

# PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA, PARADIGMAS TEÓRICOS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS\*

Marisa C. Vorraber Costa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

## RESUMO

O trabalho analisa aspectos centrais das transformações na pesquisa em Educação no Brasil, hoje. Considerando a prática concreta de professores e pesquisadores, são discutidos três pontos. O primeiro diz respeito à concepção de ciência que norteia as pesquisas e à forma problemática com que, freqüentemente, são utilizados alguns construtos teóricos que têm embasado as reflexões e as práticas pedagógicas investigativas; focaliza-se a *indissociabilidade entre teoria e prática, o saber como construção coletiva e o professor como pesquisador*. O segundo refere-se ao papel dos paradigmas teóricos na produção do saber novo e a análise desenvolve-se com base na teoria de Kuhn sobre a ciência. O terceiro ponto trata dos desafios de uma produção de conhecimento efetivamente criativo, revolucionário, que traga contribuições à solução dos graves problemas educacionais que nos afligem.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO — PARADIGMAS TEÓRICOS EM EDUCAÇÃO — PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM EDUCAÇÃO

## ABSTRACT

RESEARCH IN EDUCATION: CONCEPT OF SCIENCE, THEORETICAL PARADIGMS AND THE CHALLENGE OF KNOWLEDGE PRODUCTION. This article analyses aspects of change in research on Education in Brazil today. Three points are discussed, taking into account the concrete practice of teachers and researchers. The first concerns the concept of science which guides research and the problems of the way in which some theoretical constructs are often used, which, in the last few years have provided a foundation for investigative reflections and pedagogical practices; *the indissociability between theory and practice, knowledge as a collective construction and the teacher as researcher* are focused. The second point refers to the role of theoretical paradigms in producing new knowledge and the analysis is developed based on Kuhn's theory of science. The third point deals with the challenges of the production of effectively creative, revolutionary knowledge which will contribute to the solution of serious educational problems afflicting us.

---

\* Trabalho apresentado na Sessão Especial sobre Paradigmas em Educação, XVI Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, Minas Gerais, de 12 a 17 de setembro de 1993.

A pesquisa em Educação no Brasil vem passando por importantes transformações no que diz respeito à concepção de ciência que embasa as investigações.

No presente trabalho discutem-se três aspectos centrais da tendência inspirada nos pressupostos da Teoria Crítica que marca forte e crescentemente os estudos na área, a partir da consideração de alguns elementos da prática dos professores e pesquisadores. O primeiro aspecto refere-se à concepção de ciência que norteia as pesquisas em Educação e à forma problemática com que, freqüentemente, são utilizados certos construtos teóricos que têm embasado, nos últimos anos, as reflexões e as práticas pedagógicas investigativas. Focaliza-se a *indissociabilidade entre teoria e prática, o saber como construção coletiva e o professor como pesquisador*. O segundo aspecto diz respeito ao questionamento do papel dos paradigmas teóricos na produção do saber novo e é analisado com referência à teoria de Kuhn sobre a ciência. O terceiro trata dos desafios de uma produção de conhecimento efetivamente criativo, revolucionário, que traga contribuições à solução dos problemas educacionais que nos afligem. Nesse ponto, vislumbram-se as possibilidades e contribuições de uma pesquisa educacional que leve em consideração as circunstâncias históricas do país no contexto de incertezas da contemporaneidade.

Há aproximadamente dez anos, a pesquisa em Educação, no Brasil, vem se desenvolvendo, predominantemente, sob a égide de uma nova visão de Ciência. Já se percebe, disseminada entre os educadores, a nítida convicção da necessidade de rompimento com a tradição empirista de ciência e de adoção de caminhos alternativos de investigação.

Não estou afirmando que, na comunidade nacional ou internacional de pesquisadores em Educação, a introdução e aceitação de parâmetros de cientificidade diferentes daqueles em curso na ciência empirista sejam tão recentes. Já há mais de vinte anos que a presença das idéias da Teoria Crítica pode ser percebida nas análises educacionais<sup>1</sup> pela influência dos pensadores da escola de Frankfurt que devem grande parte de sua reflexão à tradição marxista. O que estou postulando é que uma **opção predominante** por métodos de pesquisa que superem o modelo empirista tem se verificado, no nosso meio, apenas mais recentemente. Certamente, a intensificação do contato com a literatura que disseminou as idéias dos teóricos críticos, bem como a maior familiarização com o pensamento de Paulo Freire (que, de certa forma, influenciou muitos dos autores que vêm trabalhando com a Teoria Crítica em Educação), contribuíram para esse quadro.

Hoje, no Brasil<sup>2</sup>, os estudos e os discursos dominantes em Educação revelam a ruptura com o pensamento constituído no âmago da ideologia liberal — em que a Educação é perfeitamente encaixada no modelo de sociedade vigente e a função da escola é eliminar diferenças sociais — e o pensamento constituído no contexto de uma crítica social radical que visa revelar os mecanismos de opressão, indicando a

instituição escolar como reprodutora das desigualdades sociais necessárias à manutenção da ordem capitalista, fundamentada na lógica da diferença de classes.

Essa nova forma de conceber a Educação traz, necessariamente, como consequência, a busca de opções metodológico-investigativas afinadas com o aparato conceitual que embasa a análise e a interpretação da realidade numa perspectiva crítica. São questionados, assim, os padrões de cientificidade do empirismo. Não apenas a realidade empírica mas a posição do sujeito na história, sua práxis histórico-social, passam a ser fonte de conhecimento científico. Os professores e pesquisadores começam a lançar mão de metodologias qualitativas de investigação e proliferam os estudos de caso, a pesquisa participante, a pesquisa-ação, os questionários "conscientizantes". Na minha opinião, é irrepreensível a adoção desses caminhos quando se trata de estudos cujo suporte teórico, por si só, já revela certas pressuposições epistemológicas e político-emancipatórias. No entanto, há manifestações, no contexto desse movimento dominante, que parecem sinalizar alguns pontos problemáticos que dizem respeito, justamente, a como tem ocorrido essa adesão ao "novo" paradigma:

Chamo a atenção para alguns pressupostos teóricos que foram incorporados à temática da produção do saber em Educação e que se têm constituído em "senhas" poderosas, sem as quais não se pode adentrar um universo teórico, de certa forma, mistificado. Talvez isso soe estranhamente, mas, o que tem ocorrido é que alguns construtos teóricos — dos quais se vêm lançando mão para desmistificar o real e chegar mais próximo de seu verdadeiro sentido —, por estarem sendo usados indiscriminada e acriticamente, reproduzindo um modismo, paradoxalmente transformam-se eles próprios em elementos mistificados e mistificadores.

Vou mencionar três desses pressupostos "inatacáveis" que dizem respeito, especialmente, à área da formação de professores: a) a indissociabilidade entre teoria e prática; b) o saber como construção coletiva; c) o professor como pesquisador.

Para o exame dessa questão é elucidadora a análise apresentada por Cornbleth (1987) em um artigo que trata da persistência do mito na formação de professores e no ensino. Ao referir-se a mitos problemáticos que ainda persistem na educação, essa autora faz uma análise da natureza histórico-social e do papel do mito na sociedade, distinguindo entre os mitos antigos e os modernos. Enquanto os mitos antigos eram narrativas poéticas e particulares de certos eventos tidos como reais, os mitos modernos tendem a ser abstratos e trans-históricos. São mitos gerados

1 Os trabalhos de Althusser, de Bourdieu, de Bowles e Gintis são alguns exemplos.

2 Em países desenvolvidos onde as diferenças sociais foram atenuadas, o quadro parece estar se modificando e não se atribui à Educação um papel tão proeminente na construção das utopias libertárias e igualitárias.

pela própria Ciência, de modo que aquilo que foi criado em circunstâncias históricas particulares é descontextualizado e passa a ter aparência de universalidade. Dois dos mitos que ela examina — o mito das *habilidades de pensamento* e o da *resposta certa* — são exemplos de construtos que passaram a ser usados de forma vazia e acrítica no tecnicismo, fortalecidos por seu caráter supostamente científico, que dava sustentação à idéia prevalecente de racionalidade técnica na educação de professores. Hoje sabemos o quão danosa foi sua utilização sem um questionamento sobre o seu significado na preparação do professorado.

Quando coloco em discussão, analogamente aos mitos mencionados por Cornbleth, as noções de *indissociabilidade entre teoria e prática*, *saber como construção coletiva* e *o professor como pesquisador*, não é minha intenção desqualificá-las como pressupostos válidos para o trabalho investigativo em Educação. Pelo contrário, considero-as como referenciais teóricos vigorosos para que avancemos na resolução dos graves problemas educacionais que nos afligem; e o referencial teórico de um pesquisador demarca sua via de aporte à realidade. O que desejo, com minhas considerações, é lançar um alerta para o uso pouco rigoroso dessas noções, que poderá vir a transformá-las em jargões despídos de qualquer relevância.

Minhas leituras e vivências como professora e pesquisadora, mas, sobretudo, minha experiência como coordenadora da comissão científica de um evento educacional que reuniu mais de mil educadores<sup>3</sup> brasileiros e sul-americanos colocaram-me face a face com essa problemática.

Por ocasião do referido encontro tive acesso a, aproximadamente, quinhentos textos e/ou resumos de trabalhos submetidos à seleção para serem apresentados. Muitos desses textos expressavam nítidas tentativas de **forçar uma realidade para enquadrar-se em supostos padrões correntes de aceitabilidade**<sup>4</sup>, configurando um certo "modismo". Tal postura, além de ser profundamente discutível sob o ponto de vista epistemológico, é indicativa de conhecimento parcial e/ou superficial da teoria gerando aplicação inadequada da mesma. Lembro-me de um relato em que o estudo foi todo desenvolvido em escola particular e, ao final, são feitas generalizações com amplas referências à escola pública, sem nenhuma argumentação que as justificasse. Como se o contexto institucional, as condições materiais e a posição social dos alunos e dos professores da escola pública e da particular, entre outros elementos, pudessem ser tomados como homogêneos numa sociedade estratificada e elitista como a nossa, em que as oportunidades educacionais são tão profundamente marcadas pelas diferenças de classe. Esse é um exemplo da não superação da "postura ingênua" pelo pesquisador, uma vez que tanto a dimensão crítica da teoria invocada quanto a conduta epistemológica adotada revelam-se inconsistentemente utilizadas. Numa apreciação imediata do constatado, uma pergunta insinuou-se: não deverá

isso ser atribuído ao fato de que em meio à tendência crítica hoje dominante entre os pesquisadores brasileiros — preocupados principalmente com a marginalidade com que os governos vêm tratando a escola pública — quem não usa as palavras mágicas *escola pública* está banido da discussão? Talvez a pesquisa mencionada expresse a leitura que seu autor faz do contexto acadêmico educacional. Todo pesquisador que não faz profissão de fé em uma tendência teórica dominante está desqualificado para participar do debate. Considero essa uma questão que merece ser abordada com maior amplitude e profundidade.

O que se pode afirmar, seguramente, é que alguns pesquisadores, apesar de utilizarem uma linguagem afinada com posicionamentos teóricos da vertente crítica, revelam uma conduta nitidamente positivista, que é a de tentar encaixar a realidade em um modelo. Nessa perspectiva, a verdade subjaz ao modelo e não decorre da interação do sujeito com um determinado contexto. Se a verdade está dada de antemão e o que se faz é buscar evidências para sua comprovação, não importando que flexões ou pressões precisem ser impostas à realidade para que ela corresponda ao esperado, mantém-se o dualismo empirista entre sujeito e objeto. Como se sustenta, então, o discurso da **construção coletiva do saber**, embasado na idéia da produção de conhecimento como decorrente da ação interativa entre sujeitos históricos? Se o pesquisador, de posse do modelo, vai a campo para coletar dados e o professor continua sendo o "prático" que pratica a ação a ser observada, não permanece o mesmo dualismo empirista entre sujeito e objeto, entre conhecimento e ação? E como é que fica, então, a **indissociabilidade entre teoria e prática**? E a apologia do **professor como pesquisador** que constrói o saber a partir da reflexão sobre o seu próprio fazer?

Os pressupostos marxistas que embasam os construtos mencionados constituem-se com referência à categoria da *práxis* que "expressa o caráter fundamentalmente laborioso do homem que se constrói historicamente e tem na atividade o movimento central desta construção. A *práxis* não se contrapõe à teoria porque a atividade teórica é parte da *práxis* e esta é constitutiva da teoria". A *práxis* é, ao mesmo tempo, processo de criação da realidade e processo ontocriativo do próprio homem (Costa, 1990, p.141). Isso significa que é por essa inserção ativa e criativa do homem na realidade concreta que ele apreende a si mesmo como ser inteligente e criador e relaciona-se com a totalidade do mundo. Sendo assim, o conhecimento não é contemplação, nem adequação, é criação.

3 VI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino e I Encontro dos Países do Cone Sul sobre Formação do Educador (VI ENPIDE e I ENCOSUL), realizados, conjuntamente, em Porto Alegre, de 2 a 6 de dezembro de 1991.

4 Essa constatação talvez reforce a perspectiva kuhniana de que as visões paradigmáticas são sempre limitadoras, obscurecendo, de certa forma, a percepção da realidade.

ção da realidade, e isso acontece quando o homem se comporta como ser prático.

Contudo, apesar de dizer-se referida ao arcabouço conceitual da tradição marxista, em que a compreensão do real passa necessariamente pela crítica dialética, ainda permanece, de forma pouco discreta e quantitativamente bem disseminada entre os educadores brasileiros, uma forma de pensar e fazer ciência, em Educação, que nada tem de progressista. São os resquícios da velha ciência tradicional, com vocação formalista, e em contradição com as vertentes hermenêutica, histórica e crítica, cujos padrões epistemológicos têm se mostrado mais adequados à natureza da própria Educação.

Apesar de o discurso dominante hoje entre nós ser o discurso progressista e de a metodologia propalada referir-se a posturas alternativas, ou seja, aquelas que rompem com a concepção de ciência como atividade teórica, isenta de valores e preocupada com a busca desinteressada de conhecimentos empíricos, penso que ainda temos um longo caminho a percorrer até que nossa prática corresponda ao nosso discurso.

A diferença entre essas duas concepções de Ciência está na sua finalidade global, no tipo de conhecimento que produzem e no método que empregam. Sendo assim, é questionável, para não dizer inaceitável, na perspectiva de uma ciência transformadora do social, toda e qualquer forma de pesquisa que não apresente uma unidade entre método, conhecimento produzido e uso/finalidade desse conhecimento. Essa unidade só é garantida pela prática da reflexão crítica em que o julgamento e a deliberação passam a ser parâmetros de validade científica, substituindo o parâmetro da conformidade rígida com regras metódicas. Aliás, uma das grandes críticas à ciência empírica é que seus padrões de racionalidade colocaram a reflexão em segundo plano, reduzindo a tarefa de compreensão e explicação do mundo a cálculo e técnica; os padrões de justificação não são referidos aos sujeitos, mas provêm dos próprios objetos. Habermas, no prefácio de *Conhecimento e interesse*, diz que é preciso retomar a experiência perdida da reflexão como instrumento para a busca da racionalidade (Habermas, 1987).

### QUESTIONAMENTO DO PAPEL DOS PARADIGMAS TEÓRICOS NA PESQUISA

Retomo, então, a crítica que fiz a nossa produção de saber em Educação, reafirmando que a reflexão em nossas pesquisas ainda é insuficientemente fértil e criativa. Constata-se o uso (e o abuso) de jargões teóricos e freqüentemente não se supera o nível do senso comum no uso dos conceitos. Considero que o primeiro estágio de cientificidade (se é que se pode usar essa expressão) seria retirar dos dados do mundo concreto, das experiências da prática, do cotidiano, os conceitos com os quais pretendemos trabalhar (por exemplo: poder, classe social, emancipação etc.) e

submetê-los a uma espécie de formalização, relacionando-os a uma morfologia reconhecida pelos teóricos da área. Isso significa dar conformação científica à linguagem a ser utilizada no desenvolvimento de uma investigação e, de certa forma, relacioná-la a um paradigma<sup>5</sup> ou a um corpo teórico que explique um certo âmbito da realidade.

A discussão que quero introduzir diz respeito a como tem funcionado essa adesão a um paradigma. Às vezes isso se assemelha a uma profissão de fé em uma teoria, gerando o culto ou a subserviência a certos termos e concepções compartilhadas pela comunidade científica.

Em vez de ponto de referência para a superação de uma visão ingênua, pré-crítica da realidade, o paradigma acaba funcionando como uma viseira que não permite ao pesquisador enxergar mais nada para além dos seus limites. Bem, isso se aproxima muito da teoria de Thomas Kuhn (1978) sobre a Ciência e, talvez, seja a única forma produtiva de fazer avançar esse tipo de conhecimento. Mas, também considero que: a) é possível descobrir relações novas, ou seja, novas formas de arranjar/ordenar/relacionar as idéias no interior de um paradigma; b) é também possível esticar/forçar os limites do paradigma. Assim, se tomarmos como referência a teoria de Kuhn sobre a ciência: primeiro, podemos fazer uma ciência normal<sup>6</sup>, que eu qualificaria de primeira categoria, ou seja, dedicada a ordenar e reorganizar de forma coerente os conceitos, mas sem inovação; segundo, pode-se fazer ciência normal apenas com jogo de palavras — seria de segunda categoria e de qualidade mais pobre; e, terceiro, pode-se fazer uma ciência revolucionária.

Para caracterizar a ciência revolucionária é preciso distinguir entre quebra-cabeça e enigma. Para resolver um quebra-cabeça é necessário apenas encaixar as peças e teremos, novamente, um resultado previsível. Mas, para resolver um enigma é preciso mais do que isso, é preciso criatividade. O cientista revolucionário cria e propõe quebra-cabeças, ou seja, é capaz de problematizar a realidade de maneira criativa, possibilitando o surgimento de novas respostas para perguntas que nem sequer haviam sido formuladas, ou seja, esse cientista *inventa* novas perguntas.

Uma análise recente sobre os cursos de pós-graduação no Brasil, que sintetiza algumas críticas às teses e dissertações, aponta exatamente para este ponto, ou seja, a proliferação de estudos que se caracterizariam pelo exercício de ciência normal de segunda categoria. Criando uma tipologia de produtos acadêmicos considerados indesejáveis por não representarem nenhuma contribuição esclarecedora às expectativas sociais em relação aos problemas educacionais, Chizzotti (1991, p.33) indica vários tipos de

5 Não pretendo entrar aqui na discussão sobre as várias concepções de paradigma. Utilizo o termo na sua acepção mais ampla e vulgar.

6 Ciência atrelada a um paradigma. É assim que aconteceu historicamente. Foram poucos os cientistas que romperam com uma visão paradigmática.

estudos. Destaca, entre eles, as dissertações ou teses *tautológicas*, que dizem o óbvio, repetindo o que já se sabe, o que já está explicado, embora "revestidas de uma construção formal atraente", e as teses *solipsistas* que representam um diálogo solitário do pesquisador consigo mesmo, sendo ele o único consumidor de um trabalho eivado de vícios da academia.

Sem dúvida, hoje, ainda sobra espaço para uma ciência normal de primeira categoria, como mencionei anteriormente, mas, sobretudo, estamos precisando urgentemente de cientistas revolucionários — aqueles capazes de lançar um olhar novo sobre a realidade. Mas, o que torna possível esse olhar novo sobre a realidade?

O momento em que vivemos, com suas circunstâncias históricas, é privilegiado para a abordagem desta questão. A própria existência da polêmica modernidade x pós-modernidade faz-nos protagonistas de um momento de transição em que convivem, em tensão, diferenciadas formas de entendimento do mundo. Há os que interpretam as convulsões e incongruências da contemporaneidade como manifestações de uma fragmentação do moderno, à medida que a era moderna se distancia de suas raízes originais. Por sua vez, há os que, como Lyotard (1988), entendem que assistimos a uma crise central nos dispositivos de legitimação e no imaginário modernos, que é a crise da noção de *ordem*. Isso provocaria uma ruptura radical nos cânones da modernidade, uma vez que se torna impossível submeter todos os discursos à autoridade de um metadiscurso. A instauração de uma cosmovisão pós-moderna seria consequência da incapacidade das grandes elaborações da razão iluminista de fazer frente aos desafios decorrentes das problemáticas geradas pelos seus próprios produtos. O contexto pós-moderno tende a eliminar as diferenças epistemológicas significativas entre procedimentos científicos e procedimentos políticos, pois *verdade* e *poder* não podem mais ser separados.

Pós-modernidade ou modernidade fragmentada, não é essa a questão que nos interessa neste momento, embora ela se inscreva de forma imponente no horizonte sobre o qual nos movimentamos. Evitando a polêmica, utilizarei o termo *contemporaneidade* para designar esse momento de transição cultural da sociedade no qual os saberes, entre eles o discurso científico, mudam de estatuto.

Viver num momento caracterizado por incertezas, por rupturas, por descontinuidades, deixa, de certa forma, o pesquisador em uma posição mais cômoda para lançar-se em inúmeras direções e abre, também, um espaço para a consideração do inusitado, do inesperado. Talvez para um ortodoxo cientista moderno essa condição não representasse conforto. Porém, para o cientista contemporâneo, proceder fora dos limites de normas rígidas pode significar um universo de novas possibilidades, embora isso não represente facilidades.

Por outro lado, nossa condição de subalternidade econômica e cultural, de terceiro-mundistas, faz com que, paradoxalmente, sejamos privilegiados, uma vez

que somos constantemente desafiados — pela gravidade e urgência das questões que enfrentamos — a apresentar soluções originais aos problemas.

Portanto, parece que as circunstâncias em que vivemos instauram a descrença no poder das grandes narrativas legitimadoras, retiram do sujeito a pesada carga de definidor de todos os sentidos e descortinam múltiplas perspectivas a partir das quais pode-se passar à tarefa de reinvenção das utopias.

É o movimento de desdogmatização da ciência que vai abrir espaço para que aconteça o tão desejado e necessário "olhar novo" a que me referi anteriormente. Isso se assemelha à atitude descrita por Platão e Aristóteles, na Grécia clássica, como a *admiração* — o impulso inicial que leva o homem a interrogar tudo o que ignora, até suprimir a ignorância e atingir o conhecimento.

Muitos pensadores contemporâneos têm-se dedicado à explicitação dos pressupostos dessa concepção não dogmática da ciência; Edgar Morin diz que: "O objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo numa palavra-mestra. É dialogar com o mistério do mundo" (Entrevistas 1989 p.36). O que me estimula, diz ele, "é a preocupação de ocultar o menos possível a complexidade do real" (p.35). "Nosso conhecimento do universo requer ao mesmo tempo familiaridade e estranheza; requer nosso exílio" (p.40). "O pensamento que pesquisa move-se na interface entre a lógica e a não-lógica, entre o racional e o irracionalizável. Não foi por acaso que Pascal pensou até os limites da razão, e Holderlin até os limites da loucura. Todo o pensamento novo embarca numa aventura onde se arrisca a morrer" (p.40).

Ilya Prigogine, prêmio Nobel de Química em 1977, é um dos fundadores de uma nova visão de mundo em que a ciência, por meio de uma *escuta poética*, devolveu à natureza o poder de inovar, e reintegrou o homem no universo observado por ele. Essa visão humanizada e histórica da ciência se expressa nas afirmações: "a ciência se interessa pelos modelos de realidade que nós elaboramos, mergulhados no mundo como nós somos" (Entrevistas..., 1989, p.54); "Novas interrogações aparecem inspiradas pelo novo clima social que está se estabelecendo no mundo" (p.57); a ciência hoje "expressa nossas interrogações frente a um mundo mais complexo e mais inesperado do que poderia imaginar a ciência clássica. Tivemos, pois, que abandonar a tranqüila quietude de já ter decifrado o mundo" (p.59).

Essas idéias, que, de certa forma, restituem à ciência seu sentido originário, livrando-a da mitificação a que tem estado sujeita, conforta-nos, no sentido de refutar a afirmação que Heidegger fez, em 1928, em plena vigência do positivismo: "A Ciência não pensa". Sua afirmação justificava-se no âmbito de uma concepção formalista de ciência em que a adequação a normas e regras é a tarefa central do cientista, colocando em segundo plano a reflexão.

As novas visões de Ciência que nos acompanharão na chegada do próximo milênio apresentam-se muito promissoras no que diz respeito à abertura de

espaço para o desenvolvimento do potencial criativo e reflexivo do homem. É preciso, porém, tomar cuidado para não barateá-las, preservando os pressupostos que lhes dão sustentação de uma abordagem e utilização pueris.

## COMO SE SITUA A PESQUISA EM RELAÇÃO A ESSES PONTOS?

No Brasil, o movimento A Didática em Questão, deflagrado no início da década de 80 e, depois, acrescido de uma discussão sobre o papel da Prática de Ensino<sup>7</sup>, representa tentativa de integrar a problemática da Didática e da Prática de Ensino ao contexto mais amplo das discussões sobre a Educação.

Nesta perspectiva, o que se vem discutindo não é apenas a delimitação dos "domínios" dessas disciplinas no âmbito da formação de professores, mas, principalmente, a possibilidade de os estudos, investigações e experiências aí desenvolvidos consubstanciar-se em contribuições substantivas à construção de uma ciência genuinamente educacional.

No que diz respeito à concepção de ciência que embasa as pesquisas nessa área, creio que podemos considerar superadas as abordagens tradicionais, tendo estas cedido lugar às metodologias que identificamos genericamente como qualitativas. Sem dúvida, apenas essas formas de investigação é que possibilitam a construção do arcabouço teórico de uma ciência da Educação, numa era de incertezas, pois, apenas no âmbito dessa concepção de ciência é possível pesquisar, tendo consciência da transitoriedade, das irregularidades, das rupturas, do esfacelamento dos grandes sistemas de sustentação do presente e da perda do futuro.

São essas concepções que dão sustentação, por exemplo, à idéia de que **a formação do professor vai se construir na experiência do presente com as lições da experiência vivida no passado, mas reinventando as utopias**<sup>8</sup>. O trabalho do professor é trabalho de criação e a pesquisa é seu componente genuíno. O professor é um virtual pesquisador na medida em que domina um conhecimento (o dos práticos), mas é preciso que ele reflita sobre esse conhecimento e confira-lhe alguma formalização que contribua para fazer avançar a teoria que, por sua vez, fará avançar a prática.

Retomando a trajetória dessa análise, é possível afirmar que, embora o paradigma crítico pareça ser uma tendência dominante nos estudos sobre Educação, hoje, no Brasil, convivem em seu interior ainda muitos componentes residuais, de origem tradicional, os quais, principalmente no que se refere aos direcionamentos epistemológicos, constituem fatores intervenientes que têm dificultado o avanço de propostas transformadoras. Por outro lado, dentro do próprio paradigma, é preciso criar espaços para análises mais frutíferas que superem o simples agrupar e reagrupar de peças de um quebra-cabeças, acatando o desafio de identificar os enigmas e apresentar-lhes soluções.

As novas concepções de ciência que se vêm desenvolvendo em nosso século necessitam ser exploradas e compreendidas mais profundamente para que se possa articulá-las em projetos que conduzam à solução dos graves problemas que enfrentamos nessa conturbada contemporaneidade. São bem-vindas todas as análises que possibilitem o exame da problemática da formação de professores no contexto mais amplo das transformações do mundo contemporâneo, que superem a mesmice e lancem luzes para novas interpretações e que contribuam, sobretudo, para enfrentar os desafios éticos em que se constituem, neste fim de século, principalmente nos países periféricos, os problemas das desigualdades sociais, do aumento da pobreza, da corrupção e da instabilidade dos governos, do estatismo primário, do individualismo mesquinho, do domínio desregrado da cultura narcisista.

Talvez a incerteza seja o que temos de mais certo nessa contemporaneidade tão profundamente marcada pelo transitório, pelo incompleto, pelo provisório — categorias que nos acompanham em todas as áreas de análise da nossa experiência de aventureira passagem por este final de século. Porém, o trabalho de reinvenção das utopias não dispensa o rigor, necessário para se construir qualquer argumentação, para planejar qualquer transformação, mesmo que se aceite que o curso dos acontecimentos possa se alterar a qualquer momento.

7 A Prática de Ensino passou a integrar os debates dos Encontros Nacionais de Didática a partir de 1987.

8 Idéias apresentadas por Sérgio Adomo na conferência Entre o Passado e o Futuro: A Educação em uma Era de Incertezas, na abertura do VI ENDIPE e I ENCOSUL.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIZZOTTI, Antonio. A Pós-graduação e a relevância da produção acadêmica. *Cadernos ANPED*, São Paulo, n.3, 1991.

CORNBLETH, Catherine. The Persistence of myth in teacher education and teaching. In: POPKEWITZ, Thomas S. *Critical studies in teacher education*. Philadelphia: The Falmer Press, 1987.

COSTA, Marisa C. V. Implicações das categorias marxistas de práxis, cotidianidade e totalidade para a prática pedagógica. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.4, n.8, jan./jun. 1990.

ENTREVISTAS do *Le Monde*. São Paulo: Ática, 1989. Edgar Morin, p.33-40. Ilya Prigogine, p.51-9. (Idéias Contemporâneas)

HABERMAS, Jurgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

KUHN, Thomas S. *A Estrutura das revoluções científicas*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LYOTARD, Jean-François. *O Pós-moderno*. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.