



Da Dialética ao Momento Analético: o agir didático com, como e pela Pesquisa Participativa

*From Dialectic to Analetic Juncture: the Teaching Performance
with, How and Through Participatory Research*

*De la Dialéctica al Momento Analético: la Actuación Docente
con, cómo y por Investigación Participativa*

Pedro Jônatas da Silva Chaves¹
Rubens Lacerda de Sá²

Resumo: Em tempos de desgaste social, entendemos como sendo urgente pensarmos em novos paradigmas epistemológicos e metodológicos uma vez que o ensino já não comporta mais um modelo pedagógico antidialógico com o docente como figura principal no processo. Assim, surge a seguinte questão: como os professores podem incorporar métodos participativos como um fundamento teórico-metodológico importante para o agir didático? Diante disso, este artigo visa à reflexão sobre o ensino com, como e pela Pesquisa Participativa como fundamento para o agir didático. Para tanto, pretendemos, em tom ensaístico, apresentar a epistemologia que fundamenta o ensino, ou o agir didático, centrado numa plataforma de pesquisa em colaboração com todos os atores envolvidos no processo. Por fim, alternaremos para o gênero de narrativa autobiográfica em que os autores deste texto apresentarão suas experiências, as quais são exemplos exitosos de aplicação dos conceitos aqui abordados.

Palavras-chave: Didática; Ensino; Metodologia; Paradigmas Epistemológicos.

Abstract: In times of social wear and tear, we understand that it is urgent to think about new epistemological and methodological paradigms, once a teacher's unicentric pedagogical model can no longer be accepted. Therefore, this article aims at reflecting on teaching with, how and through participatory re-

1. Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), na Linha de Pesquisa Formação, Didática e Trabalho Docente, no núcleo Didática, Saberes Docentes e Prática Pedagógica. Integrante do GDESB - Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (PPGE-UECE). pedrojonataschaves@gmail.com

2. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). <https://www.rubens.pro.br/>

search as a foundation for didactic endeavours. To this end, we intend, in an essayistic tone, to present the epistemology that underlies teaching, or didactic actions, centred on a research platform in collaboration with all the actors involved in the process. Finally, we shall switch to the autobiographical narrative genre in which the authors of this paper will pen their own experiences as successful exemplars of the application of the concepts discussed here.

Keywords: Didactics; Teaching; Methodology; Epistemological Paradigms.

Resumen: En tiempos de desgaste social, entendemos que es urgente pensar en nuevos paradigmas epistemológicos y metodológicos, una vez que el modelo pedagógico unicéntrico de enseñanza del docente ya no puede ser aceptado. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la enseñanza con, cómo y a través de la investigación participativa como base para los esfuerzos didácticos. Para ello, pretendemos, en tono ensayístico, presentar la epistemología que subyace a la enseñanza, o acciones didácticas, centradas en una plataforma de investigación en colaboración con todos los actores involucrados en el proceso. Finalmente, cambiaremos al género narrativo autobiográfico en el que los autores de este artículo escribirán sus propias experiencias como ejemplos exitosos de la aplicación de los conceptos discutidos aquí.

Palabras clave: Didácticas; Enseñanza; Metodología; Paradigmas epistemológicos.

1. Introdução

A Didática é uma ciência³ que tem o ensino como seu principal interesse de estudo. É fato que o ensino também é objeto de estudo em outras áreas, embora a especificidade da Didática, além do “por quê”, “para quê” e “para quem”, seja a sua preocupação com o “como ensinar”. Em outras palavras, mesmo que o ensino seja estudado no âmbito de outras ciências, a questão metodológica é um aspecto singular da Didática. Assim, a pergunta central nas discussões sobre método no campo da Didática é: como chegar aos objetivos? É preciso sublinhar que a Didática não pode ser reduzida ao aspecto técnico-procedimental, e sim concebida como mediadora entre os aspectos científicos, técnicos e políticos, possibilitando que essas dimensões ocorram de modo uníssono durante o ensino.

Na esteira das produções científicas do século XVII, surge um clérigo protestante chamado Comenius (1976), propondo um método chamado por ele de “arte universal de ensinar tudo a todos”, isto é, a Didática. Entretanto, o vocábulo arte, por sua associação a palavra grega técnica [*techné*], também designa ofício, quer dizer, um ramo específico de atividade originado e efetivado pela unidade entre experiência e teoria, ou entre saber e compreender. Apesar de ser denominada de arte/técnica, a Didática de Comenius deve ser entendida como um método, já que tendo como direção uma intencionalidade educativa, o método passa a ser o elemento sistematizador e responsável por garantir o sucesso do ensino.

Justamente a partir do século XVII o método ganha centralidade na busca da verdade científica. Por conta disso, a Didática de Comenius acaba representando um saber

3. Sobre a Didática como ciência, ver CHAVES, Pedro Jônatas. Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021.

cuja aplicação correta não depende de quem usa, desde que siga as instruções e as regras, algo confortável para quem a utiliza, visto que o método enrijecido passa uma aparente sensação de segurança. Mesmo levando em consideração as mudanças proporcionadas pelos “novos” conhecimentos na dinâmica do tempo, principalmente os de abordagem qualitativa, onde os caminhos e procedimentos são muitos, ainda é possível perceber um fetichismo ou, no mínimo, um reducionismo metodológico que supõe neutralidade e primazia do método e da técnica na busca pela objetividade científica.

Hoje é possível perceber uma emergência de novos métodos e até mesmo a sua negação, o que, ao invés de mostrar um relativismo, torna evidente que de tempos em tempos novas formas de produzir e validar os conhecimentos vão surgindo. Neste contexto de excepcionalidade, torna-se natural que as formas tradicionais de pesquisa se sintam desafiadas, mas quando o novo converte-se em comum, o que às vezes leva muito tempo, passa a não ser mais possível diferenciar o tradicional do excepcional. De todo modo, não existe método neutro e, aparentemente, não cabe mais que as definições de método sejam impostas de forma arbitrária. Neste sentido, este artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino “com, como e pela” Pesquisa Participativa como um fundamento para o agir didático.

De abordagem qualitativa, considerada aqui como mais apropriada para compreender fenômenos sociais simbólicos e complexos, a construção dos dados se deu através de um estudo bibliográfico, cuja pretensão, em tom ensaístico, consiste em apresentar a epistemologia que fundamenta o ensino, ou o agir didático, centrado numa plataforma de pesquisa em colaboração com todos os atores envolvidos no processo. Por fim, alternaremos para o gênero de narrativa autobiográfica em que os autores deste texto apresentarão suas experiências, as quais são exemplos exitosos de aplicação dos conceitos aqui abordados. Tais narrativas evidenciam que o ensino com, como e pela Pesquisa Participativa possibilita tanto a superação de um pretensão elitismo atrelado à pesquisa, bem como o estreitamento do abismo que existe entre o docente enquanto pesquisador e todos os demais sujeitos envolvidos nos diferentes contextos de investigação.

2. Ensino com, como e pela Pesquisa Participante

O ensino copiado, quando o professor não passa de um transmissor⁴ de conhecimentos, parece ainda ser uma realidade nas escolas e universidades brasileiras. Na escola, isso é evidenciado de forma mais direta na total dependência do livro didático,

4. Não é nossa intenção aqui sugerir ou generalizar que educadores e educadoras são meros transmissores de conhecimento, pois entendemos que existem inúmeras experiências educativas em escolas brasileiras que adotam outros paradigmas epistemológicos que desobedecem epistemologicamente o modelo pedagógico antidialógico e colonial.

amplamente utilizado como único recurso durante o ensino. Na universidade, em muitos casos, o recurso é a fotocópia de um livro, capítulo ou artigo publicado em periódico. Em ambos os casos, as aulas consistem, muitas vezes de forma exclusiva, à exposição dos aspectos principais dos textos, tanto por parte dos professores como dos alunos. Talvez a implicação mais forte do ensino copiado seja sua contribuição para a manutenção de um modelo didático já ultrapassado e inequivocamente comprovado como ineficaz.

Demo (2015, p. 9) defende a pesquisa como o principal recurso do ensino ao afirmar que “a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida”. Se uma aula tiver como característica apenas o repasse de conhecimentos, é certo que muitos, licenciados ou não, poderão ser considerados professores. Se assim o for, a pesquisa passa a ser uma forma de contribuir para a autonomia do aluno e, assim, viabilizar a superação de um modelo ineficaz de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. A maior barreira parte dos próprios professores e alunos por considerarem a pesquisa uma prática difícil e exclusiva para seres “iluminados”, por isso, “questão absolutamente fundamental é tornar a pesquisa o ambiente didático cotidiano, no professor e no aluno, desde logo para desfazer a expectativa arcaica de que pesquisa é coisa especial, de gente especial”. (Demo, 2015, p. 14, grifo do autor).

Pesquisar consiste numa atividade que busca gerar conhecimento sobre uma parcela da realidade e responder problemas existenciais dos sujeitos envolvidos. Entretanto, outro problema que se apresenta é o entendimento de que a pesquisa antecede o ensino. Isso é verdade em parte, pois a pesquisa não encerra durante o agir didático, visto que o confronto dos conhecimentos com outros conhecimentos e a realidade permanecem. Neste sentido, Demo (2015, p. 1) identifica que “o que distingue a educação escolar e acadêmica de outras tantas maneiras de educar é o fato de estar baseada no processo de pesquisa e formulação própria”. Esta formulação própria está relacionada com o conceito desenvolvido pelo autor chamado de questionamento reconstrutivo, cuja principal característica é a capacidade de professores e alunos, levando em consideração os achados e o contexto, elaborarem alternativas que respondam às necessidades dos desafios assumidos.

Lima (2019) tem adotado essa indissociabilidade entre ensino e pesquisa no contexto da sala de aula, inclusive tem registrado algumas dessas experiências em seus textos individuais (2004; 2015) e coletivos (Martins; Lima, 2020; Costa; Martins; Lima, 2021). Ou seja, na perspectiva da autora, o ensino com/como pesquisa é uma metodologia intencional e planejada de formação de sujeitos reflexivos e críticos por meio de uma prática Dialética marcada pelo “processo de ensinar pesquisando e pesquisar ensinando” (Lima, 2019, p. 144). Neste processo há uma constante busca por consonâncias e

dissonâncias entre os dados e o fenômeno a ser investigado, onde o professor e o aluno vão confrontando e selecionando o que mais se adequa aos objetivos almejados a fim de reconstruírem e produzirem conhecimentos de tal forma que seja possível produzir um enfoque diferente, responsável por suscitar conclusões relevantes e formadoras.

As propostas de “educar pela pesquisa” de Demo (2015) e “ensino com/ como pesquisa” de Lima (2019), somam-se a outras propostas importantes, como por exemplo a “Pesquisa-Ação” de Franco (2005, 2019), a “Investigação-Ação Participativa (IAP)” do colombiano Fals Borda (2016) e a “Pesquisa Participativa” de Brandão (1999). O que essas propostas possuem em comum, dentre outras coisas, são suas exigências acerca da participação de todos os sujeitos envolvidos e a dimensão político-pedagógica do processo investigativo. Isso significa que não cabe uma pesquisa que insiste na relação sujeito-objeto em detrimento da relação sujeito-sujeito e uma suposta neutralidade que, no fim das contas, sequer existe. Em resumo, de acordo com Brandão (1999, p. 11), esse modo de pesquisar implica “ir conviver com o outro no seu mundo; aprender a sua língua; viver sua vida; pensar através de sua lógica; sentir com ele”. Isso significa que o professor-pesquisador atua como um agente de inclusão através de sua prática.

Segundo Brandão e Borges (2007), por mais que existam diferentes formas de nomear e abordar, a Pesquisa Participante surgiu de forma heterodoxa a partir da década de 60 no contexto de comunidades populares e movimentos sociais com o objetivo de possibilitar que a investigação fosse importante para as reais condições do contexto e das necessidades dos sujeitos envolvidos. Com o propósito de caracterização, Brandão e Borges (2007) elencam catorze características da Pesquisa Participante. Como não é possível mencionar e descrever cada uma delas⁵, de modo geral, cabe explicar que essa proposta parte e aproveita a variedade de possibilidades da realidade existencial dos sujeitos envolvidos, sabendo que tanto os participantes quanto os contextos possuem suas histórias coletivas e singulares repletas de saberes. Isso inviabiliza qualquer tentativa de hierarquizar as diversas formas de conhecer, sempre objetivando o desenvolvimento de alternativas que melhorem diretamente a vida diária das pessoas.

Antes de finalizar essa seção é preciso destacar que, no entendimento de Brandão e Borges (2007, p. 56), “as pesquisas participantes aparecem como uma ‘abordagem Dialética’”. Qualquer pesquisa cuidadosa, ao contrário de um caminho de flores, consiste mais em uma odisseia em que o método assemelha-se a uma bússola que aponta a direção a seguir. Entretanto, ao lado do método existem sujeitos marcados por suas experiências pessoais e visões de mundo. Diante disso, na próxima seção serão apresentadas algumas considerações acerca do Método Dialético, tão importante para a pesquisa participativa.

5. A quem interessar possa, ver: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A Pesquisa Participante: um momento da educação popular. Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007.

3. Dialética com o momento analético⁶ na Pesquisa Participativa

Para reconstruir uma realidade de forma propositiva passa a ser importante que um método integre o ensino com, como e pela Pesquisa Participante, entretanto, não pode ser qualquer método e não basta que seja um clássico. É preciso apostar em métodos alternativos que façam sentido para os problemas específicos da América Latina. Um dos problemas encontrados é a dificuldade de estabelecer relações de alteridade, principalmente com as populações subalternizadas com o fito de reforçar as identidades e diferenças. Outro problema é a ocultação dos nomes de sujeitos e ambientes sob a justificativa de condições éticas da pesquisa. Talvez um dos motivos seja a utilização de forma anacrônica de métodos estrangeiros no contexto latino-americano que reivindicam universalidade, mas que possuem sentido nos seus ambientes originários.

Em outras palavras, se quase a totalidade dos métodos tradicionais de investigação são desenvolvidos no eixo Europa-América do Norte, entendemos que seria relevante e, possivelmente mais produtora, que os problemas sociais latino-americanos fossem estudados prioritariamente a partir de epistemologias e metodologias desenhadas com, como e pelos agentes desse Sul (Sousa Santos, 2014). Entretanto, pensar métodos às margens do domínio euro-norte americano implica em risco de ser considerada uma prática de desobediência dado o rompimento com os métodos canonicamente validados em uma Academia composta por metodólogos que se auto prestigiam. O que não deixa de ser uma verdade, embora, seguindo a indicação de Sousa Santos (1989), um termo mais apropriado, em substituição à desobediência, seja ser transgressivo.

Então, de forma transgressiva, este artigo propõe que o ensino com, como e pela Pesquisa Participante adote a abordagem do Método Dialético com o momento Analético. O Método Dialético moderno, tendo Hegel e Marx como os principais teóricos, “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (Konder, 2008, p. 7-8). Esta definição possibilita compreender que uma das características básicas da Dialética é a busca de entender os fenômenos sociais, levando sempre em consideração os aspectos contrários, por isso, nada permanece de forma imutável. De modo geral, a diferença entre Hegel e Marx consiste que o primeiro é idealista e o segundo é materialista. O idealismo hegeliano tem como princípio que a Ideia Absoluta [ou simplesmente pensamento ou razão] é anterior e determinante para a compreensão da realidade (Konder, 2008; Nóbrega, 2011). Por sua vez, o materialismo marxista tem como princípio a primazia da realidade [ou condições materiais] sobre a razão, ou

6. Adotamos aqui o conceito de Dussel (1986), que será abordado ao longo do tópico

melhor, uma unidade entre realidade [prática] e pensamento [teoria]. Entretanto, para além de uma oposição à razão, a realidade é produção. Com isso, o processo de compreensão da realidade envolve ao mesmo tempo a busca por sua transformação. Como afirma Marx, “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx, 2007, p. 535).

Para Dussel (1986), outra característica básica da Dialética idealista e materialista é a totalidade, porém, para os idealistas a totalidade é absoluta enquanto para os materialistas o processo de totalização nunca alcança um estado definitivo. Entretanto, em ambos, a totalidade naturaliza a exclusão de formas de pensar e conceber o mundo, existentes para além do pensamento centrado no eixo euro-norte americano, tornando validadas apenas as reflexões que estejam no interior da totalidade. Assim, o outro, isto é, o que não está na totalidade, é visto como inferior, o que evidencia uma total dependência da periferia em relação ao centro, como explica Dussel (1986, p. 244):

Olhando a partir das nações do “centro” (Europa e seus filósofos), o que acontece na “periferia”, na história ou nos costumes da própria “periferia” (a partir de sua exterioridade) é a pura irracionalidade, porque se identifica o racional com a própria civilização e a barbárie com a exterioridade.

A totalidade eurocêntrica universalizou e fechou em si mesma as possíveis formas de conhecer a realidade, com isso, passou a exercer uma dominação e eclipsar tudo que é externo. Como um sintoma desta dominação, Grosfoguel (2012) identifica que os teóricos europeus e estadunidenses são constantemente citados por teóricos de outras partes do mundo. Entretanto, o movimento inverso ainda ocorre com muito pouca frequência tanto por razões políticas quanto históricas. Isso faz com que os teóricos que se encontram fora do eixo euro-norte americano valham-se desse referencial teórico-metodológico considerado como único modelo válido e, em muitos casos, precisem escrever em inglês para que suas pesquisas avancem para o além-mar. Neste entendimento, a produção da pesquisa científica é realizada a partir de teorias e métodos existentes na totalidade do pensamento euro-norte americano, ou seja, a reflexão Dialética leva em consideração apenas as contradições internas dos conceitos e das estruturas de pensamento, deixando à margem as contradições externas. Diante disso, por seu forte apego à totalidade, a Dialética não produz nada novo que já não exista na sua totalidade. É por isso que em contraposição às Dialéticas da totalidade de Hegel e Marx, por influência de Emmanuel Levinas, Dussel propõe a Dialética da alteridade.

A Dialética da alteridade, chamada por Dussel de Analética, como um momento responsável por ampliar o Método Dialético, consiste em uma crítica às totalidades e

uma abertura ao diálogo e reconhecimento do outro⁷, tomando a sua voz necessária para a compreensão e transformação da realidade, ao mesmo tempo que enfrenta as barreiras que impedem a queixa do outro de ser ouvida. Por isso, por exemplo, o momento analético do Método Dialético vai além da totalidade da Dialética moderna, de forma sensível aos menos favorecidos e comprometido eticamente com as injustiças e desigualdades latino-americanas.

Por conseguinte, a voz do latino-americano deixa de ser estranha e marginalizada para ser o começo e o fim no processo de compreensão e transformação da realidade da América Latina, pois, como afirma Dussel (1986, p. 196), “[...] analético é a passagem ao justo crescimento da totalidade desde o outro e para ‘servi-lo’ criativamente”. Portanto, o momento analético é a superação da totalidade exclusivista a favor de uma totalidade inclusiva, que possibilita uma produção crítica a partir da margem da totalidade moderna com o objetivo de contribuir para a libertação das diversas formas de injustiça.

Portanto, fundamentado na Dialética com o momento analético, o ensino com, como e pela Pesquisa Participante consistirá na valorização dos aspectos humanos, no envolvimento e compromisso existencial, ético e social do pesquisador com os sujeitos, os saberes locais, o impacto social da pesquisa e sua aplicação transformadora. Cabe agora descrever uma experiência de ensino com, como e pela Pesquisa Participativa no contexto da pós-graduação.

4. Duas narrativas autobiográficas

A partir de duas experiências de ensino, uma de cada autor, esta seção traz o que julgamos ser a materialização do que vem sendo discutido neste texto. A primeira narrativa autobiográfica⁸ que segue é o resultado da minha⁹ participação, em 2019, como aluno, na disciplina Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e da Formação Docente, no contexto do curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), localizado na capital do estado do Ceará. Uma das responsáveis por esse componente curricular foi a professora Socorro Lucena Lima¹⁰, já mencionada na segunda subseção deste texto por sua

7. Distinguimos aqui do Outro laciano (1973), mais abstrato, e que se refere a um lugar, a linguagem, ao inconsciente.

8. Pedro Jônatas da Silva Chaves ®

9. Por ser um texto autobiográfico, utilizei a primeira pessoa do singular.

10. A docência foi compartilhada com a professora Maria Marina Dias Cavalcante, a professora Elisângela André da Silva Costa e o professor Elcimar Simão Martins.

proposta metodológica, denominada de ensino com/ como pesquisa, configurada para unir o que jamais deveria ser separado, isto é, o ensino e a pesquisa. De modo geral, o ensino com/ como pesquisa busca trazer a pesquisa à sala de aula, como movimento metodológico de ensino e aprendizagem a fim de viabilizar uma formação coletiva de um professor reflexivo e pesquisador.

Para o contexto do componente curricular supracitado, juntamente com os demais responsáveis pela disciplina, Lima sugeriu que o ensino com/ como pesquisa possuísse seis momentos. O primeiro movimento consistiu na realização de leituras, fichamentos e discussões coletivas sobre os assuntos estudados com o objetivo de alargar a compreensão e fundamentar as experiências que foram narradas e compartilhadas nos movimentos seguintes. O segundo movimento traduziu-se no levantamento de questões que poderiam partir das leituras, das histórias de vida e/ou das vivências profissionais de cada aluno mestrando. O terceiro movimento correspondeu à aplicação de questionários, onde cada aluno deveria responder suas questões no calor do contexto existencial do momento. O quarto movimento foi a troca dos questionários respondidos entre os colegas. O quinto movimento constituiu-se na análise das respostas. O sexto e último movimento foi a construção de um texto coletivo a partir das questões, respostas e análises dos mestrandos. As propostas metodológicas elaboradas por Lima, nas palavras da própria autora,

[...] têm como eixo metodológico o desenvolvimento de ações coletivas baseadas na premissa de que a interação do grupo nos possibilita formas colaborativas de crescimento profissional e pessoal, além do comportamento que inclui a crítica sobre os processos formativos na escola e na profissão docente (Lima, 2019, p. 138).

Essa metodologia coletiva e dialógica parte do princípio de que o conhecimento não é dado, e sim produzido a partir da prática/ realidade dos alunos mestrandos. Isso porque o seu objetivo principal é mobilizar conhecimentos, de forma Analética, para que novos conhecimentos possam emergir. Além disso, ao conceber a sala de aula como um laboratório para ensaios didáticos, afasta-se o velho entendimento que basta aos alunos consumirem as produções dos teóricos. Não se limitando a isso, a compreensão é que os alunos possuem conhecimentos e experiências oriundas de suas trajetórias de vida e profissional, as quais precisam ser ouvidas e levadas em consideração nos processos coletivos de formação a fim de possibilitar a resignificação e transformação de conhecimentos e a produção de novos conhecimentos. O objetivo não é meramente informar, e sim também formar e formar-se. Portanto, nenhum conhecimento é descartado.

Como partícipe do processo, entendo que a turma compreendeu que o ensinar com/ como pesquisa possibilita uma formação contextualizada capaz de refletir, pro-

blematizar e projetar soluções para as reais questões existentes no exercício profissional dos alunos mestrandos¹¹. Infelizmente, talvez por falta de ousadia, muitas aulas ainda continuam descontextualizadas, um modelo falho que ainda persiste em ilhar o conhecimento e a aprendizagem. Ademais, o ensino com/como pesquisa retirou os sujeitos envolvidos no ensino e aprendizagem, professores e alunos, de um possível lugar de conforto e contribuiu para a superação da aula para além do mero espaço de repasse de conhecimentos prontos. A principal contribuição disso é a democratização dos conhecimentos e das formas de conhecer, o que implica dizer que o aluno poderá, de diversas formas, conhecer e intervir na realidade por conta própria, bem como reconhecer que há conhecimentos nos aspectos mais comuns da vida diária e na subjetividade das pessoas. É por isso que a pesquisa deve ser um elemento importante e presente antes, durante e depois da aula.

A segunda narrativa autobiográfica é resultado de um agir didático que venho¹² elaborando, reelaborando e desenvolvendo ao longo dos últimos anos com foco na docência do ensino de Português brasileiro e para falantes de outras línguas. Enquanto *pesquis-a-dor* social das agruras e vicissitudes alheias (Sá, 2016b; 2017) tenho estado envolvido, desde 2014, em ensino e investigação com, como e pela Pesquisa Participativa Colaborativa, que privilegia a horizontalização das relações entre todos os atores do processo de pesquisa e ensino-aprendizagem (Sá, 2016a; 2018).

Desde 2019, tenho envidado esforços para o alinhamento do meu fazer didático-investigativo aos pressupostos epistêmico-metodológicos do Sul com o fito de promover a justiça cognitiva de sujeitos aprendentes subalternizados pela lógica científica ora discutida neste texto, bem como contribuir à emancipação de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem-investigação (Rancière, 1987; Sousa Santos, 2014; 2021). Para alcançar esse objetivo, tenho trabalhado arqueologicamente, para falar em termos foucaultianos, em uma plataforma metodológica que possibilite a horizontalização das relações em pauta (Foucault, 1969; Sá, 2019; 2021a; 2023b). Assim, entendo eu, é possível contemplarmos um agir didático ético, corazonadamente freireano, reflexivamente prático e de cuidado com o outro (Sá, 2021c; 2023a; Cusicanqui, 2021).

A experiência narrativa autobiográfica que intento narrar ocorreu no ano de 2021, auge da pandemia de Covid-19 no Brasil, em uma turma de ingressantes do primeiro ano do curso técnico em informática integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* Cubatão, cujas aulas transcorre-

11. Como este é um relato autobiográfico, concentrei-me principalmente em minha própria experiência e perspectiva. No entanto, optei por não incluir o texto coletivo [do sexto e último movimento] como anexo, uma vez que não obtive autorização de todos os participantes até a publicação deste artigo.

12. Rubens Lacerda de Sá ®

ram em sistema de ensino remoto emergencial. As minhas aulas eram síncronas, realizadas duas vezes por semana e com encontros de noventa minutos cada por meio de videoconferência na plataforma Google Meet. O foco da unidade curricular era o ensino de gramática que, com base na ementa do curso em tela, abrangia conteúdos tão diversos como os aspectos da linguagem, articulados a elementos que pertencem tanto à gramática normativa em seus aspectos prescritivos e descritivos, quanto à gramática de uso e a reflexiva, que explora aspectos ligados à semântica e ao discurso, além de abordar e atravessar o acima por elementos da história e cultura afro-brasileira a partir da legislação pertinente, textos acadêmicos em periódicos, linguagem fílmica, produção audiovisual, etc.

Tratava-se de uma turma heterogênea e composta de quarenta e seis alunos provenientes de diferentes estratos e espaços sociais e geográficos na região da Baixada Santista em São Paulo. Eram alunos que vinham tanto da rede pública como privada de ensino fundamental e que, portanto, tinham níveis de acesso ao ensino durante a pandemia bastante variados dada sua condição material. O que tinham em comum era um senso de envolvimento e interesse bastante aguçado por poderem desfrutar da oportunidade de estudar em uma instituição de excelência.

Havia na turma em tela uma aluna, Paula¹³, que era surda. Proveniente da rede pública municipal de ensino, essa aluna tinha inúmeras dificuldades de aprendizagem e principalmente de comunicação ainda que ela tivesse à disposição uma intérprete de língua de sinais brasileira, Rejane da Silva Correia, e, posteriormente, uma graduanda em Letras e bolsista de um projeto de ensino, Gabrielle Primo Silva¹⁴. A aluna Paula foi bem acolhida pela turma, que se esforçava em interagir com ela, mas que enfrentava a barreira linguística. Após duas semanas de aula, fui convidado para uma conversa pela intérprete¹⁵ que a acompanhava, que me relatou que a dificuldade de Paula extrapolava os tópicos abordados nas aulas, pois a aluna não era nem alfabetizada em português brasileiro nem dominava a libras para além do contexto doméstico.

Em reunião subsequente entre eu, qual docente, a intérprete, a bolsista de ensino e a própria aluna, decidimos que o programa das aulas seria reformulado a partir das necessidades, interesses e competências pretéritas e almejadas pela própria aluna. O redesenho da ementa envolveria um processo de pesquisa cujo eixo central seria a aluna. Os demais membros da equipe compartilharíamos com ela informações gerais

13. O nome da aluna foi modificado em aderência à normativa da [Resolução CNS nº 510/2016](#)

14. Os nomes dessa equipe de apoio são mencionados, após anuência, para registro do devido crédito a essas profissionais.

15. Registro que a intérprete de LIBRAS reconhecia seu papel como mediadora entre as línguas, respeitava os valores éticos, socioculturais e especificidades da aluna, bem como atuava como sujeito do processo educacional e de ensino-aprendizagem.

do conteúdo ao mesmo tempo que a alfabetizávamos em português brasileiro e a ajudaríamos a ampliar seu vocabulário, o domínio de estruturas gramaticais, semântico-discursivas e pragmáticas em ambas as línguas.

Outra atividade a ser realizada envolvia ensinar Paula a pesquisar usando recursos e ferramentas para surdos. Desse modo, ela se apropriaria de alguns conceitos próprios da ementa do curso e, com nosso apoio, definiria quais itens abordávamos em profundidade. Por exemplo: ao considerar o tema figuras de linguagem, Paula decidiu escolher três figuras que, no seu entendimento, guardavam relação com seu espaço de surdez. Junto com ela, realizamos pesquisas adicionais e ela concluiu que era possível aprender outras quatro estruturas sublexicais morfêmicas. Após essa etapa de pesquisa e redefinição do tópico, que se ajustava às suas necessidades e interesses, Paula conceituou, praticou e formulou novos exemplos relacionados a sua vida cotidiana.

É importante ressaltar que, visto que as aulas eram síncronas, eu organizava para que a aluna Paula recebesse atenção da intérprete e da bolsista de ensino nas etapas previamente definidas, enquanto eu seguia com a aula em outro ambiente com os demais alunos da turma. Evidentemente a aferição da aprendizagem de Paula era diferente do restante da turma, pois era distinto não somente na quantidade do conteúdo abordado quanto no nível de profundidade e relevância. A partir de várias opções aventadas com a aluna, ela decidiu que preferia reportar à turma o que estava aprendendo em cada aula.

Assim, os últimos quinze a vinte minutos de cada aula era reservado para que Paula se juntasse aos colegas de turma e pudesse falar sobre o que estava aprendendo. Esse era um momento muito interessante porque ela relatava o que aprendia em suas pesquisas e com a ajuda da intérprete e da bolsista de ensino. A turma interagia muito com ela nesses momentos porque tanto Paula quanto a turma percebiam que estavam aprendendo conteúdos similares. Ademais, aos alunos ouvintes isso possibilitava o desenvolvimento de outras competências e habilidades, bem como qualidades importantes para as relações sociais como partilha, empatia, tolerância, aceitação e convívio com a diversidade, etc. Paula, por outro lado, dizia que se sentia incluída e que, por fim, estava sendo agente ativa de seu aprendizado.

Evidentemente, é muito difícil conseguir redigir em poucos parágrafos toda a riqueza da experiência de ensino-aprendizagem-investigação com Paula. Porém, vejo que essa foi uma experiência muito exitosa não só pelo apoio recebido da gestão escolar, mas também pela disponibilidade da intérprete e da bolsista em aceitar o desafio de personalizar o ensino para uma aluna surda com necessidades bem específicas. Rejane, a intérprete, resume sua percepção ao dizer que “essa vivência foi uma experiência única e singular, pois não reduziu meu papel apenas ao de ‘transcritora’ de uma

língua à outra, mas de agente ativa no processo de pesquisa, negociação, desenho de uma proposta curricular inclusiva e personalizada junto com a aluna para que se adequasse às suas necessidades e interesses”. Gabrielle, a bolsista do projeto de ensino e graduanda de Letras, diz que:

trabalhar com a aluna Paula me fez olhar com outros olhos a inclusão de alunos especiais em salas comuns [sic]. Eu sendo estudante de Letras e trabalhando com ela na área Gramática consegui desenvolver um senso mais crítico e criativo na hora de elaborar e contextualizar os conteúdos propostos que dariam suporte ao conteúdo de sala de aula. [Todos] elogiavam e frisavam a melhora dela não só [no conteúdo] gramatical, mas em outras matérias da grade curricular do ensino médio. Já nos meses finais conseguíamos produzir pequenos parágrafos, considerando o fato da escrita fazer sentido com a libras [sic]. Essa experiência para minha formação docente foi fundamental e de grande provendo [sic], visto que nem todos têm essa oportunidade ainda na graduação, diante da responsabilidade de prover o conhecimento a uma aluna com necessidades especiais. Foi de grande valor e agregação de forma contínua dentro da minha formação, pois ao me deparar com situações propostas pelos professores em sala de aula sobre um conteúdo me deparo pensando como adaptar, criar e principalmente passar esse conteúdo para um aluno com necessidades especiais.

Para mim, enquanto docente, posso afirmar que foi imensuravelmente enriquecedor, após três décadas na docência, poder viver uma experiência tão rica e recompensadora ao vivenciar os benefícios de uma práxis que horizontaliza as relações de ensino-aprendizagem por promover e valorizar o protagonismo do discente na pesquisa, negociação e construção de um roteiro de aprendizagem que privilegie suas necessidades e interesses. Penso que essa breve narrativa sobre Paula¹⁶ ilustra a temática central deste texto que é a práxis pedagógica com, como e pela Pesquisa Participativa ao envolver todos os diferentes atores do processo educacional a partir do protagonismo discente.

5. Comentários concludentes

A pretensão deste texto foi refletir sobre o ensino com, como e pela Pesquisa Participativa como um fundamento para o agir didático, entendendo que essa proposta consiste em superar o elitismo atrelado a pesquisa, evidenciado pelo imaginário vigente, que ainda considera a produção de conhecimento uma prática exclusiva para poucos. Essa proposta vai na contramão das práticas de pesquisa que advogam uma

16. O lado triste da narrativa é que pouco antes de concluir o primeiro ano, Paula ficou bem desanimada em seguir adiante porque a dinâmica e o suporte narrado neste texto ocorreu somente nas aulas de Português brasileiro e de Literatura. Os colegas de outras áreas, e.g. exatas e biológicas, não alcançaram o mesmo nível de sensibilidade e disposição de ajustes, e até sacrifícios, no trabalho docente em favor da aluna. Ela acabou por ser retida e teve que retomar o primeiro ano em 2022.

separação entre pesquisador, os sujeitos e os contextos investigados qual dualismo cartesiano que inaugura a forma especializada, binária e dicotômica de compreender o mundo e a realidade, considerado por muitos como padrão científico importante e determinante à cientificidade. Neste sentido, o professor e pesquisador precisa manter distância dos sujeitos e dos contextos investigados para não contaminar a análise e os resultados da investigação.

Vemos como necessário desafiar as formas mais convencionais de pesquisa e de ensino. Desse modo, para além do repasse, o ensino deve consistir na produção coletiva de conhecimento evitando que seja sem sentido a dependência, muitas vezes exclusiva, de livros didáticos no contexto escolar e das fotocópias de artigos, capítulos, livros, etc. no âmbito educacional. Além do mais, ao invés de produzir conhecimentos positivados pelos padrões da racionalidade moderna, marcados principalmente pela relação sujeito-objeto, o ensino com, como e pela Pesquisa Participativa valoriza os conhecimentos subjetivos e qualitativos, caracterizados pela interação sujeito-sujeito mediante a convivência com o outro em seu contexto a fim de conhecer, sentir, intervir e formar-se com ele, o que configura uma indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, como também uma inerência entre a teoria e a prática, pois, acerca da desarticulação entre teoria e prática que resulta em adoção acrítica de práticas pedagógicas, Franco (2018, p. 89-90) afirma que “são situações que conceituo como saber pedagógico colonizado. Ou seja, saberes construídos por outros e que não fazem sentido à prática do professor, mas que mesmo assim são utilizados para referendar procedimento e ações didático-pedagógicas”.

Neste texto, que ora submetemos ao escrutínio do leitor (Foucault, 1969), procuramos problematizar o desgaste de um modelo pedagógico cuja centralidade ainda reside no docente ao refletir sobre a relevância do ensino com, como e pela Pesquisa Participativa como fundamento para o agir didático. Para tanto, ensaiamos sobre a epistemologia que fundamenta esse agir centrado numa plataforma de pesquisa em colaboração com todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem-investigação e a ilustramos com as narrativas autobiográficas nossas, os autores do texto, cujo objetivo era reforçar a necessidade de superação de um pretensão elitismo atrelado a pesquisa, bem como o estreitamento do abismo que existe entre o docente enquanto pesquisador e todos os demais sujeitos envolvidos nos diferentes contextos de investigação, sobretudo os discentes.

Nosso desejo é que o ensino com, como e pela Pesquisa Participativa seja levado em consideração como um fundamento teórico-metodológico importante da Didática tanto para a escola quanto para a universidade na contemporaneidade.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante** (org.). São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 7-14.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A Pesquisa Participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007.
- CHAVES, Pedro Jônatas. **Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul**: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021.
- COMENIUS. **Didáctica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.
- COSTA, Elisângela André da Silva; MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Socorro Lucena Lima. Estágio Supervisionado e cartas pedagógicas: o que dizem estas bem traçadas linhas? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 22, 2021.
- CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa**: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizados. São Paulo: n-1 Edições, 2021.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- DUSSEL, Enrique. **Método para a uma Filosofia da Libertação**: superação Analética da Dialética hegeliana. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- FALS BORDA, Orlando. Reflexões sobre a aplicação do método de Estudo-Ação na Colômbia. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 771-788, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **L'archéologie du savoir**. Paris: Éditions Gallimard, 1969.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: possibilidades de descolonização do saber pedagógico In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pesquisa em educação. A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v 11, n. 25, p. 358-370, set./dez. 2019.
- GROSFUGUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocênicas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v. 2, n.2, p. 337-362, jul-dez. 2012.
- KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- LACAN, Jacques. **Le séminaire, livre XI**: Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. Paris: Éditions du Seuil, 1973.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. A carta como elemento de formação de professores. **Revista da Faced**, n° 08, 2004, p. 155-162.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. Docência e pesquisa em formação de professores: caminhos que se cruzam nas cartas pedagógicas. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs.). **Pesquisa em Educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. 3.ed. São Paulo, 2015.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. Mobilização da Práxis Pedagógica no Estágio com Pesquisa. In: MARIN, Alda Junqueira, *et al* (Orgs.). **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 133-145.

MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena. **A pesquisa como princípio formativo na pós-graduação**: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento. Fortaleza: Impreca, 2020.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NÓBREGA, Francisco Pereira. **Compreender Hegel**. Petrópolis: Vozes, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **Le maître ignorant**: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Paris: Éditions Fayard, 1987.

SÁ, Rubens Lacerda de. **Imigração boliviana em mares paulistanos dantes navegados**: inclusão dos (in)visíveis e (des)construção identitária. Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2016a.

SÁ, Rubens Lacerda de. Içando as velas: uma jornada pró Educação. In: SÁ, R. L.; SOUZA, E. M. F.; CRUZ, G. F. (Orgs.). **Educação crítica de profissionais da linguagem para além-mar**: políticas linguísticas, identidades, multiletramentos e transculturalidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016b, p. 7-12.

SÁ, Rubens Lacerda de. Imigrantes hispano-americanos, (inter)culturalidade crítica e língua portuguesa. **Revista Estudos Acadêmicos de Letras**, v. 10, n. 1, 63-73, 2017.

SÁ, Rubens Lacerda de. Da inversão à inovação em (e-classrooms) língua inglesa: por uma pedagogia do rompimento. **Revista Falange Miúda**, v. 3, n. 2, p. 6-20, 2018.

SÁ, Rubens Lacerda de. Grounded Theory e os Estudos de Linguagem: uma releitura. **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, v. 1, n. 1, p. 88-114, 2019. Doi: [10.29327/2.1373.1-15](https://doi.org/10.29327/2.1373.1-15)

SÁ, Rubens Lacerda de. Grounded Theory em diálogo transdisciplinar com os Estudos de Linguagem. In F. J. O. Paiva, & E. D. Silva (Orgs.). **Estudos da Linguagem**: interfaces na linguística, semiótica e literatura em perspectiva. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021a, p. 11-32.

SÁ, Rubens Lacerda de. Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freireano. **Revista Práxis Educacional**, [S.l.], v.17, n.47, p.44-65, 2021c. Doi: [10.22481/praxisedu.v17i47.8739](https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i47.8739)

SÁ, Rubens Lacerda de. Dall'Etica della cura all'Ospitalità incondizionata: Per una filosofia della migrazione. **Pedagogia più Didattica**, vol. 9, n. 1, pp. 4-21, aprile, 2023a. <https://doi.org/doi:10.14605/PD912301>

SÁ, Rubens Lacerda de. Metodologias Arqueológicas Para o Pesquisador Social. **Revista Diálogos em Educação**, v. 4, pp. 1-26, 2023b.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide**. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

Recebido em: 19 de janeiro de 2024
Aprovado em: 15 de fevereiro de 2024