

A construção do objeto de pesquisa

Vera Teresa Valdemarin

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SILVA, M., and VALDEMARIN, VT., orgs. *Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 134 p. ISBN 978-85-7983-129-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

2

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

*Vera Teresa Valdemarin*¹

A pesquisa, tal como se desenvolve nos programas de pós-graduação e, portanto, nas universidades, é atividade mediada pelo tempo. A denominação dos diferentes níveis para sua realização indica expectativas em relação ao tratamento do tema, à sofisticação do repertório conceitual mobilizado, à abrangência dos dados trazidos para interpretação, entre outras. Todas elas recebem uma demarcação temporal fixada pelas instituições de fomento ou pelas instituições formadoras na qual está pressuposta a ascensão no conhecimento.

Embora a racionalidade que preside a formação do pesquisador estabeleça etapas, certificação – iniciação científica, mestrado, doutorado, livre-docência – e a conquista progressiva da autonomia, o movimento cognitivo do pesquisador não está necessariamente traduzido nessa linearidade. Na transformação da atividade de pesquisa em “ofício do cientista” (conforme denominação de Pierre Bourdieu, 2008) estão entrelaçados elementos teóricos e modos de operá-los com eles, cuja apropriação se dá numa dinâmica cíclica

¹ Professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Unesp. vera@fclar.unesp.br

e cujo avanço implica retornos e revisões. Trata-se de mediação que demanda pluralidade, convergências e afastamentos. Tempos, portanto.

Tomando essas inquietações como chave analítica, o presente texto sintetiza reflexões já apresentadas oralmente em encontros dedicados à discussão da produção da pesquisa² desenvolvidas na perspectiva de uma pesquisadora cuja carreira está longe do início e próxima do fim (ainda sem data estabelecida), com dedicação ao ensino, à pesquisa e à formação de novos pesquisadores. Trata-se mais de uma interpretação pessoal do trabalho já realizado, da configuração de regras mediante sua prática e menos de uma sistematização paradigmática. Essa reflexão estabelece diferenças sutis entre metodologia e modos de fazer pesquisa, procedimento que é corroborado por outros autores.

Após caracterizar a prática científica como um saber fazer no qual os conceitos são operacionalizados, Azanha (1992) aponta que é preciso “também ter a sensibilidade e a habilidade para discernir as condições em que sua aplicação seria pertinente ou não (idem, p.143), diferenciando-a do acatamento de regras preestabelecidas e compartilhadas:

A prática é um *saber fazer* e não um *saber que* aplicado a ela. Não há duas coisas: o saber de um lado e depois a prática à qual o saber se aplica. Há apenas o saber fazer que é a prática. Uma prática ineficaz pode transformar-se numa prática eficaz pela correção de erros, mas somente ‘a prática do uso da regra mostra o que é um erro na sua aplicação’ (idem, p.180, grifos do autor).

2 A primeira versão foi apresentada no II Seminário de Dissertações e Teses, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/SP, em 2006 e a segunda no VII Encontro Intergrupos de Pesquisa de História da Educação, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Unesp, em 2009. A temática é investigada também no âmbito do projeto de Pesquisa “Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores” Procad/Capes.

Apoiando-se em outros encaminhamentos teóricos, Pierre Bourdieu (2001, p.23, grifos do autor) faz afirmação semelhante:

O *habitus* científico é uma regra feita pelo homem ou, melhor, um *modus operandi* científico que funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem: é esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada.

Na prática de pesquisa estão presentes também as apropriações, pelo pesquisador, de bibliografia de ampla circulação mobilizada para a compreensão de um determinado tema, que por sua vez, impõe significados e direcionamentos. O pesquisador é, antes de tudo, um leitor e, desenvolvendo a metáfora estabelecida por Michel de Certeau (2005), pode-se dizer que torna os conceitos habitáveis “à maneira de um apartamento alugado” (p.49) transformando-os em possibilidade para exercitar a compreensão de um objeto específico.

A explicação que agora se apresenta é, portanto, muito diferente de um capítulo dedicado à metodologia tal como se apresenta numa tese. Lá, é preciso explicitar o respaldo que se tem para realizar o pretendido; aqui, elabora-se uma justificativa do já feito. Análise *a posteriori*, sem garantias de que foi assim. Trata-se de atribuir sentidos para atividades já realizadas, configurados no processo e conformados pelas pretensões do futuro, pelas perspectivas de continuidade abertas.

Assim, o que se apresenta aqui é uma interpretação da construção de um objeto de pesquisa e não a descrição desse processo, e Pierre Bourdieu (2005, p.38, grifos do autor) é novamente citado pela clareza com que expõe e inspira reflexões:

os diferentes partidos assumidos em matéria de pesquisa, podem parecer algo ajustados à sua necessidade sociológica, ou melhor, justificados nesse registro, portanto, como se fossem muito mais

racionais, ou então, mais raciocinados ou mais razoáveis do que de fato o foram, um pouco como se tivessem saído de um projeto consciente de si desde o começo. Ora, eu sei, e não farei nada para escondê-lo, que na realidade fui descobrindo aos poucos os princípios que guiavam minha prática, mesmo no terreno da pesquisa.

Sem ser verdadeiramente inconscientes, minhas “escolhas” manifestavam-se, sobretudo, pelas recusas e pelas antipatias intelectuais com frequência pouco articuladas, e apenas vieram a se exprimir de modo explícito muito mais tarde.

Tomando de empréstimo uma comparação elaborada por Paolo Rossi (2000, p.20), a presente exposição descreve o processo de construção de um objeto de pesquisa e, embora seu desenvolvimento não tenha sido errático, a preferência sempre foi dada ao desvio e não ao atalho.

Princípios políticos e ações pedagógicas

Nos anos de 1980, a relação entre princípios políticos e ações pedagógicas afigurava-se como importante para a discussão sobre a formação dos educadores, uma vez que no curso de Pedagogia era possível detectar um conjunto de disciplinas encarregadas de propor valores, conceitos e teorias, e outro conjunto voltado para questões do exercício profissional cuja articulação não era objeto de preocupação formativa. Essa constatação, válida ainda nos dias atuais, comporta inúmeras perspectivas de análise e, por força de disposições pessoais, contexto acadêmico e motivações políticas, foi convertida em um estudo sobre duas obras de Jean-Jacques Rousseau – *Do Contrato Social* e *Emílio ou da Educação*.

O exame de manuais de Filosofia da Educação, utilizados como referência bibliográfica nos cursos de Pedagogia, evidenciou a mesma dicotomia presente nos cursos, que priorizava o tratado pedagógico e deixava em segundo plano ou ignorava o tratado político. O estudo dos textos mencionados (que, certamente, não gerou uma

interpretação original dada a grandeza das obras e as limitações dos primeiros exercícios de análise) afirmou a importância das ações pedagógicas para a concretização dos princípios políticos e do arcabouço conceitual na composição das proposições – abstratas ou prescritivas. Na análise realizada, a teoria pedagógica explicitada no *Emílio* foi considerada uma das faces do contrato político e social, isto é, a estratégia para reger a formação e conciliar a liberdade necessária ao pleno desenvolvimento do indivíduo com a liberdade social, garantia do desenvolvimento de todos os homens. Conceituando estado de natureza, sociedade civil, vontade geral, autonomia, liberdade e soberania, Rousseau entende essas esferas como indissociáveis afirmando que “os que quiserem tratar separadamente da política e da moral nunca entenderão nada de nenhuma delas” (Rousseau, 1968, p.266).

Os estudos iniciais não resultam apenas em produção textual ou certificação (Gonçalves, 1986), eles são, principalmente, possibilidades formativas para o pesquisador que, apropriando-se de leituras, estabelece relações que indicam caminhos futuros, como, por exemplo, o entendimento dos desdobramentos políticos e educacionais contidos nos atos mais banais: “Desses choros que imaginamos tão pouco dignos de atenção, nasce a primeira relação do homem com tudo que o cerca: forja-se o primeiro elo dessa cadeia de que é formada a ordem social” (Rousseau, op. cit., p.46). A ousadia na escolha de um autor desse porte, ousadia de principiante, foi disciplinada pelas dificuldades inerentes à leitura do texto estrangeiro, de outra época, pelo volume de estudos já produzidos sobre o autor que indicam múltiplas possibilidades interpretativas e impõem delimitações, pela sofisticação dos conceitos entrelaçados. Foi compensada, no entanto, pelo aprendizado da incompletude da análise realizada. Obras complexas freiam a pretensão de esgotamento do tema e indicam a necessidade de revisões e aprofundamentos. Orientadores auxiliam essa percepção.

A intenção de estudar a mesma temática na educação brasileira obrigou à elaboração de outro quadro interpretativo para compreender os inúmeros deslocamentos contidos nessa permanência.

A busca por fontes bibliográficas que reunissem proposições políticas e pedagógicas, compondo um sistema de ideias e projetos para sua efetivação, resultou na eleição dos escritos educacionais de Rui Barbosa como *corpus* documental.

Tratava-se de analisar o século XIX como período de disseminação do ideário liberal no Brasil, que, compondo o sistema capitalista como economia periférica, subordinava-se à Europa no terreno da circulação de mercadorias e de ideias. Serviram de inspiração os estudos literários produzidos por Antonio Candido de Melo e Souza (1987 e 1989) e Roberto Schwarz (1981 e 1987), que interpretaram a cultura brasileira no contexto da colonização e apontaram a referência externa como componente intrínseco de nossa formação histórica; procurava-se compreender, na perspectiva educacional, problema semelhante àquele indicado por João Cruz Costa no pensamento filosófico brasileiro:

Muita ideia mudou e muita teoria nascida do outro lado do Atlântico tomou aqui expressões que não parecem perfeitamente condizentes com suas premissas originais. É que há um *estilo* próprio aos diferentes meios, estilo esse condicionado pelas vicissitudes históricas dos povos, que determina ou que influi na transformação dos sistemas que a inteligência constrói para explicar a vida. (Costa, 1950, p.12)

Tratava-se, por um lado, de considerar o deslocamento das ideias de um contexto a outro e, por outro lado, a adjetivação da educação – educação escolarizada – como estratégia para o desenvolvimento econômico e social. A complexidade desse processo evidencia-se na medida em que é impossível pensar a realidade circunscrita geográfica e nacionalmente, dadas as relações mundiais existentes; ao mesmo tempo, a história local determina a forma específica que os sistemas de ideias assumem em cada contexto particular.

Embora os escritos de Rui Barbosa não tenham a genialidade de conteúdo e forma daqueles elaborados por Jean-Jacques Rousseau, revelam um leitor exigente e arguto. As obras selecionadas para

estudo – *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública* (Barbosa, 1942b) e *Reforma do ensino secundário e superior* (Barbosa, 1942a) – constituem um diagnóstico da educação brasileira no período imperial, apresentando dados numéricos oficiais; um compêndio das ideias educacionais descritas de acordo com seus princípios norteadores e com os objetivos a serem alcançados com a instrução; uma análise comparativa, dada a abrangência dos países cotejados, e um roteiro de ações necessárias para criar uma estrutura adequada às finalidades que se pretendia atingir com a educação escolar.

A erudição e a capacidade de analisar em profundidade tanto as grandes questões da política nacional quanto as questões técnicas ligadas a sua execução, colocaram o autor em posição de destaque no ambiente intelectual do País. Falava vários idiomas, foi leitor voraz da literatura europeia e americana, articulou e estruturou esse conhecimento com vistas a sua divulgação na forma de argumentos que sustentavam seus pontos de vista. Sua arma nos embates foi a palavra registrada em discursos parlamentares, projetos de lei, estudos sobre inúmeros problemas nacionais, cartas, campanhas, conferências e artigos jornalísticos. Essa palavra raramente foi usada com parcimônia. Sua força provém da abundância, das longas frases bem pontuadas que exigem plena atenção do leitor, a fim de que o sentido não se perca nas várias perspectivas entrelaçadas. Tais características tornaram suas propostas uma referência para as ideias educacionais brasileiras e um importante dispositivo de divulgação de obras e pensamentos estrangeiros.

Os textos de Rui Barbosa explicitavam objetivos – políticos, sociais e econômicos – de médio e longo prazo, que requeriam a criação de um sistema educacional estruturado em séries, graus e ramos de ensino. No interior da estrutura, os objetivos pretendidos eram organizados em conteúdos e formas para ensinar e, com o detalhamento dos procedimentos didáticos, revelava-se a intenção de alterar radicalmente não apenas o modo de transmissão de conhecimentos, mas, principalmente, o caminho para produzi-los; além de equiparar as realizações educacionais brasileiras às europeias,

divulgava uma nova perspectiva científica e intelectual, sintetizada no método para ensinar e, por isso, o ponto de partida deveria ser a reforma educacional.

Tais mudanças deveriam ser desencadeadas pelo trabalho docente, conforme as palavras do próprio Rui, emprestadas de Pestalozzi: “Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas – a rotina pedagógica” (Barbosa, 1942b, tomo 2, p.34). Assim, a primeira medida a ser tomada na instrução deveria ser a utilização de um método de aprendizagem adequado ao desenvolvimento humano que, por sua vez, representava a antítese do que se praticava nas escolas brasileiras. A fim de atualizar essas concepções em vigor nos países de além-mar, Rui Barbosa compendiou os autores europeus e americanos divulgando as referências teóricas que amparariam a reforma do ensino que, por sua vez, era pensada como a mola propulsora de toda reforma social.

Os métodos pedagógicos ativos enunciados no texto caracterizam-se por concretizarem-se em uma atividade mensurável, palpável. Confluem para essas concepções pedagógicas a primazia dos sentidos como fonte de conhecimento, a necessidade de preparar para o trabalho, de capacitar para a atividade produtiva em resposta a exigências históricas; métodos objetivos para a produção de objetos; atividade como preparação para o trabalho. Em termos de concepção metodológica, Rui Barbosa expressava uma síntese do pensamento pedagógico do século XIX, que tinha no método de ensino intuitivo seu ponto central, utilizando-se, de forma até certo ponto positiva, da situação de atraso do País, na medida em que buscava em cada um dos autores as contribuições teóricas mais significativas ao modelo de ensino e de sociedade que pretende ver realizados.

O conjunto de escritos de Rui Barbosa possibilitou a investigação da articulação entre ideias, valores, normas e procedimentos didáticos, pois a enunciação dos princípios políticos era acompanhada dos exemplos de horários, programas e livros para uso escolar. Traduziu, simultaneamente, as *Primeiras Lições de Coisas*,

de Norman Allison Calkins, autor americano que se destacava na vasta produção de manuais para aplicação do método de ensino intuitivo. Na argumentação de Rui Barbosa, a modernização do País dependeria da modernização educacional que, por sua vez, decorria do trabalho do professor e justificava a necessidade de investimentos em sua formação: reorganização do Curso Normal, contratação de professores estrangeiros e publicação de obras traduzidas para ensinar como proceder.

Assim, pode-se dizer que foi possível reafirmar a existência também no Brasil da forte vinculação entre a filosofia política e a filosofia educacional, mas foi preciso também reorientar a pesquisa para compreender os movimentos de um leitor interessado em interferir na prescrição legal para a educação brasileira. O deslocamento espacial e temporal implicou a necessidade de entender a influência estrangeira nos países dependentes e a síntese interpretativa balizada pelo contexto local das ideias postas em circulação. A inserção do autor em uma rede de relações mais complexa obrigou à ampliação da abordagem, mas possibilitou também aprofundar a análise ampliando as múltiplas situações implicadas na transformação de princípios em práticas pedagógicas, tais como a discriminação de conteúdo e programas, a sequência ascendente dos estudos e o sentido inovador atribuído aos materiais didáticos para a realização dos objetivos idealizados, todos eles decorrentes da escolarização da educação (Valdemarin, 2000).

Prescrições para a prática e princípios políticos

Nessa abordagem, os manuais didáticos produzidos para uso nos cursos de formação de professores revestem-se de novos significados: expressam prescrições metodicamente organizadas para incentivar práticas tradutoras de valores abstratos. Esses objetos banalizados pelo uso cotidiano podem revelar a cultura que uma dada sociedade considera como digna de ser transmitida aos jovens e, por meio dos exemplos, das imagens, da repetição, produzem

consensos sociais. São, também, instrumentos de poder que produzem convencimento por meio de sua estrutura lógica e de seu discurso coerente. Sua adoção como fonte documental expressiva da temática de investigação encontrava respaldo em análises sobre as atividades desenvolvidas no interior da instituição escolar:

Ocorre que a ciência do sábio, assim como a obra do escritor ou do artista, ou o pensamento do teórico não são diretamente comunicáveis ao aluno: é necessária a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas (as quais não conseguem se livrar das escoras do didatismo), a elaboração de todos os elementos de saberes 'intermediários', que são tanto imagens artificiais quanto aproximações provisórias mas necessárias, ou *trompe-l'oeil* intelectualmente formadores, já que destinados a desaparecerem na etapa seguinte, para a qual eles terão assegurada a passagem [...] Tal é o papel, por exemplo, dos manuais e de todos os materiais didáticos, mas também o dos exercícios escolares, das lições, dos deveres, dos controles periódicos, dos sistemas de recompensas e sanções propriamente escolares. [...] É necessário reconhecer, entretanto, que aquilo que pode parecer como sendo artefatos ou sub produtos derrisórios, em nome de uma concepção romântica ou 'carismática' da produção cultural, constitui, ao mesmo tempo, a base e o solo de toda a vida intelectual, científica ou artística fecunda. (Forquin, 1993, p.16-7)

Pierre Bourdieu (1992) destaca ainda o papel do ensino na formação de determinados tipos de raciocínio e de pensamento. Para este autor, a escola, instituição criada especificamente para a transmissão cultural, opera em diferentes níveis para produzir, implícita ou explicitamente, determinados hábitos mentais e a disposição para gerar esquemas interpretativos suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que poderiam ser denominados de hábito culto. Entre os elementos determinantes do processo de inculcação de modos de pensar e de sistemas de pensamento podem ser apontados o modo de aquisição de saberes

produzido pela escola, a natureza dos exercícios, as lições e tarefas que foram impostas aos alunos, as provas a que se submeteram, os critérios segundo os quais foram julgados, bem como o tipo de relação estabelecida entre os alunos e os professores.

Outros autores, tais como André Chervel (1998), Philippe Perrenoud (1995), Yves Chevallard (1991), Michel Verret (1975) e Pierre Caspard (1997) enfatizavam a importância das análises problematizando o conteúdo escolar, os processos de transmissão, sequência e organização dos estudos, dos esquemas gerais mobilizados para provocar a aprendizagem e da temporalidade própria desses processos. Seguindo essas indicações, os manuais didáticos para uso nos cursos de formação de professores foram eleitos como fonte documental privilegiada para compreender as prescrições didáticas como modos de desenvolver hábitos mentais e esquemas interpretativos específicos.

No entanto, a fonte impôs a inversão da pergunta de pesquisa para o estudo da mesma temática. Não se tratava mais de verificar como os princípios eram transformados em prescrições para a prática, mas de compreender como as prescrições para a prática traduziam princípios a elas subjacentes. A relação entre método de conhecimento e método de ensino, eixo organizativo dos manuais, tornava possível analisar o processo pelo qual teorias sobre o conhecimento são convertidas em prescrições metodológicas para ensinar indivíduos específicos.

Se, nessas fontes, os procedimentos didáticos adquiriam clareza e objetivação, tornava-se imprescindível estabelecer a fundamentação teórica sobre o conhecimento que era entrevista, indicada e pressuposta, mas não explicitada, pelos autores dos manuais.

O estudo aprofundado do empirismo resultou na elaboração de uma síntese dessa teoria sobre o conhecimento (baseada em obras de John Locke, David Hume e Francis Bacon), que afirma a inexistência de ideias inatas e a origem do conhecimento nas percepções dos sentidos humanos. Propor a origem do conhecimento nos sentidos humanos implica a ampliação do poder de interferência na realidade ou, para utilizar a expressão baconiana, na possibilidade

de instauração do reino do homem. Dessa postulação decorre o estabelecimento de um método para definir como os sentidos e o intelecto operam na produção do conhecimento, de modo a garantir validade e segurança para as afirmações (ver Valdemarin, 2004).

Embora essa concepção tenha sofrido alterações ao longo do tempo, permanece dela, até o século XIX, a característica paradigmática da observação (isto é, os sentidos como ponto de origem das ideias), orientando proposições sobre a teoria do conhecimento que se desdobram em proposições sobre o ensino (uma das interfaces do conhecimento) e sobre as atividades mais adequadas a sua realização. Esta concepção vai atingir seu ponto alto nos séculos XVIII e XIX quando, largamente aceita, transcende o âmbito filosófico e explicita suas possibilidades formativas, isto é, quando a epistemologia passa a orientar prescrições e projetos educativos, incluindo aqueles desenvolvidos na instituição escolar.

A constituição do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Unesp, no ano de 2000, possibilitou desenvolver coletivamente os esforços de trabalho valendo-se da interface com a área de história da educação. Os primeiros manuais didáticos analisados foram: *Primeiras lições de coisas*, de Norman Allison Calkins (1950), em tradução de Rui Barbosa para a língua portuguesa, *Méthode intuitive. Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel*, de autoria do casal Delon (1892 e 1913), *Plan d'études et leçons de choses pour les enfants de six à neuf ans*, de Jules Paroz (1875), encontrados em bibliotecas escolares brasileiras e indicados para leitura de professores em diferentes veículos de circulação (periódicos, catálogos de exposições, recomendações oficiais etc.). Esses manuais foram produzidos com o objetivo de orientar a prática pedagógica de professores de escolas elementares para a efetivação das inovações pretendidas e exemplificam a estrutura das lições a serem ministradas, descrevem os passos metódicos do processo de ensino e sugerem a ordenação ou sequência das atividades diárias.

Nessas fontes, a referência à teoria do conhecimento encontra-se, em geral, na introdução, na qual se firma uma concepção do processo de aprendizagem baseado nas percepções dos sentidos que, exercitadas e dirigidas pelas atividades escolares, produzirão o conhecimento desejado. Em torno da fundamentação teórica, constitui-se uma homogeneidade discursiva que, no caso específico, vincula o método de ensino intuitivo à modernização, tanto da sociedade quanto da educação, criando uma identidade entre os objetivos educacionais gerais e os objetivos sociais. O método de ensino é entendido como o recurso pedagógico capaz de atender às demandas da sociedade formando indivíduos portadores das habilidades básicas, como ler e escrever, mas também valorizando o progresso científico e industrial de modo a dar-lhe prosseguimento por meio da formação escolar.

O método de ensino é descrito com regras simples, que podem ser entendidas, memorizadas e repetidas por todos os leitores de modo a participarem, mesmo que discursivamente, das inovações pretendidas. A complexa fundamentação sobre a teoria do conhecimento é sintetizada em regras que, repetidas como um refrão em todos os manuais analisados, acabam por caracterizar o método e revelam o estabelecimento de padrões profissionais, a normatização racional do trabalho docente, a transformação das teorias abstratas em rotinas “praticáveis”.

Por um lado, foi possível caracterizar o método de ensino como elemento pedagógico que articulava os princípios e as prescrições para a prática e sua importância como dispositivo formador de tipos específicos de raciocínio para professores e alunos. Por outro lado, tornou-se evidente que a homogeneidade discursiva em torno do método de ensino intuitivo abrigava interpretações diferentes sobre os procedimentos práticos, desvendando outros aspectos do processo de produção e circulação de ideias. Enquanto alguns autores o consideravam um método geral que podia ser utilizado para todos os conteúdos de instrução, outros o consideravam adequado somente àqueles conteúdos cujos objetos de ensino possibilitam percepções dos sentidos. Foi possível também detectar diferenças

significativas no que se refere à função das ciências no mundo moderno: os passos metodológicos propostos no manual de Calkins (1950), por exemplo, priorizam a aquisição do raciocínio científico na transformação das percepções concretas em ideias abstratas; no manual de Paroz (1875), a prioridade é dada ao ensino dos resultados da ciência que se inicia pelas definições, que são memorizadas e generalizadas para abranger outros objetos também gravados na memória.

Pode-se dizer que as duas acepções estão vinculadas ao projeto modernizador da sociedade, em curso no século XIX, mas aliados, cada um deles, a visões específicas do que seria o progresso: um valorizando a capacidade humana de construí-lo e outro, informando os jovens sobre um suposto progresso já conquistado. Assim sendo, na relação entre cultura e escola, a teoria do conhecimento desempenha papel importante na conformação do conteúdo a ser ensinado, mas as variações interpretativas apontam a complexidade dos fatores entrelaçados na atividade educativa.

Essa problematização confluía e amparava-se nos estudos, então recentes, sobre os aspectos internos da instituição escolar que, frente à multiplicidade de abordagens, eram designados pela expressão cultura escolar.³

A investigação da mesma temática teve prosseguimento considerando o método de ensino como elemento pedagógico a partir do qual podiam ser deslindadas as formas institucionalizadas das concepções pedagógicas, as propostas para a formação de professores em novos padrões e as recombinações conceituais produzidas pelos participantes do processo de circulação e apropriação de ideias. O método de ensino era, simultaneamente, prescrição para a prática e tradução de teorias sobre o conhecimento e a aprendizagem e sedimentou-se em uma tipologia documental específica: o manual didático para uso nos cursos de formação de professores.

3 A fertilidade dessa abordagem foi objeto de reflexões conceituais e metodológicas podendo ser indicadas as seguintes referências: Valdemarin & Souza, 2000; Souza & Valdemarin, 2005; Faria Filho et al., 2004 e Bencosta, 2007.

A continuidade foi também temporal, estendendo-se para o século XX, com o objetivo de analisar interpretações sobre a Educação Progressiva ou a Pedagogia da Escola Nova. O quadro de referências teóricas foi elaborado com a análise das obras de John Dewey e dos relatórios produzidos pelas professoras que atuavam na Escola Laboratório da Universidade de Chicago, em seus anos inaugurais (1896 – 1904). Diferentemente do empirismo, cujos desdobramentos educacionais decorriam da teoria do conhecimento, a experiência reflexiva, conceito-chave nas proposições deweyanas, foi estabelecida com base nas práticas escolares e, posteriormente, foi generalizada e configurada como teoria educacional. Nesse registro, os fundamentos e as justificativas foram privilegiados em detrimento dos modos de fazer, abrindo amplas possibilidades para sua aplicação em diferentes situações e conjunturas educacionais, conforme atesta a produção bibliográfica brasileira.

O estudo de diferentes manuais didáticos produzidos no Brasil para divulgação da Pedagogia da Escola Nova⁴ evidenciou uma articulação complexa de elementos configurada nesse material didático. O primeiro deles diz respeito à apropriação das teorias por um tipo específico de usuário: os autores de manuais didáticos que atribuem significado às concepções mediante seu uso. Trata-se, portanto, de analisar o significado construído na correlação dos dois âmbitos, problema complexo já apontado por Michel de Certeau (1994, p.111): “As maneiras de pensar investidas em maneiras de fazer constituem um caso estranho – e maciço – das relações que tais práticas mantêm com teorias”.

Os autores de manual são ou foram professores e se valem dessa qualificação profissional para angariarem leitores, prestígio junto às editoras e qualificação para as interpretações que elaboram das teorias, expondo-as como já tendo passado pelo crivo da prática

4 Nessa etapa da pesquisa, foram analisados os seguintes manuais: *Processologia na escola primária* (Campos, 2005 e Valdemarin & Campos, 2007); *Práticas Escolares* (Valdemarin, 2008); *Manual de Pedagogia Moderna - teoria e prática* (Valdemarin, 2008) e *Didática nas escolas primárias* (Valdemarin, no prelo).

(ver Choppin, 2000 e 2004; Bittencourt, 2004 e Silva, 2001). Ao estabelecer modos de emprego das teorias, combinam modos de pensar e modos de usar e, além das sínteses teóricas, consideram a legislação e as relações com a formação institucionalizada e, ao final, configuram um novo repertório de conhecimentos a ser posto em circulação impressa.

É preciso destacar, ainda, a influência do campo editorial nesse tipo de material didático que alimenta tiragens, atualiza as informações e a legislação, acompanha as alterações curriculares dos cursos, mobiliza outros veículos para a divulgação da produção das obras apresentadas como resposta às necessidades dos profissionais da educação. A organização do texto varia, ainda, de acordo com a disciplina a que se destina no curso de formação de professores apresentando, por isso, lógicas, estilos ou esquemas diferenciados.

A construção contínua do objeto de pesquisa

Do delineamento da construção de um objeto de pesquisa, aqui apresentado, emerge a constatação de sua permanente elaboração. A definição de um foco de abordagem e o estabelecimento de fontes documentais pertinentes vão sendo modificados durante a elaboração, entrecruzados com novas possibilidades interpretativas nascidas das interfaces temáticas. Tomando a indicação de Gaston Bachelard (1997), pode-se dizer que os problemas mais interessantes surgem nas “zonas de fronteira”, pródigas no campo pedagógico, dada a variedade de atores envolvidos e a multiplicidade de elementos teóricos e práticos postos em jogo.

O entendimento que os procedimentos didáticos não se reduzem aos aspectos técnicos e se articulam aos princípios de diferentes modos, legíveis nas ações desencadeadas, implica considerar a cultura pedagógica a partir das ligações entre as ideias, as teorias e as práticas desenvolvidas por diferentes instituições e agentes, acatando a afirmação de Raymond Williams (1979) que as ideias estão amarradas em continuidades práticas que dão substância ao

processo de formação, que é marcado por pressões e conflitos. Aca-
ta-se, também, a advertência do mesmo autor de que não se deve
considerar o passado como forma fixa sem influências no presente:
desvendar, ainda que parcialmente esse processo, colabora para o
entendimento de questões centrais postas à formação de profes-
sores na contemporaneidade.

Referências bibliográficas

- AZANHA, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp/
Fapesp, 1992.
- BACHELARD, G. *O racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BARBOSA, R. *Reforma do ensino secundário e superior*. Rio de Janeiro: Mi-
nistério da Educação e Saúde, 1942a. (Obras completas, v.9, tomos 1 e 2)
- _____. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da
instrução pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942b
(Obras completas, v.10, tomos 1 a 4)
- BENCOSTA, M. L. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*.
Itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.
- BITTENCOURT, C. M. F. Autores e Editores de compêndios e livros de
leitura. *Educação e pesquisa*, v.30, n.3, 2004.
- BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOUR-
DIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: *O poder simbólico*. Rio
de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- CALKINS, N. A. *Primeiras lições de coisas*. Rio de Janeiro: Ministério da
Educação e Saúde 1950. (Obras completas de Rui Barbosa, v.13, t.1)
- CAMPOS, D. G. dos S. *A complexa articulação entre concepções pedagógicas
e método de ensino: manual didático e imprensa periódica. As estratégias
de inovação sobre como ensinar (1940 – 1960)*. Dissertação de mestrado.
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual
Paulista, Araraquara, 2005.
- CASPARD, P. Le temps scolaire à l'époque moderne: économies et politi-
ques villageoises. In: COMPÈRE, M. M. (dir.). *Histoire du temps scolai-
re em Europe*. Paris: Institut National de Recherche pedagogique, 1997.

- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CHERVEL, A. *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris, Belin, 1998.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991.
- CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, J. R. (Ed.). *La cultura escolar de Europa*. Tendencias históricas emergentes. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- _____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, v.30, n.3, 2004.
- COSTA, J. C. *O desenvolvimento da filosofia no Brasil no século XIX e a evolução histórica nacional*. São Paulo: USP, 1950 (Cátedra) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1950.
- DELON, C. *Méthode intuitive*. Exercices et travaux pour les enfants selon La méthode et les procedes de Pestalozzi et de Froebel transformes et adaptes a l'usage des écoles françaises. Deuxieme partie. Paris: Hachette, 1892.
- DELON, F. Ch, DELON, M. Ch. *Méthode intuitive*. Exercices et travaux pour les enfants selon La méthode et les procedes de Pestalozzi et de Froebel transformes et adaptes a l'usage des écoles françaises. Première partie. Paris: Hachette, 1913.
- FARIA FILHO, L. M. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.1, jan./abr. 2004.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PAROZ, J. *Plan d'études et leçons de choses pour les enfants de six à neuf ans*. Neuchatel: James Attinger, 1875.
- PERRENOUD, P. *La fabricacion de l'excellence scolaire: Du curriculum aux pratiques d'evaluation*. 2.ed. Genebra: Droz, 1995.
- ROSSI, P. *Navrágios sem espectador*. A idéia de progresso. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.
- ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Difel, 1968.
- SCHWARZ, R. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas cidades, 1981.
- _____. *Que horas são?* São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SILVA, V. B. da. *História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos "manuais pedagógicos" brasi-*

- leiros (1930 – 1971). Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- SOUZA, A. C. de M. e. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. Dialética da malandragem. In: DASCAL, M. (org.) *Conhecimento, linguagem e ideologia*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- SOUZA, R. F. de, VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- VALDEMARIN, V. T. *O artifício do natural*. Ensaio sobre a naturalização do histórico nas teorias pedagógicas contemporâneas. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, UFSCAR, 1986.
- _____. *O liberalismo demiurgo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.
- _____. *Estudando as lições de coisas*. Campinas: Autores Associados/FAPESP, 2004.
- _____. O manual didático Práticas Escolares: um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.17, maio/agosto, 2008.
- _____, SOUZA, R. F. de (Org.). Cultura Escolar – história, práticas e representações. *Cadernos Cedes*, n.52, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2000.
- _____, CAMPOS, D. G. S. Concepções didáticas e método de ensino. *Paidéia*, v.17, n.38, 2007.
- VERRET, M. *Le temps des études*. Paris: Atelier Reproduction des theses, Universite Lille III, 1975.
- WILLIAMS, R. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.