



Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa

Teacher and researcher: considerations on the problematic relationship between teaching and researching

Marcos Francisco Martins^[a], Adriana Varani^[b]

^[a] Doutor em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp), professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bolsista Pq-CNPq, Sorocaba, SP - Brasil, e-mail: marcosfmartins@ufscar.br

^[b] Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp), professora adjunta da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, SP - Brasil, e-mail: varani@ufscar.br

Resumo

O presente artigo trata das potencialidades e dos dilemas vividos na relação entre o trabalho do professor e o do pesquisador. Inicialmente, são identificadas especificidades no labor docente e de pesquisadores, e apontadas possibilidades de articulação entre ambos. Na segunda parte, são revisitados autores que tratam dessa questão e que têm forte influência nesse debate recentemente desenvolvido no Brasil. Posteriormente apresentam-se duas partes, nas quais são mencionadas as complexidades que se verificam no processo

de articulação entre ensino e pesquisa, para, nas linhas conclusivas, apontar como desafio aos professores e aos pesquisadores a superação do teorismo acadêmico-científico, do praticismo docente, do utilitarismo que recorrentemente identifica tanto a prática investigativa quanto a educativa, bem como a promoção das adequadas condições para que os professores possam realizar investigações articulando ensino e pesquisa, o que exigirá a identificação de problemas que sejam significativos à comunidade escolar e à comunidade científica e o distanciamento de paradigmas teórico-metodológicos de tradição positivista.

Palavras-chave: Ensino. Pesquisa. Professor. Pesquisador.

Abstract

This article discusses the potential and dilemmas in the relationship between the work of the teacher and researcher. Initially, it identifies the specificities of teachers and researchers' work, and points out possibilities of connection between them. In the second part, authors dealing with this issue who have strong influence on this debate in Brazil are revisited. Subsequently we present two parts, which are mentioned in the complexities that arise in the process of articulation between teaching and researching, for, as the closing lines, pointing out a challenge to teachers and researchers to overcome the academic and scientific theorization of teaching practice, utilitarianism that commonly identifies both research practice and the education and promotion of appropriate conditions for teachers to conduct research linking teaching and research together, which will require the identification of problems that are meaningful to the school community and the scientific community and the detachment of theoretical and methodological paradigms of positivist tradition.

Keywords: Teaching. Research. Teacher. Researcher.

Introdução

Este artigo aborda a relação entre o trabalho educativo desenvolvido pelos professores e o científico efetivado pelos pesquisadores que atuam na área da educação. Como recorrentemente essas duas

modalidades de trabalho se materializam nas práticas profissionais de uma mesma pessoa, surgem inúmeros desafios práticos e teóricos a serem enfrentados por aqueles que lidam com a educação, seja ensinando, seja pesquisando, ou, ainda, ensinando-pesquisando e pesquisando-ensinando. De outra forma, pode-se dizer que o que se encontra neste artigo são reflexões de dois professores-pesquisadores que, ao terem trabalhado no ensino fundamental e médio, e tendo atuação atualmente no nível superior e mesmo na pós-graduação, propõem-se a tomar essa problemática como objeto de reflexão, a partir de uma visão consensual que produziram a partir de pontos de vista teórico-metodológicos diferentes.

Inicialmente, são apresentadas as particularidades do labor docente e dos que produzem conhecimento na área da educação. Mesmo reconhecendo as especificidades de tais atividades, entende-se que elas podem e devem ser concebidas e efetivadas de forma articulada, por meio de um exercício prático-reflexivo que seja capaz de coadunar o precípua trabalho do professor, o ensino, com o do pesquisador, a pesquisa.

Na segunda parte do texto, há considerações acerca da origem desse debate sobre a problemática relação entre a prática docente e a pesquisa na área da educação. Ao revisitar alguns autores que são tidos como referência nessa discussão, procuram-se identificar algumas posições sobre a relação entre o ensino e a pesquisa, ou ainda sobre o trabalho do professor e o do pesquisador.

Posteriormente, nas duas partes que seguem, são destacadas, respectivamente, as potencialidades e os dilemas da relação entre ensino e pesquisa. A tomada de posição dos autores é pela defesa da tese de que a articulação entre o trabalho do professor e o do pesquisador é promissora tanto para a capacitação à docência quanto ao processo de produção de conhecimento na área da educação. E em relação aos dilemas vividos nesse processo, são identificados como óbices à referida articulação o “teoricismo” que incide de maneira bastante significativa sobre o trabalho do pesquisador e o “praticismo” que tensiona a atividade docente, o “utilitarismo” que recorrente caracteriza a atividade de ambos e as condições de trabalho a que os professores estão sendo submetidos.

Nos apontamentos conclusivos, advoga-se a aproximação dialógica e dialética entre ensino e pesquisa. E isso porque se entende ser promissora particularmente à área da educação, pois pode otimizar o labor docente e, ao mesmo tempo, a pesquisa com rigor científico e critérios acadêmicos, sobretudo a dos que se interessam por produzir conhecimentos não orientados pela máxima positivista da neutralidade do pesquisador em relação aos “objetos” da pesquisa, mas por perspectivas teórico-metodológicas que entendem que o envolvimento do sujeito com o objeto da pesquisa contribui sobremaneira para a maior veracidade dos conhecimentos produzidos e, também, para que estes sejam significativos tanto aos sujeitos cognoscentes quanto aos “objetos” a serem conhecidos – que no caso da educação e das ciências sociais e humanas, são, também, sujeitos –, contribuindo com o processo de transformação do contexto que os envolve.

Proximidades e distanciamentos entre a prática profissional do professor e a do pesquisador

Considerando o exercício profissional dos professores e dos pesquisadores da área da educação, é possível reconhecer que cada uma dessas modalidades de trabalho guarda certas especificidades que lhe são próprias. De um lado, há o exercício do processo de ensino-aprendizagem e, de outro, a reflexão, a pesquisa sobre ele como procedimentos aceitos por uma comunidade científica, o que pode ser realizado pelo mesmo profissional, o professor, que, agindo no ambiente escolar na qualidade de docente, pode ser, também, pesquisador.

O que caracteriza o exercício docente é o ensino, isto é, o conjunto de atividades planejado prévia, intencional e sistematicamente, cujo desenvolvimento visa a socializar com os discentes conhecimentos, habilidades, valores, visões de mundo, hábitos e atitudes historicamente produzidos pela humanidade, bem como a desenvolver as suas capacidades sensório-motoras e cognitivas, os paradigmas ético-políticos que os orientam e as possibilidades que têm de aplicar o aprendido e exercitado na escola em

diferentes espaços e contextos históricos. E isso, o ensino escolar, pode ser feito a partir de vários modelos teórico-metodológicos: desde os mais tradicionais que, de um lado, são em grande medida caracterizados metodologicamente pela mecânica da memorização de conteúdos abstratos (como a pedagogia jesuítica – SAVIANI, 2008, p. 49-59) e, de outro, pela finalidade de adequar os sujeitos à realidade vigente, vista como harmônica e imutável (COMÊNIO, 1966), até os mais críticos, que adotam a prática social como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo (GRAMSCI, 1995b), no qual destacam-se a necessidade de se promover a aprendizagem vinculada com a vida concreta dos educandos, com suas experiências vividas (FREIRE, 1987), a contextualização histórica dos conteúdos e dos métodos, sua bagagem intelectual e seu *status* cognitivo, sensorio-motor e moral, com o objetivo ético-político de transformar não apenas o indivíduo, mas também os grupos sociais dos quais é integrante e mesmo a totalidade da realidade na qual está integrado (SAVIANI, 1992).

Por sua vez, a pesquisa de cunho acadêmico-científico caracteriza-se por ser um processo cujo objetivo fundamental é o de produzir conhecimentos, por meio da coleta rigorosa (metódica) de dados, que devem ser analisados e/ou interpretados à luz de fundamentos teóricos, cujos resultados são expressos em conceitos que expressam a realidade (total ou parcialmente) de determinado “objeto”¹ investigado (GROPPO;

¹ “Objeto” deriva de *objectum*, particípio passado do verbo *objicio* (infinitivo *objicere*), que significa “lançar-se para diante”, “oferecer-se”, “expor-se a algo”, “apresentar-se aos olhos” (MORA, J. F. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Maria Stela Gonçalves e outros. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. Tomo III, K-P, p. 2129). Neste sentido, designa-se aqui por objeto aquilo que o sujeito intenciona conhecer e que, assim, no processo de conhecimento, inter-relaciona-se com ele, isto é, mantém com o sujeito no processo de conhecimento um intercâmbio, um diálogo, uma interpelação, pois entende-se que no âmbito das ciências humanas e sociais o “objeto” a ser conhecido também é, como o sujeito cognoscente, portador de consciência e liberdade, e pode ser conhecido por meio de uma relação mediatizada. Afasta-se, portanto, a concepção de “objeto” como uma “coisa”, como algo passível e que pode ser completamente isolado do sujeito e da realidade que contextualiza no processo de conhecimento, garantindo ao pesquisador, como equivocadamente quer a tradição positivista, a neutralidade científica [cf. JAPIASSU, H. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Série Logoteca)]. Assim entendida, a concepção epistemológica de “objeto”

MARTINS, 2007a). Assim como o ensino, a pesquisa também pode ser desenvolvida tendo como referência diferentes paradigmas: desde os mais positivistas, que concebem a relação entre sujeito e objeto do conhecimento como um processo no qual deve haver a separação cabal entre eles, de forma que o sujeito não se deixa envolver, não se deixa contaminar pelo objeto investigado (GIL, 2002; POPPER, 1975), até os que defendem que o envolvimento do sujeito com o objeto é algo inescapável (MARTINS, 2008), impossível de ser evitado (KUHN, 2000). E que a tentativa da separação impede a maior aproximação da verdade sobre a realidade investigada, sobretudo se considerado o processo de conhecimento no âmbito das ciências humanas e sociais, pois os “objetos” de tais ciências são, inevitavelmente, sujeitos, e os sujeitos são integrantes da realidade vivida pelo “objeto” (LÖWY, 1999; GRAMSCI, 1995a).

Desse modo, a especificidade do trabalho do professor caracteriza-se pela promoção do ensino e a do pesquisador pela produção de conhecimento, o que “[...] exige conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes [e] as tarefas delas decorrentes também têm graus de exigência e implicações diferentes” (ANDRÉ, 2006, p. 59).

Todavia, mesmo que se queira ver nessas particularidades do trabalho do profissional do ensino e do profissional da pesquisa em educação completa dissociação, separações cabais, isso não é possível por, basicamente, dois motivos: primeiro porque o professor, para ensinar, também precisa pesquisar, e, segundo, porque o pesquisador, ao ter produzido conhecimento, também o socializa de alguma forma:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 16).

apresentada neste texto é consoante àquelas não positivistas que entendem que sujeito e objeto formam uma mesma totalidade intercambiante.

O reconhecimento de que o professor pesquisa não deve ser entendido como uma alegação que assevera que o docente o faz da mesma forma e com os mesmos procedimentos e critérios do pesquisador, pois o objetivo da pesquisa realizada pelos professores é didático-pedagógico, isto é, tem por finalidade o processo de ensino-aprendizagem. A compreensão dessa finalidade ultrapassa a visão de um professor que ensina em um espaço criado para tal (a aula apenas), mas pressupõe que o ato de ensinar encontra sua dimensão mais ampliada na concretização do trabalho pedagógico em diferentes formas de organização curricular e, em especial, aquela que ultrapassa a organização capitalista de ser escola, organização esta que não toma o trabalho como princípio do processo de aprendizagem (FREITAS, 1995). Até mesmo os professores que não se reconhecem ou não querem se reconhecer como pesquisadores precisam desenvolver ações com vistas a coletar e sistematizar conteúdos a serem utilizados no processo de ensino. Contudo, o método de coleta e sistematização dos dados, os procedimentos de sua análise e a linguagem utilizada nesse percurso de pesquisa didático-pedagógica realizado pelos professores não se afinam, em muitos casos, ao padrão definido pela comunidade científica da área da educação, e isso porque o escopo maior não é o de produzir conhecimento com rigor científico e critérios acadêmicos², mas atender à demanda por ensino do público discente.

Destaque-se que método e linguagem identificam comunidades científicas. Eles conformam, a propósito, a coligação teórico-metodológica de tais comunidades e caracterizam paradigmas por elas seguidos na produção e sistematização de conhecimentos. O rigor quanto aos fundamentos e o método de produção do conhecimento, bem como a precisão dos conceitos utilizados para expô-lo são elementos característicos da pesquisa científica,

² Todavia importa destacar que o professor pode, nas condições e espaços adequados, produzir conhecimento a partir da tomada de temáticas de seu trabalho como problema de reflexão com rigor científico. Mas, em função do atual processo de intensificação e precarização do trabalho docente, essas condições são desfavoráveis, daí a relevância da luta que está sendo travada para buscar o sentido e a autoria do trabalho pelo professor, inclusive com a defesa de políticas de incentivo para a realização de pesquisas no âmbito da academia pelos professores da educação básica.

mas não necessariamente do ensino. A propósito, recorrentemente ensina-se o que a comunidade científica atestou como sendo válido, verdadeiro e significativo para o desenvolvimento dos educandos. Assim concebido, o ensino é uma atividade posterior à pesquisa, muito embora se possa, e isso é corriqueiro na área da educação, tomar processos de ensino em execução como objetos de pesquisa e mesmo produzir conhecimento no ato de ensinar.

Por sua vez, ao ser mencionado que o pesquisador socializa o conhecimento, é evidente que ele não procede, necessariamente, da mesma forma que o professor. A socialização dos conhecimentos por parte do pesquisador pode ser feita de variadas formas, mas as mais frequentes não utilizam processos de ensino, sobretudo o trabalho pedagógico. Amiúde, o conhecimento é socializado pelos pesquisadores por meio de bancas públicas de defesa de dissertações e teses, e mesmo por palestras, conferências, colóquios e outras formas de participação em eventos científicos, como também pela publicação de artigos e livros, por exemplo.

Note-se que a dinâmica do mundo científico atual implica que o pesquisador socialize os conhecimentos que foram aceitos pela triagem do critério de validade de determinada comunidade científica, como é o caso dos avaliadores dos periódicos da área da educação. Os que não passaram por esse crivo não são aceitos para publicação e, assim, encontram dificuldades de socialização, muito embora haja autores que justamente defendem que tais procedimentos são vícios das “seitas” acadêmicas, que teimam em conciliar as hipóteses das pesquisas às teorias aceitas por condição de coerência, deixando em evidência apenas as teorias que se ajustam aos procedimentos e critérios das comunidades científicas (cf. o anarquismo epistemológico de Feyerabend – FEYERABEND, 1989). Por sua vez, a adequação dos conhecimentos ao critério de validade de determinada comunidade científica é uma preocupação menos presente na atividade docente, até mesmo porque ela frequentemente trabalha *a posteriori* em relação ao trabalho do pesquisador, isto é, o professor socializa os conhecimentos que passaram pelos “filtros” das comunidades de pesquisa. Além da alusão à necessidade de socialização para passar pelos critérios da comunidade científica, como lembra Freire, pode haver

um compromisso do ato de pesquisar com a constatação e intervenção no mundo da produção oriunda do processo de pesquisa.

Não se pode deixar de assinalar que a alegação de que não há apartamentos totais entre ensino e pesquisa não deve ser tomada como havendo identidades completas entre elas. A propósito, as diferenciações e proximidades do trabalho do professor e dos pesquisadores tornam-se ainda mais complexas quando se reflete sobre o “conhecimento tácito” (do latim *tacitus*, o que não pode ser expresso por palavras), isto é, sobre a produção de conhecimento por meio do exercício prático, que pode ser, inclusive, o do professor. Em grande medida, isso ocorre porque o “conhecimento tácito”, diferentemente do chamado por Polanyi de “conhecimento explícito” (POLANYI, 1966), é inerente à ação e, portanto, difícil de ser sistematizado pelos critérios das comunidades científicas e exposto na sua recorrente linguagem formal-conceitual, como também apresentado na configuração do ensino em sala de aula. Apesar dessas dificuldades, seu reconhecimento torna-se importante ao trabalho educativo do professor, pois ele poderá partir desse tipo de conhecimento inerente aos educandos para promover o ensino integrado à vida, e também importante ao pesquisador, pois ele poderá exercitar sua capacidade investigativa, procurando superar os limites dos critérios, dos procedimentos e da linguagem da comunidade científica com a qual se afina.

Note-se que

[...] a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, a ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego, temos três palavras referidas ao fenômeno do conhecimento: *doxa* [...], *sofia* [...] e *episteme* [...]. *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É neste sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da

sofia um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho (SAVIANI, 1992, p. 22).

Interessante observar que tanto Freire quanto Saviani mostram-se, em suas produções, atentos à problemática do conhecimento que os educandos trazem consigo, muitos dos quais fruto de sua experiência de vida³.

Paulo Freire, por exemplo, em *Pedagogia da Autonomia*, afirma que “a curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente certo saber, não importa que metodologicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito” (FREIRE, 1996, p. 16).

³ Tanto Saviani quanto Freire, cada qual a seu modo, admitem como finalidade do processo educativo a elevação do nível de consciência e da ação das classes populares com a apropriação de um novo repertório cultural, com vista a humanizar o homem. Nas palavras de Saviani, isso se traduz nos seguintes termos: “[...] se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional; conhecimento artístico, estético; conhecimento axiológico; conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico. Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar *para que se tornem humanos*. Isso porque o homem não se faz naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o implica o trabalho educativo” (SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. p. 15, grifos nossos). E na escrita de Freire, pode-se ler que: “Aqui chegamos a ponto de que talvez devêssemos ter partido. O *do inacabamento do ser humano*. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte. O suporte é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para resistir, é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinado, adestrado, “aprende” a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos imensamente menos do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas” (FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 29, grifos nossos).

Para ele, é a partir desse conhecimento que deve se consolidar o ponto de partida do processo educativo:

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. [...] Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de 30 anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?

Mesmo valorizando o conhecimento que o educando traz fruto de sua experiência de vida, Freire não se limita a ele como ponto de chegada do processo educativo. Para ele, é necessário haver a passagem “[...] do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 22). Essa compreensão entende que:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência. A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de “não eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos, “admiram” o mundo. Os cientistas e filósofos superam, porém, a ingenuidade da

curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 17).

Por sua vez, Saviani (1992, p. 29) advoga que:

Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. [...] Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular, cuja primazia não é destronada.

Como se observa, na medida em que se ressaltam as identidades entre o trabalho docente e o do pesquisador, torna-se necessário diferenciá-los, justamente porque há entre essas atividades desenvolvidas na área da educação semelhanças e diferenças que impedem, de um lado, a separação cabal entre ensino e pesquisa, e, de outro, a sua identidade completa. Ou seja,

“Assim como ensino e pesquisa se articulam em vários sentidos, em outros, se diferenciam. [...] ensino e pesquisa são atividades que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes, [e] as tarefas delas decorrentes também têm graus de exigência e implicações diferentes” (ANDRÉ, 2006, p. 58-59).

Ensino e pesquisa na ação docente: apontamentos sobre um debate recente no Brasil

O debate acerca da relação entre o professor e o pesquisador da área da educação, ou ainda, entre ensino e pesquisa educacional, no Brasil, “[...] é bastante recente. Ganha força no final dos anos 1980 e cresce substancialmente na década de 1990, acompanhando os avanços que a pesquisa do tipo etnográfico e a investigação-ação tiveram nesse mesmo período” (ANDRÉ, 2006, p. 56).

Nesse momento, as perspectivas mais positivistas que orientavam os pesquisadores que lidam com a educação⁴ começaram a perder espaço e público, sobretudo ao fim dos anos 1990. De fato,

[...] o fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem também ser isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exercia sobre o fenômeno em questão (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Assim, nos últimos 20 anos, começaram a ganhar força visões que defendem que a formação e a prática docente devem estar articuladas à pesquisa, muito embora, mais recentemente, proeminentes autoridades educacionais do Brasil insistam em reafirmar uma concepção “praticista” para orientar a formação e o trabalho do professor⁵. Esse movimento

⁴ Um caso exemplar a ser citado refere-se a um dos manuais de metodologia do trabalho científico muito difundido nos cursos de Pedagogia, em particular. Trata-se do texto *Como elaborar projetos de pesquisa*, de Antonio Carlos Gil. Em várias de suas passagens, fica claro o posicionamento do autor afinado com as teses positivistas mais centrais. Por exemplo, logo nas páginas iniciais, afirma apoiar-se na “[...] moderna concepção de planejamento, apoiada na Teoria Geral dos Sistemas” (GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 19), que é muito aplicada nas ciências da administração e procura integrar as ciências naturais e sociais. Além disso, delimita a divisão entre ciência e não ciência, anunciado a máxima positivista: “[...] os problemas científicos não devem se referir a valores. Não será fácil, por exemplo, investigar se ‘filhos de camponeses são melhores que filhos de operários’ ou se ‘a mulher deve realizar estudos universitários’”. Estes problemas conduzem inevitavelmente a julgamentos morais e, conseqüentemente, a considerações subjetivas, invalidando os propósitos da investigação científica, que tem a objetividade como uma das mais importantes características” (GIL, 2002, p. 28, grifos nossos). Assim, Gil procura eliminar do âmbito das ciências as subjetividades e intersubjetividades que, segundo o paradigma positivista, não devem interferir no trabalho científico, pois ferem a objetividade do conhecimento.

⁵ Esse é o caso, por exemplo, do ex Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso e ex Secretário de Estado da Educação de São Paulo, Paulo Renato Souza, que tem uma visão, além de claramente privatista, que valoriza um modelo de formação docente “[...] mais técnico, pontual, voltado ao domínio didático [...]” (BARROS, R. Questão técnica ou política? Secretário estadual paulista culpa universidades por má formação docente. Representantes de USP e Unicamp desqualificam a crítica. *Revista Educação*, n. 155, 2010). Segundo Souza, “As universidades que pretendem formar professores, mas passam ao

de transformação no âmbito do ensino e da pesquisa desenvolveu-se em um ambiente no qual ganhou força certo desencantamento das ciências sociais e humanas com o positivismo e, ao mesmo tempo, emergiram novos paradigmas, chamados “pós-modernos” (HARVEY, 1993). Essa transição paradigmática ainda em curso⁶ tem afetado amplamente a vida sociocultural e a ético-política e, como não poderia deixar de ser, tem impactado a formação dos profissionais da educação e sua prática de ensino, bem como o fazer científico dos pesquisadores da área da educação, com decorrências não apenas pedagógicas e epistemológicas, mas também políticas e ideológicas (cf., por exemplo, GEORGEN, 2001; SAVIANI, 1998). Esse processo histórico foi – e continua sendo! – tão significativo que as concepções que advogam a separação cabal entre ensino e pesquisa perderam força, de tal sorte que a relação professor-pesquisador foi ressignificada, ou melhor, vista a partir de prismas que afirmam articulações mais orgânicas entre elas.

largo da prática da sala de aula. No lugar de ensinarem didática, as faculdades de pedagogia optam por se dedicar a questões mais teóricas. Acabam se perdendo em debates sobre o sistema capitalista cujo ideário predominante não passa de um marxismo de segunda ou terceira categoria. O que se discute hoje nessas faculdades está muito distante de qualquer ideia que seja cientificamente aceita, mesmo dentro da própria ideologia marxista. É uma situação difícil de mudar. A resistência vem de universidades como USP e Unicamp, as maiores do país” (SOUZA, P. R. *Contra o corporativismo*. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/281009/contra-corporativismo-p-019.shtml>>. Acesso em: 30 out. 2009).

⁶ A mencionada transição paradigmática está em processo de desenvolvimento, isto é, não se concluiu derradeiramente, até mesmo porque há críticas e resistências a ela. Como disse Gatti, o “Pós-moderno designaria uma ruptura com as características do período moderno, o que, como já dissemos, para muitos analistas ainda não aconteceu de modo claro. Pode-se adotar a posição de que estamos vivendo a transição para a pós-modernidade e que os sinais, as tendências verificáveis traduzem caminhos mais do que posições consolidadas” (GATTI, B. A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 599, 2005). Em outros termos, “[...] vivemos todos, ao longo desse período, o desabrochar de novos paradigmas, que vieram concorrer com o então hegemônico e com ele convivem até hoje, pois, ao que parece, continuamos num período de transição, sem que haja propriamente total substituição de um paradigma por outro” (LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 24).

Mesmo sendo curto o período de tempo de amadurecimento desse processo histórico, é importante reconhecer que alguns autores marcaram posição nesse debate. Um deles a ser mencionado, justamente porque se posicionou neste debate e também porque tem sido citado como referência quando se trata de discutir a articulação entre ensino e pesquisa, é Pedro Demo. Nos vários textos que publicou sobre esse tema, e que têm sido utilizados no processo de formação inicial e continuada dos educadores, o autor defende a ideia de que é preciso educar pela pesquisa nos vários níveis de ensino, inclusive “[...] na escola básica” (DEMO, 2001, p. 9) e mesmo na “[...] pré-escola” (DEMO, 2001, p. 77), além de utilizar esse posicionamento como distintivo na caracterização das modalidades de educação. Diz ele: “O que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos é o *fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa*” (DEMO, 2007, p. 5, grifos do autor).

Demo é explícito ao criticar a separação entre ensino e pesquisa, que para ele se traduz em uma “[...] soberba do pesquisador exclusivo, que já considera ensino como atividade menor. Essa dicotomia evolui facilmente para a cisão entre teoria e prática” (DEMO, 2001, p. 13), cujos resultados são prejudiciais tanto para o ensino quanto para a pesquisa que se quer como descoberta, como criação, como diálogo e como emancipação. Assim, esse autor afirma a pesquisa como a primeira exigência para a formação e para o trabalho do professor (DEMO, 2001, p. 52), e explicita os pressupostos que considera relevantes no processo de educar pela pesquisa, que são os seguintes:

- a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica;
- o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa;
- a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno;
- e a definição da educação como processo de formação de competência histórica humana (DEMO, 2007, p. 5).

Por sua vez, Menga Lüdke e Marli André têm expressado em textos publicados, muitos dos quais integrantes de bibliografias dos cursos de graduação em Pedagogia e de pós-graduação em Educação, um posicionamento próximo ao de Demo em relação à necessidade de articular a pesquisa com a prática docente na formação dos professores.

Lüdke (1998, p. 31) afirma que:

[...] a dimensão de pesquisa, uma vez superados os vários obstáculos em seu caminho, viria conferir ao professor um poderoso veículo para o exercício de uma atividade crítica e criativa, ao mesmo tempo questionando e propondo soluções para os problemas vindos do interior da escola e de fora dela.

Esse posicionamento é corroborado por André (2006, p. 56), que entende “[...] o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente”. André chega a identificar diferentes possibilidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente.

Uma delas é que a pesquisa se torne um eixo ou núcleo do curso [...] Nessa perspectiva pode traduzir-se numa organização curricular, em que disciplinas e atividades sejam planejadas coletivamente, com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros professores (ANDRÉ, 2006, p. 61).

Além disso, ressalta, ainda, “[...] a possibilidade de os docentes do curso de formação inserirem seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas” (ANDRÉ, 2006, p. 61) e “[...] a pesquisa em colaboração [...] [isto é, a] realização de trabalhos conjuntos dos professores da universidade com os profissionais da escola” (ANDRÉ, 2006, p. 62).

Contudo, André não se deixa levar pelo que se tornou hodiernamente uma panaceia no âmbito da educação, seja no que se refere à formação e à prática docente, seja no âmbito da pesquisa: o chamado “professor-reflexivo” (ANDRÉ, 2006, p. 61). Essa perspectiva nasceu com os estudos de Donald Alan Schön (1930-1997), pedagogo norte-americano

que se dedicou ao estudo da aprendizagem tendo como centro da reflexão o fazer, com clara influência de John Dewey.

Na década de 1970, Schön recebeu a incumbência do MIT (Massachusetts Institute of Technology) para estudar a formação dos arquitetos, e desse processo resultaram duas de suas principais obras: *O profissional reflexivo*, de 1983, e *Educando o profissional reflexivo*, de 1987. Schön critica a formação profissional baseada no tripé “teoria-aplicação-estágio”, pois, para ele, este é insuficiente para dar conta dos problemas que emergem da experiência, na ação dos professores em sala de aula. Por isso, propõe a valorização da experiência mediada pela reflexão, da qual deriva um tipo de conhecimento alcançado na ação, e não “[...] por representações ‘formais’” (SCHÖN, 1992, p. 85) que são características da prática educativa escolar estudada e vivenciada por Schön. Esse tipo de prática reflexiva dos professores, segundo ele, “[...] ameaça a escola [...] entra inevitavelmente em conflito com a burocracia da escola” (SCHÖN, 1992, p. 87).

Há, sem dúvida, nesse paradigma que propõe a formação de professores-reflexivos, uma valorização do conhecimento na ação. Contudo a pretensão não se reduz ao reconhecimento da validade desse conhecimento em si mesmo, mas toma-o como ponto de partida para produzir alternativas aos problemas que apresentam-se na trajetória educativa, o que ocorrerá na medida em que o processo for mediado pela reflexão. Isso porque a reflexão é entendida por Schön como o veículo que dota os docentes das competências necessárias para superar os imprevistos, as singularidades, as descontinuidades que se manifestam no cotidiano do trabalho dos professores e dos alunos quando se encontram no ambiente escolar, e que não podem ser previstas previamente em sua totalidade e multiplicidade. Dessa forma, a reflexão deve ser feita não apenas sobre a ação (refletir sobre o que foi feito), mas também na ação (reflexão sobre o que se está fazendo) e sobre a reflexão na ação (refletir a respeito da reflexão sobre o que se está fazendo).

Em outras palavras, para Zeichner (2003, p. 41),

[...] o movimento pela prática reflexiva implica o reconhecimento de que os educadores devem ter um papel na formulação dos objetivos e uma finalidade em seu trabalho, além de desempenhar um papel de liderança na reforma do ensino. É preciso reconhecer que a geração de conhecimento novo sobre o ensino e a aprendizagem não é uma propriedade exclusiva das faculdades, das universidades e dos centros de pesquisa e desenvolvimento, além de reconhecer que os professores também têm teorias capazes de contribuir com a construção de um conhecimento comum acerca das boas práticas docentes. O conceito de educador com agente reflexivo parece reconhecer a *expertise* que há na prática dos bons professores, que Donald Schön (1983) denominou de “conhecimento na ação”. Na perspectiva do professor individual, isso significa que o processo de compreensão e aperfeiçoamento da prática docente deve partir da reflexão sobre a experiência individual e que o tipo de conhecimento inteiramente derivado da experiência alheia empobrece.

Cabe reconhecer limites e possibilidades desse novo paradigma – professor-reflexivo – que está a orientar a formação docente no Brasil e em outros países mundo afora.

Em se tratando dos avanços, ele propõe, entre outros⁷, duplo esforço que merece destaque: primeiro, que os docentes estejam em alerta

⁷ Por exemplo, Schön e Zeichner parecem advogar outra lógica a orientar a formulação e implantação de reformas educativas, que não aquela da burocracia da área da educação, acostumada a impor verticalmente resoluções em todas as escolas de um determinado sistema educativo, desconhecendo as peculiaridades locais; pelo contrário, exigem que os sujeitos das comunidades educativas locais sejam ouvidos e até mesmo possam readaptar localmente as diretrizes gerais. Schön entende que “A estratégia de ensino baseada no saber escolar é análoga à estratégia e concepção do conhecimento implícitas na vaga atual de reformas educativas. Uma mensagem é difundida do centro para a periferia através de uma lógica de comunicação e controle. O conhecimento emanado do centro é imposto na periferia, não se admitindo a sua reelaboração. De fato, quando o governo procura reformar a educação, tenta educar as escolas, do mesmo modo que estas procuram educar as crianças” [SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Coleção Nova Enciclopédia, n. 39)]. Por sua vez, para Zeichner “É raro os planejadores educacionais, assim como os órgãos de governo, encararem os professores como agentes importantes no processo de reforma educacional. Pelo contrário, a abordagem dominante consiste em treiná-los para que sejam implementadores eficientes de políticas desenvolvidas por outros, que nada têm a ver com a sala de aula. Em muitos projetos

para a necessidade de considerar, no processo de ensino-aprendizagem, o repertório cultural que educandos trazem consigo, colaborando para a superação do formalismo que caracteriza a didática de muitos professores e mesmo de sistemas educativos (SCHÖN, 1992); segundo, delinea proposições que desafiam os educadores a negarem a máxima dos paradigmas educativos tradicionais, que afirma ser o conhecimento um produto de posse apenas dos professores, ou seja, entende que não apenas os alunos são sujeitos aprendentes no processo de ensino-aprendizagem, mas também os professores, que devem exercitar sua aprendizagem por meio da reflexão sobre sua própria prática (ZEICHNER, 1992).

Em relação aos limites da concepção professor-reflexivo, os três seguintes merecem destaque: primeiro, ela virou moda⁸ e, como tal, tem sido retórica frequente entre educadores e dirigentes educacionais, mas pouco conhecida pelos mesmos que a apregoam em seus princípios, perspectivas, métodos e contradições; segundo, pela valorização da individual experiência docente⁹, corre o risco de cair em um praticismo que confunde ensino e pesquisa¹⁰, ou melhor, uma desconsideração das contribuições que

de reforma educacional em todo o mundo, a meta é ter professores-funcionários irreflexivos e obedientes, que implementem fielmente o currículo prescrito pelo Estado, empregando os métodos de ensino prescritos. Quando se fazem investimentos em educação, a tendência é investir em coisas como livros-texto e tecnologia educacional, não em pessoas" (ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003. p. 37).

⁸ Segundo Alarcão, "Todos sabemos que questionar é extraordinariamente difícil. [...] No entanto, rapidamente todos começaram a falar sobre isso, sem saber muito bem do que se tratava. Muitos acham que basta alguém descrever como tinha acontecido algo em sua aula para ser tratado como reflexivo – e esse processo é muito mais que descrever" (ALARCÃO, I. *Refletir na prática*. entrevista a Denise Pellegrini. Disponível em: <<http://www.firb.br/txts/txts14.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2010).

⁹ Veja que até mesmo Zeichner reconhece que "A maior parte do discurso sobre o ensino reflexivo dá pouca ênfase à reflexão como uma prática social [...] [e que] A definição de desenvolvimento do professor como uma atividade a ser exercida unicamente pelos professores individuais limita muito seu potencial" (ZEICHNER, 2003, p. 45).

¹⁰ Saviani, em *Escola e democracia*, já alertou sobre a confusão entre ensino e pesquisa que são características dos métodos novos de ensino. Diz ele que "[...] qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos

as ciências da educação produziram ao longo dos tempos e uma sobrevalorização do aprender-fazendo em termos individuais; terceiro, não considera com a devida profundidade a relação entre a prática educativa como prática social, ou melhor, entende a prática educativa como sendo um processo cujas determinações fundamentais está no fazer profissional do professor, recorrentemente considerando sua atividade em termos individuais, mas não as contradições dessa prática com a prática social global, como é o caso do modo de vida social, seu modo de produção e reprodução.

Obviamente, a segunda e terceira limitações do paradigma professor-reflexivo apontadas anteriormente indicam que esse modelo, da forma como tem sido apropriado no Brasil, não se articula pela categoria de classe social, que orienta os paradigmas materialistas histórico-dialéticos. Mesmo sabendo que Zeichner afirma ser necessário “[...] afastar a abordagem individual” (ZEICHNER, 2003, p. 45) e que “[...] o esforço para preparar professores reflexivos, que se engajem na instrução centrada no aluno, tanto deve estimular o desenvolvimento genuíno do educador quanto apoiar a realização de mais equidade e justiça social na educação e na sociedade” (ZEICHNER, 2003, p. 47), é preciso reconhecer que o desenvolvimento do paradigma professor-reflexivo no Brasil tem se caracterizado pela centralidade das discussões e ações no fazer individual do professor e na realidade educacional (saberes, competências, práticas, procedimentos, currículos, dinâmicas didáticas etc.). Portanto, não nas interconexões destes com a prática social global, o que colabora para despolitizar o trabalho docente porque o toma como algo singular, específico, particular, rodeado de incertezas e indefinições, e, portanto, entendido como um processo separado da dialética dinâmica que se estabelece entre a estrutura e a superestrutura social, da qual a educação é elemento, ao

já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador [...] o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim será possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para distinguir a pesquisa da pseudopesquisa [...] que, em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos de ensino” (SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 39).

mesmo tempo, determinado e determinante¹¹. De outro modo, pode-se dizer que o paradigma professor-reflexivo, na forma como hegemonicamente vem sendo debatido, afirmado e efetivado no Brasil, centra-se na concepção de educação como uma prática e não como uma práxis¹², isto é, como uma ação entre outras tantas que se desenvolvem na realidade, e não como uma ação com vistas a transformar as estruturas e as lógicas globais que definem a realidade social, ao mesmo tempo em que promove modificações radicais nos sujeitos da ação transformadora¹³.

A propósito, quem procura analisar e entender a educação na relação dialética que ela estabelece com a prática social global são os paradigmas que se afinam com o marxismo. Saviani, por exemplo, por meio de sua pedagogia histórico-crítica¹⁴, concebe a prática educativa articulando

¹¹ Vale ressaltar que há bibliografia que focaliza perspectivas diferentes para professor-reflexivo e professor-pesquisador, que, inclusive, reserva para o segundo conceito um lugar de atuação que ultrapassa a individualização das ações educativas. É o caso, por exemplo, de GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PREREIRA, E. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998 (Coleção Leituras no Brasil).

¹² Sustentando-se nas teses de Marx sobre Feuerbach, sobretudo na segunda, Vázquez afirma que “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da praxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 185).

¹³ “Para Marx, [...] consistia a práxis [na] atividade ‘revolucionária’, ‘subversiva’, questionadora e inovadora, ou ainda, numa expressão extremamente sugestiva, ‘crítico-prática’. A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para poder se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. [...] A teoria é um momento necessário da práxis; e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, ‘abstratas’” (KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 115-116).

¹⁴ O método da pedagogia formulada por Saviani, que é uma das pedagogias que tem declarado compromisso com as classes subalternas (SAVIANI, 1992, 2008), pode ser dividido em cinco passos (SAVIANI, 2008, p. 56-58): primeiro passo, conhecer a realidade social onde o professor e os alunos estão desenvolvendo o processo educativo; segundo passo, problematizá-la, isto é, identificar os principais problemas que são postos pela realidade social, bem como os conhecimentos que são necessários dominar para tanto; terceiro passo, apropriar-se dos instrumentos teórico-práticos necessários à superação dos problemas que afligem as classes subalternas na condição de exploração em que vivem, por meio da socialização do patrimônio científico-cultural historicamente produzido;

ensino e pesquisa, sem confundi-las e tendo a prática social como ponto de partida de ambas, com o intuito de, pela educação, colaborar no processo de transformações sociais globais¹⁵.

Potencialidades da articulação entre ensino e pesquisa

As diferentes posições dos autores sobre a relação entre ensino e pesquisa demonstram claramente a complexidade dessa questão vivida no ambiente educativo escolar. O que não significa que se deva abdicar do esforço para articular o trabalho de professores e de pesquisadores por meio da prática docente, pois isso guarda inúmeras potencialidades.

Das potencialidades da articulação entre ensino e pesquisa na área da educação a serem mencionadas, estão as seguintes:

- a) qualificação científica dos professores;
- b) qualificação científica dos pesquisadores em educação;
- c) melhoria da qualidade científica dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas escolas;
- d) promoção das condições para que a comunidade escolar assuma o compromisso ético-político e social com a superação dos problemas educacionais e de outros presentes nas relações sociais;
- e) a assunção de uma formação que minimize a dicotomia entre quem pensa e quem faz, proporcionando ao professor outro

quarto passo, incorporar os instrumentos político-culturais na luta social das classes subalternas, o que se caracteriza como um sintoma da elevação político-cultural a que os agentes sociais (professores e alunos) foram submetidos; e, quinto passo, desenvolver uma nova compreensão da realidade social de forma a que professores e alunos possam se tornar produtores de seu próprio destino histórico, sendo a educação promotora de mudanças qualitativas nos sujeitos sociais, isto é, “[...] uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2008, p. 59).

¹⁵ “É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e imediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (SAVIANI, 2008, p. 58).

lugar no processo do trabalho pedagógico, rompendo com a ação eminentemente tecnicista do docente.

O estímulo ao professor para que desenvolva atividades de pesquisa com rigor científico e com critérios acadêmicos pode qualificar sua atuação docente. Dominando os instrumentos e processos da pesquisa científica, os professores poderão, por exemplo, sistematizar melhor suas experiências educativas exitosas e, assim, socializá-las nos veículos que são próprios das comunidades acadêmico-científicas da área da educação. Além do fato de que, com o desenvolvimento da competência à pesquisa científica, os professores estarão, necessariamente, atualizando seus conhecimentos e práticas educativas. Certamente, isso pode ocorrer com docentes que se esmeram em acompanhar o desenvolvimento das produções na área em que atua, mas se eles se dedicarem à pesquisa, esse procedimento será uma necessidade.

Em relação à qualificação do pesquisador da área da educação, a articulação entre ensino e pesquisa lhe possibilitará manter contato direto com a realidade educativa escolar para dela, isto é, da concretude dos processos educacionais escolares, formular os problemas a serem investigados. Ou seja, os problemas a serem tomados como “objetos” de investigação serão, assim, os problemas reais que afligem a realidade educativa escolar e seus sujeitos, e não abstrações formuladas pelos pesquisadores. Dessa maneira, o pesquisador terá melhores condições de aproximar-se, envolver-se e dialogar com os sujeitos da prática educativa escolar, pois estes estarão estimulados a colaborar com a pesquisa a ser empreendida, dado o interesse que a investigação despertará. E particularmente aos pesquisadores que entendem ser o envolvimento com o fenômeno investigado um procedimento indispensável à busca da verdade (BRANDÃO, 1985, 2003), esse método será de grande valia, pois promove as condições de efetivamente desvelar os contornos dos fenômenos investigados.

Note-se que a aproximação do pesquisador da área da educação dos sujeitos que desenvolvem a prática educativa não favorece os métodos

cientificistas de pesquisa¹⁶, mas a pesquisa-ação, isto é, uma metodologia de coleta e análise-interpretação de dados que não se entende como neutra, que procura conhecer o fenômeno em seu processo de vida real e que advoga existir

[...] entre a pesquisa e a ação uma interação permanente. A produção de conhecimento se realiza através da transformação da realidade social. A ação é a fonte do conhecimento e a pesquisa constitui, ela própria, uma ação transformadora. A pesquisa-ação é uma *práxis*, isto é, ela realiza a unidade dialética entre a teoria e a prática. Através da pesquisa, produzem-se conhecimento que são úteis e relevantes para a prática social e política (BRANDÃO, 1985, p. 72).

A articulação entre ensino e pesquisa no âmbito da educação também tem a potencialidade de melhorar a qualidade da escola. Mas o termo qualidade aqui deve ser entendido no precípua sentido de qualidade científica, isto é, de produções que superam à falta de rigor e radicalidade das proposições do senso comum e, assim, procuram produzir conhecimentos e desenvolver iniciativas educacionais racionalmente concebidas, planejadas, executadas e avaliadas, a partir do acesso ao conjunto de saberes historicamente produzidos. Uma escola que consegue atingir esse patamar em sua dinâmica e labor educativo terá seus professores, alunos e demais profissionais da educação aptos a enfrentar as transformações constantes que são próprias do mundo atual, conhecendo-as e trabalhando no sentido de superar os problemas que delas emergem.

De fato, ensino e pesquisa articulados guardam potencialidades que podem estimular o compromisso ético-político das comunidades escolares com a superação dos problemas educacionais e sociais.

¹⁶ Leia-se a pesquisa orientada pelos paradigmas teórico-metodológicos de perspectiva positivista: “[...] os teóricos e investigadores [são] defensores de estilos mais cientificistas [e afirmam que] a dimensão *pessoal* deve ser controlada (que o *sujeito da pesquisa* se controle para saber controlar o *objeto da pesquisa*), a dimensão *científica* deve ser objetivamente trabalhada e a dimensão *política* deve ser banida do contexto do trabalho da ciência” (BRANDÃO, C. R. *A pergunta a várias mãos*: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. p. 37).

O desconhecimento de alguns sujeitos das comunidades escolares sobre problemas que enfrentam em seu cotidiano não é algo raro, tanto em relação àqueles diretamente ligados aos processos de ensino-aprendizagem no sentido restrito do termo – como é o caso das dificuldades de aprendizado de determinado conteúdo conceitual, por exemplo –, quanto em relação aos que fazem parte das relações sociais como um todo, mas que atingem direta e indiretamente a realidade escolar, como a violência. Professores e alunos habilitados à pesquisa, de um lado, e pesquisadores articulados de forma mais orgânica aos processos de ensino-aprendizagem, de outro, terão melhores condições para, conjuntamente, conhecerem e identificarem os problemas reais que a educação escolar enfrenta em determinado contexto, um passo indispensável ao planejamento e execução de ações com vistas à sua superação.

Por fim, há de se destacar que a articulação entre ensino e pesquisa poderá colaborar para alterar o processo de formação docente de perfil tecnicista, sustentado na histórica dicotomia entre pensar e fazer. A formação do professor apto a lidar com ensino e pesquisa exige que se rompa com as perspectivas praticistas de sua concepção, isto é, com aquelas orientações que implicam na formação de um profissional limitado ao fazer relativo ao trabalho docente, e, ao mesmo tempo, pode favorecer a constituição de um profissional da educação preparado para refletir e pesquisar sobre o próprio exercício laboral que desenvolve e sobre os problemas do contexto por ele vivido, uma postura que poderá resultar em outro comportamento, isto é, em uma conduta não passiva do professor na sala de aula, na escola e nos demais ambientes que vivencia por meio da prática profissional que lhe compete.

Alguns dilemas da relação entre professor e pesquisador

As mencionadas potencialidades da articulação entre ensino e pesquisa se apresentam, efetivamente, em contextos históricos repletos de contradições educacionais, pedagógicas, econômicas, sociais, éticas,

políticas, ideológicas e culturais. Tal situação repercute no processo de articulação entre o trabalho do professor e do pesquisador, fazendo-o não se caracterizar apenas por potencialidades, mas também por dilemas que o limitam, entre os quais se destacam, além de outros, os três seguintes:

- a) o teorismo da academia e o praticismo da escola;
- b) o utilitarismo que recorrentemente identifica a relação entre professor e pesquisador;
- c) o problema das condições de trabalho dos professores.

É notório que a academia, ou melhor, “[...] que as universidades privilegiam as atividades de pesquisa” (SANTOS, 2006, p. 11), e estas se preocupam, em primeira instância, com o rigor científico e os critérios acadêmicos, o que acaba por resultar, historicamente, em certo teorismo. Por teorismo das atividades acadêmicas entende-se o procedimento de pesquisadores que, guiados por orientações científicas, aproximam-se das escolas para coletar os dados necessários às suas investigações, cujos problemas foram formal e abstratamente formulados. Isso torna secundária a superação dos dilemas que professores e demais profissionais da educação escolar enfrentam no trabalho educativo cotidiano. Ao adotar esse procedimento investigativo científico, os pesquisadores centram seu esforço heurístico na questão da produção de conhecimentos acadêmico-científicos, subsumindo o indispensável compromisso ético-político e social manifesto na busca pela solução dos imediatos e práticos problemas escolares. Nessa dinâmica, os profissionais da educação escolar identificam-se por certo praticismo, isto é, por procurarem nas pesquisas respostas úteis, receitas prontas aos dilemas que afetam o cotidiano do trabalho que desenvolvem (ANDRÉ, 2006, p. 63). Assim constituídas as identidades profissionais do professor e do pesquisador, eles acabam mantendo um tipo de relação caracterizada, recorrentemente, por uma profunda dicotomia, o que é bastante diferente de reconhecer as especificidades de suas atividades e é prejudicial ao trabalho de ambos.

Dada a mencionada dicotomia, cada qual, professor e pesquisador, tende a procurar resguardo nos procedimentos que lhes sejam úteis. Aos pesquisadores em educação é vantajoso encontrar escolas que lhes forneçam os dados necessários à sua investigação, sem outro comprometimento ou compromisso, como poderia ser o caso de se dar retorno às escolas depois de finalizada a pesquisa finalizada. Aos professores, por sua vez, interessa primeiramente as pesquisas que lhes forneçam orientações práticas para superar os problemas imediatos e práticos que enfrentam, sem a preocupação com os limites da ciência, seus procedimentos, tempos e processos, que são deveras diferentes daqueles relacionados ao ensino. Ou seja, nessa dicotômica relação entre professor e pesquisador, o utilitarismo pode se manifestar nas práticas de ambos os sujeitos: professor e pesquisador.

Seria, contudo, forçoso exigir que principalmente professores pudessem superar o utilitarismo e a referida dicotomia pelas condições de trabalho a que são submetidos, sobretudo os que atuam em escolas públicas brasileiras de ensino básico, e pelos problemas que apresentam as estruturas físicas e humanas de tais escolas. A propósito dessa problemática, Marli André é clara ao afirmar que:

[...] não seria esperar demais que o professor, além de seu exigente trabalho diário, cumprisse também todos [os] requisitos da pesquisa? [...] temos que pensar nas condições mínimas para sua efetivação. Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação: [...] disposição pessoal do professor para investigar [...] formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; [...] ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudos; [...] oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; [...] tempo e [...] espaço para fazer pesquisa; [...] possibilidade de acesso a [...] fontes de consulta [...]. Esperar que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições [...] implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do

trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade (ANDRÉ, 2006, p. 60).

Dessa maneira, as condições para superar os problemas verificados na pretendida articulação entre ensino e pesquisa deveriam ser aquelas que proporcionassem tanto a superação do praticismo do professor quanto do teorismo dos pesquisadores, bem como o utilitarismo que caracteriza o trabalho de ambos em várias situações e contexto, além do investimento na formação inicial e continuada dos educadores (formação didática, teórica, científica e ético-política), propiciando-lhes as condições para que efetivamente possam ser investigadores da ação educativa que desenvolvem.

À guisa de conclusão

Do que foi mencionado nas linhas anteriores, resta concluir que a dicotomia e o utilitarismo, bem como a falta de condições estruturais, que caracterizam a relação entre ensino e pesquisa, prejudicam o processo de superação dos reais problemas educacionais. Daí a opção pela defesa da articulação entre o trabalho do professor e do pesquisador em favor do avanço qualitativo da educação escolar no contexto nacional, mesmo sabendo das particularidades e complexidades que afetam essa relação, conforme se expôs.

Mas, além disso, também poderá colaborar com rompimento da desconexão entre ensino e pesquisa uma apropriada compreensão do termo problema (GROPPO; MARTINS, 2007a), que é central tanto ao trabalho do pesquisador quanto ao do professor.

Aos pesquisadores, o problema é a formulação que caracteriza-se como o elemento mais central da pesquisa, pois define os contornos dos processos que se constituirão na investigação propriamente dita. Sem problema não há pesquisa, porque a pesquisa é o ato de buscar uma resposta aos problemas formulados, ou melhor, às indagações que o pesquisador rigorosamente sistematizou, baseado em seus interesses e na pesquisa

exploratória que realizou, seguindo os procedimentos acolhidos como válidos por uma determinada comunidade científica. Os professores, por sua vez, têm uma concepção de problema muito mais prática e imediata. Por problema os docentes identificam as realidades desafiadoras que enfrentam ao desenvolver os processos de ensino-aprendizagem. Assim, a concepção de problema que têm professor e pesquisador é determinante nos seus posicionamentos na relação entre ensino e pesquisa.

Saviani trata dessa questão em seu texto denominado *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Ele afirma que, “Se o problema deixou de ser problemático, cumpre, então, recuperar a problematicidade do problema” (SAVIANI, 1980, p. 20-21), e continua:

[...] qual é, então, a essência do problema? No processo de produção de sua própria existência o homem se defronta com situações iniludíveis, isto é: enfrenta necessidades de cuja satisfação depende a continuidade mesma da existência (não confundir existência, aqui empregada, com subsistência no estreito sentido econômico do termo). Ora, esse conceito de necessidade é fundamental para se entender o significado essencial da palavra problema. Trata-se de algo muito simples, embora frequentemente ignorado. A essência do problema é a necessidade. Com isso é possível agora destruir a “pseudo-concreticidade” e captar a verdadeira “concreticidade” [...] uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema. Algo que eu não sei não é um problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas.

Veja-se que, pela definição que Saviani apresenta do termo problema, ele pode ser formulado de maneiras diferentes por professores e pesquisadores. O que é essencial para um determinado pesquisador, um problema que desafia sua capacidade heurística, pode não fazer sentido aos professores,

ao passo que os problemas vivenciados pelos professores em sua prática educativa cotidiana podem não ser significativos aos pesquisadores.

Resguardada as especificidades das atividades desenvolvidas pelos pesquisadores e pelos professores, é possível, todavia, formular problemas que sejam significativos, essenciais a ambos. Mas isso só será possível se romper com a perspectiva teórico-metodológica cientificista que ainda resiste no âmbito acadêmico-científico, e que orienta os pesquisadores a buscarem o distanciamento em relação ao fenômeno pesquisado, e se, por outro lado, se promovem as condições para que os professores façam pesquisa. Assim, por meio da identificação de problemas problemáticos aos professores e aos pesquisadores, pode-se trilhar o caminho da aproximação dialógica e dialética entre ensino e pesquisa, de forma a otimizar o trabalho científico e docente. Eis um desafio teórico e prático a ser superado pela comunidade acadêmico-científica e pela comunidade escolar em favor da melhoria da qualidade científica e social da educação.

Referências

ALARCÃO, I. **Refletir na prática**. Entrevista a Denise Pellegrini. Disponível em: <<http://www.firb.br/txts/txts14.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2006. (Série Prática pedagógica).

BARROS, R. Questão técnica ou política? Secretário estadual paulista culpa universidades por má formação docente. Representantes de USP e Unicamp desqualificam a crítica. **Revista Educação**, n.155,2010.Disponível em:<<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/155/artigo234731-1.asp>>. Acesso em: 29 nov. 2010.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Saber com o outro, v. 1).

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 15 maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 15 maio 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2009.

COMÊNIO, J. A. **Didáctica magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação contemporânea).

FEYERABEND, P. K. **Contra o método**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção O mundo, hoje, v. 21).

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

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papirus, 1995.

GATTI, B. A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595-608, 2005.

GEORGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, v. 79).

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PREREIRA, E. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995a.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995b.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. **Introdução à pesquisa em educação**. 2. ed. Piracicaba: Biscalchin, 2007a.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. Formação de professores como pesquisadores em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 7, n. 22, p. 229-244, 2007b.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Série Logoteca).

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LÖWY, M. **Ideologias e ciências sociais**: elementos para uma análise marxista. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 23-32. (Coleção Leituras no Brasil).

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas: Autores Associados; Americana: Unisal, 2008. (Coleção Educação contemporânea).

- MORA, J. F. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. Tomo III: K-P.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Coleção Nova enciclopédia, n. 39).
- POLANYI, M. **The tacit dimension**. London: Routledge and Kegan Paul, 1966.
- POPPER, K. R. **Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1975. (Coleção Espírito do nosso tempo, v. 13).
- SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 11-25. (Série Prática pedagógica).
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980. (Coleção Educação contemporânea).
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas de nosso tempo, v. 40).
- SAVIANI, D. O debate teórico-metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.). **História e história da educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 1998. p. 7-15. (Coleção Educação Contemporânea).
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 75-91. (Coleção Nova Enciclopédia, n. 39).
- SOUZA, P. R. **Contra o corporativismo**. 2009. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/281009/contra-corporativismo-p-019.shtml>>. Acesso em: 30 out. 2009.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 113-138. (Coleção Nova Enciclopédia, n. 39).

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003. p. 35-55.

Recebido: 14/10/2011

Received: 10/14/2011

Aprovado: 10/04/2012

Approved: 04/10/2012