórico proposto anteriormente. Contudo, após a identificação e análise inicial, procurei verificar se as metáforas sobre conhecimento e ensino que se desviaram do enquadramento proposto compartilham, em alguma medida, os conceitos filosóficos de conhecimento incorporados nas três metáforas mencionadas acima. E o fiz porque acredito firmemente que o enquadre sugerido é capaz de revelar os conceitos de conhecimento em disputa atualmente: a visão do senso comum, objetivista, de conhecimento, o construtivismo piagetiano ou o vygotskiano e o conceito de conhecimento como o estabelecimento de relações entre significados, defendido por Edgar Morin e por um por número razoável de teóricos da educação brasileiros.

Mas o primeiro passo, sem dúvida, foi a identificação das metáforas lingüísticas (inclusive aquelas que não relacionadas ao conhecimento ou à educação) nos dados (prestando também atenção a palavras usadas literalmente que possam ser consideradas

⁴³ Estou consciente de que a metáfora da construção pode representar duas tradições de uma certa forma diferentes na teoria educacional: uma que enfoca mais o desenvolvimento individual, que poderia se aplicar às teorias de Jean Piaget e, até certo ponto, às idéias de John Dewey, e outra que enfatiza o conhecimento como um construto eminentemente social, ou seja, a visão vygotskiana. No entanto, considere contra-produtivo subdividir essa metáfora *a priori*, já que professores e teóricos da educação, em geral, estão acostumados a se referir às duas perspectivas como “construtivismo”.

índices de valores e crenças). Para fazê-lo, adotei, com o máximo de rigor possível, o procedimento para identificação de metáforas proposto pelo grupo Pragglejaz (2007). Isso significou seguir os passos recomendados pelo grupo. Ou seja, primeiramente, para cada uma das fontes, deve ser lido “o texto-discurso integral para que se estabeleça uma compreensão geral do significado” (PRAGGLEJAZ GROUP, 2007, p.3).⁴⁴ Posteriormente, deve-se dividir o texto em suas unidades lexicais e, para cada uma delas, estabelecer seu significado contextual. A seguir, verificar se a unidade lexical possui um significado mais básico e, nesse caso, decidir se o seu significado contextual é contrastante com o básico, mas pode ser entendido em relação a ele. Nesse caso considera-se que aquela unidade lexical está sendo usada metaforicamente no texto-discurso. (cf. PRAGGLEJAZ GROUP, 2007, p. 3).

Por sentidos básicos, eu considerei, ainda de acordo com o procedimento proposto pelo grupo Pragglejaz, significados que sejam mais concretos, relacionados à ação corporal, mais precisos (em oposição a vagos) ou etimologicamente mais antigos. Para estabelecer esses sentidos, não confiei apenas em minhas intuições, mas também consultei dicionários, tanto em busca das definições contemporâneas do léxico, quanto de informações etimológicas, que podem ser úteis em alguns casos, para encontrar os sentidos básicos. Foram utilizados dois dicionários: o Novo Dicionário Aurélio Buarque de Hollanda da Língua Portuguesa e o Dicionário da Língua Portuguesa, de Antonio Houass. Os dois foram escolhidos pela reconhecida excelência na catalogação e definição do léxico da Língua Portuguesa como é falada e escrita no Brasil, bem como por sua popularidade. A verificação dos usos possíveis dos itens lexicais contou, ainda, com procedimentos ligados à Lingüística de Corpus. Para tanto utilizamos a ferramenta de busca do site Google, na Internet.

Tenho consciência de que a adesão ao procedimento descrito acima leva à identificação, em princípio, de uma grande quantidade de metáforas, já que o grupo que o propôs adota uma abordagem de identificação máxima de metáforas. Contudo, considerei essa perspectiva útil, pois me auxiliou a evitar a tentação de simplesmente impor meu enquadre, estabelecido previamente, aos dados. Após identificadas as metáforas, passa-se à seleção daquelas relacionadas às questões de pesquisa, descartando-se todas as outras.

⁴⁴ Tradução minha. No original: “the entire text-discourse to establish a general understanding of meaning” (PRAGGLEJAZ GROUP, 2007, p.3)

Esse procedimento, entretanto, não é o único método proposto para a identificação de metáforas. Cameron (2003) opta por trabalhar com a identificação do veículo⁴⁵, a fim de estabelecer um item (palavra ou sintagma) como potencialmente metafórico. A incongruência de uso (KITTAI, 1987), em termos de campos semânticos ativados pelo contexto e o léxico, sinalizaria a possível presença de metáforas. Sendo também uma abordagem de identificação máxima de metáforas, o método de Cameron (pesquisadora que faz parte do grupo Pragglejaz) também começa com um número extremamente elevado de metáforas, que o pesquisador diminuirá a seguir, dependendo das questões que estiverem sendo investigadas:

A incongruência entre o conteúdo do contexto do discurso e o conteúdo do item sinaliza a possível presença de metáfora. Outro requisito para a presença de metáfora é que alguma solução que faça sentido desse “duplo conteúdo semântico” (KITTAI, 1987) possa ser encontrada para essa incongruência. Essas condições necessárias para a metáfora criam uma categoria bastante ampla e inclusiva, que será estreitada mais adiante. (CAMERON, 2003, p. 4)⁴⁶

Portanto, acredito que as duas abordagens, a do grupo Pragglejaz e a de Cameron, não sejam exatamente incompatíveis, o que significa que posso adotar a primeira, sem ter necessariamente que rejeitar as principais idéias de Cameron.

Uma possível fonte de problemas na validação de minhas decisões é o fato de que, na maior parte do tempo, tive de trabalhar sozinho na identificação das metáforas. Contudo, por ser uma tese de doutoramento, essa pesquisa contou com a colaboração da orientadora, a Professora Doutora Solange Coelho Vereza, que não apenas foi consultada sempre que eu senti haver um caso fronteiroço nas fontes, mas também apontou algumas incorreções na minha identificação inicial de metáforas. Meus colegas do grupo de pesquisa “Indeterminação e Metáfora no Discurso” também contribuíram, eventualmente, com suas visões, diminuindo as possibilidades de equívocos e aumentando a validade, ao prover mais uma fonte de triangulação na análise dos dados.

⁴⁵ De acordo com Kittay (1987, p. 26), o termo veículo, com sua sugestão de transporte, denota tanto uma expressão lingüística quanto o conteúdo literal que ela transfere para o tópico. Esse não seria necessariamente uma expressão lingüística, mas a idéia que está sendo tematizada. Por exemplo, em “Julietta é o Sol”, Julietta é o tópico, enquanto que o Sol funciona como o veículo.

⁴⁶ Tradução minha. No original: “The incongruity between the content of the discourse context and the content of the item signals the possible presence of metaphor. A further requirement for the presence of metaphor is that some resolution can be found to this incongruity that makes sense of this “double semantic content” (KITTAI, 1987). These necessary conditions for metaphor create a rather broad and inclusive category, which will later be narrowed down.” (CAMERON, 2003, p. 4)

O treinamento na identificação de metáforas, uma etapa recomendável antes de se abordar os dados da pesquisa, foi realizado durante meu estágio na Universidade de Birmingham, sob a supervisão da Professora Doutora Jeannette Littlemore. Para tanto foram utilizados os dados elicitados durante a pesquisa piloto, que foi conduzida durante o ano de 2005.

O piloto consistiu da aplicação de um questionário a 12 alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense em Angra dos Reis. A maioria desses alunos já exercia o magistério no primeiro segmento do ensino fundamental, por terem cursado o Normal no ensino médio. O questionário apresentou uma pergunta de múltipla escolha sobre o conhecimento, seguida de perguntas abertas sobre conhecimento, aprendizagem, linguagem e significado (bastante similar ao que foi descrito anteriormente nesse capítulo). A análise se consistiu basicamente da comparação entre as respostas obtidas para a pergunta de múltipla escolha e as respostas fornecidas às questões abertas. Esses alunos foram escolhidos porque o currículo de seu curso enfatiza as teorias do conhecimento, incluindo as discussões sugeridas por Edgar Morin e a metáfora da rede. A pesquisa piloto se mostrou uma ferramenta muito importante, pois não somente ajudou a formatar e a aperfeiçoar o questionário utilizado na pesquisa principal, mas também forneceu dados para o trabalho anterior a ela, inclusive o treinamento na identificação de metáforas.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, embora estejamos interessados, sobretudo, no discurso em andamento, tentamos, na medida do possível, dar conta dos aspectos visuais que possam ter relevância para nossa discussão. Observamos, ainda que com cautela, gestos e, especialmente, a organização espacial e o movimento dentro da sala de aula (cf. WRIGHT, 2005), já que esses aspectos podem estar relacionados aos modelos de ensino supostamente incorporados nas metáforas conceituais com que estamos trabalhando. Os tipos de tarefas implementadas na classe também foram úteis para relacionar as práticas a um modelo específico. Por esse motivo, também levei em consideração os planos de aula, notas de campo e breves entrevistas com os professores. Essas entrevistas revelaram, por exemplo, que muito do que se faz em sala de aula se deve a fatores contextuais. Não se deve assumir, portanto, que tudo o que acontece no exercício da docência se deva tão-somente às crenças ou desejos dos professores.

Após a identificação das metáforas, passamos à análise, buscando comparar e contrastar os três níveis de discursos e práticas investigados, verificando a existência de coerência, contradições e padrões que possam nos ajudar a entender mais profundamente as relações entre senso comum, teoria educacional e prática pedagógica. É essa apresentação de resultados e sua análise que serão o objeto do próximo capítulo.

4. O CONHECIMENTO NOS DISCURSOS E NAS PRÁTICAS DOCENTES: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O objetivo desta seção é discutir os resultados obtidos a partir da identificação das metáforas lingüísticas e conceptuais verificadas nas respostas aos questionários aplicados a dois grupos diferentes de professores e licenciandos, bem como nas aulas observadas. Optamos por organizar esta análise tendo como roteiro as perguntas de pesquisa da tese, não apenas para evitar digressões, mas também, e principalmente, para que possamos, logo de antemão, articulá-la, mais nitidamente, aos nossos objetivos e questões centrais. Assim, começaremos tentando responder quais as crenças conscientes dos participantes acerca do conhecimento, passando em seguida à investigação dos valores que subjazem aos seus discursos, verificando coerências e contradições entre esses dois níveis, para depois analisar suas práticas. Esclarecemos, portanto, que este capítulo de análise já apresenta em si uma discussão dos resultados, à medida que esses são apresentados.

Antes de considerarmos a primeira questão de pesquisa, ou seja, que metáforas sobre conhecimento melhor representam as crenças dos professores segundo eles mesmos, faz-se necessário caracterizar os grupos de professores e licenciandos que responderam aos questionários.

O primeiro grupo consistiu de 12 alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense em Angra dos Reis. Esses alunos, que participaram da minha pesquisa piloto, estavam no terceiro ano do curso e, em sua maioria, já exerciam o magistério há alguns anos, pois haviam feito o curso normal. Embora com algumas exceções, o grupo era basicamente composto por jovens adultos, entre os 25 e os 35 anos. A experiência de suas práticas como professores iniciantes, bem como a educação formal que vinham recebendo no curso de pedagogia, seriam, provavelmente, as maiores influências na

formação de suas crenças e valores. O segundo grupo, que recebeu uma versão ligeiramente modificada do questionário piloto, era composto de 20 participantes, em sua maioria professores de língua, mas contendo também alguns pedagogos, professores do primeiro segmento do ensino fundamental, dois professores de Ciências Biológicas, um professor de História, um de Geografia, outro de Artes e ainda um de Matemática. A maioria dos professores investigados nos dois grupos atuava na rede pública de ensino, sendo que o segundo grupo era composto, majoritariamente, de professores há mais anos no magistério que o primeiro.

Ainda antes de passar à primeira pergunta de pesquisa, é preciso discutir o caráter duplo do conceito de conhecimento, como produto e como processo. A necessidade dessa diferenciação ficou evidenciada durante a análise dos dados, pois os participantes se referiam ao conhecimento ora como objeto, ora como ação, ora ainda entrelaçando esses dois aspectos em seu discurso. O conhecimento como produto se refere ao que é conhecido, enquanto que o processo se refere ao ato de conhecer. A discussão dessas duas dimensões das três metáforas norteadoras do trabalho parece ser útil para esclarecê-lo mais adequadamente. Vemos, então, que o conhecimento como transmissão implica as metáforas CONHECIMENTO É CONTEÚDO (produto) e CONHECER É SER PREENCHIDO (processo)⁴⁷, sendo a transmissão o ato de ensinar. No conhecimento como construção, produto e processo se confundem, já que construção pode se referir tanto ao objeto quanto à ação, contudo podemos separar os aspectos ao nos valermos de substantivos para formular a metáfora ligada ao produto e verbos para a que se refere ao processo. Assim, teríamos CONHECIMENTO É CONSTRUÇÃO (produto) e CONHECER É CONSTRUIR (processo). O conhecimento como rede contém as metáforas CONHECIMENTO É REDE (produto) e CONHECER É TECER (processo). Esse reconhecimento do caráter dual do conceito com que trabalhamos aqui será de grande importância para este capítulo, especialmente a partir da segunda pergunta de pesquisa, quando entraremos na análise do discurso dos participantes.

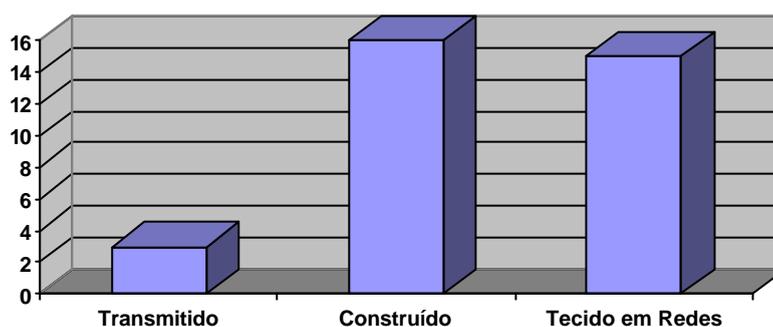
⁴⁷ Note-se que a aprendizagem nessa metáfora é passiva, em oposição ao papel ativo reservado a ela nas metáforas da construção e da rede.

4.1. PERGUNTA DE PESQUISA 1: DE ACORDO COM OS PRÓPRIOS PROFESSORES, QUE METÁFORA(S) DO CONHECIMENTO MELHOR REPRESENTA(M) SUAS CRENÇAS?

Considerando os dois grupos juntos, o total de participantes que responderam a uma ou outra versão do questionário perfaz 32 indivíduos. Um olhar quantitativo sobre como a questão de múltipla escolha foi respondida, quando só era possível escolher uma opção, nos dá os seguintes números:

Gráfico 1: Total de respostas à questão de múltipla escolha na primeira rodada, quando apenas uma alternativa podia ser escolhida.

O conhecimento é:



Transmitido	Construído	tecido em rede(s)
03	16	15

Vemos, portanto, que as metáforas mais escolhidas foram a da construção e a das redes, tendo sido a metáfora da transmissão selecionada por um número de pesquisados significativamente menor que as outras duas.

O fato de que há 34 respostas no total, em vez das 32 que seriam esperadas, se deve a um participante do segundo grupo, professor de primeiro segmento do ensino fundamental e estudante de pedagogia, ter se recusado a não marcar todas as opções nas duas rodadas de respostas à pergunta de múltipla escolha. E isso não ocorreu por incompreensão das instruções, mas foi a forma que ele encontrou de representar o mais fielmente possível as suas crenças conscientes, como se pode perceber por seu comentário logo após a resposta:

“O momento em que se realiza determinado trabalho é que vai dizer como ele é... transmitido e/ou construído e/ou tecido em redes.”

Por esse motivo, decidi respeitar o seu desejo e considerar todas as três respostas dadas por ele na primeira rodada⁴⁸.

Um olhar inicial sobre esses números mostra uma clara preferência pelas metáforas da “construção” e da “rede”, em contraste com o pequeno número de escolhas da metáfora da “transmissão”, como a melhor forma de traduzir suas crenças conscientes. Isso está de acordo com as pesquisas que indicam que o construtivismo parece estar substituindo as visões tradicionais na representação que os professores fazem de sua atividade (cf. BERBER SARDINHA, 2006). Apesar desse resultado poder ser considerado bom por aqueles interessados no aperfeiçoamento da interação professor-aluno, é necessário ter uma certa cautela na sua interpretação, já que não há qualquer indicação de que esse fenômeno vá além do discurso monitorado sobre educação, ou seja, que isso se traduza em práticas pedagógicas condizentes. Ainda assim, isso demonstra que, no mínimo, um primeiro passo no sentido da mudança parece ter sido dado.

O alto índice de escolhas da metáfora da “rede” também não deve ser interpretado precipitadamente, do contrário poderíamos superestimar sua significância e chegar à conclusão, provavelmente equivocada, de que esse conceito estaria próximo de se tornar dominante no pensamento dos professores. Na verdade, apesar de muito elogiada em alguns círculos educacionais, a metáfora da rede dificilmente poderia ser considerada parte integrante das crenças conscientes da maioria dos professores no Brasil, por ainda carecer de uma divulgação maior, como a que teve o construtivismo a partir dos anos 1980. Os números que aparecem aqui podem ser explicados pelo fato de que muitos dos entrevistados ainda eram ou foram recentemente alunos da Universidade Federal Fluminense, cuja Faculdade de Educação tende a enfatizar a visão subjacente à metáfora em questão.

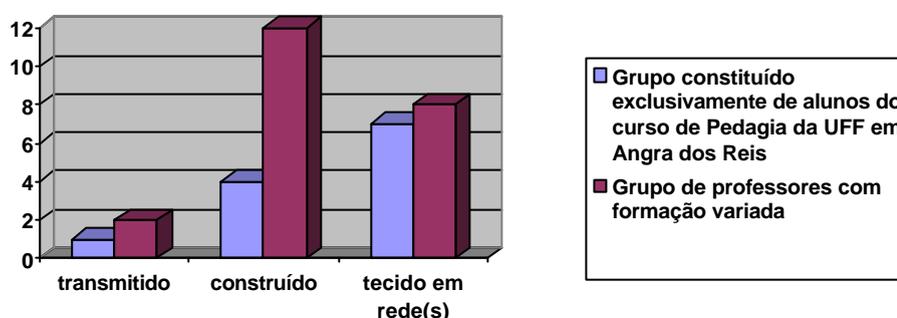
Isso fica claro, por exemplo, quando começamos a olhar os dois grupos separadamente. O primeiro, inteiramente composto de alunos do curso de Pedagogia da

⁴⁸ Na verdade, o aluno percebeu e explicitou dessa maneira a limitação e reducionismo da questão, que, na presente pesquisa, serve, fundamentalmente, como contraponto aos outros instrumentos de coleta e produção de dados mais nitidamente qualitativos.

UFF em Angra dos Reis, expressou a preferência pela metáfora da rede (7 respostas), enquanto a metáfora da construção aparece em segundo lugar (4 respostas) e a da transmissão foi escolhida apenas por um dos participantes. Já no segundo grupo, que incluiu participantes com históricos de formação bastante variados, a metáfora da construção foi a mais escolhida (12 respostas), enquanto a metáfora da rede recebeu 8 respostas e a da transmissão duas. É a este grupo que pertence o participante que insistiu em marcar as três possibilidades mesmo na primeira rodada.

Gráfico 2: Comparação entre as respostas dos dois grupos de professores.

O conhecimento é:



	transmitido	construído	Tecido em rede(s)
Alunos de Pedagogia da UFF	1	4	7
Grupo com formação variada	2	12	8

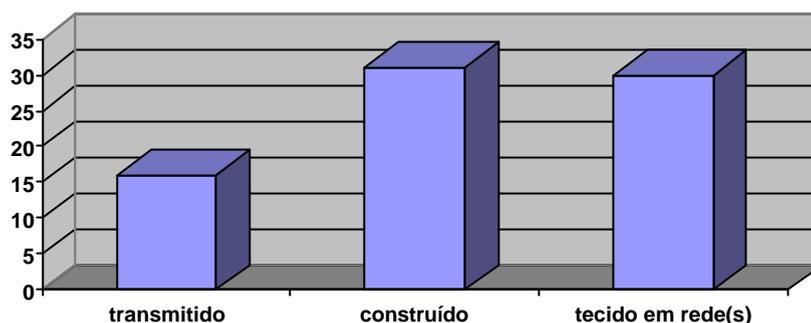
Portanto, o que fica claro a partir da análise da primeira rodada de respostas é que os professores, quando instados a fornecer apenas uma representação de suas crenças sobre o conhecimento, tendem a descartar a visão tradicional, representada pela metáfora da transmissão. Esta, com suas implicações do aprendiz como um receptor passivo, perde espaço para as metáforas da construção e da rede, em que o aprendiz desempenha papel ativo na aprendizagem.

Passemos agora à segunda rodada de respostas à questão de múltipla escolha. Nesta, os professores puderam escolher quantas opções desejassem para se referir ao conhecimento. Livres da imposição de escolher apenas uma resposta, os participantes puderam manifestar mais livremente a multiplicidade que caracteriza suas crenças.

Considerando a totalidade de participantes dos dois grupos envolvidos, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 3: Total de respostas à questão de múltipla escolha na segunda rodada, quando os participantes podiam escolher quantas opções desejassem.

O conhecimento é:



Transmitido	Construído	tecido em rede(s)
16	31	30

Vemos, portanto, que 31 dos 32 professores investigados escolheram a metáfora da construção. Esta foi seguida pela metáfora da rede (30 escolhas) e da transmissão (16 escolhas). Esses números reforçam nossa interpretação inicial de que outras formas de representar o conhecimento, nos grupos investigados, superaram a visão tradicional quando se trata das crenças professadas. Da mesma forma, os números indicam que os participantes não consideram incompatíveis as metáforas da construção e da rede.

Essa postura parece ser também a de diversos teóricos e pensadores da educação. Mesmo Nílson Machado (1995, p. 138), que argumenta a favor da metáfora da rede como um paradigma inteiramente novo, ao falar sobre ela, parece, de alguma forma, pressupor essa compatibilidade, ao dizer que os significados se relacionam uns com os outros “em teias, em redes, *construídas* social e individualmente” (grifo meu).

Entretanto, há outro fato interessante que não deve ser menosprezado: exatamente metade dos professores investigados, nesta segunda rodada, incluiu a metáfora da transmissão entre suas respostas. Isto pode se dever a uma série de fatores. Em primeiro lugar, a educação como transmissão, caracterizada por Paulo Freire como “educação

bancária” (FREIRE, 1970/ 2003), está intimamente associada à metáfora do canal, identificada por Reddy em 1979. Esta sugere que as expressões lingüísticas utilizadas para se referir à comunicação se apóiam em uma visão das palavras como um duto, levando as idéias do falante/escritor ao ouvinte/leitor de modo não problemático. Assim, os seres humanos e as palavras são vistos como recipientes de idéias, sendo as últimas responsáveis por conduzi-las de um cérebro a outro. Por estar fixada em nossa linguagem cotidiana, a metáfora do canal faz parte de nosso sistema conceitual, mesmo que conscientemente a rejeitemos. Assim, a escolha da metáfora da transmissão por boa parte dos professores indica que a força da visão tradicional não deve ser subestimada pelo pesquisador que investiga a área da cognição de professores e sua relação com as práticas pedagógicas. Outra possibilidade é que talvez os resultados da primeira rodada de respostas tenham sido influenciados pela percepção de parte dos professores acerca das expectativas sobre seu comportamento profissional. Acredito ser seguro afirmar, por minha experiência como professor de ensino fundamental nos anos 1990, que boa parte dos docentes no ensino público percebe, por parte das autoridades educacionais, sejam elas políticas ou acadêmicas, uma valorização das inovações pedagógicas, em detrimento do trabalho tradicional, ainda que esse seja bem realizado⁴⁹. Portanto, pode ter havido um desejo de dar a resposta que se esperaria deles, mascarando, assim, uma crença que é percebida como desprestigiada socialmente, mas que ainda faz parte do repertório cognitivo de, no mínimo, metade dos participantes.

Contudo, ainda mais interessante para nossa análise é o fato de que 43,75% (14 participantes) dos professores investigados marcaram todas as opções quando lhes foi permitido escolher quantas quisessem. Esse número sobe para exatos 50% se considerarmos apenas o grupo principal, constituído de professores com formações diversas. Isso provavelmente significa que muitos professores acreditam em uma combinação de todas as teorias implicadas pelas metáforas propostas. O que parece estar de acordo com o que Wright (2005) nos diz sobre as práticas dos professores:

(...) devemos notar que raramente, se é que alguma vez isso ocorre, os professores seguem uma pedagogia única, excluindo todas as outras. Na

⁴⁹ As políticas educacionais adotadas pelo município e pelo estado do Rio de Janeiro desde os anos 1980, especialmente no que diz respeito à avaliação, parecem corroborar essa percepção. O quanto essas políticas visam de fato o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem ou se preocupam apenas com o produto, isto é, com estatísticas de aproveitamento, é uma outra questão.

verdade, como boa parte das pesquisas sobre a sala de aula demonstraram, os professores se utilizam de uma grande variedade de atividades de ensino. (WRIGHT, 2005, p. 192)⁵⁰

Em princípio, não há nada de errado com esse ecletismo⁵¹, desde que os professores tenham consciência dele e sejam capazes de compreender as implicações teóricas e práticas das atividades que escolhem utilizar com seus alunos. Do contrário, como Roberts (1998) nos alerta, eles adaptarão qualquer proposta nova às suas crenças anteriores, impedindo, assim, que transformações em suas práticas, de fato, ocorram. Por isto, é crucial, para os programas de formação continuada, não apenas partir do que os professores sabem e pensam sobre sua atuação profissional, mas também lançar luz sobre seus valores tácitos, para que seja possível a reflexão sobre eles:

(...) os professores podem filtrar as intervenções do treinamento, ou interpretar informações novas de forma a enquadrá-las em seu pensamento sobre ensino. (...) Essa tendência a assimilar os *inputs* indica a necessidade de desvelar as teorias e crenças implícitas dos professores, tornando-as passíveis de revisão consciente. (ROBERTS, 1998, pp. 26-7)⁵²

Em outras palavras, se esse ecletismo, ou seja, essa convivência de concepções e metáforas, não é negativo em si, é, contudo, importante que se torne consciente e embasado, em vez de refletir uma postura a-crítica, carecendo de informação e reflexão teóricas. Do contrário, ao invés de ser o ponto de partida para um efetivo aperfeiçoamento, ele pode se tornar um obstáculo a mudanças.

Resumindo, o que esta análise sugere é que o formador de professores não deve acreditar que sua função é substituir as teorias práticas de seus alunos-professores por uma nova teoria proposta (WRIGHT, 2005, p. 257). Não seria realista tentar fazê-lo. É preciso

⁵⁰ Tradução minha. No original: "(...) we should note that one pedagogy is rarely if ever followed by teachers to the exclusion of others. In fact, as a great deal of classroom research has shown, teachers use a fairly wide variety of teaching activities." (WRIGHT, 2005, p. 192)

⁵¹ O termo "ecletismo" pode se referir a: "1- um método científico ou filosófico que busca a conciliação de teorias distintas 2- a liberdade de escolha sobre aquilo que se julga melhor, sem apegação a uma determinada marca, estilo ou preconceito 3- uma reunião de elementos doutrinários de origens diversas que não chegam a se articular em uma unidade sistemática consistente, e 4- abordagem filosófica que consiste na apropriação das melhores teses ou elementos dos diversos sistemas quando são conciliáveis, em vez de edificar um sistema novo." <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ecletismoipidia> (acessado em 24/01/2009)

Neste trabalho, uso o termo, operacionalmente, para referir-me à combinação de elementos de filosofias e pedagogias diversas, compondo as crenças, discursos e práticas de um mesmo professor.

⁵² Tradução minha. No original: "(...) teachers can filter out training interventions, or interpret input so that it fits in with their framework or thinking about teaching. (...) This tendency to assimilate inputs indicates the need to uncover teachers' implicit theories and beliefs in order to make them available for conscious review." (ROBERTS, 1998, pp. 26-7)

levar em consideração tanto as crenças prévias dos professores, quanto a tendência do ser humano a produzir teorias práticas e pessoais, geralmente ecléticas (cf. WRIGHT, 2005). Isso não significa que suas pressuposições não devam ser questionadas, mas sim que é o próprio professor que deve ser incentivado e auxiliado a fazê-lo. Além disso, a análise também parece indicar que a mescla embasada de teorias e práticas diversas parece ser um objetivo mais realista, e até mais desejável, do que a substituição dos pensamentos e procedimentos tradicionais por outros inteiramente novos, quando se trata de implementar mudanças de maneira eficiente.

Outro dado relevante é o fato de os professores terem demonstrado uma clara preferência pela escolha de mais de uma metáfora para representar suas crenças. Dos 32 participantes que compunham o universo total dos dois grupos, apenas um professor repetiu exata e exclusivamente a resposta dada na primeira rodada. Isso parece indicar uma percepção do conhecimento como algo que escapa a enquadramentos exaustivos, mas permite, e talvez exija, uma multiplicidade de abordagens para a compreensão de suas diversas facetas.

Em resumo, a análise das duas rodadas de respostas à pergunta de múltipla escolha revela que, no que diz respeito às crenças professadas, os professores demonstram:

1. Preferência por visões alternativas à tradicional (respaldada pela metáfora da transmissão) como forma de representação de suas crenças.
2. Percepção de compatibilidade entre as metáforas da construção e das redes.
3. Tendência de boa parte dos professores (43,75% do universo total e 50% do grupo principal) a considerar a mistura das três metáforas propostas como a melhor maneira de representar suas crenças.

Passemos agora à segunda pergunta de pesquisa.

4.2. PERGUNTA DE PESQUISA 2: QUE METÁFORAS DO CONHECIMENTO SUBJAZEM A SEU DISCURSO MENOS MONITORADO?

Uma primeira análise das respostas à questão aberta sobre o que vem a ser o conhecimento (“Para você, o que é conhecimento?”) demonstra que é possível inferir um número relativamente extenso de metáforas conceituais a partir das falas dos participantes, que não se limitaram às três propostas na questão de múltipla escolha. É

certo, também, como veremos adiante, que várias dessas metáforas podem ser agrupadas em torno daquelas três e que, em muitos casos, a mistura de metáforas diversas foi uma característica marcante. Contudo, acreditamos ser produtivo, em um primeiro momento, verificar as metáforas isoladamente, quantificando suas realizações lingüísticas, para só então discutir seu agrupamento conceptual, bem como a ocorrência do fenômeno da multiplicidade das metáforas no discurso.

Considerando a totalidade das respostas dos participantes dos dois grupos, identificamos índices lingüísticos (referidos abaixo com metáforas lingüísticas) que permitem a inferência das seguintes metáforas conceptuais (apresentadas por ordem de frequência):

CONHECIMENTO É BEM (produto) / CONHECER É ADQUIRIR (processo)
(17 metáforas lingüísticas):

“Conhecimento, genericamente falando, é o conjunto de experiências vividas e, conseqüentemente, *adquiridas*.”

“Para mim, conhecimento é um conjunto de informações que você *adquire*...”

“O conhecimento é *aquisição* de saberes, de idéias.”

“... passando pela *apreensão* do conteúdo...”

“Tudo que se *apreende* é conhecimento...”

“... sua *aquisição* ocorre de forma contínua...”

“O conhecimento é o saber *adquirido* e acumulado pelos seres humanos.”

“Conhecimento é a *apropriação* e a aplicação do aprendido...”

“Conhecimento é tudo aquilo que o indivíduo consegue ou conseguiu *adquirir*, *apreender* ao longo dos anos.”

“Ao *adquiri*-lo, o indivíduo incorpora-o...”

“... um determinado conhecimento pode pressupor a *aquisição* de outros anteriores.”

“São aprendizagens que você *adquire* com a vivência.”

“Conhecimento para mim é a *apropriação* de informações acerca de “algo”.”

“... toda vivência, toda bagagem *adquirida* ao longo da vida.”

“Como algo que se *adquire*.”

“Conhecimento é *aquisição* de saberes, de idéias.”

“... *obtendo* o conhecimento.”

CONHECIMENTO É BEM (produto) / CONHECER É ACUMULAR (processo)
(12 metáforas lingüísticas):

“Conhecimento, genericamente falando, é o *conjunto* de experiências vividas e, conseqüentemente, adquiridas.”

“Para mim, conhecimento é um *conjunto* de informações que você adquire...”

“Conhecimento diz respeito a conceitos e informações *armazenadas* na mente humana.”

“... quanto *mais* se apreende, *mais* se conhece...”

“... quanto mais livros você leu, *mais* conhece o livro que está lendo no momento...”

“O conhecimento é o *conjunto* de informações que permite a interação entre o homem e a sociedade...”

“O conhecimento é o saber adquirido e *acumulado* pelos seres humanos.”

“Conhecimento é todo o *acúmulo* de saberes...”

“É o *conjunto* de saberes...”

“Poderíamos dizer que é o *acúmulo* de toda vivência...”

“À medida que se vai aprendendo coisas, *umenta-se* o conhecimento.”

“... *juntando* uma idéia à outra...”⁵³

CONHECIMENTO É CONSTRUÇÃO (produto) / CONHECER É CONSTRUIR
(processo) (11 metáforas lingüísticas):

“O conhecimento é *construído*...”

“O papel do professor deve ser o de ajudar o aluno a *construir* o seu próprio conhecimento.”

“Conhecimento é a *construção*...”

“... tem um mundo rico já *construído*...”

“... num processo de *construção* e *reconstrução*...”

“... para ser *construído* depende da disposição subjetiva do sujeito...”

“Conhecimento é uma *construção*...”

⁵³ A decisão de considerar *conjunto* como item lexical potencialmente metafórico nesse contexto se deve especialmente à sua natureza mais concreta (em oposição à abstração representada por *informações*, *conhecimento*, etc.), que sugere inclusive a ação de juntar objetos. Por outro lado, sua categorização como índice da metáfora conceptual CONHECER É ACUMULAR (ao invés de, por exemplo, de uma metáfora ligada à idéia do conhecimento como rede) tem a ver com a visão do verbo juntar como simplesmente justapor objetos, sem necessariamente entrelaçá-los, mas sim acumulando-os em um conjunto.

“Acredito nos três processos⁵⁴: (...) *construir*...”

“... o ser humano é capaz de *construir*.”

“A *construção* de um determinado conhecimento...”

“... que se *constrói* na vida de um sujeito.”

CONHECIMENTO É BEM (produto) / CONHECER É POSSUIR (processo) (5 metáforas lingüísticas):

“Diz-se que se *tem* conhecimento quando se *domina*, seja no nível teórico, seja no prático, uma área do saber...”

“... quando você o *detém* é porque já descobriu.”

“... o *seu próprio* conhecimento.”

“É *ter propriedade sobre* determinado assunto...”

“Conhecimento é o *domínio de* alguma área...”

CONHECIMENTO É REDE (produto) / CONHECER É TECER (processo) (4 metáforas lingüísticas):

“Conhecimento é a construção, *em redes* biopsicossociais, de conteúdos significativos...”⁵⁵

“O conhecimento é *tecido em redes*...”

“Vamos *tecendo redes* de conhecimento e *elas vão se entrelaçando*, em constante processo.”

“Acredito nos três processos: (...) *tecer em rede*.”

CONHECIMENTO É RELAÇÃO (produto) / CONHECER É (INTER)RELACIONAR (processo) (4 metáforas lingüísticas):

“É um reconhecimento crítico de nossas experiências, sejam elas *em relação aos* saberes científicos, comportamentais ou artísticos.”

“... mais se conhece, através de *relações* internas...”

“... quanto mais livros você leu, mais conhece o livro que está lendo no momento, pois tem um mundo rico já construído *com o qual relacioná-lo*.”

⁵⁴ Apesar da variedade de metáforas lingüísticas identificadas e de metáforas conceptuais inferidas sugerir que a influência das alternativas propostas na questão de múltipla escolha não seja capaz de comprometer seriamente a metodologia da pesquisa, há alguns casos em que essa influência pode ser verificada claramente. Esse é um deles.

⁵⁵ Perceba-se nessa fala o item lexical *construção* referindo-se a *redes*, conforme já havíamos detectado em texto de Nilson Machado, o que reforça a crença na compatibilidade entre as duas metáforas conceptuais.

“... depende da disposição subjetiva do sujeito, que *co-relaciona* constantemente suas experiências e idéias.”

CONHECIMENTO É CONTEÚDO (produto) / CONHECER É RECEBER (processo) (3 metáforas lingüísticas)⁵⁶:

“... informações *recebidas* do meio, intermediadas pelas pessoas que nos rodeiam, *carregando* significados sociais e históricos.”

“... uma partícula que é inicialmente *transmitida* pelo professor.”

“Acredito nos três processos: *transmitir*...”

CONHECIMENTO É AÇÃO (produto) / CONHECER É AGIR (processo) (3 metáforas lingüísticas):

“Conhecimento é o *ato* de perceber o mundo...”

“O conhecimento é o *ato* de conhecer.”

“Conhecimento é a apropriação e *aplicação* do aprendido nas mais diversas *áreas de atuação* do sujeito.”

CONHECIMENTO É NUTRIENTE (produto) / CONHECER É ASSIMILAR (processo) (2 metáforas lingüísticas):

“Conhecimento para mim é tudo o que se *assimila*...”

“... o indivíduo *incorpora-o, assimila-o* às suas atitudes...”

CONHECIMENTO É HABILIDADE (produto) / CONHECER É DESENVOLVER (processo) (1 metáfora lingüística):

“*Habilidades desenvolvidas* pelo indivíduo...”

CONHECIMENTO É ELABORAÇÃO (produto) / CONHECER É ELABORAR (processo) (1 metáfora lingüística):

“O conhecimento é *elaboração* das informações...”

CONHECIMENTO É SUBSTÂNCIA (produto) / CONHECER É MISTURAR (processo) (1 metáfora lingüística):

“É algo que se *mistura com a própria existência humana*.”

CONHECIMENTO É COMUNHÃO (produto) / CONHECER É MISTURAR (processo) (1 metáfora lingüística):

⁵⁶ Embora em rigor a coerência metafórica nos sugira a formulação CONHECER É CONTER, para conhecimento como processo nesse caso, a ênfase das falas aqui parece se encontrar no processo de ensino-aprendizagem, ignorando a possibilidade de conhecimento sem ensino explícito. Por isso, as falas sugerem mais claramente a metáfora conceptual ENSINAR É TRANSMITIR, cuja complementação seria, sem dúvida, APRENDER (ou CONHECER) É RECEBER.

“É *comunhão* de sabedorias.”⁵⁷

CONHECIMENTO É RELAÇÃO (produto) / CONHECER É CONECTAR (processo) (1 metáfora lingüística):

“... se conhece, através de relações internas fragmentadas, que *se conectam* às vezes aleatoriamente, outras vezes conscientemente.”

CONHECIMENTO É RELAÇÃO (produto) / CONHECER É INTERLIGAR (processo) (1 metáfora lingüística):

“Estes *interligam-se*...”

CONHECIMENTO É AÇÃO (produto) / CONHECER É VIVENCIAR (1 metáfora lingüística):

“Conhecimento é *o que vivenciamos* na prática...”

CONHECIMENTO É ENCADEAMENTO (produto) / CONHECER É ENCADEAR (processo) (1 metáfora lingüística):

“... num processo (...) onde os *elos* são as experiências vividas...”⁵⁸

CONHECIMENTO É PONTO DE CHEGADA (produto) / CONHECER É CAMINHAR (processo) (1 metáfora lingüística):

“... o conhecimento é o objetivo *final* do processo de aprendizagem, porém nunca é *alcançado* de forma absoluta...”

CONHECIMENTO É PERCEPÇÃO (produto) / CONHECER É PERCEBER (processo) (1 metáfora lingüística):

“Conhecimento é o ato de *perceber* o mundo...”

CONHECIMENTO É DESCOBERTA (produto) / CONHECER É DESCOBRIR (processo) (1 metáfora lingüística):

“Na minha opinião, numa palavra *DESCOBRIR*. Seria algo como aquilo que você precisa (ou precisaria) *descobrir*...”

CONHECIMENTO É SER HUMANO (produto) / CONHECER É TER INTIMIDADE (processo) (1 metáfora lingüística):

⁵⁷ Note-se que apesar de podemos inferir dessa fala a mesma metáfora do conhecimento como processo inferida da fala anterior, CONHECER É MISTURAR, há uma diferença entre o que se mistura em cada caso. Na última, trata-se de “mistura de sabedorias”, o que nos fará mais adiante agruparmos essa metáfora no grupo do conhecimento como rede, enquanto na anterior, o conhecimento é uma substância que se mistura à vida, o que a aproxima do conhecimento como assimilação ou vivência.

⁵⁸ Ainda que se possa argumentar que essa metáfora esteja ligada às noções de relação, conexão e, por conseguinte, à idéia mais geral de conhecimento como rede, optamos, como se verá mais adiante, a não considerá-la dessa forma, já que o encadeamento dos elos de uma corrente pressupõe uma linearidade que é diametralmente oposta à idéia das redes de conhecimento.

“Quando uma pessoa consegue ‘entender’ os conceitos de algo, demonstrando ‘*intimidade*’ com o assunto.”

CONHECIMENTO É FRUTO (produto) / CONHECER É COLHER (processo) (1 metáfora lingüística):

“Conhecimento – são as informações que ‘*colhemos*’ ao longo do tempo...”

Devido ao objetivo deste trabalho, vamos focar, especialmente, as metáforas mais freqüentes. Isso não quer dizer, entretanto, que algumas das menos freqüentes não possam revelar aspectos importantes da representação do conhecimento.

A análise inicial do discurso dos professores demonstra, em primeiro lugar, que as alternativas propostas na questão de múltipla escolha não inibiram o recurso a outras metáforas. Das três metáforas que foram citadas mais de dez vezes, somente a última delas, em quantidade de citações, se referia explicitamente a uma alternativa da questão de múltipla escolha (CONHECIMENTO É CONSTRUÇÃO / CONHECER É CONSTRUIR).

Com efeito, as duas metáforas do conhecimento como processo mais utilizadas foram CONHECER É ADQUIRIR e CONHECER É ACUMULAR, sugerindo a visão de conhecimento como um bem ou um recurso. Isso pode ser atribuído a um reflexo da macro-estrutura social contemporânea, confirmando a tese de Chouliarak & Fairclough (1999) de que o discurso do consumo estaria colonizando todos os outros na modernidade tardia⁵⁹.

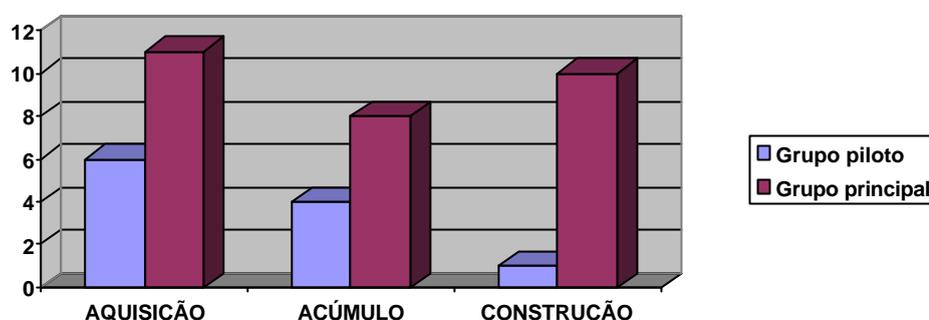
Assim, podemos afirmar, antes de buscarmos estabelecer relações mais consistentes entre as diversas metáforas conceituais utilizadas, que são as idéias de conhecimento como um bem e de conhecimento como construção as que mais se destacam no discurso dos participantes.

É possível, contudo, perceber uma grande diferença entre os grupos no que diz respeito à metáfora da construção. No grupo principal, essa metáfora é segunda mais citada: dez menções, contra onze de conhecimento como aquisição e oito de conhecimento como acúmulo. Já no grupo piloto, a metáfora explícita da construção

⁵⁹ Cabe ainda mencionar, como exemplo dessa colonização, os cursos livres de diversas instituições, incluindo-se aí algumas pós-graduações de universidades públicas, que, em suas propagandas, se referem ao aluno como “cliente” e ao preço cobrado como “investimento”.

recebeu apenas uma citação, contra quatro para acúmulo e seis para aquisição. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 4: Metáforas conceituais mais citadas no discurso dos participantes.

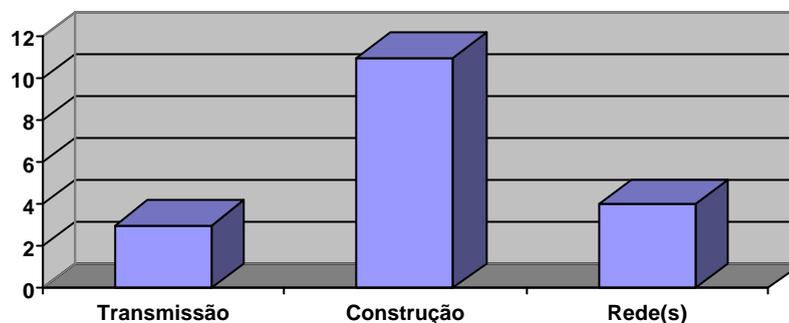


Embora até este ponto não haja elementos para qualquer afirmação conclusiva acerca dessa disparidade, consideramos razoável suspeitar que ela se deva a diferenças entre os grupos, no que diz respeito ao tempo de formação e atuação profissional. Tanto Wright (2005) quanto Roberts (1998) parecem concordar que a experiência profissional, o fazer pedagógico, somada ao apoio crítico e reflexivo dos formadores de professores, tem influência maior sobre o “conhecimento profissional” (WRIGHT, 2005, p. 259) que a intervenção formal da educação teórica (cf. WRIGHT, 2005, p. 285).

Desta forma, é possível supor que o grupo piloto, formado por alunos de Pedagogia, que ainda não haviam concluído a graduação, mesmo que muitos já fossem professores, ainda não tenha incorporado ao discurso não monitorado as teorias que vinham aprendendo formalmente. Elas ainda não faziam parte de suas “teorias práticas” (WRIGHT, 2005, p.261), enquanto o outro grupo, formado em sua maioria por professores experientes, já as tinha incorporado pelo fazer reflexivo. Contudo, essa é uma suposição que ainda carece de maiores evidências. Acreditamos que elas aparecerão a seguir, quando tratarmos primeiro das menções às três metáforas que norteiam nosso trabalho e, depois, quando buscarmos estabelecer relações entre as metáforas verificadas.

O exame das menções explícitas às três metáforas propostas na questão anterior, sugere a preferência pelo construtivismo, como teoria de conhecimento, no discurso dos professores (11 menções ao conhecimento como construção contra 4 como redes e 3 como transmissão):

Gráfico 5: Menções no discurso dos participantes às três metáforas propostas na questão de múltipla escolha.



Contudo, mais uma vez a diferença entre os grupos foi acentuada: praticamente todas as menções registradas no gráfico acima foram feitas pelo grupo principal. No grupo piloto verificou-se apenas uma menção explícita à metáfora da construção e nenhuma à da transmissão ou à das redes. E, nesse caso, se nos mantivéssemos observando apenas cada metáfora isoladamente, não haveria como relacionar essas diferenças aos estágios de experiência profissional de cada grupo, já que seria de se esperar, então, a presença da metáfora mais tradicional no grupo menos experiente, o que, de fato, não ocorre explicitamente.

Entretanto, talvez esse fator se mostre novamente relevante se considerarmos não mais as metáforas isoladas, mas agrupadas, seja por relações de implicação (ou desdobramento)⁶⁰, seja por coerência com cada teoria epistemológica proposta. Assim, verificamos não só que a metáfora CONHECER É ACUMULAR é, na verdade, um desdobramento de CONHECER É ADQUIRIR, o mesmo acontecendo com CONHECER É POSSUIR, mas também que ambas estão relacionadas ao conceito tradicional do conhecimento como transmissão, pois este engloba a visão positivista, já discutida na fundamentação teórica desta tese, de que a verdade é algo objetivo, que está fora do sujeito. Assim, de acordo com a perspectiva do senso comum, os fatos acerca do mundo estão dados, não são construídos nem tecidos por indivíduos ou por uma coletividade. Esses fatos podem, contudo, ser conhecidos, isto é, adquiridos e acumulados pelos seres

⁶⁰ Implicação (ou desdobramento), traduzido do inglês *entailment*, refere-se, no contexto da teoria da metáfora conceptual, a relações de subcategorização entre metáforas que formam um sistema único. Por exemplo, TEMPO É DINHEIRO implica TEMPO É UM RECURSO LIMITADO, que, por sua vez, implica TEMPO É UM BEM VALIOSO. Assim, o termo designa a aplicação, por meio de ativação lógica, de alguma característica do domínio fonte ao domínio alvo (cf. LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002, p. 52 e 1999, p. 47).

humanos, que os transmitiriam uns aos outros através do ensino formal ou informal, pelo veículo da linguagem, passando, assim, a preencher aquele que conhece, que se torna, portanto, um recipiente do saber, o que pode ser representado pela metáfora CONHECIMENTO É CONTEÚDO.

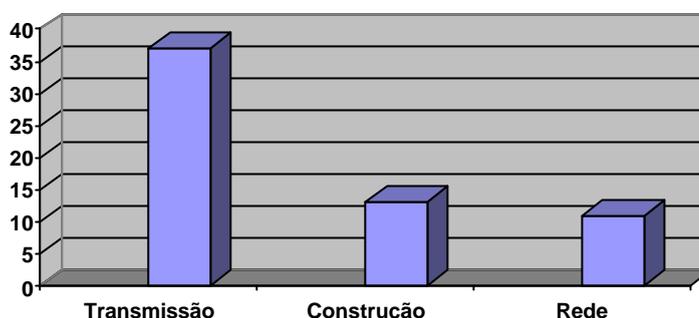
O mesmo agrupamento pode ser feito entre CONHECER É DESENVOLVER e CONHECER É ELABORAR, em torno da metáfora mais explícita do construtivismo CONHECER É CONSTRUIR. Nesse caso, nenhuma das metáforas aparece necessariamente como desdobramento de qualquer outra aqui agrupada, contudo todas são coerentes com as duas vertentes principais da teoria construtivista: a piagetiana, com sua ênfase no desenvolvimento individual (cf. PIAGET, 1998), e a vygotskyana, com seu foco no aspecto social da cognição (cf. VYGOTSKY, 1987). Para os construtivistas, o conhecimento não é algo dado *a priori*, mas sim construído pelo sujeito em sua interação com o ambiente e com outros sujeitos. Portanto, a idéia do conhecimento como elaboração parece caber aqui com perfeição, já que sem esse trabalho do sujeito, não há conhecimento. O mesmo se aplica às noções de desenvolvimento e interação, que são inclusive palavras-chave nas duas vertentes da teoria, sendo a primeira mais enfatizada por Piaget, enquanto a segunda aparece como central entre os seguidores de Vygostky⁶¹.

Já em torno da metáfora conceptual CONHECIMENTO É REDE, com suas implicações de estabelecimento de relações e conexões entre saberes, podem ser agrupadas as seguintes metáforas: CONHECIMENTO É RELAÇÃO e CONHECIMENTO É COMUNHÃO. Essas metáforas parecem se adequar à principal, estando em harmonia com as idéias de Edgar Morin (1996, 2002) e seus seguidores.

Considerando esses três grandes agrupamentos em vez de cada metáfora isoladamente, temos o seguinte quadro:

⁶¹ De acordo com Piaget, a aprendizagem se dá quando o indivíduo interage com o ambiente e seus objetos, construindo esquemas cognitivos a partir deles. Os esquemas, para ele, são estruturas mentais utilizadas pelos seres humanos para dar conta do mundo à sua volta. Os conceitos de assimilação e acomodação são as bases de sua teoria de aprendizagem: o primeiro se refere à incorporação de informação nova a um esquema já existente, o segundo sugere a adaptação do esquema a informações que exijam a sua reformulação (PIAGET, 1998). Assim, vemos que seu interesse principal recai sobre o processo de aprendizagem do indivíduo, seu desenvolvimento cognitivo. Já para Vygotsky, a construção do conhecimento tem um caráter muito mais social do que individual. A cognição é sempre mediada pela cultura em que o sujeito está inserido. É sua interação com outros pares, especialmente com pares mais competentes, que servirá de andaime para que ele passe do que o autor chama de Zona de Desenvolvimento Proximal para a resolução autônoma de tarefas (VYGOTSKY, 1987).

Gráfico 6: Metáforas dos participantes agrupadas em torno das três principais concepções de conhecimento que norteiam a pesquisa.



Consideradas nesses agrupamentos, portanto, as metáforas identificadas no discurso menos monitorado dos participantes revelam a força do pensamento tradicional em seus sistemas conceptuais. Ao contrário do que acontecia quando analisamos a primeira questão ou as três metáforas explícitas isoladamente, agora é o conhecimento como transmissão, anteriormente a visão menos citada das três, que emerge como valor subjacente mais acentuado no discurso dos professores (37 citações contra 13 relacionadas à construção e 11 à rede). Essa prevalência do conceito tradicional no discurso menos monitorado não chega a surpreender e parece estar de acordo com o que nos dizem Lakoff & Johnson (1980/2002) acerca das metáforas novas:

(...) de modo algum é tarefa fácil mudar as metáforas em função das quais vivemos. Uma coisa é estar consciente das potencialidades inerentes à metáfora (...), outra, muito diferente e mais difícil, é viver em função dela. (...) não seria possível mudar rápida e facilmente (...) com base em uma decisão consciente. (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002, p. 242)

O que ocorre nesse caso, segundo Reddy (1979/2000), é um conflito de enquadramentos. Embora considere que transformações profundas em nossa maneira de pensar e agir no mundo pressupõem mudanças de enquadramento cognitivo, o autor reconhece que não se trata aqui de uma tarefa simples, tampouco rápida. Ainda que um primeiro passo para a mudança de enquadramento possa ser dado com a elaboração consciente e racional de uma alternativa ao enquadramento vigente (um “conhecimento proposto”, nos termos de Wright, 2005, p. 257), sua incorporação ao sistema conceptual ativo em nosso cotidiano não se dá automaticamente. Exemplos de formulações teóricas

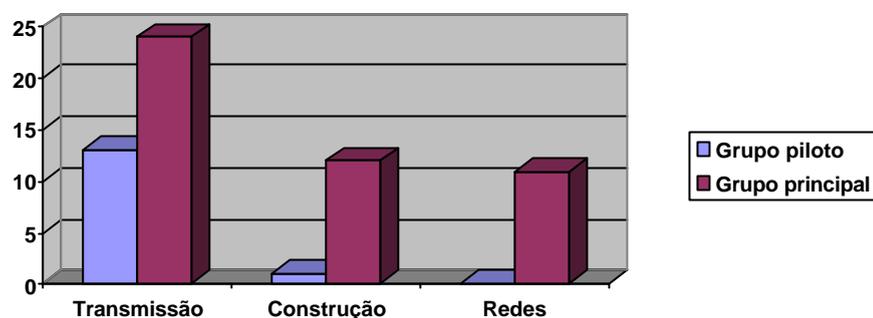
com esse objetivo são o Paradigma dos Construtores de Instrumentos⁶², elaborado pelo próprio Reddy como alternativa à Metáfora do Canal, e a Metáfora da Rede, defendida por Morin e outros como alternativa à concepção linear de conhecimento e da organização hierárquica dos saberes representada pela “Árvore do Conhecimento”. Nos dois casos, o que se quer substituir é a maneira tradicional de se pensar e agir sobre conceitos abstratos: a comunicação e o conhecimento, respectivamente. É interessante notar que em ambas situações, a conceptualização tradicional está ligada à concepção positivista, que se traduz pedagogicamente na ênfase do ensino na transmissão de conhecimento. Note-se, porém, que a realidade tem demonstrado o quão difícil é passar da elaboração teórica de um novo paradigma à incorporação deste ao pensamento e às práticas cotidianas de qualquer comunidade.

Embora essa dificuldade de mudança nos paradigmas conceptuais seja bastante clara para os estudiosos da cognição, ela é muitas vezes subestimada por filósofos, epistemólogos e formadores de docentes. Estes, com grande frequência, acabam por considerar que o seu trabalho mais importante é fornecer e explicar as novas teorias aos professores, convencendo-os de sua superioridade sobre o tradicionalismo do senso comum. Parte do fracasso em larga escala na implementação de mudanças educacionais efetivas pode estar ligada a essa postura, que subestima o poder e a abrangência da tradição, valorizando excessivamente a lógica em detrimento do apoio ao fazer cotidiano reflexivo.

A análise da diferença entre os dois grupos de participantes com as metáforas já agrupadas parece confirmar a tese de que o grupo menos experiente tenderia a se fixar mais, no que diz respeito ao discurso não monitorado, na tradição que o grupo de professores mais experientes:

⁶² O Paradigma dos Construtores de Instrumentos é uma imagem, proposta por Reddy (1979), para servir de contraponto à metáfora do canal na explicação da comunicação e da linguagem humanas. Enquanto essa metáfora implica na visão dos cérebros e palavras como recipientes, servindo essas de duto das idéias de um cérebro a outro de maneira não-problemática, o paradigma que ele propõe vê a comunicação humana como uma roda de carroça, em que cada ser humano ocupa uma “fatia” da roda, vivendo em um ambiente diferente dos demais. O centro da roda seria o local onde cada um poderia deixar desenhos para os outros, ensinando a construir algum instrumento. Esses desenhos, contudo, seriam interpretados por cada um de acordo com seu próprio ambiente, o que levaria à construção de instrumentos próprios, com grau maior ou menor de aproximação da intenção do “falante”, dependendo do que é compartilhado pelos ambientes de “emissor” e “receptor”.

Gráfico 7: Diferenças entre os grupos com as metáforas agrupadas em três grandes blocos.



Embora as metáforas associadas à transmissão prevaleçam nos dois grupos de participantes, vemos muitas menções às idéias de conhecimento como construção e rede no grupo de professores mais experientes, enquanto entre os que iniciam sua carreira há apenas uma menção à metáfora da construção e nenhuma à das redes. Isso não quer dizer, necessariamente, como veremos mais adiante, que os professores mais experientes incorporem essas idéias à sua prática. Muitas vezes o que existe é uma adaptação dos novos conceitos de forma a adequá-los a teorias práticas de caráter tradicional. Em outras palavras, se um professor iniciante pode deixar escapar em seu discurso não monitorado a prevalência de práticas que vivenciou como aluno, os mais experientes, por sua vez, podem se apropriar do jargão de novas teorias, adaptando-o para que se encaixe em suas teorias pessoais, muitas vezes tradicionais.

Há ainda um fenômeno que nos parece importante para esta análise: a presença de diversas metáforas na mesma fala. Esse recurso a uma multiplicidade de metáforas para se referir a um determinado conceito já foi estudado, por exemplo, por Barden & Lee (2001), e nos parece relevante aqui, pois reforça nossas impressões não apenas sobre a cognição dos professores, como também quanto ao caráter multifacetado do próprio conceito de conhecimento.

Mais esclarecedor que quantificar as ocorrências desse fenômeno, parece ser citar alguns enunciados em que ele ocorre:

“... acredito nos três processos: *transmitir, construir, tecer em rede*. Todos, de alguma forma, nos levam a *descobrir*.”

“Conhecimento é todo *acúmulo* de saberes que o ser humano é capaz de *construir*.”

“A *construção* de um determinado conhecimento pode pressupor a *aquisição* de outros, anteriores a ele. Estes *interligam-se*, complementam-se e consolidam-se.”

Mas talvez o exemplo mais interessante e revelador de todos tenha sido o seguinte:

“Conhecimento é a *construção*, em *redes* biopsicossociais, de *conteúdos* significativos...”

Na fala acima, a exemplo de duas das três citadas anteriormente, temos as três metáforas convivendo em discurso coerente, que não apenas reforça a compatibilidade das metáforas da construção e das redes, mas também encontra espaço para a visão de conhecimento como conteúdo. Essa múltipla abordagem do conceito, já verificada na análise da primeira questão de pesquisa, parece ser característica da cognição dos professores e precisa ser levada em conta por formadores na elaboração de seus programas. Mais do que isso, reforça a visão de que, por mais que seja tentador propor quebras radicais de paradigmas, para se compreender o próprio conceito em questão, ou seja, o conhecimento, uma abordagem múltipla parece ser a mais adequada. Sem falar na concretude do processo de ensino-aprendizagem, que dificilmente poderá abrir mão de momentos em que a transmissão pura e simples economizará tempo e evitará as dificuldades que seriam impostas pela adoção radical de procedimentos que buscassem excluí-los completamente.

Assim, podemos sistematizar os resultados deste momento da análise, propondo as seguintes conclusões:

1. A proposta das três metáforas norteadoras na primeira pergunta não inibiu o recurso a uma série de outras metáforas no discurso dos participantes.
2. A idéia do conhecimento como um bem perpassa seus enunciados.
3. Quanto mais monitorado o discurso, maior é a referência à metáfora da construção.
4. Os valores que subjazem a seus enunciados, entretanto, demonstram a manutenção da metáfora da transmissão de forma majoritária em seus sistemas conceptuais.

5. Há diferenças entre os discursos dos professores mais e menos experientes, sendo estes os que menos fazem menção às metáforas da construção e da rede no discurso não monitorado, contrariando o que seria de se esperar por conta de sua educação formal.
6. A presença de uma mistura de metáforas foi verificada em diversos enunciados, sendo de especial interesse aqueles em que aparecem as três norteadoras desta tese, pois reforçam nossa impressão quanto à representação do conhecimento sugerida nas respostas à primeira pergunta de pesquisa.

A partir do confronto entre os resultados obtidos até agora, buscaremos responder à terceira pergunta de pesquisa.

4.3. PERGUNTA DE PESQUISA 3: EXISTE COERÊNCIA OU CONTRADIÇÃO ENTRE AS CRENÇAS PROFESSADAS CONSCIENTEMENTE E OS VALORES SUBJASCENTES AO DISCURSO DOS PARTICIPANTES?

À primeira vista, o que mais chama nossa atenção é a aparente contradição entre as crenças professadas (majoritariamente construtivistas e/ou ligadas à metáfora das redes, em detrimento da visão tradicional do conhecimento como transmissão) e os valores subjacentes ao discurso, no qual pode ser observada a presença de diversos índices lingüísticos de metáforas conceptuais que remetem à visão tradicional e que, agrupadas, superam os grupos que se remetem seja à metáfora da construção, seja à das redes. Na verdade, tal contradição já havia sido detectada por mim em artigo anterior (cf. ALMEIDA, 2005). Naquela ocasião, a contradição era ainda mais aguda porque trabalhava apenas com o grupo piloto, cujas respostas à questão aberta apresentam muitas referências ao conhecimento como transmissão e pouquíssimas às outras metáforas, em franca oposição a suas respostas à questão de múltipla escolha.

Essa contradição foi vista à época como algo negativo, um obstáculo a transformações efetivas no sentido de um ensino mais construtivista, socialmente relevante e centrado no aluno. De fato, as crenças tácitas dos professores, se não se tornarem objeto de reconhecimento e reflexão por parte deles próprios, podem até mesmo representar um empecilho a seu aperfeiçoamento profissional (cf. BARCELOS, 2007). Isso pode ocorrer não somente no caso de professores iniciantes, que tendem a reproduzir

práticas de ensino que vivenciaram quando alunos e crenças sobre ensino-aprendizagem presentes nas comunidades discursivas a que pertencem, mas também no de professores experientes, que apresentam uma tendência a assimilar as novas teorias às suas crenças já estabelecidas, adaptando os conceitos novos, de forma a adequá-los a práticas tradicionais. De acordo com Roberts (1998):

No caso da aprendizagem de professores experientes, (...) suas percepções e crenças são progressivamente reforçadas pela experiência de ensino, tornando-se cada vez mais centrais à sua auto-imagem à medida em que eles se tornam mais confiantes em sua capacidade de preencher os requisitos de seu papel social. O poder dessas representações se reflete na capacidade de professores já estabelecidos profissionalmente de “distorcer” (i.e. assimilar) a informação nova de forma a conformá-la a suas crenças anteriores. (ROBERTS, 1998, p. 26)⁶³

Essa contradição, bem mais presente no grupo piloto do que no principal, pode ser exemplificada pelas seguintes falas:

“Poderíamos dizer que é o *acúmulo* de toda vivência, *bagagem adquirida* ao longo da vida.” (participante do grupo piloto que escolheu a metáfora das redes na primeira rodada da questão de múltipla escolha e a da construção e das redes na segunda rodada)

“É *ter propriedade* sobre determinado assunto...” (participante do grupo piloto que escolheu a metáfora das redes na primeira rodada da questão de múltipla escolha e a da construção e das redes na segunda rodada)

“Como algo que se *adquire*. À medida que se vai aprendendo, *aumenta-se* o conhecimento.” (participante do grupo piloto que escolheu a metáfora das redes na primeira rodada da questão de múltipla escolha e a da construção e das redes na segunda rodada)

“Conhecimento é *aquisição* de saberes, de idéias.” (participante do grupo piloto que escolheu a metáfora da construção na primeira rodada da questão de múltipla escolha e a da construção e das redes na segunda rodada)

⁶³ Tradução minha. No original: “In the case of experienced teachers’ learning, (...) their perceptions and beliefs are progressively reinforced by teaching experience, becoming increasingly central to their view of themselves as they become confident in meeting role demands. The power of these ways of looking is reflected by the ability of established teachers to ‘skew’ (i.e. assimilate) training input to conform to their prior beliefs.” (ROBERTS, 1998, p. 26)

“São aprendizagens que você *adquire* com a vivência.” (participante do grupo piloto que escolheu a metáfora das redes na primeira rodada da questão de múltipla escolha e a da construção e das redes na segunda rodada)

“Conhecimento para mim é a *apropriação* de informações acerca de algo.” (participante do grupo piloto que escolheu a metáfora da construção na primeira rodada da questão de múltipla escolha e a da construção e das redes na segunda rodada)

“Conhecimento são as informações que *colhemos* ao longo do tempo, *juntando* uma idéia a outra e *obtendo* o conhecimento.” (participante do grupo piloto que escolheu a metáfora das redes na primeira rodada da questão de múltipla escolha e a da construção e das redes na segunda rodada)

“Para mim, conhecimento é um *conjunto* de informações que você *adquire através* de leituras, vivência de experiências, aulas, etc.” (participante do grupo principal que escolheu a metáfora da construção na primeira rodada da questão de múltipla escolha e a da construção e das redes na segunda rodada)

Contudo, se olharmos os dados a partir de outra perspectiva, podemos perceber também uma coerência de outro tipo, marcada pelo fenômeno, já discutido, da multiplicidade de metáforas. Conforme vimos apontando durante essa análise, a maioria dos professores investigados expressa suas representações do conhecimento por meio de uma grande diversidade de metáforas. Raramente encontramos em suas falas a referência exclusiva a apenas uma das visões de conhecimento propostas, o que parece estar de acordo com a maior parte das respostas à segunda rodada de respostas à pergunta de múltipla escolha.

Em muitos casos (um terço das respostas no grupo piloto e metade delas no grupo principal), os participantes marcaram todas as alternativas da múltipla escolha quando isso foi permitido. Essa representação multifacetada do conhecimento se reflete coerentemente em muitas das respostas à pergunta aberta, que revelam valores subjacentes múltiplos e entrelaçados no que diz respeito ao tópico investigado.

Essa coerência só parece ser abalada pela ausência da metáfora da transmissão nas escolhas conscientes de alguns participantes. Comparemos alguns exemplos de justaposição e/ou entrelace de metáforas às respostas à pergunta de múltipla escolha dadas pelos participantes que os enunciaram:

“... acredito nos três processos: *transmitir, construir, tecer em rede*. Todos, de alguma forma, nos levam a *descobrir*.” (participante do grupo principal que escolheu a metáfora da construção na primeira rodada da questão de múltipla escolha e as três metáforas na segunda rodada)

“A *construção* de um determinado conhecimento pode pressupor a *aquisição* de outros, anteriores a ele. Estes *interligam-se*, complementam-se e consolidam-se.” (participante do grupo principal que escolheu a metáfora da construção na primeira rodada da questão de múltipla escolha e a da construção e das redes na segunda rodada)

“Conhecimento é a *construção*, em *redes* biopsicossociais, de *conteúdos* significativos...” (participante do grupo principal que escolheu a metáfora das redes na primeira rodada da questão de múltipla escolha e a da construção e das redes na segunda rodada)

“... quanto mais livros você leu, *mais ‘conhece’* o livro que está lendo no momento, pois tem um mundo rico já *construído* com o qual *relacioná-lo*.” (participante do grupo principal que escolheu a metáfora das redes na primeira rodada da questão de múltipla escolha e as três metáforas na segunda rodada)

“O conhecimento é a *elaboração* das informações *recebidas* do meio, intermediadas pelas pessoas que nos rodeiam, *carregando* significados sociais e históricos.” (participante do grupo principal que escolheu a metáfora das redes na primeira rodada da questão de múltipla escolha e a da construção e das redes na segunda rodada)

“Conhecimento é uma *construção* que se dá a partir de uma partícula inicialmente *transmitida* pelo professor.” (participante do grupo principal que escolheu a metáfora da construção na primeira rodada da questão de múltipla escolha e as três metáforas na segunda rodada)

Assim, percebemos que a tônica dos discursos dos participantes é a multiplicidade de metáforas do conhecimento, revelando valores coerentes com a mescla que já haviam sugerido quando puderam escolher mais de uma alternativa na questão de múltipla escolha. Quando encontramos alguma incoerência ao analisarmos as falas de cada participante individualmente, esta quase sempre tem a ver com a ausência da metáfora da transmissão em suas respostas à múltipla escolha e ao seu reaparecimento em alguma

metáfora presente nas respostas à pergunta aberta. Isso reforça a importância de que os programas de formação tenham a preocupação de encorajar os próprios professores a acessar e questionar seus valores tácitos. No entanto, esse detalhe não chega a comprometer a coerência encontrada na opção geral de abordar o conhecimento sob diversas perspectivas entrelaçadas.

Assim, podemos concluir que:

1. Há uma certa incoerência entre o discurso monitorado e o não monitorado sobre as crenças acerca do conhecimento no que diz respeito à metáfora da transmissão. Esta é a menos escolhida conscientemente, mas há indícios discursivos de que seus pressupostos são os mais presentes no discurso menos monitorado.
2. Há coerência na abordagem do conhecimento através da mistura de diversas metáforas.

Parece-nos, portanto, que a iluminação e questionamento de valores tácitos, bem como a aceitação de múltiplas perspectivas, como ponto de partida, devem ser levados em conta pelos formadores. Não nos parece suficiente, assim, a mera apresentação de novas teorias aos professores, mesmo se esta for bem feita e levar a um convencimento consciente de sua utilidade ou mesmo superioridade. É no terreno da reflexão sobre práticas informadas pelo ecletismo que a intervenção formadora pode levar a um aperfeiçoamento efetivo. O que nos leva a nossa próxima pergunta de pesquisa.

4.4. PERGUNTA DE PESQUISA 4: ATÉ QUE PONTO ESSAS CRENÇAS E VALORES APRESENTAM ALGUM IMPACTO NAS PRÁTICAS EFETIVAS DE SALA DE AULA?

Para explorar essa pergunta, coletamos dados gravando três aulas de cada um dos seguintes participantes: uma professora de História⁶⁴, um de Ciências, uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática – todos do segundo segmento do Ensino Fundamental. Os três primeiros ministraram suas aulas em uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro, enquanto a professora de Matemática atuou em um colégio institucionalmente ligado a uma universidade federal em nosso estado. Os alunos de ambas as escolas

⁶⁴ No caso da professora de História, foram na verdade quatro aulas, pois a primeira foi considerada como piloto.

possuem perfil social semelhante, oscilando entre os desfavorecidos e os pertencentes a famílias de classe média.

Para realizar a análise dos dados, observamos as trocas de turno entre professor e alunos durante as aulas, levando em conta o tempo de fala de cada um, bem como os tópicos da interação, para verificar as práticas predominantes. Em princípio, acreditamos que quanto maior o tempo dos turnos do professor, maior a probabilidade de estarmos assistindo a uma prática baseada na metáfora da transmissão. A troca de turnos mais constante entre professor e alunos pode indicar um caminho mais construtivista, embora isto, por si só, não garanta essa suposição. É preciso levar em conta também os tópicos abordados, pois quando se trata de meras perguntas para checar a memorização de um conteúdo poderemos ainda estar no paradigma da transmissão. Da mesma forma, os trabalhos que propõem a interação entre alunos podem ser indício tanto do construtivismo quanto da metáfora das redes. Mais uma vez, o tópico e a maneira como ele é desenvolvido nas interações tornam-se relevantes, pois muito mais que uma quantificação de tempos e trocas de turno, é o estabelecimento de relações entre conhecimentos de campos diversos que caracterizará a influência da metáfora das redes. Ou seja, há dois fatores a serem observados: a natureza da interação e o tratamento dos tópicos abordados. A interação centrada no professor “contador de estórias” (cf. SILVA, 2006) caracteriza a metáfora da transmissão, enquanto interações dialógicas, com a participação efetiva dos alunos, apontam para a metáfora da construção. Já a metáfora da rede se encontra ligada à interatividade conferida ao tratamento do tópico. Para caracterizá-la, não basta perceber a interação linear entre professor e alunos, mas é preciso que o tópico da interação esteja ligado a outras áreas de conhecimento, a outros textos, por assim dizer, permitindo que a comunicação em sala de aula navegue pelos diversos conhecimentos de todos os atores envolvidos⁶⁵.

É preciso reconhecer, contudo, que a presença de ações coerentes com a metáfora das redes tende a ser bem menor que aquela baseada nas outras duas metáforas. A razão disso é que os currículos das escolas ainda não são elaborados com base nas redes de conhecimento. Os trabalhos interdisciplinares ou se constituem em redes de pouquíssimos nós, já que nascem do desejo e da afinidade entre duplas ou grupos pequenos de professores, ou se impõem como projetos definidos pela direção ou outras autoridades

⁶⁵ Mais adiante, voltaremos à questão da sala de aula interativa. Uma discussão mais aprofundada sobre os conceitos de interação e interatividade, contudo, pode ser encontrada em Silva, 2006.

educacionais. Vale dizer que, nesse caso, a base teórica não é explicitamente a das redes, mas sim a idéia do currículo como um caleidoscópio (cf. HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998). Sem dúvida, as metáforas do caleidoscópio e da rede são compatíveis em sua natureza conexionista, o que significa que os projetos inter ou trans-disciplinares, impostos ou não pelas secretarias de educação, se constituem, para efeito de nossa análise, em exemplos de prática coerente com a metáfora da rede. No entanto, tais atividades não foram verificadas no período de nossa observação nas escolas. Isso não significa, entretanto, que nenhuma interação baseada na metáfora das redes tenha sido observada, mas sim que, como veremos adiante, essas interações não foram planejadas, mas se impuseram a partir da curiosidade e questionamento dos alunos.

Torna-se necessário ainda, antes de abordarmos os dados propriamente ditos, discutir, mesmo que brevemente, as noções de interação e interatividade na educação, de modo a estabelecermos um enquadramento capaz de dar conta da natureza dos dados aqui apresentados. Isso é necessário porque a verificação dos modelos comunicacionais adotados na sala de aula é fundamental para a inferência das crenças em uso (cf. BARCELOS, 2007) nesse contexto. A adoção de um modelo ou outro, freqüentemente, se mostra coerente com uma ou outra metáfora do conhecimento, o que permite a associação por parte do analista entre práticas discursivas e pedagógicas.

Tomado em sentido amplo, o termo interação seria capaz de dar conta de uma variedade bastante extensa de formas de comunicação, podendo ser aplicado tanto a situações em que há clara separação de emissor e receptor (seja esse visto como passivo ou ativo) até aquelas em que essa separação não é possível. Contudo, parece-nos útil aqui distinguir três modalidades comunicativas, por poderem ser facilmente associadas às metáforas com que trabalhamos. Segundo Silva (2006), o que predomina na sala de aula não-interativa é o professor “contador de história”, que podemos associar claramente à metáfora da transmissão. Já aquelas onde a interação, por um lado, busca a participação dos alunos, mas, por outro, a mantém, por assim dizer, controlada, limitando sua intervenção na mensagem, podem ser vistas como compatíveis com a metáfora da construção. Por fim, práticas com maior possibilidade de intervenção e conexão entre inúmeros textos e saberes estariam mais de acordo com a metáfora da rede. Como já dissemos anteriormente, em alguns casos pode ser uma tarefa difícil distinguir claramente práticas construtivistas daquelas apoiadas no conexionismo da metáfora das redes. Talvez

a única maneira de fazê-lo seja tomando decisões acerca do grau de intervenção permitido aos alunos e a quantidade de áreas de saber envolvidas nas conexões. Essas decisões, contudo, tendem a ser bastante intuitivas e para terem alguma validade devem levar em conta a visão do professor sobre sua prática⁶⁶. É possível que isso ocorra não só pela relativa compatibilidade entre as duas metáforas, mas também reflita a amplitude do termo interação que, dependendo do ponto de vista, pode incorporar as características de motivação, predisposição e complexidade que alguns autores reservariam ao termo interatividade (SILVA, 2006, p.97).

De acordo com Anderson (2003, p. 129), Wagner (1994, p.8) define interação como “eventos recíprocos que requerem pelo menos dois objetos e duas ações. Interações ocorrem quando esses objetos e eventos influenciam um ao outro mutuamente.”⁶⁷ Tal definição, ainda que bastante ampla, parece enfatizar a influência recíproca que a interação supostamente exerce sobre seus agentes. Assim, está em harmonia com as propostas dialógicas de Paulo Freire, que insiste em que o professor deve não só aprender com o aluno, mas também aprender a falar “com” ele, ao invés de falar “para” ele (FREIRE, 1996/2002). Isso coloca em cheque o paradigma da transmissão de conhecimento como interação autêntica, já que nele dificilmente as ações e influências podem ser consideradas recíprocas, não obstante sabermos que leitores e ouvintes não sejam, de fato, passivos.

Portanto, acreditamos ser importante, nesse momento, tentar diferenciar informação de conhecimento. A informação pode ser obtida por transmissão oral ou escrita, já o conhecimento depende da interação. Para John Dewey (1916/1966) é a interação que vai definir o processo educacional, que se dá quando o aprendiz transforma a informação inerte que recebeu, construindo conhecimento com valor e aplicação para sua própria vida.

Segundo Garrison e Shale (1990), todas as formas de educação giram em torno da interação entre professores, alunos e conteúdos. Moore (1989) descreveu três tipos de interação que nos parecem suficientes para lidar com o contexto da sala de aula presencial: interação entre alunos e professor(es), entre alunos e alunos e entre alunos e

⁶⁶ Obviamente, em casos extremos essa distinção não seria tão difícil assim. Contudo, casos extremos não são facilmente encontráveis na sala de aula, até porque, como já dissemos, as práticas pedagógicas baseadas na metáfora da rede ainda são relativamente raras na escola regular.

⁶⁷ Tradução minha. No original: “(...) reciprocal events that require at least two objects and two actions. Interactions occur when these objects and events mutually influence one another.” (ANDERSON, 2003, p. 129)

conteúdos. Além disso, um outro conceito, proposto por Sutton (2000), parece ser também importante para nossa análise: o de interação vicária (cf. ANDERSON, 2003, p. 132), isto é, a que ocorre quando um aluno processa ativamente os dois pólos de uma interação entre outros sujeitos no contexto educacional, sem aparentemente participar da interação.

Embora Anderson (2003) não adote a distinção entre interação e interatividade, esta parece ser importante para Silva (2006), que vê no primeiro conceito um caráter redutor, linear e sistêmico, enquanto o último abrangeria a perspectiva da complexidade. Essa discussão transcende os propósitos de nosso trabalho, pois a sala de aula interativa, proposta por Silva, depende da adoção de práticas em rede na escola, o que, como dissemos acima, ainda não pode ser observado com frequência no momento em que vivemos. Nosso objetivo não é propor quebras paradigmáticas, difíceis de se realizar sem alterações dramáticas nas macro políticas educacionais, mas observar as práticas em si e inferir delas quais os caminhos que podem levar a mudanças efetivas no cotidiano escolar.

Contudo, parece-nos mais útil sua discussão quando enfatiza que “interatividade é um conceito de comunicação e não de informática”, que exige basicamente: (1) um dialogismo que associe a emissão e a recepção como pólos na co-criação da comunicação e (2) a intervenção do receptor no conteúdo da mensagem, que estaria aberta a manipulações e modificações. (SILVA, 2003). Sem essa possibilidade de intervenção do receptor, estaríamos ainda dentro de uma comunicação não-dialógica, no paradigma da transmissão de conhecimento, no “falar para”, de Paulo Freire (1996/2002). O professor dessa comunicação linear tem sido, nos dizeres de Silva, o “professor contador de história”, que centra a comunicação no seu falar-ditar e atrai o aluno para o seu universo, reduzindo suas possibilidades de intervenção, manipulação e transformação do conteúdo. A observação dos padrões e modelos comunicacionais em nossos dados pode, então, nos ajudar a inferir que valores sobre conhecimento estão sendo praticados.

Feita essa breve discussão, passaremos agora propriamente à análise. Foram gravadas em áudio e vídeo quatro aulas, de cinquenta minutos, cada da professora de História. A primeira dessas aulas foi considerada como piloto desse processo, pois nos ajudou a refinar nossos procedimentos no que diz respeito à gravação em vídeo. Não obstante, as quatro aulas foram consideradas em nossa análise. Três dessas aulas foram ministradas para uma mesma turma de sétimo ano e uma delas para uma turma do oitavo ano. As duas turmas continham cerca de 40 alunos cada, dentro da faixa etária

considerada adequada à sua escolaridade. A professora foi a única participante da pesquisa a não marcar mais de uma alternativa na segunda rodada da questão de múltipla escolha, preferindo repetir exclusivamente a resposta dada na primeira rodada: “O conhecimento é construído.” Já na resposta à pergunta aberta, podemos depreender valores construtivistas ao lado da idéia de acúmulo, típica da transmissão: “O conhecimento é o *conjunto* de informações que permite a *interação* entre o homem e a sociedade...”

A organização espacial da sala de aula, para acomodar a quantidade de alunos das turmas é bastante comum nas escolas públicas, sendo a mesma observada nas aulas de Ciências e Português: filas indianas de carteiras, que se juntam aos pares ou trios com a(s) fila(s) ao lado, voltadas para o quadro-negro. Há pouco espaço para movimentação na sala e a professora fica normalmente de frente para os alunos, no espaço entre as primeiras carteiras e o quadro. Acreditamos que essa organização espacial inibe uma melhor interação entre os pares e mesmo a movimentação do professor, favorecendo atividades mais baseadas na transmissão que em outros paradigmas, ainda que não impeça outras práticas.

A professora de História trabalhou durante as aulas gravadas o tema da Reforma Protestante e, na maior parte do tempo, pedia a um aluno por vez que lesse em voz alta um trecho do texto-base, interrompendo-o para perguntar à turma se conheciam o significado dessa ou daquela palavra, explicando-as quando desconhecidas e também ao trecho lido. Embora os alunos detivessem o turno muitas vezes, sua fala mais comum era a reprodução em voz alta do texto didático, o que não caracterizaria uma prática construtivista. Por outro lado, as explicações da professora, de um modo geral, procuravam levar o aluno a pensar, buscando aproveitar seu conhecimento prévio, o que está de acordo com a idéia do conhecimento como construção:

P: então vamo lá, eu começo, ok?

As: ok

P: então vamos, “os primeiros reformistas, vários líderes surgiram nessa época reivindicando mudanças na igreja católica, eles são considerados os primeiros reformadores”, esse parágrafo ficou claro?

A: uhum, ficou sim

P: tem alguma palavrinha que nos prejudicou?

As: não

P: tem certeza? Eu acho que tem

A: reivindicando

P: ah, viu? Pois é

A: reivindicando é vindicando de novo

P: não. Quem é que sabe o que significa reivindicar?

A: contrariar, contrariar

P: não, reivindicar não é contrariar

As: (inaudível)

P: veja bem, fala, meu anjo

A: (inaudível)

P: você reivindica

A: eu reivindico, eu não concordo

A: discordar

P: não seria discordar, reivindicar é você solicitar, pedir, cobrar alguma coisa, aqui no caso, seria como? Esses líderes que apareceram, eles cobravam, cobravam, pediam reformas urgentes, mudanças urgentes, ta? Então, põe aí, em cima da palavrinha reivindicando, pra quando você ler o texto, você não esbarrar mais com esse problema

A: é cobrar?

P: cobrar, pedir

A: pedir

(pausa)

P: o primeiro que ele nos dá como exemplo seria John Whicliff, espero que a pronúncia esteja boa, Ricardo, o meu inglês foi pro espaço faz tempo, mas eu me esforço, H., leia para nós esse pedacinho, vamos lá⁶⁸

Assim, percebemos um esforço de incluir pressupostos do construtivismo na atividade desenvolvida. A busca de interação com os alunos e a tentativa de funcionar

⁶⁸ Louve-se aqui o esforço da professora de História na realização de um trabalho voltado para o ensino de leitura, fato infelizmente ainda raro nas aulas de outras disciplinas que não a de Língua Materna.

como andaime⁶⁹ na interpretação da palavra desconhecida são exemplos desse esforço. A atividade, contudo, sofre forte influência do paradigma da transmissão, visto que é a informação nova, “contida” no texto, que deve ser adquirida. Certamente, haverá quem interprete a prática ilustrada acima como um exemplo típico do fenômeno da assimilação de *input* às crenças arraigadas, conforme descrito por Roberts (1998). Embora não possamos descartar alguma influência deste processo no caso em questão, acreditamos que os procedimentos da professora se devam muito mais a fatores ligados às condições de trabalho e ao próprio tópico abordado que propriamente à influência de crenças tácitas.

A necessidade de garantir a realização a contento do evento social aula em uma turma numerosa, com a organização espacial da sala descrita acima, limita sobremaneira a variedade de práticas pedagógicas passíveis de serem realizadas sem grandes dificuldades. A natureza do tópico da aula também influi nessas práticas, pois para construir conhecimento acerca da Reforma Protestante, em algum momento, será necessário que os alunos tenham acesso a determinadas informações históricas. Dadas as condições já discutidas, torna-se quase inevitável, levando-se em conta ainda a necessidade de aproveitamento eficiente do tempo de aula (três aulas semanais de cinquenta minutos cada no caso de História), o recurso à transmissão de informação como ferramenta didática. Observamos, portanto, no trecho acima, uma interação entre professora e alunos, cuja função primordial é a transmissão de informação. O aluno é atraído para o mundo do professor e não tem muito espaço para manipular o conteúdo, ainda que seja chamado a participar, contribuindo com seu conhecimento prévio.

Podemos perceber, além dessa tentativa de incorporação de um interacionismo construtivista a uma atividade ainda muito norteadada pela idéia de transmissão, momentos em que a vida fora da escola passa a ser relacionada com o tópico da aula. Embora tenha ficado claro, inclusive em conversas nossas com a professora, uma certa cautela na abordagem das relações estabelecidas, por sentir que o tópico era potencialmente gerador de conflito, quando essa discussão surgiu, ela a abraçou e procurou participar, enfatizando a necessidade da tolerância à alteridade. Acreditamos que, nesse momento, a aula se apoiou em premissas mais ligadas às metáforas da rede e da construção do que nos momentos de leitura e explicação do texto-base:

⁶⁹ O termo *andaime*, na tradição construtivista, refere-se à assistência que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social.

A1: os protestantes ainda existem?

P: claro, meu amor

A1: não, agora

P: é o que a gente poderia chamar hoje de evangélicos

A1: evangélicos

P: olha só (pausa), na verdade não sei nem se eu posso dizer essa palavra “na verdade”, né? Eu vou tentar esclarecer um pouco, o que nós temos são vários rótulos, não é? Uma vez, eu já contei isso pra vocês, não me lembro, vou contar de novo, uma vez um aluninho, eu falei alguma coisa relativa a Deus e ele perguntou se eu era cristã, aí eu falei pra ele que era, aí ele falou pra mim, “não, professora, a senhora não entendeu, eu perguntei assim, a senhora é evangélica?”, Eu falei “sou”, “não, professora, a senhora não entendeu, eu digo assim, a senhora é bíblia?”, Eu digo “sou”

A2: a senhora é bíblia (risos)

P: claro que eu sou, ce tá vendo? Tudo isso são várias, vários nomes da mesma coisa, cristão, quem é cristão, queridos?

A1: que tem compromisso com a bíblia

As: (ininteligível)

P: aceita os ensinamentos de Cristo, quem é evangélico?

A1: aquele que acredita...

As: (ininteligível)

P: acredita e segue os ensinamentos do evangelho, quem é bíblia?

As: (ininteligível)

P: se é que alguém é bíblia

As: (risos)

A: é um livro

P: e mesma coisa, vocês seguem os ensinamentos do evangelho

A1: ah, mas tem diferença

As: (ininteligível)

P: você vai ter, F., são diferenças de opiniões, por exemplo, o espírita kardecista, ele acredita na reencarnação, o católico já não acredita, ele acredita na ressurreição

A: (ininteligível)

P: mas se você for ver o evangelho é o mesmo, o ensinamento é o mesmo e as pessoas brigam, não é? Erradissimamente, aí vai uma opinião minha

A1: é (ininteligível)

P: (ininteligível) que eu acho que se você parar pra pensar na missão, né? Quem acredita em Jesus Cristo, a missão dele, a mais bonita possível, foi de paz

A1: amar ao próximo, união

P: entendimento

A1: comunhão

P: entendimento, nunca luta, briga, eu sou melhor, você é pior, eu tenho a verdade, você não tem, isso nós só saberemos do outro lado, não é? aí eu vou dizer se eu estava certa ou se eu estava errada, eu vou saber, até então...

A3: (ininteligível) se a senhora é católica, tipo assim, lá tem aqueles livrinhos, não é?

As: (ininteligível)

P: vamos ouvir a colega, todos falando ao mesmo tempo, além de ser mal educado, eu não consigo entender, fala, amor, hã

A3: tipo assim, tem gente que não acredita na (ininteligível), fala que é mentira

P: exatamente

A1: negócio de santo

P: veja bem, veja bem, aí é uma coisa meio perigosa, se você pegar o evangelho a questão é a livre interpretação, não é? Você vai interpretar de um jeito, eu vou interpretar de outro, eu vou dizer que a minha interpretação é a verdadeira a sua é a falsa com que direito?

A3: não é

P: percebe?

A1: professora, mas na bíblia não está escrito...

P: com que direito eu digo pra você que eu estou salva, o que eu digo é verdade e o que você diz é mentira e você está condenado? eu não tenho essa autoridade, essa autoridade, querida, nós só vamos saber quando fizer nossa passagem, lá, lá na, talvez, na outra

A3: lá (risos)

A1: o que senhora ta falando

P: tchau, vai queimar lá embaixo

As: (risos)

P: eu to na boa, aí porque eu fui debochada

A1: aí...

P: são pedro me dá a sentença na hora: vai queimar com ela

As: (risos)

P: não tinha nada que tá zoando a pobre, vai embora

A1: mas as bíblias são diferentes não são?

P: oi?

A1: a católica e a protestante

(...)

A1: na bíblia não se fala em santo, né?

P: na bíblia não se fala em santo

(...)

Podemos observar que a aula ainda é basicamente centrada na professora. Contudo, como já dissemos anteriormente, não acreditamos que isso se deva somente aos valores tácitos da docente. Existe por um lado uma necessidade de controle maior em turmas numerosas, exemplificado pelo momento em que a professora pede que os alunos escutem o que uma aluna tem a dizer. Por outro, o receio de que o tópico em discussão gere conflito ou a prevalência de idéias intolerantes também ajuda a explicar o procedimento. É preciso lembrar ainda que o professor, mesmo atuando dentro de premissas construtivistas, não deve se furtar a exercer o seu papel de par mais competente. De qualquer forma, na citação acima saímos totalmente do paradigma da transmissão ortodoxa devido à “invasão” da vida contemporânea na aula de História. Aqui a interatividade se impõe pela iniciativa dos alunos, abraçada pela professora. As redes de conhecimento se tecem, sem que tenham sido previstas como parte da aula.

Parece-nos, pelos exemplos discutidos acima, que as crenças e valores da professora têm influência sobre as práticas, pois estas buscam conciliar o construtivismo, reconhecido conscientemente pela professora como sua crença, e práticas mais ligadas à transmissão, que aparece como valor na idéia de acúmulo, presente em seu discurso menos monitorado. Reconhecemos, ainda, que essas crenças e valores não são

necessariamente determinantes para suas práticas, já que a consideração de outros fatores, como as condições de trabalho, por exemplo, é necessária para que tenhamos uma visão mais completa da questão.

Nas aulas de Ciências observadas, vamos perceber mais uma vez a combinação de práticas de construção e transmissão, com prevalência da última. Embora possamos identificar alguma interação com os alunos e o apelo a relações com a vida fora da escola, o professor em diversos momentos simplesmente transmite seu conhecimento aos alunos. A interação nesse caso é linear, ilustrando o termo em seu sentido estrito e se opondo a noção mais genérica emprestada por Goffman e Strauss ao termo (cf. SILVA, 2006, p. 97). Nos termos de Silva (2006, p. 97), pode-se dizer que há interação, mas não interatividade.

Nesse caso, foram gravadas três aulas de dois tempos cada em uma turma de oitavo ano na mesma escola da professora de História e em condições bastante semelhantes às vividas por ela. O tópico da aula era o sistema digestivo (ou digestório) e o discurso inicial do professor sugere a importância de se aprender com objetivos além dos acadêmicos, enfatizando a relevância do saber para a vida dos alunos:

P: vamos partir do seguinte princípio, eu sempre falo pra vocês, não adianta aprender só pra decorar conceitos, pra chegar no dia da prova, responder perguntinhas e (pausa) acertar dez questões e achar que sabe, não adianta saber, não adianta decorar, não adianta isso, adianta você entender como é que funciona o seu organismo para que (pausa)

As: (ininteligível)

P: eu já estou sonhando

As: (risos)

P: então, veja o seguinte, não adianta vocês, olha só, é bom entender o funcionamento do corpo humano, para que você possa ter uma vida saudável, muitos alunos entraram aqui com pirulito na boca e com chiclete, eu já avisei todas as coisas que acontecem quando a gente ingere, mas, principalmente, em determinados momentos do dia, então, veja o seguinte, a gente vai

(alunos chegam atrasados)

As: (risos)

P: em cima da hora, então eles podem entrar

Apesar do discurso acima remeter a uma desejável relação do conhecimento escolar com a vida social, isso não se reflete em uma prática mais centrada no aluno, pois é o professor que faz as relações entre esses domínios e as repassa aos alunos. Isso se reflete na manutenção do turno em seu poder durante a maior parte da aula. Mais que na aula de História discutida acima, o que temos aqui é basicamente o professor que fala para os alunos. Há, sem dúvida, momentos de interação com os alunos, visando à construção coletiva de conhecimento. Contudo, a participação dos alunos se limita quase sempre a respostas curtas sobre o que já foi estudado:

P: bem, o que que é um sistema? Vocês já estudaram isso

A: já

P: sistema é um conjunto de

As: órgãos

P: bem, esse conjunto de órgãos desse sistema que nós vamos falar, ele é responsável pela digestão, digestão de que?

A: alimentos

As: alimentos

Quando a resposta dos alunos é inadequada, o professor se apressa em fornecer a informação esperada, não reservando muito tempo para reflexões e novas tentativas dos alunos:

P: alimentos, os alimentos servem para que?

A: pra nos alimentar

P: nos alimentar, qual a cor do cavalo branco do napoleão? Branco, eeee

As: (risos)

P: tudo bem, produzir energia, calor, por isso os alimentos têm calorias, o capítulo anterior fala dos alimentos e nós falamos dos alimentos energéticos, os alimentos nós ingerimos e têm que ser transformados por esse sistema, esse conjunto de órgãos, todos têm a mesma função, mas cada um tem a sua função específica, esse

sistema, ele começa aqui ó onde você coloca o alimento, onde colocamos o alimento?

A: na boca

Assim, o professor, que havia escolhido a metáfora da construção na primeira rodada da pergunta de múltipla escolha e as três metáforas na segunda rodada, exemplifica com sua prática o padrão interacional mais típico das aulas tradicionais: pergunta-resposta-avaliação, com manutenção da maior parte dos turnos de maior duração em seu poder. Não há aqui qualquer julgamento a respeito desse procedimento e é bom que se diga que a turma parecia acompanhar a aula e compreender bem as explicações. O que estamos tentando fazer é descrever o fenômeno e tentar explicá-lo, confrontando-o com os dados anteriores. No entanto, é preciso que se diga aqui que a interação poderia ser descrita mais como de alunos com o conteúdo do que de professor com os alunos. A interatividade é baixa, pois as oportunidades de manipular o conteúdo são mínimas.

Ao contrário do caso anterior, quando suspeitamos que as condições de trabalho desempenhassem um papel maior que a assimilação de novas teorias às crenças arraigadas, aqui é o segundo fator que parece contribuir mais para o formato da aula. Acreditamos nisso não só porque o professor marcou a opção “transmitido” quando pôde escolher mais de uma resposta à pergunta de múltipla escolha, mas também porque sua resposta direta se apoiou exclusivamente nas idéias de aquisição e acúmulo: “Conhecimento é tudo aquilo que o indivíduo consegue ou conseguiu *adquirir, apreender* ao longo dos anos.”

A ênfase no conteúdo se reflete, ainda, na seguinte fala durante a aula:

P: quinze minutos, quinze minutos de cinquenta minutos da primeira aula já se foram e eu ainda não comecei falar sobre aquele conteúdo que faz parte do corpo humano, do sistema digestivo ou digestório, é o que eu pretendia, vocês têm que entender o seguinte: cada aluno que chega atrasado, ele interfere até na quantidade de conteúdos que você poderia ter naquele tempo

A fala acima também toca em questões relacionadas a condições de trabalho, nomeadamente o tempo exíguo para se ministrar os conteúdos previstos. Isso fica ainda mais claro na fala abaixo:

P: então vamos agora prestar atenção, porque senão nós vamos ter que continuar na semana que vem, na outra semana, e vamos gastar muito tempo com um capítulo só

Não obstante as condições inadequadas de trabalho, as falas acima revelam a crença no conhecimento como conteúdo a ser transmitido e acumulado. Portanto, aqui parece que temos de fato o *input* construtivista assimilado, no sentido de Roberts (1998), às práticas tradicionais.

É preciso que se diga, contudo, que creditar a predominância de atividades centradas no professor exclusivamente à assimilação⁷⁰ das novas teorias a crenças tácitas pode ser uma injustiça com os professores investigados. Afinal, a escola é o *locus* por excelência do ensino-aprendizagem, e qualquer professor que encare com seriedade o seu trabalho, como é o caso dos participantes dessa pesquisa, se preocupa em ensinar o que lhe cabe a seus alunos. Assim, ainda que encarem o conhecimento como algo mais que a mera transmissão de informações, os participantes parecem apresentar teorias pessoais que têm em comum o reconhecimento de que, para a construção de conhecimento ou mesmo o entrelace de saberes, é preciso que em algum momento o aluno tenha acesso a determinadas informações. Certamente, há maneiras menos tradicionais de permitir esse acesso, como trabalhos em grupo ou pesquisas de campo. No entanto, as condições de trabalho tornam mais simples a transmissão de conteúdo, ainda que tentativas de incorporação de práticas alternativas possam ser observadas em maior ou menor grau.

Esta convivência de valores em uma teoria pessoal, que considera a aquisição de informações essencial para a construção ou a tessitura do conhecimento, aparece bem exemplificada na resposta à questão aberta da professora de Português cujas aulas observamos. Tendo marcado “construído”, na primeira rodada da questão de múltipla escolha, e “construído” e “tecido em rede(s)”, na segunda, ela revela, em sua resposta à

⁷⁰ Lembramos que o sentido de assimilação aqui é o de adaptação da informação nova, de forma a encaixá-la nas crenças antigas, sem que estas sofram qualquer alteração. Em outras palavras, assimilação aqui beira a idéia de distorção (cf. ROBERTS, 1998).

questão aberta, valores que conjugam as idéias das três metáforas: “Conhecimento é todo o *acúmulo* de saberes que o ser humano é capaz de *construir*. (...) Ao *adquiri-lo*, o indivíduo incorpora-o, assimila-o às suas atitudes, levando-o pela vida inteira. A *construção* de um determinado conhecimento pode pressupor a *aquisição* de outros, anteriores a ele. Estes *interligam-se*, complementam-se e consolidam-se.”

A professora em questão trabalha na mesma escola dos dois participantes discutidos anteriormente, atuando, portanto, em condições bastante semelhantes às de seus colegas. Foram observadas três aulas em uma mesma turma de nono ano. A exemplo do professor de Ciências, a professora de Língua Materna procura enfatizar a utilidade do que é ensinado na escola, buscando mostrar aos alunos sua relevância. Acreditamos que ela o faz com razoável sucesso, pois consegue a participação e a atenção dos alunos à sua explanação, que gira em torno do ensino da gramática e sua aplicabilidade para o uso comunicativo adequado da língua escrita:

P: olha só, gente, presta atenção, agora atenção, tudo isso que a gente já estudou, atenção em mim, ta? Tudo isso que a gente já estudou, período composto, conjunção, tudo tem um porquê, a gente, tudo na vida, nós não somos vaquinhas de presépio, a gente tem que saber o porquê das coisas que a gente estuda e eu sempre tenho por hábito dizer, presta atenção, o porquê das coisas, o primeiro dia que a gente começou a ver o que era uma frase nominal, o que era uma oração, o que que era um período simples, o que era um período composto, eu falei aqui nessa turma, aqui e nas outras turmas de oitava série, porque a gente estava estudando isso, alguém lembra? (pausa)

A: (inaudível)

P: fala

A: (inaudível)

P: o que você lembra, o que veio na sua memória

A: a gente ta escrevendo uma redação, aí tem que prestar atenção no uso das vírgulas, das conjunções

P: isso foi uma das coisas que eu falei, quando a gente vai escrever, ela citou o exemplo de uma redação, né? Só que tem gente que acha que a gente fala redação é só quando o professor dá um tema

A1: a gente escrever alguma coisa

P: então quando o professor lá de Geografia, ou o professor a professora de História, algum outro professor pede pra você escrever alguma coisa também é uma redação, redigir é o ato de escrever e redação e redigir são coisas afins, então tudo o que você escreve é uma redação, só que, como a N. lembrou bem, eu disse que a gente ia aprender a construir melhor as nossas frases (...) eu agora estou falando com você, e todas essas frases que a gente fala, a gente pode escrever, só que se eu escrever tudo de qualquer maneira, na minha cabeça eu vou entender, mas se uma outra pessoa for ler, ela não vai entender, então nós temos de procurar na hora do nosso registro escrito, de escrever as coisas, procurar ser claro nas coisas que nós colocamos e uma das formas de nós darmos clareza ao nosso texto é usar corretamente a pontuação, e ela lembrou o uso da vírgula (...) então nós estamos estudando período composto, conjunções, pra darmos maior clareza ao que nós vamos escrever (...)

Assim, apesar de manter o turno por um bom tempo, a professora consegue introduzir o tópico da aula, destacando sua importância para o uso social da língua, incluindo práticas de letramento escolares em outras disciplinas. A fala da aluna sobre as razões para se estudar o código lingüístico parece demonstrar consciência do papel dessa aprendizagem para a vida escolar e social. Embora a maior parte dos alunos não se manifeste, percebi que todos acompanhavam ativamente a fala da professora, parecendo, portanto, participar da interação da maneira vicária descrita anteriormente. A professora, após a introdução, passa ao tópico específico da aula, revisando as conjunções e pedindo a participação dos alunos, que são levados a raciocinar sobre os termos e não apenas decorá-los:

P: (...) a gente viu também que existem as conjunções aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas, mas que elas recebem esse nome por um motivo, não é um nome escolhido, “ah eu vou botar o nome de Lidiane nessa menininha que nasceu porque ela tem cara de Lidiane” ou então uma mistura de Lídia com Ane, não, tem um motivo a escolha desses nomes, as aditivas indicam o que mesmo?

As: adição

P: adição, quer dizer, você diz uma coisa na primeira oração, diz uma coisa na segunda oração, quando você junta é como se fosse feita uma operação de mais, uma adição e existem palavrinhas, que são as conjunções que a gente já estudou, que, quando ligam uma oração à outra, são essas palavrinhas que nos fazem perceber que é uma idéia de adição, existem também as adversativas que indicam o que mesmo?

As: (inaudível)

P: alguém falou

A: oposição

P: oposição (...)

Em sua aula, podemos perceber claramente uma busca pela participação ativa dos alunos, evitando a memorização e buscando a construção de uma compreensão coletiva, através da interação conduzida pelo par mais competente, a professora:

P: (...) essas orações têm nome, tudo em português tem nome, né? Tem lá o nome do objeto direto, do adjunto adnominal de companhia, tudo tem nome, as orações têm nomes, só que eu deixei essa parte pro final porque não é o mais importante, o mais importante é você pega, na minha opinião, tá? É vocês pegarem um exercício ou uma frase ou um livro pra você ler, pegar uma questão de teste e saber que naquela, naquele período ali foi feita uma conclusão, foi dada uma exclusão, isso é que é o mais importante, mas dentro do que a gente aprende em português, e tem gente que tá voando, W. vira pra frente por favor, existe uma parte da nossa matéria, que é o finalzinho, que são os nomes que essas orações vão receber, então eu vou inventar uma frase que tenha dois verbos, que, começando aqui, tenha uma conjunção, que vai ter uma vírgula aqui, então existem lá por exemplo (...) “ele veio à escola mas não entrou”, quais são os verbos?

As: veio e entrou

P: veio e entrou, se são dois verbos há duas informações dadas, há duas orações (...) tem a vírgula, né? Porque as idéias adversativas têm de vir com a vírgula, essa oração daqui tem um nome, essa oração daqui tem um nome, nossa aula de hoje é

apenas aprender esses nomes, são nomes que vocês já conhecem, primeiro isso aqui é uma oração, alguém sabe me dizer porque isso é uma oração?

As: porque tem verbo

P: porque tem verbo, bom nada está perdido, Ricardo, eles lembram da primeira aula, aqui também é uma oração porque também tem um verbo, ela é chamada também de coordenada, esta também é chamada de coordenada, mas tudo tem um motivo, bom, lembrar que é oração porque tem verbo vocês lembraram, agora quem saberia me dizer porque que recebe esse nome de coordenada?

A1: porque a idéia não está completa precisa da outra também

P: a expressão ou a oração?

A2: a oração

A1: a oração está completa

P: isso, então fala

As: (risos)

P: a primeira oração, minha gente, falem somente a primeira oração

As: “ele veio à escola”

P: a mensagem já concluiu, se eu quisesse transformar isso aqui num período simples, ele veio à escola ponto, não entrou ponto, eu poderia transformar isso em dois períodos simples completos, mas acontece que eu juntei (...) mas essa oração tem sentido completo e independe dela, da segunda, então chama-se coordenada por conta disso, tanto é assim que essa conjunção “mas” é uma conjunção coordenativa

A1: coordenativa

Vemos, assim, que as crenças e valores dos professores, evidenciados nas metáforas de conhecimento sinalizadas no discurso, parecem de fato influenciar as suas práticas, ainda que não sejam os únicos fatores a determiná-las. Os três participantes discutidos até aqui se esforçam para incorporar práticas construtivistas ao seu fazer pedagógico, mesmo que este ainda seja bastante marcado pela influência da metáfora da transmissão. Essa pode ser inferida pela manutenção de turnos longos em poder do professor e o domínio quase exclusivo da atividade de interação entre professor e o grupo como um todo, em detrimento de trabalhos em grupo ou pesquisas de campo.

Contudo, é preciso reconhecer, como já o fizemos, a influência de outros fatores nas práticas pedagógicas. Acreditamos que essa influência fica clara nas aulas da professora de Matemática, que veremos agora.

Foram gravadas três aulas dessa professora em uma turma de sétimo ano de uma escola pública ligada a uma universidade federal de nosso estado. Ao contrário das turmas vistas anteriormente, essa apresentava menos de 20 alunos em sala de aula, que se sentavam em fileiras individuais voltadas para o quadro-negro. Havia bastante espaço para a movimentação entre as fileiras, que se estendiam somente até a metade do comprimento da sala de aula, deixando bastante espaço para atividades que necessitassem de movimentação maior dos atores envolvidos.

As repostas da professora à questão de múltipla escolha foram “tecido em rede(s)”, na primeira rodada, e “construído” e “tecido em rede(s)”, na segunda. Em sua resposta à questão aberta, foi detectada apenas uma metáfora, o conhecimento como bem adquirido, contudo, pode-se perceber ali a crença nas associações com o cotidiano fora da escola, o que parece sugerir uma predominância das premissas da metáfora da rede em seu pensamento: “Tudo na vida requer conhecimento: a ida ao trabalho, um jogo de futebol, cozinhar, etc. Não só na escola se *adquire* conhecimento e isso deve ser levado em conta no aprendizado.”

A primeira coisa que pode ser notada em sua prática é a coerência com a resposta acima. Todas as suas falas procuram situar a geometria como algo concreto e relevante para os alunos, sendo os exemplos retirados de situações de sua própria vida, dentro ou fora da escola:

P: (...) essa é a matéria toda que a gente viu até aqui, bom, em cima disso a gente pode brincar um pouco agora com situações, por exemplo, por exemplo, se eu tiver aí ó, todo mundo ta ali jogando basquete, por exemplo

A1: queimado

A2: queimado

A3: basquete

P: tem que ser basquete, que o queimado você não vai usar o círculo no meio

As: (burburinho)

P: ah, tem mais uma coisa também, eu falei em círculo eu lembrei, qual é a diferença de círculo e da circunferência?

A1: o círculo é o que tem dentro da circunferência

A2: o círculo é a parte interior da circunferência

P: e a circunferência é qual?

A2: é a linha que envolve

P: é a linha (pausa) que envolve, agora virando um pouquinho, eu tenho ali a quadra (pausa) aqui no meio eu tenho o que?

A1: uma circunferência?

A2: rede de vôlei

A3: circunferência com uma reta interna

P: isso o jogo de basquete, pra começar como é que é feito?

As: (burburinho)

P: como que começa o jogo de basquete?

A1: joga a bola pro alto pra disputar

P: isso, joga a bola pro alto onde?

A1: no meio-campo

A2: é, professora

P: no meio do campo, agora, como vocês são alunos cultos, qual a linguagem que vocês vão usar?

A1: no centro

P: As pessoas ficam aonde?

A2: no centro

P: no centro de que?

A1: da circunferência

P: da circunferência (...)

É comum o uso dos próprios alunos como personagens das histórias usadas para dar vida à geometria. A continuação da situação acima é um exemplo:

P: então vamo lá, ta aqui V., ta aqui M., ó elas não tão em cima do centro, não é?

A1: não

A2: cadê o juiz que vai jogar a bola pra cima?

P: ta aqui no centro

A1: ah professora

P: a professora ta ali, V. e M., bom, elas são o que da circunferência?

A: ponto

P: são dois pontos internos, o resto do time

A: bota uma bola mais gordinha

P: eu posso falar que a bola é uma circunferência?

A1: sei lá

A2: não

A3: pode

A4: não por que?

As: (burburinho)

A2: porque é esfera

A1: é esfera

P: não posso por que? Porque a bola é esfera, a linha do centro é uma circunferência porque ela é plana, ela ta no chão, a bola não, a bola eu posso pegar, bom, se eu pegar a F., F. ta aqui ó, F. é o que em relação à circunferência?

A: pertence

P: é um ponto que pertence à circunferência

Aqui a professora serviu de andaime à construção do conhecimento dos alunos, ao provocar a reflexão e permitir a discussão até que eles chegassem à conclusão adequada. Os argumentos com que ela, o par mais competente, confirma a adequação da resposta dos alunos, são utilizados apenas como um auxílio ao raciocínio do grupo. A estratégia, também exemplificada acima, de utilização dos alunos em situações projetadas para exemplificar e dar vida à disciplina, continuou por todas as três aulas, com o apoio do quadro-negro e a elaboração, inclusive por parte dos alunos, de situações-problema, cujos cenários envolviam de esportes a assalto a banco, de vida cotidiana a conteúdos aprendidos em outras disciplinas, como a disposição da platéia no teatro da Grécia Antiga.

Essa concretude da geometria experimentada pelos alunos atingiu seu ápice na segunda aula, quando todos deixaram seus lugares habituais e se dirigiram para o fundo da

sala de aula, passando a utilizar os próprios corpos na criação de situações envolvendo os conceitos estudados:

P: bom, vamos fazer uma coisa diferente, agora eu quero que vá todo mundo ali pro final da sala

(alunos e professora se dirigem para o fundo da sala)

P: eu quero uma circunferência

(...)

P: L., eu quero que você seja o centro da circunferência

(...)

Nas aulas de Matemática pudemos, portanto, presenciar práticas mais radicalmente diferenciadas das tradicionais, mais interativas, centradas na metáfora da construção e, até certo ponto, da rede. Certamente as crenças da professora em questão tiveram seu papel na formatação das aulas, contudo é inegável que as condições de trabalho propiciaram sua efetivação (cf. BARCELOS, 2007).

Resumindo, acreditamos ser seguro afirmar, por todas as aulas observadas, que:

1. As crenças e valores dos participantes, investigados anteriormente pela análise das metáforas do conhecimento em seu discurso, têm, de fato, influência sobre suas práticas.
2. Essa influência é exercida não apenas pelas crenças conscientes, mas também pelos valores tácitos, que podem ser depreendidos do discurso dos participantes.
3. Esses fatores não são, contudo, suficientes para explicar o formato das aulas, que também sofre a influência de outras variáveis, destacando-se aí as condições de trabalho.
4. A existência de teorias pessoais ecléticas, sugerida pelas respostas às três primeiras questões de pesquisa, parece se refletir em práticas que mesclam o construtivismo a um controle relativamente rígido da interação pelos professores, com ênfase na transmissão de conteúdos, especialmente quando as condições de trabalho não favorecem práticas alternativas.

5. A NATUREZA DO CONHECIMENTO NA ESCOLA: ESTABELECENDO CONEXÕES ENTRE A FILOSOFIA, AS METÁFORAS E AS PRÁTICAS DO COTIDIANO

Após a análise e discussão dos dados apresentadas no capítulo anterior, cabe-nos, agora, retomar as discussões feitas na fundamentação teórica desta tese, a fim de verificar até que ponto os resultados obtidos refletem ou estão em conflito com as concepções de conhecimento dominantes na epistemologia contemporânea. Buscaremos, ainda, neste capítulo, problematizar os resultados da pesquisa empírica em relação ao sucesso ou insucesso das mudanças de filosofia propostas ao longo da história educacional brasileira. Essa análise, que parte da diacronia para chegar ao momento atual, visa contribuir com inferências acerca dos fatores facilitadores da mudança em educação (cf. BARCELOS, 2007 e FULLAN, 2007). Por fim, voltaremos nossa atenção à teoria da metáfora conceptual (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2000), para tentar estabelecer as contribuições de nossa pesquisa para a corroboração ou questionamento de seus pressupostos.

Trata-se, portanto, agora, de entrelaçar teoria e prática, evitando a manutenção de uma dicotomia que, particularmente no âmbito educacional, tem dificultado enormemente transformações percebidas como desejáveis. As mudanças perceptíveis na análise diacrônica das teorias do conhecimento e filosofias educacionais nem sempre têm conseguido sucesso na transformação das práticas pedagógicas cotidianas. Isso se apresenta como um problema, visto que a educação, por si só, é um processo que envolve e busca a mudança na cognição e ação dos aprendizes, não podendo, portanto, fossilizar práticas docentes, como se essas fossem definitivas e os professores não as revissem. Segundo Barcelos (2007):

A importância de se saber sobre mudança está relacionada ao próprio contexto educacional. Afinal de contas, educar é promover mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no nosso caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca. (BARCELOS, 2007, p. 110)

Assim, é para que este trabalho não padeça da mesma deficiência que vem dificultando as mudanças em educação há tanto tempo, a saber, a dissociação entre teoria proposta e teoria em uso, que este capítulo se torna necessário.

5.1. REFLEXOS DA FILOSOFIA NOS DISCURSOS E PRÁTICAS INVESTIGADOS

Vimos, no capítulo 1 desta tese, que o pensamento filosófico da modernidade se distingue do pensamento contemporâneo por se apoiar em uma visão objetivista e racionalista da realidade, enquanto o último questiona esses valores, enfatizando a construção discursiva e multifacetada tanto do sujeito quanto da realidade. Em outras palavras, a modernidade se caracteriza pelo racionalismo cartesiano, expressando sua crença na razão de um sujeito autônomo, capaz de apreender a realidade objetiva que, conforme a perspectiva adotada pelo positivismo, se encontra fora desse sujeito. Em oposição a esses postulados, encontramos a visão contemporânea, que vê o sujeito como construído pelas instituições e discursos de que participa e o conhecimento como essencialmente relacional, mutante, atrelado às instituições e culturas que o produzem e encorajador de múltiplas aproximações.

Considerando-se apenas as crenças professadas conscientemente pelos sujeitos de nossa investigação, poderíamos acreditar que o pensamento dos professores parece estar em harmonia com as transformações ocorridas no pensamento filosófico. Afinal, foi observada uma preferência pelas metáforas alternativas à da transmissão, como forma de representar suas crenças sobre conhecimento. Contudo, é preciso ter cautela na interpretação desses dados.

Em primeiro lugar, o conhecimento como construção, a metáfora mais recorrente nas respostas à questão fechada, apresenta duas vertentes: uma que enfatiza o desenvolvimento cognitivo do indivíduo em sua relação com o mundo, e outra que vê a cognição como essencialmente social. Não é difícil perceber que a primeira concepção pode ser harmonizada com a idéia de um sujeito autônomo que se relaciona com uma

realidade exterior a ele. Embora o sujeito construa estruturas mentais, capazes de dar conta da realidade e de se modificarem a cada nova informação obtida a respeito do objeto com que interage, este objeto ainda independe dele e das instituições e discursos que regulam essa interação. Logicamente, essa concepção já é um avanço se comparada à visão ingênua do dogmatismo (cf. capítulo 1 desta tese), pois o conhecimento depende do sujeito. Ainda assim, não podemos dizer que seja totalmente incompatível com as visões características da modernidade.

É mais provável, porém, que a segunda vertente do construtivismo, a que vê a cognição como um fenômeno essencialmente social, seja a que prevaleça nas crenças dos sujeitos investigados. Indício do que dizemos é o fato de a metáfora da rede também ter sido uma das mais selecionadas na resposta à pergunta fechada. A combinação das duas na maioria das respostas dos participantes nos leva a crer que, pelo menos no que diz respeito às crenças professadas, há um movimento de consonância entre a cognição dos professores e o pensamento filosófico contemporâneo.

Contudo, não devemos esquecer que um número expressivo de participantes, quando puderam marcar mais de uma alternativa, escolheu também a metáfora da transmissão como forma de expressar mais acuradamente suas crenças sobre conhecimento. Esse ecletismo, mesmo no nível consciente, já foi explicado em termos da cognição humana no capítulo anterior. Mas parece haver ainda outro fator a ser considerado: o institucional. Se observarmos os currículos praticados na maioria de nossas escolas, podemos perceber que, apesar da implementação eventual de projetos interdisciplinares, eles ainda são pautados pela compartimentação e valorização do conhecimento científico supostamente objetivo, típicas do positivismo. Isso faz do contexto institucional da educação formal um campo de interações e contradições entre o novo e o antigo, que vai se refletir nas práticas e concepções dos professores.

Sem dúvida, esse fenômeno não é atípico. Ao contrário, se levarmos em conta os estudos de Raymond Williams (1979) sobre cultura, veremos que há uma interação entre os elementos residuais, dominantes e emergentes em qualquer contexto que nos dispusermos a investigar. Em outras palavras, a cultura, o pensamento e as práticas de qualquer sociedade, em um momento histórico dado, não são monolíticos, mas apresentam contradições e ambigüidades. Essa parece ser a situação da instituição escolar contemporânea.

Ainda assim, é seguro dizer que, ao menos no nível das crenças professadas, a tendência dos participantes dessa pesquisa parece ser a de um movimento no sentido de ver o conhecimento nos termos propostos pela pós-modernidade. A preferência pelas metáforas da construção e das redes seria uma evidência disso. Contudo, conforme afirmamos no capítulo anterior, o desejo de responder de acordo com as expectativas percebidas no investigador pode ter obscurecido o papel que a metáfora da transmissão teria nas crenças dos sujeitos investigados. Esse aspecto nos leva a considerar com mais atenção a dimensão dos pressupostos e valores subjacentes aos seus discursos.

Nesse nível, que, de acordo com os fundamentos teóricos adotados nesta tese, nos permite o acesso às crenças tácitas, percebemos a metáfora da transmissão atuando de forma majoritária nos sistemas conceptuais dos participantes. Agrupadas as metáforas CONHECIMENTO É ACÚMULO e CONHECIMENTO É AQUISIÇÃO em torno da metáfora da transmissão, vemos que este é o agrupamento que apresenta maior presença de índices lingüísticos nos discursos dos professores. O conhecimento, nesse caso, é conteúdo que preenche os cérebros dos indivíduos, sendo transmitido uns aos outros pela linguagem. Adquirir, acumular e transmitir conhecimento está de acordo com a visão positivista de que a verdade se constitui de dados objetivos, que se encontram no mundo fora do sujeito. Conhecer, assim, é adquirir e acumular esses dados.

Assim, o que percebemos é que, se, no nível das crenças professadas conscientemente, a tendência é vislumbrar um movimento no sentido da incorporação do sujeito ao conhecimento e do reconhecimento de que este possui natureza relacional, no nível dos valores subjacentes aos discursos menos monitorados, essa tendência não se confirma. O que podemos inferir desses discursos é que o sistema conceptual dos participantes ainda opera, mormente, de acordo com uma visão objetivista de mundo, fundada no dogmatismo ingênuo do senso comum e se refina com a mediação da razão como método de apreensão da realidade, sempre exterior ao homem.

Essa filiação do pensamento dos professores, no nível de suas crenças tácitas, ao objetivismo se justifica por tudo o que já foi dito aqui acerca da dificuldade de incorporação de novas metáforas ao sistema conceptual. Isso parece ser reforçado ainda mais pelo papel institucional dos currículos, que pouco mudaram em relação à lógica científica, compartimentada e conteudística dos séculos XIX e XX. É ainda a metáfora cartesiana da árvore do conhecimento, com os seus ramos, que sustenta a visão escolar

dominante de currículo (cf. capítulo 1 desta tese). Isso tudo, apesar de explicar a adesão tácita dos professores ao pensamento positivista e cartesiano da modernidade, não nos exime de propor que os programas de formação de professores sejam pensados de forma a dar acesso consciente do sujeito a suas crenças tácitas e a confrontar esse pensamento com as teorias propostas pela pós-modernidade. Ao perceber como seu sistema conceptual ainda é regido por pressupostos rejeitados conscientemente, o professor em formação pode se dar conta da necessidade de adotar sempre uma postura reflexiva, visando à reelaboração de conceitos e à ressignificação de práticas.

As práticas nem sempre se explicam pelas crenças, conscientes ou tácitas. De acordo com Barcelos (2007), as crenças estão

Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa: apesar de se constituírem em forte influência do comportamento ou da ação, nem sempre agimos de acordo com nossas crenças. (BARCELOS, 2007, p. 115)

Basturkmen *et al* (2004) propõem a divisão entre “crenças aderidas” e “crenças em uso”, para explicar a dissonância entre o que professamos conscientemente e o que está implícito em nosso comportamento (BARCELOS, 2007, p. 121). O certo é que os fatores contextuais exercem uma enorme influência sobre a ação e não podem ser desprezados em uma investigação sobre cognição e práticas docentes.

Uma das principais pressões contextuais para a adoção de práticas que não condizem com as crenças, é a necessidade de operacionalizar o evento social aula e manter a autoridade em sala. Johnson (1994), citado por Barcelos (2007, p. 121), relata um estudo em que professores, que acreditavam numa abordagem mais centrada no aluno, adotaram práticas centradas no professor, devido a essa pressão. Entre outros fatores contextuais responsáveis pela discrepância entre crenças e práticas estão as representações dos professores sobre as expectativas e crenças dos alunos, políticas públicas escolares, condições de trabalho, arranjo da sala de aula, exigências dos pais, diretores e sociedade (BARCELOS, 2007, p. 121).

O controle relativamente rígido dos turnos nas mãos do professor e com foco no conteúdo, em consonância com a metáfora da transmissão, observado na maior parte das aulas investigadas, parece se dever, em grande parte, a esses fatores contextuais. A instituição escolar e as expectativas de pais e sociedade apresentam contradições

semelhantes às crenças dos próprios professores. Currículos centrados em conteúdos compartimentados convivem com projetos interdisciplinares. A pressão por atendimento individualizado e até propostas de aprovação automática andam lado a lado com a crença de que escola boa é a que reprova. Os pensamentos filosóficos residual, dominante e emergente, nos termos de Williams (1979), convivem nas instituições e nas expectativas em torno delas.

Assim, o professor, cujas crenças muitas vezes já são paradoxais, contraditórias (BARCELOS, 2007, p. 115), ou no mínimo ecléticas, como vimos no capítulo anterior, tende a se refugiar em práticas que pareçam mais seguras e garantam sua autoridade. Dessa forma, a adoção de uma visão de conhecimento e aprendizagem mais tradicional, em consonância com o positivismo e o cartesianismo, termina por se impor, em detrimento da exploração de práticas mais centradas no aluno. Essas estariam mais de acordo com as crenças professadas conscientemente pelos participantes de nossa pesquisa, ao enfatizarem a inseparabilidade de sujeito e objeto, além do caráter relacional do conhecimento. Contudo, o contexto parece exercer uma influência decisiva na concretização das práticas de sala de aula, sendo, sem dúvida, as visões mais tradicionais aquelas que conferem maior segurança ao docente.

Essa prevalência de práticas centradas no método expositivo nos leva a confrontar nossos dados com a história educacional brasileira, em busca de inferências quanto ao sucesso das inovações propostas desde o início do século XX.

5.2. AS TRANSFORMAÇÕES NO PENSAMENTO EDUCACIONAL E SUAS RELAÇÕES COM AS CRENÇAS E PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS

Conforme sugerimos no capítulo 1, do ponto de vista do conhecimento, a primeira e mais importante divisão que se impõe entre as correntes do pensamento educacional é aquela que se dá entre a Pedagogia Tradicional e todas as que se seguiram a ela. Isso porque aquela é francamente objetivista e racionalista, enquanto as outras problematizam, de uma maneira ou de outra, a relação sujeito-objeto, vendo sua integração, em maior ou menor grau, como essencial ao conhecimento humano.

Confrontando os dados analisados no capítulo anterior, podemos perceber que, do ponto de vista das crenças professadas, há uma preferência pelas concepções alternativas à

Pedagogia Tradicional. As respostas à questão fechada demonstram, tanto quando apenas uma metáfora podia ser escolhida, quanto quando foi possível marcar mais de uma alternativa, uma preferência clara pelas metáforas da construção e das redes. Ainda que a possibilidade da marcação de diversas metáforas tenha revelado crenças conscientes ecléticas, que incluem a metáfora da transmissão no repertório de muitos participantes, a prevalência, nesse nível, ainda é das concepções alternativas à tradicional.

Esse quadro, contudo, começa a se inverter quando passamos a investigar os pressupostos e valores revelados pelo discurso menos monitorado dos participantes. Esses revelam suas crenças tácitas, demonstrando, mais que a sobrevivência, um predomínio da metáfora da transmissão em seus sistemas conceptuais, ainda que dentro de um ecletismo característico de seu pensamento.

Portanto, se as metáforas que representam as crenças conscientes dos participantes as aproximam mais da filosofia pregada, por exemplo, pela Escola Nova (cf. capítulo 1 desta), as que indicam seus valores tácitos ainda se prendem à Pedagogia Tradicional. Isso parece repetir, até certo ponto, o que ocorreu no início do século passado, a partir da década de 1920, quando se iniciou o movimento escolanovista. Apoiada principalmente nos princípios filosóficos de John Dewey, essa pedagogia pregava um envolvimento ativo do aprendiz, valorizando tanto sua liberdade e interesses, quanto os trabalhos em grupo, mas não logrou substituir as práticas expositivas dominantes no ensino de então.

Acredito que um dos principais motivos tanto para a manutenção da hegemonia da Pedagogia Tradicional àquela época, quanto para o predomínio da metáfora da transmissão nas crenças tácitas de nossos participantes, seja a falta de atenção aos fatores que facilitam e possibilitam a mudança (cf. BARCELOS, 2007 e FULLAN, 2007). Geralmente restritas à argumentação racional e à imposição de medidas legais, as políticas educacionais falham em seus esforços para modificar crenças e práticas docentes.

Acreditamos, ainda, que, como argumentamos no capítulo 1, embora tenham suas particularidades, outras pedagogias elaboradas e propostas ao longo do século XX como alternativas à Pedagogia Tradicional, tenham muito em comum com o espírito das propostas de John Dewey. A própria Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, parece-nos muito mais, do ponto de vista filosófico, um desenvolvimento das idéias de uma aprendizagem ativa, a partir da inclusão da dimensão social e do combate às injustiças sofridas pelas camadas populares da população. É bom lembrar que nem a ênfase no

caráter social do conhecimento, nem a preocupação com a construção de uma sociedade mais justa e democrática eram estranhas ao pensamento de Dewey.

O Construtivismo também se revela bastante compatível com os princípios da aprendizagem ativa, nascidos na Escola Nova. John Dewey é considerado por muitos um precursor do construtivismo. Assim, a disputa entre métodos expositivos e de transmissão, de um lado, e métodos ativos e de construção, de outro, continua até os dias atuais. Contudo, se a razão é facilmente convencida pelos argumentos de uma aprendizagem ativa e de um conhecimento construído, as práticas discursivas menos monitoradas e a ação pedagógica ainda sofrem enorme influência do verbalismo, condenado por Freire, e de um conhecimento dado *a priori*, que deve ser transmitido aos alunos.

Como vimos argumentando ao longo da tese, o convencimento racional acerca da superioridade de uma metáfora, filosofia ou pedagogia sobre outra é, na melhor das hipóteses, apenas um primeiro passo na direção da transformação no pensamento e ação dos sujeitos envolvidos. O apoio à reflexão cotidiana sobre as práticas e os valores tácitos que as embasam parece-nos fundamental para que as transformações ultrapassem o nível do discurso monitorado. Enquanto os programas de formação inicial e continuada de professores não levarem em conta esse fato, as transformações desejadas continuarão a ser enormemente dificultadas.

Em última análise, o que se busca são práticas mais centradas no aluno, reconhecendo que o conhecimento depende do sujeito, que se constitui como membro de diversas comunidades, com interesses múltiplos. O que a escola pretende, de nosso ponto de vista, é a formação do cidadão autônomo, capaz de construir significados e tecer relações entre os diversos campos do saber, inclusive os que fogem ao domínio acadêmico. E, se as crenças tácitas não forem objeto de explicitação e revisão por parte dos próprios docentes, com auxílio dos formadores, será ainda mais difícil a transformação das práticas, já que essas são influenciadas não apenas pelas crenças conscientes e tácitas, mas também pelos fatores contextuais.

No nível das práticas pedagógicas, o aspecto que mais se destacou em nossa pesquisa foi o controle relativamente rígido dos turnos pela maior parte dos professores investigados, que, assim, mantinham a fala pela maior parte do tempo da aula. Essa prática, centrada na exposição docente dos conteúdos, está em consonância com a metáfora da transmissão e em desarmonia com as metáforas da construção e das redes,

que caracterizaram suas crenças professadas. Como já dissemos, isso pode ser explicado por uma série de fatores. Parte deles tem a ver com as crenças tácitas, reveladas pelo discurso menos monitorado, em que a transmissão prevalece para a maior parte dos participantes.

Contudo, o contexto de ensino, conforme explicado acima, parece ser tão ou mais relevante para se entender tal procedimento. Salas de aula lotadas, necessidade de garantir o evento social aula e atender as expectativas percebidas nos alunos e na comunidade parecem desempenhar um papel central na formatação das aulas. Tanto é assim, que a professora que mais se afastou do paradigma da transmissão foi justamente a que possuía melhores condições de trabalho, incluindo turma menos numerosa e apoio institucional de uma universidade pública à escola.

Isso nos leva, mais uma vez, a discutir as estratégias que historicamente têm sido adotadas pelas autoridades educacionais na implementação de mudanças. O que percebemos, desde o início do século XX, é a utilização de duas modalidades de persuasão: o convencimento racional e a adoção de medidas normativas do ensino. A primeira, levada a cabo através de palestras, material escrito, mini-cursos e oficinas, tem alcance limitado, pois, mesmo quando bem-sucedida, tende a se refletir quase que unicamente na mudança do discurso monitorado, caso não seja seguida de acompanhamento e apoio às transformações no cotidiano docente. A segunda, muitas vezes, tem um efeito ainda mais nocivo, pois, historicamente, tem sido percebida como autoritária, devido à falta de cuidado quanto à execução até mesmo da primeira estratégia, isto é, a do convencimento racional. Exemplo disso, foi a implementação (e resistência) recente da aprovação automática na rede municipal do Rio de Janeiro⁷¹.

Se no início do século XX não havia acúmulo de pesquisa sobre o conceito de mudança em educação, o que pode ajudar a explicar o insucesso relativo das propostas de transformação advogadas pela Escola Nova, esta não é a situação agora. Diversos pesquisadores têm se dedicado, direta ou indiretamente, ao tema. Podemos, apenas para citar alguns, mencionar Barcelos (2007) e Fullan (2007). Parece-me, então, que as

⁷¹ No primeiro semestre de 2007, a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro decretou o fim do conceito “insuficiente” na avaliação dos alunos de sua rede, estabelecendo, na prática, a impossibilidade da reprovação de qualquer aluno, e instituindo, assim, a aprovação automática. As autoridades governamentais justificaram sua atitude, atrelando o que chamaram de progressão continuada à implementação dos ciclos de ensino (cf. GOMES, 2004) na rede. Contudo, essa interpretação da avaliação nos ciclos foi questionada tanto por parcela expressiva dos professores quanto por outros setores da sociedade, o que levou a movimentos de resistência e a derrubada do novo sistema na Câmara de Vereadores.

dificuldades encontradas, no que diz respeito à transformação das práticas docentes, advêm, em larga medida, da falta de atenção a essas pesquisas. Os dados analisados neste trabalho tendem a confirmar essa afirmação, pois demonstram, indiretamente, a necessidade tanto de se ajudar o professor a tomar consciência de suas crenças tácitas, com vistas à sua revisão, quanto de atuar sobre o contexto escolar, criando facilidades para a implementação das mudanças.

A situação demonstrada por nossa pesquisa sugere, portanto, que os esforços realizados, desde o início do século XX até o presente momento, para modificar a educação formal têm tido um alcance muito limitado. Do contrário, não encontraríamos práticas expositivas com tanta frequência no cotidiano escolar. Atuar sobre os fatores contextuais e as crenças tácitas dos professores parece ser fundamental para o sucesso de qualquer tentativa de mudança. E os estudos da metáfora têm, certamente, um papel a desempenhar no suporte à tomada de consciência dessas crenças.

É preciso deixar claro, contudo, que, ao criticar a manutenção de práticas de ensino majoritariamente expositivas, não estamos, como pode parecer à primeira vista, responsabilizando essas práticas por todos os males da educação, nem negando sua utilidade para o processo de ensino-aprendizagem. Desde que estejam combinados a outros procedimentos e não se apresentem, virtualmente, como o único recurso de ensino, os momentos de aquisição de informações, através da escuta ativa ou da leitura de textos expositivos, parecem desempenhar, tanto nas crenças dos professores quanto nas formulações teóricas sobre comunicação, ensino e aprendizagem, um papel importante na elaboração interativa do conhecimento.

Mesmo Paulo Freire, que condena com veemência a “educação bancária”, percebe que momentos de práticas expositivas por parte do professor podem ser integrados a uma visão mais ampla de ensino dialógico:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 1996/2002, p. 96)

O importante, segundo Thornburg & Passarelli (1993), citados também por Silva (2003, p.5), é que se considere “os conteúdos como ponto de partida e não como ponto de

chegada no processo de construção do conhecimento”. Isso parece estar em harmonia com as crenças dos sujeitos investigados por essa pesquisa. Falta, contudo, que essas crenças se reflitam com maior acuidade nas práticas. É nesse sentido que se critica a metáfora da transmissão. Não se trata de eliminar a exposição, mas de alocar as práticas expositivas dentro de um modelo mais interativo, capaz de facilitar a construção do conhecimento pelos alunos.

5.3. METÁFORAS CONCEPTUAIS E COGNIÇÃO DE PROFESSORES

Se os dados de nossa pesquisa não chegam a apresentar novas contribuições teóricas ao campo dos estudos da metáfora, eles, ao menos, auxiliam no acúmulo de evidências para algumas das teses da teoria da metáfora conceptual. Do ponto de vista da utilização da linguagem figurada, em geral, e da metáfora, em particular, nos discursos científicos e filosóficos, acredito que a presente tese junta-se a muitas outras pesquisas que atestam sua pertinência e relevância. Vimos que as propostas de transformação das filosofias e práticas educacionais se estruturam a partir de metáforas: a metáfora da construção e a das redes, por exemplo. Longe de se tratarem de meros ornamentos, ou, ainda, de distorcerem a realidade discutida, ambas as metáforas se revelaram como elementos estruturadores das teorias (cf CHARTERIS-BLACK, 2004), favorecendo o questionamento das teses anteriores sobre ensino-aprendizagem.

Isso evidencia que metáforas novas têm, muitas vezes, o poder de constituírem-se como base de novas filosofias e teorias científicas, ao proporem a transformação de concepções epistemológicas, a partir da imagem evocada. Se o objetivismo e o racionalismo da primeira metade do século XX tendiam a descartar a metáfora e a linguagem figurada, como distorções de uma dada realidade, a pós-modernidade admite o caráter discursivo do conhecimento humano, reconhecendo o papel desempenhado por essas novas metáforas.

Assim é que os adeptos, tanto do construtivismo quanto da concepção complexa de conhecimento em rede, chamam atenção para as metáforas constitutivas de suas teorias, explorando seus elementos como forma de questionar a concepção tradicional. Os adeptos da visão positivista do conhecimento, por sua vez, não costumam explorar conscientemente as metáforas que subjazem à sua teoria, embora possamos identificá-las

em seu discurso. Isso ocorre porque seus argumentos se pretendem objetivos e racionais e estão de tal forma introjetados em nossos sistemas conceptuais que, por vezes, são naturalizados pelos sujeitos. A exploração das metáforas subjacentes às concepções tradicionais de conhecimento e ensino parece interessar muito mais aos que visam à sua desconstrução.

Contudo, é preciso reconhecer que nem sempre o racionalismo do século XX evita a linguagem metafórica. A metáfora cartesiana da “árvore do conhecimento” (cf. capítulo 1) é um exemplo de como a metáfora está presente, inclusive, nas teorias que se assumem como objetivas. Isso tanto atesta a impregnação dos discursos científico e filosófico pela linguagem figurada, em geral, e a metáfora, em particular, quanto reforça a importância do reenquadramento teórico que o questionamento de uma metáfora e a proposição de outra assume nos processos de mudança de paradigma.

Foi demonstrado, também, entretanto, que não basta o reconhecimento de uma possível superioridade da conceptualização de um tópico pela utilização de uma metáfora nova, para que ela passe a fazer parte de nosso sistema conceptual. As discrepâncias entre as crenças professadas dos participantes e os valores subjacentes aos seus discursos atestam esse postulado de Lakoff & Johnson (1980/2002). Reddy (1979/200) aborda tal questão, com muita propriedade, a partir das reflexões de Schön (1979/1993) sobre conflitos e reestruturação de enquadramentos:

A ponta de verdade (...) pode ser encontrada no dito de Schön, segundo o qual os conflitos de enquadramento são “imunes a resolução por recurso aos fatos”. Conforme ele diz, “os fatos novos têm uma maneira de ser absorvidos ou desconsiderados por aqueles que vêem situações problemáticas sob enquadramentos conflitantes”. (REDDY, 1979/200, p. 7)

Assim, não se trata apenas de apresentar fatos ou argumentos novos para convencer quem quer que seja a respeito da superioridade de uma abordagem sobre outra, já que são os enquadramentos que ativamos que vão definir o que conta como verdade em qualquer disputa. Trata-se, portanto, isso sim, de buscar uma reestruturação do enquadramento, o que não é nada simples, tendo-se em vista que a maneira como falamos habitualmente sobre determinado tópico tende a nos tornar resistentes a fatos e argumentos que estejam em conflito com ela. O processo de mudança, portanto, não é fácil, como reconhece Reddy (1979/2000):

Se estiver certo no que acredito sobre enquadres, então talvez seja mesmo muito difícil de convencê-lo, porque os enquadres de que estou falando existem em você e resistirão a mudanças. De minha parte, ao escrever isto, fiz um grande esforço para lembrar como eu próprio era antes de ter mudado de enquadramento, e como levou tempo para os “novos fatos” fazerem sentido para mim. (REDDY, 1979/2000, p. 7)

Assim, as “histórias que as pessoas contam” sobre determinado assunto (REDDY, 1979/2000, p. 5) são responsáveis por resistências às mudanças de conceptualização em diversos níveis. Mesmo quando estamos convencidos conscientemente da necessidade de mudança, nossos discursos podem nos levar, muitas vezes, ao restabelecimento dos próprios valores que buscamos transformar.

Em nossa pesquisa, vimos que as crenças professadas dos participantes apresentam uma natureza eclética, incluindo a presença da metáfora da transmissão em boa parte delas. Entretanto, nesse nível, as metáforas da construção e das redes se destacam como aquelas que melhor definem o pensamento dos professores, tendo sido escolhidas pela maior parte dos participantes como as mais adequadas a representar suas idéias sobre conhecimento.

Por outro lado, seus discursos menos monitorados, embora confirmem a natureza eclética das crenças, apontam a presença majoritária de metáforas que podem ser associadas à da transmissão. Assim, percebemos que em termos de crenças tácitas, aquelas sobre as quais não costumam refletir e que, segundo Lakoff & Johnson (1980/2002), fundamentam, em grande parte, nosso pensamento e influenciam nossas falas e ações, é ainda a metáfora da transmissão que parece prevalecer.

Isso ocorre porque ela não foi criada para sustentar nenhuma tese nova, mas, pelo contrário, parece refletir o senso comum, sendo, dessa forma, parte integrante de nossos sistemas conceptuais. Claramente associada à metáfora do canal (REDDY, 1979/2000), a metáfora da transmissão está de tal forma arraigada na maneira como falamos de conhecimento, ensino-aprendizagem e comunicação, que é possível identificar expressões lingüísticas extremamente freqüentes quando esses tópicos são tematizados. O cérebro como recipiente, o conhecimento como substância e a linguagem como condutor se revelam em expressões como “não sei se estou conseguindo *passar* pra vocês essa idéia”, “isso não *entra* na minha cabeça” ou “já temos muito conhecimento *acumulado* sobre esse assunto”. Por isso, não basta aceitar racionalmente outro paradigma para que este

substitua o antigo em nossos sistemas conceptuais. Isso explica não apenas o ecletismo das crenças tácitas, mas também o papel majoritário representado pela metáfora do senso comum nelas, ajudando parcialmente, ainda, à compreensão da disparidade entre as crenças professadas conscientemente e as práticas desenvolvidas em sala de aula.

O reenquadramento proposto pelas metáforas novas, portanto, não se impõe imediatamente pela mera persuasão, pelo convencimento racional. A linguagem de que nos utilizamos para falar sobre o conhecimento, o ensino e a aprendizagem ainda está marcada por expressões baseadas na metáfora da transmissão. Essas, por sua vez, ativam o enquadramento do senso comum. Transformar o pensamento, com vistas à transformação da ação, requer novas maneiras de se falar sobre os conceitos em questão, pois é nossa fala, em última análise, que parece ativar nossos enquadres sobre os tópicos que abordamos.

Percebemos, nos discursos de nossos participantes, a marca de um ecletismo, que ilustra o momento atual desse processo e que, para nós, representa um esforço no sentido de reenquadrar os conceitos de conhecimento, ensino e aprendizagem. Contudo, a presença muito expressiva de índices lingüísticos da metáfora da transmissão demonstra que ainda há um longo caminho a percorrer até que seja possível pensar esses conceitos, cotidianamente, sob novos pontos de vista. Nesse sentido, acreditamos ser adequado que os formadores dêem especial atenção à linguagem nos cursos que ministram, pois novas teorias requerem novas maneiras de se falar sobre os assuntos.

De acordo com Lakoff (2004, p. xv), os enquadres são estruturas mentais que modelam a maneira de ver o mundo, sendo responsáveis pelos objetivos que traçamos e pelo que consideramos bons ou maus resultados de nossas ações. Portanto, reenquadrar é transformar, é mudar o que conta como válido e, para novos enquadramentos, é preciso uma nova linguagem. Nossos dados demonstram que construir essa nova linguagem não é tarefa fácil. À aceitação das novas metáforas no plano consciente deve se seguir um esforço cotidiano de apoio e reforço de um agir discursivo e pedagógico em consonância com essas metáforas. Negligenciar o efeito que a forma de falar sobre um assunto pode ter sobre o pensamento e a ação, ou supor que tais transformações sejam fáceis ou automáticas a partir da aceitação das novas teorias representam, sem dúvida, fatores que dificultam as transformações desejadas.

No que diz respeito aos modelos de comunicação que podem ser associados a cada metáfora, conforme proposto no capítulo 2, a análise das aulas observadas demonstra a primazia do modelo de codificação/decodificação, ainda que se percebam tentativas de deslocamento da aula para o modelo interacional. A interatividade, no entanto, com as especificidades sugeridas ao termo por Silva (2006), é baixa e não pôde ser verificada com frequência.

No capítulo 2, sugerimos que a metáfora da transmissão e a metáfora do canal estão claramente associadas, ou seja, o ensino pensado apenas como transmissão, ou a “educação bancária”, no dizer de Paulo Freire (1970/2003), se apóia nos pressupostos do modelo de codificação/decodificação. De acordo com esse modelo, há um emissor que codifica a mensagem e a envia a um receptor, que, desde que conheça o código, é capaz de decodificá-la e compreendê-la. A recepção, sob esse ponto de vista, é uma atividade passiva, já que o ouvinte ou leitor não contribui com seus conhecimentos para a construção ou negociação do significado. Seu trabalho é meramente “retirar” a mensagem das palavras que ouviu ou leu.

Sem dúvida, as práticas expositivas, com a concentração da maior parte dos turnos de longa duração nas mãos do professor e com o foco no conteúdo a ser transmitido, exemplificam a associação entre a metáfora da transmissão e esse modelo comunicativo. Além disso, sua primazia nas práticas observadas, seja devido à influência das crenças tácitas, seja devido a fatores contextuais, demonstra o quanto ainda precisamos percorrer para chegar a uma harmonia entre as crenças aderidas e crenças praticadas⁷².

Observamos, também, ainda que dentro do enquadre maior da transmissão, diversos momentos em que os alunos eram chamados a interagir com o professor e participar mais ativamente das aulas. Esses momentos demonstram que já existe algum avanço no sentido da adoção da metáfora da construção nas práticas, já que ela depende da adoção de um modelo comunicativo interacional. Nesse modelo, a recepção não é passiva e o significado é uma co-construção de emissor e receptor, que, no discurso oral,

⁷² Insistimos que não se trata de eliminar completamente a exposição ou a interpretação linear do processo de ensino-aprendizagem. A mudança seja para um modelo de comunicação interacional, seja para um modelo baseado na interatividade, entretanto, requer que tais práticas sejam reduzidas e estejam a serviço de um enquadre mais amplo, caracterizado por uma postura ativa do aluno que constrói ou tece o seu conhecimento, a partir de suas experiências como indivíduo e como membro de diversas comunidades. Nesse sentido, tal mudança requer a redução e um re-encaminhamento, e não a eliminação, das práticas expositivas. Essas, em outras palavras, precisam se justificar pelo que contribuem para o enriquecimento do diálogo e da interatividade em sala de aula.

trocam constantemente de papéis. Esse dialogismo foi observado, sobretudo, nas aulas de matemática, mas também esteve presente nas aulas de história, de português e, ainda que em menor grau, nas aulas de ciências.

Contudo, a concentração dos turnos de maior duração nas mãos dos professores e o foco quase que exclusivo no conteúdo pré-programado, parece ter limitado bastante a interatividade em sala de aula. A interatividade, como um termo que possui especificidades em relação ao termo interação (cf. SILVA, 2006), seria, idealmente, a marca do modelo comunicativo associado à metáfora das redes. Ele se caracterizaria, principalmente, pela possibilidade de intervenção no conteúdo, de sua transformação e do estabelecimento de conexões não-lineares entre diversos discursos e áreas do saber, inclusive as do saber não-acadêmico, ainda que não descarte momentos de interpretação linear, como vimos acima. Pudemos perceber um certo grau de interatividade nas aulas de matemática, as quais contavam com fatores contextuais mais favoráveis, e também em um momento das aulas de história, quando uma discussão, que não havia sido programada, foi proposta pela turma e abraçada pela professora.

Na maior parte das práticas observadas, contudo, os modelos praticados oscilavam entre o ligado à metáfora da transmissão e o interacional, o que reforça nossa impressão de que a metáfora das redes ainda foi pouco divulgada e compreendida pelos professores da educação básica. As transformações desejadas requerem, portanto, não somente mudanças no discurso sobre o conhecimento, mas também no(s) modelo(s) comunicativo(s) adotados em sala de aula. Para tanto, insistimos, o trabalho de formação deve ser centrado no apoio cotidiano às mudanças implementadas pelo professor, a partir de sua própria iniciativa, ou da provocação respeitosa por parte do formador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste trabalho, entender as relações entre cognição de professores e sua atuação em sala de aula, investigando três níveis de representação do conhecimento: o das crenças professadas, o dos valores subjacentes aos discursos e o das práticas pedagógicas. Para tanto, começamos por discutir o conceito de conhecimento na filosofia e na história da educação, estabelecendo, posteriormente, a teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002) como ferramenta privilegiada de nossa análise. Tal fundamentação teórica foi complementada, durante a discussão dos resultados, com elementos dos estudos sobre crenças em educação (BARCELOS, 2007) e sobre comunicação, interação e interatividade em sala de aula (SILVA, 2003 e 2006).

A análise dos resultados obtidos pela pesquisa empírica nos permitiu chegar a algumas conclusões, que resumiremos a seguir. No nível das crenças professadas, embora se verifique uma preferência dos participantes pelas metáforas da construção e das redes, em detrimento da metáfora da transmissão, é possível também perceber um alto grau de ecletismo em seu pensamento, tendo sido uma combinação das três metáforas propostas a escolha de cerca de 44% dos participantes como a melhor representação de suas crenças. Quanto aos valores subjacentes ao discurso menos monitorado, encontramos indícios que reforçam o caráter eclético do pensamento dos participantes, dessa vez, entretanto, com a prevalência da metáfora da transmissão em suas falas. Essa prevalência contradiz, em parte, as crenças professadas, enquanto a presença de indícios das três metáforas em suas falas está em harmonia com os resultados do nível investigado anteriormente. Já no que diz respeito às práticas de sala de aula, percebemos, na maior parte dos casos, a mescla do construtivismo com um controle relativamente rígido da interação pelos professores, com ênfase na transmissão de conteúdos. Tal observação demonstra que crenças e valores,

ainda que não sejam o único fator responsável pela formatação das aulas, têm, de fato, alguma influência sobre elas, já que as práticas parecem refletir tanto o ecletismo das teorias pessoais dos participantes, quanto a prevalência, inferida de seus discursos, da metáfora da transmissão em seus valores tácitos.

Acreditamos que essas conclusões apresentem algumas implicações para a área de formação de professores. Em primeiro lugar, vemos que os dados apontam para a existência de uma quantidade significativa de professores que, mesmo no nível das crenças professadas, revela uma preferência pela combinação de diversas metáforas, em detrimento da adoção de uma perspectiva única. Isso demonstra que a postura, ainda adotada por muitos formadores, de persuadir seus educandos acerca da superioridade desta ou daquela pedagogia isoladamente é ineficaz e, na melhor das hipóteses, ingênua. Apresentar e explicar novas teorias certamente é parte do trabalho da formação inicial e continuada de professores. Contudo, isso por si só, especialmente se o objetivo for sua adoção exclusiva, dificilmente se refletirá em práticas condizentes com os novos princípios propostos.

Assim, palestras, ou mesmo mini-cursos, que se limitem ao plano dos princípios teóricos, embora sejam importantes no sentido de dar acesso à informação nova, dificilmente terão impacto duradouro no pensamento e nas práticas dos professores. É preciso que a formação, inicial ou continuada, leve em conta os mesmos princípios que se apregoam em relação à educação dos alunos da educação básica. Ou seja, é preciso que o conhecimento prévio do professor seja respeitado, que seu conhecimento profissional não seja desvalorizado e que lhe seja dada voz, numa formação de fato dialógica. Descartar o conhecimento prévio do professor em favor da imposição de uma teoria proposta, por melhor que ela seja, dificilmente gerará bons resultados para além do discurso monitorado.

Diante do que acabamos de expor, parece-nos que a formação de professores pode se tornar mais eficiente se adotar objetivos mais realistas, afastando-se da busca por quebras paradigmáticas imediatas e aproximando-se do incentivo a mudanças gradativas no pensamento e nas práticas profissionais. Em outras palavras, é preciso ajudar os próprios professores a questionar suas crenças e práticas, levá-los a perceber a pertinência de incorporar visões menos tradicionais do conhecimento em seu repertório, mas isso só

poderá ser bem-sucedido, na medida em que suas crenças e valores iniciais forem respeitados.

Vimos, ainda, que, em muitos casos, os valores subjacentes ao discurso dos participantes se colocam em grau maior ou menor de contradição com suas crenças professadas. Por exemplo, professores que optaram pelo construtivismo e/ou a metáfora das redes na questão de múltipla escolha e, ao responderem à pergunta aberta, se referiram ao conhecimento quase que exclusivamente como um bem adquirido e acumulado. Esse fenômeno, isto é, a assimilação de novas teorias de forma a adequá-las a crenças tácitas, é muito comum e precisa ser tratado adequadamente pelo formador. Ainda que estejamos defendendo aqui o respeito a um conhecimento profissional eclético, é preciso que este ecletismo seja consciente e informado teoricamente, do contrário a possibilidade de transformações graduais que afastem o professor da adesão exclusiva a práticas tradicionais diminui drasticamente.

Portanto, é preciso incentivar a reflexão do sujeito sobre suas crenças, em especial, sobre suas crenças tácitas. Dessa forma, acreditamos, como Roberts (1998, pp. 26-27), na necessidade de desvelar as teorias e crenças implícitas dos professores, para torná-las disponíveis a uma revisão consciente. Logo, o respeito do formador ao conhecimento prévio dos profissionais não exclui a provocação respeitosa ao reconhecimento e revisão das contradições apresentadas.

No que diz respeito às práticas pedagógicas observadas, percebemos nelas a influência das crenças e valores, ainda que não sejam estes os únicos fatores determinantes daquelas. Argumentamos que o construtivismo e a transmissão se misturam nos procedimentos de sala de aula da maioria dos participantes, refletindo de certa forma a convivência de metáforas diversas observadas em seus discursos, especialmente nos menos monitorados. Contudo, a excessiva centralização dos turnos pelos professores não está de acordo com a tendência, observada nas crenças professadas conscientemente, de colocar maior ênfase em teorias alternativas à tradicional.

Isso parece sugerir a necessidade de elaborar projetos de formação que estejam centrados na reflexão, informada teoricamente, sobre a prática. É elaborando e repensando eventos concretos de sala de aula, à luz das teorias sociocognitivas e educacionais, que estas ganham corpo e passam a fazer sentido de fato para os sujeitos envolvidos. Sem um foco específico nas diferentes formas em que esses princípios teóricos manifestam-se na

ação pedagógica, a possibilidade destes se incorporarem ao repertório profissional do educador diminui bastante. Em outras palavras, parece-nos que a experiência de novos fazeres pedagógicos levaria mais facilmente à mudança de crenças e valores do que o convencimento teórico a transformações da prática (cf. FULLAN, 2007, p. 58).

Assim, acreditamos que os formadores devam abandonar sua resistência a entrar no terreno pantanoso da prática. Professores e licenciandos, quando demandam a discussão de eventos de sala de aula, não estão necessariamente atrás de uma “receita de bolo”, mas sim buscando a possibilidade de vivenciar teorias que, do contrário, se perderiam em sua própria abstração. A falta de vivência do cotidiano escolar por parte do formador pode ser um entrave nesse caso, o que sugere mais uma implicação: a de que o formador esteja atualizado com as práticas escolares, não se distanciando das realidades da sala de aula à medida que se insere no contexto da vida universitária.

Lembramos, por fim, que há outros fatores, além das crenças e valores do professor, que influenciam a prática. As condições de trabalho são certamente importantes. Embora essa questão fuja ao escopo do nosso trabalho, acreditamos ser seguro afirmar que políticas educacionais que pensem o acesso e a qualidade conjuntamente se fazem necessárias. O que temos visto é que, ao abordar essas questões separadamente, buscando resolver primeiro a questão do acesso, para depois buscar qualidade, os governos têm propiciado a existência de salas de aula lotadas, inadequadas para práticas de fato dialógicas. Quanto à qualidade, diversas autoridades governamentais e acadêmicas costumam culpar a resistência dos professores às inovações pelo fracasso escolar. Acreditamos ter demonstrado aqui que essa suposta resistência nada mais é que uma característica comum à cognição humana, pois nosso repertório conceptual não pode ser transformado radicalmente pelo simples desejo consciente.

Acreditamos, assim, que o apoio crítico a cada passo do professor, no sentido de uma educação mais centrada no aluno, incluindo inovações no aproveitamento do espaço e do mobiliário da sala de aula, tenderia a ser mais eficiente do que, por exemplo, os decretos de aprovação automática. Estes, ainda que supostamente embasados teoricamente, são fruto de se tratar acesso e qualidade separadamente e lidam apenas com os números do fracasso, e não com questões de ensino-aprendizagem do cotidiano escolar.

Resumindo, as implicações para a formação de professores que acreditamos ser possível inferir a partir da análise dos dados são as seguintes:

1. Os programas de formação devem ser elaborados respeitando-se o conhecimento prévio, as crenças e os valores de professores e licenciandos.
2. Deve-se reconhecer que a representação do conhecimento, seja como produto, seja como processo, pode apresentar múltiplas facetas, sendo, portanto, contraproducente a tentativa de impor uma única teoria epistemológica.
3. Ainda que o objetivo seja a mudança de atitude, esta dificilmente se apresentará como uma quebra radical de paradigmas, sendo mais adequado respeitar a convivência de concepções e incentivar avanços graduais no sentido da transformação pretendida.
4. Os professores e licenciandos devem ser incentivados a se conscientizar de suas crenças tácitas, de modo a que possam, eles mesmos, revisá-las criticamente, de acordo com suas necessidades.
5. A ênfase dos programas deve recair sobre a prática, visando a uma reflexão embasada sobre o fazer pedagógico que dê concretude às teorias.
6. Questões para além da cognição, como as condições de trabalho, por exemplo, devem fazer parte das discussões.

No que diz respeito às eventuais contribuições da tese para os estudos da metáfora, vale lembrar o que afirmamos no capítulo anterior, ou seja, que, embora não tenhamos contribuído com elementos novos para o desenvolvimento da teoria, os resultados aqui alcançados somam-se aos de outros trabalhos no acúmulo de evidência das principais teses da teoria da metáfora conceptual. Acreditamos ser de particular importância, o fato de termos utilizado, com sucesso, as metáforas do conhecimento como ferramenta para a análise das crenças dos participantes, pois, recentemente, a maioria das pesquisas parece se voltar para a realização da metáfora no discurso, colocando em segundo plano seu papel na cognição humana. Essa tendência das pesquisas recentes, ainda que possua grande relevância, traz em si o risco de um retrocesso no que diz respeito à investigação de pensamento, crenças e valores, pois dá pouca importância ao princípio central da teoria da metáfora conceptual: o de que a metáfora não é somente um fenômeno lingüístico, mas também sociocognitivo.

Portanto, reafirmamos aqui a crença na principal tese de Lakoff & Johnson (1980/2002): a de que pensamos metaforicamente. Foi essa tese que deu aos estudos da metáfora a importância que eles adquiriram nas últimas três décadas. E, ainda que não seja possível refutar totalmente a crítica acerca da circularidade da teoria⁷³, acreditamos que pesquisas como a nossa, voltadas para as relações entre cognição, fala e comportamento, ajudam, com suas evidências, a sustentar a pertinência desse princípio.

Além de contribuir para a manutenção do princípio básico da teoria, nossos dados também corroboram a tese de que transformações na maneira de se pensar sobre determinado tópico dependem do reenquadramento deste tópico. Em outras palavras, novas abordagens sobre qualquer assunto vão requerer uma nova maneira de se falar sobre ele. As metáforas novas adquirem, portanto, no processo de mudança, uma importância fundamental. Contudo, pudemos também verificar, neste estudo, que esse processo não é simples, pois uma coisa é reconhecer conscientemente as vantagens do novo enquadre, outra, muito mais difícil, é incorporar as metáforas novas ao nosso sistema conceitual, à nossa fala cotidiana e à nossa ação (cf. REDDY, 1979/2000; LAKOFF & JOHNSON, 1980/2002; LAKOFF, 2004).

Devemos, porém, deixar claro que a pesquisa aqui desenvolvida apresenta algumas limitações. A principal delas, sem dúvida, é o fato de que é preciso cautela na generalização de seus resultados. Embora não se trate de uma etnografia clássica, a quantidade de sujeitos investigados e dos dados obtidos não nos permite afirmar, com absoluta segurança, que o quadro apresentado aqui corresponda ao pensamento típico do professor brasileiro da educação básica. O que apresentamos na tese foram os resultados de uma pesquisa interpretativa, que refletem, em princípio, as crenças, valores e práticas do grupo investigado. É razoável supor que um quadro semelhante seja encontrado em contextos similares ao que investigamos, mas, em rigor, seriam necessários novos estudos para confirmar tal hipótese.

Lamentamos, ainda, a impossibilidade, devido a fatores contextuais ligados à disponibilidade de tempo do pesquisador e dos participantes, de incluirmos na observação das práticas docentes, o trabalho de professores do primeiro segmento do ensino fundamental. Sua inclusão nos ajudaria a perceber se o fato de um professor trabalhar com

⁷³ Os críticos da teoria da Metáfora Conceptual costumam chamar atenção para a circularidade de seu princípio básico, pois as evidências do pensamento metafórico só podem ser observadas em suas realizações lingüísticas. Assim, afirmam, a teoria enfrenta o problema de considerar as metáforas lingüísticas como fruto do pensamento metafórico, que, por sua vez, só pode ser inferido porque existem as metáforas lingüísticas.

diversas disciplinas auxilia, efetivamente, à realização de um trabalho integrado, como preconizado pela metáfora das redes, ou se esse fator não modifica a fragmentação advinda da tradição disciplinar.

As mesmas dificuldades nos levaram a desistir de realizar sessões de evocação estimulada⁷⁴ com os professores observados. Sem dúvida, isso se constituiu em uma grande perda para a pesquisa, pois esse instrumento nos ajudaria a ter maior segurança sobre a percepção dos participantes acerca de suas práticas em sala de aula, além de nos fornecer mais material discursivo, com a provável presença de metáforas, que enriqueceria nossa interpretação, especialmente quanto aos valores tácitos dos participantes.

Ainda em termos das limitações da pesquisa, podemos apontar a falta de dados acerca das expectativas e crenças de pais e alunos em relação à escola e aos professores. Tais informações seriam relevantes, principalmente, porque fazem parte dos fatores contextuais (BARCELOS, 2007) responsáveis por boa parte das discrepâncias entre crenças e práticas docentes.

Acreditamos que o reconhecimento dessas limitações, entretanto, não invalida, de modo algum, a pesquisa aqui desenvolvida. Na verdade, esse reconhecimento sugere caminhos para futuras investigações, ainda explorando as questões que nortearam esta tese. Podemos citar, inicialmente, a necessidade de realização de trabalho de cunho etnográfico, semelhante ao que realizamos aqui, envolvendo as práticas docentes de professores do primeiro segmento do ensino fundamental, pelos motivos acima mencionados. Acreditamos também ser útil à investigação das práticas de professores de ensino médio e de outras disciplinas que não puderam ser investigadas na tese. A utilização de evocação estimulada nesses trabalhos seria também uma inovação de grande valia em relação aos procedimentos aqui adotados.

Contudo, duas pesquisas surgem como desdobramentos possíveis (e, ao meu ver, necessários) de nosso estudo. A primeira seria a investigação de crenças, valores e práticas de formadores, de maneira semelhante à realizada aqui com os professores. Uma pesquisa dessa natureza, especialmente se conduzida em colaboração com os

⁷⁴ A utilização de evocações estimuladas na coleta de dados segue a linha etnográfica que a vê como facilitadora de uma melhor compreensão do ponto de vista do participante a respeito do fenômeno estudado e garante informações contextuais que não aparecem nas gravações. A evocação estimulada é uma técnica na qual o pesquisador utiliza partes da gravação para mostrar aos participantes e pede para eles comentarem o que aconteceu naquele momento (cf. NUNAN, 1992).

participantes, poderia ter um impacto mais direto na elaboração de programas de formação inicial e continuada, estimulando o diálogo e maior compreensão entre os atores envolvidos nesse processo. A segunda seria, justamente, a investigação das crenças e expectativas de pais e alunos acerca da escola e dos professores, pois as transformações nas práticas pedagógicas não terão êxito sem que pais e alunos estejam dispostos a se envolver em processos que, freqüentemente, se caracterizam pela geração de ansiedade, por conta das inovações propostas. Como primeiro passo nesse sentido, pretendo investigar as metáforas dos alunos ao falar sobre o que consideram bons professores.

Para concluir, gostaria de tecer algumas breves considerações sobre como a realização desta pesquisa afetou minhas próprias crenças e valores como pesquisador e formador de professores. Vivenciei, de fato, mudanças de postura à medida que desenvolvi a tese e isso me parece ter sido, do ponto de vista profissional, intelectual e até mesmo pessoal, um dos aspectos mais gratificantes de todo o processo.

Ao analisar os dados da pesquisa piloto, no primeiro momento deste trabalho, considerei a contradição que percebia entre as crenças professadas e os valores subjacentes ao discurso como um fator negativo. Minha visão, à época, era de que essas contradições explicavam o hiato entre discurso monitorado e práticas pedagógicas, constituindo-se em um sério obstáculo para as transformações no cotidiano escolar.

Contudo, ao prosseguir na pesquisa e nas leituras, fui percebendo que a cognição humana não funciona através de quebras radicais de paradigmas, mas caracteriza-se pela formação de teorias pessoais ecléticas, o que traz implicações para a efetivação de mudanças bem sucedidas. Essas devem ser implementadas, partindo do respeito ao conhecimento profissional dos docentes. É apoiando cada pequeno passo no sentido da mudança que os formadores, em especial os que lidam com formação continuada, poderão desempenhar um papel realmente relevante no processo.

Isso não significa deixar de provocar a reflexão sobre crenças tácitas e suas contradições com o discurso monitorado. Entretanto, é o próprio professor que precisa sentir a necessidade de mudar suas práticas, do contrário essas não chegarão ao nível das ações em sala de aula.

Percebi, por fim, ao analisar as metáforas do conhecimento, que tal conceito não se presta a uma abordagem única, excludente de todas as demais. Nesse sentido, o ecletismo dos participantes parece-nos mais adequado para lidar com o termo do que as propostas de

quebra paradigmática, tão comuns aos filósofos e teóricos da educação. O avanço desejado, com um ensino mais centrado em um aluno que constrói ou tece o conhecimento ativamente, se dará na medida em que o professor possa colocar mais ênfase no diálogo e na interatividade, mas isso não significa que a exposição ou a transmissão deva ser banida do processo. Em primeiro lugar, porque isso não é possível e, em segundo lugar, como percebo agora, porque sequer é desejável.

O reenquadramento do conceito de conhecimento que preconizamos, portanto, não se faz pela substituição de um grupo de metáforas por outro(s), mas sim pela incorporação de múltiplas perspectivas, capazes de iniciar um processo de mudança no pensamento e ação dos professores. Uma vez iniciado o processo, é papel do formador (e dos responsáveis pelas políticas públicas em educação) auxiliar a transformação gradual das práticas comunicativas em sala de aula, de forma a alterar o modelo centrado na transmissão para outro centrado no diálogo autêntico e na interatividade. Isso não significa excluir aulas expositivas ou leituras lineares do processo, mas sim ressignificar sua função, para que elas possam, em situações pedagógicas específicas, auxiliar uma aprendizagem ativa, ao invés de fazer do aluno um mero receptáculo de informações.

Creio que a pesquisa, se não trouxe respostas definitivas para os questionamentos propostos, teve o mérito de alterar minhas visões, como pesquisador e, principalmente, como formador de professores. O caminho da investigação, portanto, renovou meu desejo de contribuir, com o que me cabe, na construção de uma educação mais adequada à sociedade contemporânea, formando professores conscientes sobre o papel desempenhado pelas visões de conhecimento e os modelos comunicativos que delas decorrem no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa e a ação envolvendo as metáforas do conhecimento e seus desdobramentos é, certamente, parte dessa contribuição.

Nesse sentido, acredito que o presente estudo tenha cumprido o seu papel, cabendo a mim, agora, ampliar as inferências no campo da sociocognição de professores e das metáforas do cotidiano escolar, com o desenvolvimento de novas pesquisas e ações junto a docentes, licenciandos, alunos da educação básica e demais atores envolvidos no contexto do ensino formal. Esse é o desafio que se coloca para mim daqui para frente: o desafio de estar sempre em processo de formação, transformando gradualmente minhas práticas, para contribuir mais efetivamente com o aperfeiçoamento gradual da interação

entre aqueles que podem, de fato, caso recebam o devido apoio, reinventar a escola: os professores e alunos da educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. A educação formal e as metáforas do conhecimento: em busca de transformações nas concepções e práticas pedagógicas. In: *Revista Ciências & Cognição*, v. 6, 2005. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org>. Acesso em 31 de outubro de 2006.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado: notas para uma investigação. In: ŽIŽEK, Slavoj. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite (orgs.) *O sentido da escola*. 3.^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDERSON, Terry. Models of interaction in distance education: recent developments and research questions. In: MOORE, Michael & ANDERSON, William. *Handbook of distance education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Trad: Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s/d.

_____. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10.^a ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007.

BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S.; ELLIS, R. Teachers' stated beliefs and incidental focus on form and their classroom practice. In: *Applied linguistics*, v. 25, n.2, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Trad: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BERBER SARDINHA, Tony. Metaphor in corpora: a corpus-driven analysis of applied linguistics dissertations. 2006. Disponível em: <http://www2.lael.pucsp.br/~tony/temp/publications/2006_Metaphor_dissertations.pdf>. Acesso em: 31 de outubro de 2006.

BLACK, Max. *Models and metaphors: studies in language and philosophy*. New York: Cornell University Press, 1962.

BLOCK, David. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003.

CAMERON, Lynne. *Metaphor in educational discourse*. London and New York: Continuum, 2003.

CAMERON, Lynne & DEIGNAN, Alice. The emergence of metaphor in discourse. In: *Applied linguistics*, v. 27, n. 4, 2006.

CHARTERIS-BLACK, Jonathan. *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. New York: Palgrave MacMillan, 2004.

CHOULIARAKI, Lilie & FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

DEWEY, John. *Democracy and education*. New York: The Free Press, 1966.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. London: Longman, 1989.

_____. *Media discourse*. London: Arnold, 1995.

_____. A reply to Henry Widdowson's 'Discourse analysis: a critical view'. In: *Language and Literature: Journal of The Poetics and Linguistics Association*, v. 5, 1996.

_____. *Discurso e mudança social*. Coordenadora da Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora UNB, 2001.

FEYERABEND, Paul. *Diálogos sobre o conhecimento*. Trad: Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2.^a ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 35.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22.^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FULLAN, Michael. *The new meaning of educational change*. New York and London: Teachers College Press & Routledge, 2007.

GARRISON, D. R. & SHALE, D. A new framework and perspective. In: GARRISON, D. R. & SHALE, D. (eds.) *Education at a distance: from issues to practice*. Malabar - FL: Kreiger, 1990.

GIBBS, R. W. Jr. Taking metaphor out of our mind and putting it into the cultural world. In: GIBBS, R. & STEEN, F. (orgs.). *Metaphor in cognitive linguistics*. Amsterdã / Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1999.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Trad: Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação*. 2.^a ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação. In: *Revista brasileira de educação*, v. 25, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. Trad: João Vergílio Gallerani Cuter. 2.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as second language teachers. In: *Teaching and teacher education*, v. 10, n. 4, 1994.

KITTAY, Eva Feder. *Metaphor: its cognitive force and linguistic structure*. Oxford: Claredon Press, 1987.

KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor in culture: universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad.: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (sob a coordenação de Maria Sophia Zanotto) e Vera Maluf. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

_____. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, George. *Don't think of an elephant!: know your values and frame the debate*. Vermont: Chelsea Green Publishing Company, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Paula Lenz Costa. Metáfora e linguagem. In: FELTES, H. P. M. (org.) *Produção de sentidos*. Caxias do Sul, Porto Alegre, São Paulo: Educs/Nova Prova/Annablume, 2003.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Trad: Anoar Aiex. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

LOW, Graham. Validating metaphor research projects. In: CAMERON, Lynne & LOW, Graham. *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

_____. Validating metaphoric models in applied linguistics. In: *Metaphor and symbol*, v. 18, n. 4, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.

MAHON, James Edwin. Getting your sources right: what Aristotle didn't say. In: CAMERON, Lynne & LOW, Graham. *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

MARTINS, Helena. Novel metaphor and conceptual stability. In: *Revista DELTA*, v. 22: especial, 2006.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Variação de padrões interacionais em dois grupos de aprendizes de leitura em língua materna. In: *Revista Tempo Brasileiro*, v. 117, n. 5/6, 1994.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOORE, M. Three types of interaction. In: *American journal of distance education*. v. 3, n. 2, 1989.

MORETTO, Vasco Pedro. *Construtivismo: a produção do conhecimento em aula*. 4.^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite (orgs.) *O sentido da escola*. 3.^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. Trad: Rubens Rodrigues Torres Filho. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press: 1992.

PESSANHA, José Américo Motta. Descartes: vida e obra. In: *Descartes*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Trad: Thomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro e São Paulo: Forense Universitária, 1998.

PLATÃO. *Diálogos*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

POPKIN, Richard H. & STROLL, Avrum. *Philosophy made simple*. London: Heinemann, 1981.

PRAGGLEJAZ GROUP. MIP: a method for identifying metaphorically used words in discourse. In: *Metaphor and symbol*, v. 22, n. 1, 2007.

PRIGOGINE, Ilya. O fim da ciência? In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

REDDY, Michael J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. Trad.: Ilesca Holsback, Fabiano B. Gonçalves, Marcela Migliavacca e Pedro M. Garcez. In: GARCEZ, Pedro M. (org.). *Cadernos de tradução do Instituto de Letras* n.º 9, Porto Alegre: UFRS, 2000.

RICHARDS, Keith. *Qualitative inquiry in TESOL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. Trad: Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ROBERTS, Jon. *Language teacher education*. London and New York: Arnold, 1998.

SARBIN, Theodore R. & KITSUSE, John I. A prologue to constructing the social. In: SARBIN, Theodore R. & KITSUSE, John I. (eds.). *Constructing the social*. London: Sage, 1994

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. In: *Revista ANDE*, v.6, 1986.

_____. *Escola e democracia*. 34.^a ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

SCHNITMAN, Dora Fried. Introdução: ciência, cultura e subjetividade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: *Informativo SENAC*, 2003. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/272/boltec272e.htm>> Acesso em: 18 de setembro de 2008.

_____. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quarter, 2006.

SOUZA, Solange Jobim. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas-SP: Papyrus, 1994.

SUTTON, L. *Vicarious interaction in a course enhanced through the use of computer-mediated communication*. Unpublished doctoral dissertation. Arizona State University, Tempe, 2000.

VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1996.

VEREZA, Solange Coelho. Novos caminhos para o estudo da metáfora. In ZYNGIER, S., VIANA V. e SPALLANZANI, A. *Linguagens e tecnologias: estudos empíricos*. Rio de Janeiro: Publit, 2006.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WAGNER, E. D. In support of a functional definition of interaction. In: *American journal of distance education*. v. 8, n.2, 1994.

WIDDOWSON, H. G. Discourse analysis: a critical view. In: *Language and literature: journal of The Poetics and Linguistics Association*, v. 4, 1995.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Trad: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WRIGHT, Tony. *Classroom management in language education*. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan, 2005.

ZANOTTO, Mara Sophia; MOURA, Heronides Maurílio de Melo; NARDI, Maria Isabel Asperti; VEREZA, Solange Coelho. Apresentação à edição brasileira. In: LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad.: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (sob a coordenação de Maria Sophia Zanotto) e Vera Maluf. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)