



Por uma práxis da pesquisa na graduação: notas de experiências didático-pedagógicas

Lucídio Bianchetti

Paulo Meksenas

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

O presente artigo resulta de reflexão coletiva e a partir de experiências com a docência de *Pesquisa e Prática Pedagógica* que integra o atual currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, e de experiências anteriores em outras instituições com disciplinas similares. O principal alvo reside na reflexão de experiências didáticas, vividas por seus autores, que indicam a necessidade da construção de posturas frente ao ensino, capazes de considerar a importância de inserir os discentes dos cursos de pedagogia – bem como de outras licenciaturas – na reflexão e prática da pesquisa em educação. Para tanto, este artigo contempla contextos empíricos localizados espaço-temporalmente, mas também, envereda na reflexão por meio do resgate de conceitos e autores que se debruçam sobre o fazer a pesquisa nas ciências humanas e que convergem à ciência pedagógica. Além de uma breve introdução para situar o *locus* das experiências, discutimos o significado da pesquisa empírica no contexto da produção do conhecimento nas ciências humanas, buscando a sua relação com a pedagogia; destacamos e avaliamos três desafios epistêmicos na orientação da ação didática e, por fim, explicitamos a relação de aspectos contidos na conjuntura política que influenciam no exercício da docência.

Palavras-chave: Ensinando para a pesquisa. Pesquisa na graduação. Teoria e prática pedagógica.

Abstract

This article is a result of collective reflection and experiences with teaching Research and Pedagogical Practice that is part of the current curriculum of the Pedagogy Course at the Federal University at Santa Catarina, and of previous experiences in other institutions with similar courses. The principal objective is to reflect upon the didactic experiences of the authors that indicate the need for construction of positions in relation to teaching that consider the importance of including students in pedagogy and other courses in the reflection and practice of educational research. Therefore, this article contemplates empirical contexts located in space and time, but also reflects on concepts and authors that consider the execution of research in human sciences and that converge with pedagogical science. In addition a brief introduction to situate the *locus* of the experiences, we discuss the meaning of empiric research in the context of the production of knowledge in the human sciences, seeking to identify its relationship with pedagogy; we highlight and evaluate three epistemological challenges in the orientation of didactic activity; and finally we analyze factors in the political situation that influence the teaching activity.

Key words: Teaching for research. Undergraduate research. Pedagogical theory and practice.

Introdução

Em 1996 uma experiência curricular é posta em prática pelo conjunto dos professores representados pelo Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC). Dois eixos de formação nortearam os debates e culminaram com uma nova proposta para o curso em questão: 1 – prioridade à formação do discente em pedagogia na futura atuação como um profissional vinculado ao exercício da docência em séries iniciais do Ensino Fundamental; 2 – incorporar a iniciação na prática de pesquisa como pressuposto e suporte à formação desse futuro profissional.

O primeiro eixo assumiu uma *linha horizontal* ao constituir-se por uma série de disciplinas imbricadas, com início na quinta e continuidade na sexta fase do curso que tem a duração de oito semestres. As disciplinas dessa *linha horizontal* estruturam-se, sobretudo, pelas metodologias de ensino de áreas específicas do conhecimento, incluindo a língua portuguesa; a matemática; as ciências humanas e as ciências da natureza. A *horizontalidade* desse conjunto de disciplinas aparece na organização curricular do Curso de Pedagogia quando propicia ao discente a freqüência em oito disciplinas diretamente integradas entre si e concentradas no meio do período de sua formação.

O segundo eixo afirma-se por *linha vertical* ao constituir-se por uma disciplina – a Pesquisa e Prática Pedagógica – com desdobramento em quatro semestres seqüenciais da primeira à quarta fase do Curso em questão, as denominadas PPP – I; PPP – II; PPP – III e PPP – IV. A *verticalidade* dessa disciplina, desdobrada em quatro fases, aparece na sua integração com as demais disciplinas, ministradas paralelamente e em constante diálogo com os seus conteúdos e métodos.

A possibilidade da afirmação do segundo eixo é assegurada nos momentos em que é possível estabelecer encontros com os docentes das demais disciplinas, na busca da partilha de experiências didáticas. Sempre que tais encontros não ocorrem, a funcionalidade da *verticalidade* é posta em jogo. Assim, a proposta de integração das disciplinas que constam da primeira à quarta fase do Curso de Pedagogia visa uma integração que vai além da organização da grade curricular (cf. Anexo I) dos quatro primeiros semestres da formação dos futuros pedagogos.



1. Pesquisa e prática pedagógica no curso de pedagogia

Quanto à proposta curricular da disciplina *Pesquisa e Prática Pedagógica*, o seu desdobramento por quatro semestres seqüenciais, com 72 horas-aula para cada uma das suas fases, indica um percurso necessário à formação dos futuros pedagogos, considerando uma iniciação à pesquisa em educação. Por meio da primeira fase (PPP-I) busca-se conceituar a pesquisa como prática inserida nas relações sociais de produção capitalistas e averiguar a íntima disposição dos métodos de conhecimento com as metodologias da pesquisa empírica. A segunda fase (PPP-II) direciona as discussões ao campo das pesquisas em educação; à necessidade do aprendizado das técnicas de coleta de dados e da conformação de campos empíricos de pesquisa. Ao longo desta segunda fase é possível caracterizar e desenvolver, junto com os discentes, os projetos de pesquisa a serem desenvolvidos nas duas fases subseqüentes. O desenvolvimento da terceira (PPP-III) possibilita o exercício da pesquisa de forma mais aprofundada, envolvendo os diversos projetos de discentes na organização do trabalho de campo e com a coleta e sistematização de dados obtidos. Finalmente, na quarta fase (PPP-IV), os discentes encontram a oportunidade de exercitarem-se na redação de monografias experimentais, relacionadas aos conteúdos abordados nas fases anteriores. Tal organização busca evitar que uma pesquisa empírica seja pensada, planejada e executada em momentos estanques. Ao contrário da primeira, na última fase os discentes defrontam-se constantemente com questões de forma e de conteúdo da prática de pesquisa.

A defesa que os autores deste artigo fazem de experiência curricular que implicou ampliação da carga horária de disciplina que aborda aspectos da iniciação do fazer pesquisa em educação – de 140hs para 280hs ou de dois para quatro semestres, no caso em questão – deve-se ao fato de comungarem a idéia segundo a qual o aprendizado dos fundamentos da pesquisa incide diretamente na capacidade de ação deste futuro profissional, o pedagogo. Melhor dizendo, na educação escolar, possuir algum domínio do fazer pesquisa em educação é condição para o pedagogo atuar de modo diferenciado no exercício de sua profissão. Na atualidade, bem mais que no passado, os desafios, as crises e os conflitos que envolvem a instituição escolar apontam para a urgência de repensar as práticas pedagógicas – as intera-

ções e mediações dos professores com os seus pares, com os alunos, com a comunidade escolar e com os administradores do sistema de ensino.

Atitudes profissionais do pedagogo que se orientam pelas posturas que adquiriu do contato introdutório com a pesquisa contribuem para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade com e na qual atua. Uma vez formado e inserido na educação escolar o pedagogo que a oportunidade de exercitar-se em aspectos do fazer pesquisa em sua formação, estará melhor instrumentalizado para relativizar os discursos de senso comum, a respeito da educação e do seu cotidiano de trabalho. A postura de saber distanciar-se da rotina institucional para pensá-la criticamente e também o seu contrário, a postura de familiarizar-se com acontecimentos que se lhe apresentam como estranhos e evitar estereótipos e preconceitos requer uma certa habilidade com a pesquisa.

O acesso, mesmo que introdutório, às regras dos métodos de conhecimento; às metodologias empíricas; à elaboração de projetos; à sua aplicação em trabalhos de campo e análises interpretativas de recortes do real, são aspectos criadores de novas posturas profissionais. Como exigir do pedagogo que evite ações carregadas de preconceito ante a realidade escolar se esse pedagogo nunca encontrou a oportunidade de duvidar de suas próprias idéias, de perceber que um mesmo fenômeno pode conter diversas e antagônicas definições? Como exigir do pedagogo posturas mais democráticas e menos autoritárias se esse profissional da educação não passou pela experiência de entender realidades diferenciadas, de interagir com o outro – o sujeito pesquisado – pelas mediações que se fazem no ato do conhecer esse outro? São questões como estas que nos levam a acreditar que vale a pena dedicar quatro semestres sequenciais à formação e iniciação da prática de pesquisa em educação e nos Cursos de Pedagogia.

Com estes questionamentos e estas idéias introdutórias, os autores delimitam os principais aspectos contidos neste artigo: 1 – A discussão preliminar do significado da pesquisa empírica no contexto da produção do conhecimento nas ciências humanas, buscando a sua relação com a pedagogia. 2 – Destacar e avaliar três desafios epistêmicos na orientação da ação didática e 3 – Pensar a relação de aspetos contidos na conjuntura política que influenciam no exercício da docência e da pesquisa.



2. O significado da pesquisa empírica na pedagogia

○ fazer pesquisa empírica em pedagogia apresenta-se como uma atividade reflexiva e intimamente relacionada com as interações sociais. Aqui não há espaço para pensarmos a dicotomia entre sujeito e objeto ou do *sujeito-que-pesquisa* com o *sujeito-pesquisado*. Quando pensamos no 'objeto' de uma pesquisa empírica em pedagogia, não há como escapar da idéia da qual esse 'objeto' corresponde a uma ou mais pessoas, inseridas em práticas sociais. Mesmo quando nos referimos a documentos, detrás deles encontramos práticas e interações sociais. Assim como nas ciências humanas o 'objeto' dos homens e mulheres são os próprios homens e mulheres, na pedagogia esse mesmo 'objeto' ainda converge para situações de educação do *aprender-e-vir-a-ensinar*. Em pedagogia, portanto, o 'objeto' de uma pesquisa converte-se no *outro* com quem o pesquisador não só observa, mas interage e participa de sua vida. Desse modo, o fazer a pesquisa empírica conduz ao compromisso do pesquisador em estar com os outros, de estar na história.

É oportuno lembrar, que nos primórdios da afirmação da ciência sociológica e no século XIX, portanto, a relação sujeito e objeto assumiu uma forma diversa desta que defendemos: era o sujeito pesquisador quem definia o que era o seu objeto ao partir do conceito aplicado à realidade investigada. Era a observação orientada pela teoria previamente refletida – *a priori* – que instrumentalizava o sujeito frente aos fatos, fenômenos e interações sociais sob a sua investigação. Um movimento contrário, na relação sujeito e objeto, é percebido na antropologia. Também nos seus primórdios, que nos remete igualmente ao século XIX, podemos notar uma diferença substancial com a sociologia, pois, para a antropologia era o objeto a informar o sujeito pesquisador. Nesta outra perspectiva, era a realidade empírica e localizada, não a teoria, que fornecia elementos para a formação do conceito. Assim, fatos, fenômenos e interações sociais eram inicialmente vividos pelo pesquisador mergulhado no seu trabalho de campo e a coletar os elementos que constituiriam uma teoria, posteriormente, refletida.

Foi preciso a afirmação da obra de Karl Marx para indicar que a relação sujeito e objeto não se faz nessas dicotomias, mas em contradição: ao mesmo tempo que o sujeito que pesquisa detém o controle daquilo que investiga e o sujeito pesquisado é o seu objeto, também o sujeito que pesquisa se torna objeto do sujeito pesquisado quando este dirige o olhar do primeiro àquilo que

é do seu interesse. E ainda, no plano da construção de conhecimentos não há um momento privilegiado, da teoria que contém o real (o movimento da sociologia) e nem do real que informa a teoria (o movimento da antropologia). Em verdade, ambos, a teoria e o real informam-se ao negarem-se cada um em sua especificidade. E assim, ao mesmo tempo que o pesquisador não é o pesquisado e este não é o pesquisador, o pesquisado só afirma-se na medida em que o pesquisador pressupõe a sua existência invertida no outro, o pesquisado. E vice-versa. Nesse movimento, a dicotomia sujeito e pesquisador com sujeito e pesquisado cede lugar à interação contraditória de ambos, dentro de pesquisas empíricas. No contexto desta discussão, ainda podemos afirmar que Marx foi até mais longe, ao admitir que mesmo a dicotomia das ciências humanas com as ciências da natureza é, na verdade, uma contradição.

A que isso interessa à Pedagogia? Percebe-se, inicialmente, que é uma ilusão criar dicotomias: “no ensino de graduação o discente aprende a ser um profissional e na pós-graduação (mestrado e doutorado) aprende a fazer pesquisa,” ou, “em sala de aula o professor universitário ensina conteúdos e fora da sala de aula faz pesquisa,” ainda, “há disciplinas que lidam com o fazer pesquisa e há outras que não devem fazê-lo.” Mais ainda, “há métodos do ensino de um lado e, de outro, os conteúdos.” Essas dicotomias presentes no fazer a educação formal têm origem na incorporação das teses primordiais da sociologia ou da antropologia e realizada por uma pedagogia que não reflete a si mesma. Tais dicotomias são responsáveis por segregar o professor do aluno; a teoria da experiência; o cotidiano do sistêmico; o familiar do estranho, enfim, o sujeito do objeto. Não importa se a ênfase recaia no sujeito que subordina o objeto a si ou o seu contrário. Há sempre uma prática que dicotomiza, que santifica ou demoniza um dos pólos que fazem os contrários da relação sujeito e objeto. Romper dicotomias e assumir a contradição da práxis do fazer a pesquisa no ensino da pedagogia significa, num primeiro e importante momento, pensar a relação sujeito e objeto como uma relação sujeito e sujeitos na construção do conhecimento, que permite rever o real. Como bem advertiu Florestan Fernandes, a realidade não é algo a ser atingido pela pesquisa, mas a ser construído por ela e assim, “o importante, parece, não é o que se ‘vê,’ mas o que se observa com método.” (FERNANDES, 1986, p. 79). Uma construção que não é apenas reflexiva, mas sobretudo, de ação, intervenção e interação. A pesquisa educa porque a pesquisa é, antes de mais nada, uma qualidade das relações sociais.



A importância de contribuir para que os alunos em formação nos cursos de pedagogia acessem os princípios educativos contidos nas práticas da pesquisa empírica, está no fato de que esses mesmos alunos podem: a) estar às voltas com o exercício da liderança como um atributo capaz de indicar a diversidade de conhecimentos e práticas possíveis, quando se imagina existir uma única ciência e uma única prática; b) estar às voltas com as relações de poder que se estabelecem no interior das instituições de ensino e assim, aprenderem a olhar a realidade profissional e a pensá-la criticamente; c) a ver-se crítico de contextos sociais e econômicos que portam o autoritarismo de decisões legais ou reformas educacionais impostas, de modo unilateral pelo Poder Executivo, aos sujeitos da educação formal.

Sem ilusões, a valorização de disciplinas que almejam o emprego da prática de pesquisa não pode, por outro lado, evitar a crença segundo a qual todos os problemas da educação formal se resolvam por meio de procedimentos científicos. Por isso é importante indicar o perigo da valorização mítica da ciência e da pesquisa nos cursos de formação de pedagogos. Para tal, vale indicar e fazer a crítica de posturas e concepções do executar o desenvolvimento da disciplina de *Pesquisa e Prática Pedagógica* ou, de outra denominação que porventura venha a ter: **1** – É preciso evitar de privilegiar o chamado aspecto técnico-formal da disciplina, dando ênfase à estética da apresentação dos dados de pesquisa. **2** – Por outro lado, é imperioso superar a postura de tornar secundários os aspectos formais da apresentação das pesquisas, destacando apenas preocupações mais “elevadas” e que dizem respeito aos conteúdos e aos métodos do conhecimento. **3** – É imperativo perceber que os aspectos relacionados à forma e ao conteúdo, tanto da apresentação dos dados de pesquisa como dos métodos do conhecimento, não são dicotômicos.

À tipificação dessas três posturas dedicaremos algumas palavras.

A **primeira postura** emerge claramente com a idéia de que a forma e o conteúdo são fatos tão distintos que devem ser tratados por docentes de diferentes especialidades e em momentos diversos. Esta concepção é reforçada pela formação recebida pelos discentes e a partir de conteúdos pensados como compartimentados. É uma postura dicotômica e até certo ponto maniqueísta que muito contribui à formação acadêmica parcializada e estanque do aluno. Assim, não é de estranhar que alunos que chegam à universidade e até outros, já ao final de seu curso, ao se defrontar formalmente com uma

experiência de pesquisa, perguntem: "Professor o conteúdo tem que ser dentro da metodologia?". Muitas vezes e, mediante uma resposta vaga do professor, o discente explicita ainda mais a sua indagação: "Quantas páginas terá que ter a monografia?" "Terá necessariamente uma introdução, conclusão, bibliografia e as medidas?". Esta postura discente que espelha uma outra postura, a do docente, parece considerar uma concepção de pesquisa transformada em receituário ou mesmo, brevíário, conforme as palavras de Thiollent (1982). Note-se, o docente também foi formado por processo semelhante. E assim, caso não pensemos em possibilidades de ruptura, o ciclo se fecha com tendência a perpetuar-se.

76 Considere-se ainda que o aluno do curso de pedagogia chega à universidade com alguma leitura, escrevendo pouco e pesquisando menos ainda. Caso freqüente a disciplina de *Pesquisa e Prática Pedagógica*, submetido a um esquema em que predomine este aspecto técnico e formalista, é provável que se perca uma das poucas chances de contribuir para que o futuro pedagogo habilite-se à uma visão mais abrangente, integradora e engajadora da ciência própria de seu curso, condenado-o a ser um usuário dos escritos e posturas de outrem. O mais grave é que as próprias técnicas lhe são transmitidas e acabam assimiladas como se fossem neutras e destituídas de subjetividade.

Nesse contexto, um alerta é significativo: "[...] as técnicas de pesquisa não deveriam ser ensinadas como receitas ou instrumentos neutros e intercambiáveis, mas sim como dispositivos de obtenção de informação cujas qualidades, limitações e distorções devem ser metodologicamente controladas." (THIOLLENT, 1982, p. 22). O mesmo raciocínio vale para a escolha dos manuais ou livros texto. A escolha deve ser criteriosa, pois muitos não passam de receituários. Vale lembrar também que, em muitas passagens textuais, os autores clássicos foram bem mais didáticos que os seus comentadores contemporâneos. Daí fica uma questão, por que não experimentar a leitura dos clássicos junto aos alunos?

A **segunda postura** leva-nos ao extremo oposto da anterior e traz os perigos do sectarismo. Vale notar que, em disciplinas universitárias como a de *Pesquisa e Prática Pedagógica*, o aluno terá a primeira e, para muitos provavelmente, a última oportunidade de munir-se da instrumentação técnica de escolher, pesquisar e relatar um trabalho científico em tempos de graduação. Desse modo não é possível tornar secundário o estudo das técnicas de



pesquisa, os procedimentos inerentes ao trabalho de campo ou mesmo, as regras de normalização de monografias em nome da discussão dos métodos do conhecimento. Reduzir um curso de *Pesquisa e Prática Pedagógica* a um mero receituário de técnicas de pesquisa é, como vimos, algo problemático. Por outro lado, transformar esta disciplina em um puro curso de epistemologia significaria negar aos discentes o direito à pesquisa.

A tentativa a que estão sujeitos muitos docentes consiste na imaginação de que a sua e apenas a sua disciplina garante a formação do aluno universitário. Com isso, buscam centrar um curso de iniciação à pesquisa na discussão de conteúdos que envolvem diferentes métodos do conhecimento. Isto é, buscam “esgotar” a reflexão da obra de Marx ou de Weber ou de Foucault ou de Habermas. É óbvio que sem o domínio mínimo dos métodos do conhecimento ninguém se inicia no fazer a pesquisa empírica, porém, é preciso contar com o apoio de outras disciplinas a essa tarefa, ter claro que o domínio dos métodos do conhecimento não é algo passível de se esgotar em única disciplina, nem de único curso de graduação, diríamos. Ao mesmo tempo em que não é possível ignorar a importância dos métodos do conhecimento, trata-se de pensar que também não é possível deixar de lado o debate acerca dos métodos e técnicas em pesquisas empíricas.

77

A **terceira postura** é aquela em que o docente pensa a disciplina que inicia os discentes na prática da pesquisa, sem estabelecer dicotomias. Assim, os métodos do conhecimento, as técnicas da pesquisa empírica e as normas de apresentação de trabalhos escritos, são discutidos nas suas forma e conteúdo. Por exemplo, esta postura valoriza a compreensão pela qual não só o conhecimento tem forma e conteúdo, como também o próprio procedimento de coleta de dados em pesquisa empíricas o têm. É Hegel (1974, p. 68) quem afirma, “[...] a matéria, que como formada, tem forma, torna a ser matéria para nova forma.” Portanto, é possível pensar que a matéria do conhecimento (conteúdo) e a sua estética (forma), não são momentos antagônicos, mas combinam-se nas suas diferenças. Assim, quando o docente de *Pesquisa e Prática Pedagógica* discute com os seus alunos uma determinada técnica da coleta de dados em pesquisa empírica, a *história de vida* por exemplo, discute-a como algo relacionado às mediações que se estabelecem entre o particular e o geral: a *história de vida* interessa ao pesquisador na medida em é possível ver em uma biografia (o particular) o modo como as relações sociais capitalistas (o geral) manifestam-se na vida cotidiana.

Essa discussão implica e transcende, a um só tempo, a questão da *forma* (técnica) e do *conteúdo* (método do conhecimento) *de pesquisa*. E assim continua, pois a discussão do modo de apresentar uma *história de vida* na organização monográfica considera a especificidade dessa técnica de pesquisa empírica que também traduz um método do conhecimento. Em síntese, forma e conteúdo não aparecem como momentos seccionados no pensar a prática da pesquisa.

Outra questão de reflexão, constantemente formulada por aqueles professores próximos a essa terceira postura que estamos tipificando, diz respeito aos perigos da desarticulação entre teoria e prática. Isso no que se refere ao aspecto do impedimento para que o discente perceba o conhecimento como algo produzido e as ciências como emergentes do modo de os homens produzirem e reproduzirem a sua existência. Isto é, uma série de limitações precisam ser superadas para que a universidade não forme um aluno, que a exemplo de um depósito, armazenou por quatro ou cinco anos, conhecimentos desarticulados entre si e desarticulados do processo de produção da sua existência. É nesse contexto que *Pesquisa e Prática Pedagógica* pode ocupar uma posição estratégica. Isto é, aquilo que deveria ser feito por todas as disciplinas e que não é, está a cargo e reunido numa só. Na forma de ser desenvolvida é possível estabelecer o diálogo da interdisciplinariedade, da epistemologia e da metodologia.

78

3. Desafios epistêmicos na orientação da ação didática

Ter como meta alguns princípios que articulam conteúdos e métodos contribui para dotar de sentido a prática docente frente à organização das quatro fases da disciplina de *Pesquisa e Prática Pedagógica*. Tornamos esses princípios em desafios, pois a sua realização implica constante revisão e reapropriação dos modos de operar didaticamente a disciplina em questão. Seriam eles: 1 – O desafio de superar a concepção de ciência única. 2 – A superação da concepção da neutralidade e objetividade da ciência. 3 – A superação da antinomia teoria-prática.

O **primeiro desafio** consiste em combater o *slogan* que afirma a ciência como atividade una e a serviço do bem-estar da humanidade. Tal *slogan* relaciona-se à concepção da qual a Razão emerge como possibilidade de



esclarecimento das massas. Primeiro a filosofia e depois a ciência moderna consistiriam em atos reflexivos e responsáveis pela libertação de homens e mulheres frente aos obstáculos postos pela natureza e pela ignorância. A idéia de ciência una consolida-se, assim, próxima à visão positiva que sugere a história como uma seqüência progressiva: da barbárie à civilização. Una, pois concebe a ciência formulada por um modo exclusivo (método) de interpretar os fenômenos e, sobretudo, por admitir que a pesquisa é reconhecida como uma atividade que produz um conhecimento que detém utilidade.

Existe uma versão para a história do conhecimento ocidental que atribui à superação do mito grego como condição necessária de afirmação da filosofia e desta, como condição à afirmação da ciência moderna. Na contramão dessas idéias, que buscam afirmar a existência de uma ciência una e utilitária, encontramos as concepções de Adorno e Horkheimer. Para estes dois autores, a afirmação do mito no mundo grego já traz em si a inicialização da racionalidade. O mito afirma o caráter antropocêntrico da vida social e a possibilidade da humanidade lutar contra as forças naturais para dominá-las, vencê-las, subjugar-las e construir a sua liberdade frente ao mundo. Nessa perspectiva “[...] o mito converte-se em esclarecimento e a natureza em mera objetividade [...] destruídas as distinções, o mundo é submetido ao domínio dos homens. Nisso estão de acordo a história judia da criação e a religião olímpica.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1991, p. 23).

Do ponto de vista de Adorno e Horkheimer (1991, p. 23) a filosofia e a ciência moderna desdobram-se do pensar mítico grego e da tradição judaica, mas, por outro lado, conservam os elementos de sua origem, pois do mesmo modo que “[...] o mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas [almejava] também expor, fixar, explicar,” outrossim, a filosofia e depois a ciência realizam os mesmos propósitos, mas

[...] de agora em diante, o ser se resolve no logos e por isso [...] do mesmo modo que os mitos já levam a cabo o esclarecimento, assim também o esclarecimento fica cada vez enredado, a cada passo que dá, na mitologia. Todo o conteúdo, ele o recebe dos mitos, para destruí-los, e ao julgá-los, ele cai na órbita do mito. (ADORNO; HORKHEIMER, 1991, p. 26).

O substrato desse processo é histórico, diz respeito ao modo como a humanidade, em espaço e tempo localizados, engendrou formas de

apropriação da natureza e, simultaneamente, de interação social ou, como diria Marx, determinadas relações sociais de produção que se desenvolvem em contradição com as forças produtivas que lhes são correspondentes. É sobre tal substrato que se ergue o esclarecimento como possibilidade de fazer ciência e pesquisa.

Com isso chegamos ao ponto em que a ciência e a pesquisa nascem do mito e o negam. Ao negá-lo, porém, tornam-se um mito. A maior característica desse processo histórico é constituir uma ciência e uma pesquisa que não mais pensam sobre si mesmos. No século XX, a razão tornada ciência elege a quantidade representada no conceito de número e assim, o valor do saber é dado pelo valor no cálculo e que permite a previsibilidade. Encontrar o previsível significa adequar os meios aos fins e, nesse caso, os fins sucumbem aos meios: “[...] o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento [...] em face dessa possibilidade, o esclarecimento se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1991, p. 21 e 52).

A superação do contexto apontado por Adorno e Horkheimer faz-se necessário. Encontramos os elementos de tal superação ao criticarmos em aula a pretensa unicidade e calculabilidade da ciência; ao indicarmos diferentes conceitos frente a diversas formas do fazer a pesquisa, isto é, ao mesmo tempo em que é possível divisar uma ciência pragmática, instrumental e utilitarista indica-se a existência de outros fazeres científicos, menos pragmáticos ou utilitários e mais críticos. Abre-se, então, um outro contexto: o de pensar as ciências mais próximas e mais distantes da vida cotidiana; mais próximas e mais distantes da ação política popular; mais próximas e mais distantes da subjetividade humana, enfim, passamos a lidar com a noção da multiplicidade das ciências em contraposição à ciência única.

Contribuir para que discentes do curso de pedagogia percebam que a multiplicidade das ciências aparecem como resultado de contradições históricas, os levam a debater a elaboração do conhecimento enquanto um mito do esclarecimento e a necessidade de sua superação. Ao lidar com este primeiro desafio, supera-se também a idéia de ciência una. O resultado desse processo didático contribui para a superação ou, pelo menos, a diminuição de posturas ingênuas frente ao que se costuma definir por ciência e por pesquisa empírica no campo da educação.



O **segundo desafio** implica esforço na superação daquela qualidade de ciência que confere à atividade do pesquisador a valorização da postura de neutralidade. Uma ciência organizada em pressuposto positivo admite que a prática de pesquisa faz-se pelo observar a regularidade de determinado fenômeno para compará-lo à regularidade de outros semelhantes. Esse pressuposto conduz a deduzir ações e reações entre os fenômenos; a fazer experimentos; a buscar sínteses e a estabelecer leis gerais que, ao explicarem um evento particular, aplicam-se de maneira a-histórica a qualquer outro evento. Nesta perspectiva, a objetividade do método de observação é dada pela sua transcendência frente ao sujeito que observa, isto é, mais importante que o pesquisador é o modo como o fenômeno é pesquisado. Daí contar pouco os valores e crenças do pesquisador. Ao contrário, a subjetividade daquele que pesquisa é vista como um empecilho ao uso correto do método de investigação. E aqui nasce o *slogan* da neutralidade e da objetividade do fazer a ciência. Na contracorrente desse *slogan*, Weber faz algumas indicações preciosas:

Não existe qualquer análise científica puramente 'objetiva' da vida cultural, ou dos fenômenos sociais, que seja independente de determinadas perspectivas especiais e parciais, graças às quais estas manifestações possam ser, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, selecionadas, analisadas e organizadas na exposição, enquanto objeto de pesquisa. (WEBER, 1979, p. 87).

Em outras palavras, uma vez que o observador é parte integrante do observado não há como proceder a uma "asepsia do sujeito" frente ao "objeto" de pesquisa. Todo conhecimento que advém da pesquisa, portanto, contém propostas políticas, explícitas ou implícitas. Tal assertiva leva a pensar: quais os objetivos de uma pesquisa? A favor de quem e contra quem servem os seus resultados? E novamente recorremos a Weber, quando afirma que "[...] apenas as idéias de valor que dominam o investigador e uma época podem determinar o objeto do estudo e os limites desse estudo." (WEBER, 1979, p. 87). Assim, a neutralidade da pesquisa não existe e a sua objetividade é relativa ao contexto histórico em que é produzida.

Pensar nestes termos significa compreender o contínuo processo de interação entre sujeito que pesquisa com o sujeito que integra a realidade pesquisada e a ambos como seres 'em situação,' isto é, enraizados em condições

de tempo e espaço que a eles, igualmente, marcam. Tal é o contexto desta afirmação: a ciência e a pesquisa são políticas. Desse modo compreender criticamente as noções de neutralidade e objetividade do fazer a ciência e a pesquisa contribui, sobremaneira, à formação dos discentes no âmbito da sensibilidade que é capaz de os mobilizar em direção às dimensões políticas do conhecimento. E a isso soma-se a capacidade em tornar relativos os fins pragmáticos e utilitários da ciência positiva.

O **terceiro desafio** leva a uma busca incessante do devir que articula a teoria com a prática e a prática com a teoria como manifestações de uma totalidade, dois momentos de um mesmo fenômeno. E é dessa forma, total e totalizadora, que teoria e prática devem ser recuperadas para que o aluno da graduação em pedagogia perceba que ele é um todo entre o pensar e o fazer. Nesse aspecto, uma importante contribuição nos é dada por Vasquez (1990, p. 154) ao dizer, que “[...] a prática é fundamento e limite do conhecimento e do objeto humanizado que, como produto da ação, é objeto do conhecimento.” Aquilo sobre o qual o pesquisador se debruça não é produto do intelecto que, ilusoriamente, faz-se distante da história. Todo objeto de pesquisa é o objeto de uma época com seus valores, suas prioridades e seus problemas. Por isso é que o autor em questão destaca: a prática dos homens e mulheres permite a teorização dessa prática. Por outro lado, Vasquez (1990, p. 202) continua enfatizando que “[...] a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade.” Isto é, ao mesmo tempo em que a teoria é produto da prática (história) ela é capaz de, com os seus resultados, influir nas direções dessa história (prática).

É no contexto da relação prática-teoria e teoria-prática que outro desafio está posto a quem centra o debate nas finalidades da iniciação científica em relação à prática pedagógica: a contradição entre conhecimento e pesquisa concreta com conhecimento e pesquisa abstrata. A possibilidade de opor o concreto ao abstrato, além de afastar-nos do devir científico, decorre da história. É Lefebvre (1983) quem afirma que o tão propalado “milagre grego” legou-nos uma concepção um tanto estreita do saber. Ou seja, com Aristóteles consolida-se a distinção entre contemplação (entendida como abstração) e prática (entendida como concretude) possuindo, na época, um forte componente social: a escravidão. Todo trabalho prático e produtivo cabia aos escravos, enquanto o pensamento metafísico era uma atividade própria da aristocracia, livre para pensar.



Da filosofia clássica que legitimou uma ordem social origina-se, portanto, a contraposição do abstrato ao concreto, tão presente nas representações que fazemos de nossas práticas. Essas representações, por sua vez, podem levar docentes e discentes a conclusões apressadas, a descartarem certos desafios que se apresentam em suas práticas ao invés de enfrentá-los. Caso partilhe da idéia de que tanto uma teoria como os conceitos que lhe são inerentes constituem-se em atos de pura contemplação frente ao real, fica fácil compreender a dedução segundo a qual as pesquisas importantes possuem um cunho meramente teórico. É também o seu contrário: caso partilhe da idéia de que tanto uma prática como as interações que lhe são decorrentes fundam-se em atos de empiria e esclarecedoras do real, é fácil concluir que as pesquisas significativas são aquelas puramente empíricas. O que indicamos é: existem apenas uma ou outra dessas perspectivas do fazer a ciência? Uma visão unilateral pode conduzir a posturas docentes 'elitistas' frente o ensino da disciplina que estamos abordando.

Diante dessas considerações propomos um caminho inverso: conceber o concreto e o abstrato como "objeto da ação e do pensamento," simultaneamente, um pensar e um agir que podem ser "[...] mais abstrato e mais concreto que a experiência sensível. Mais abstrato por ter perdido o caráter imediato, pitoresco, do sensível; mais concreto, na medida em penetra mais fundo no real." (LEFEBVRE, 1983, p. 112). Essa concepção vem a questionar a idéia de que a construção de uma pesquisa ocorre numa via de mão única: do concreto para o abstrato como querem os empiristas ou do abstrato para o concreto como querem os idealistas. Ao contrário, o concreto é ao mesmo tempo ponto de partida como de chegada, Isso é possível pela mediação entre os dois momentos, que é dada pela abstração. Em outras palavras, as pesquisas sempre partem de certos níveis de concretude e chegam, pela abstração, a outros níveis de concretude.

4. Conjuntura política e exercício da docência

Dispor ao debate algumas reflexões que envolvem o exercício da disciplina de *Pesquisa e Prática Pedagógica* não remete os autores deste artigo ao levantamento de questões apenas no âmbito de uma episteme da ação docente. É preciso destacar, qualquer iniciativa no ensino dos fundamentos

da pesquisa no ensino superior ocorre dentro de contexto maior e a envolver a relação Estado – Universidade. Não basta refletir por quais caminhos avançam os conteúdos e métodos de determinada disciplina sem a percepção dos seus condicionantes políticos. Deixar de lado a conjuntura política na sua relação com o exercício da docência e da prática dos discentes implica acreditar, ingenuamente, que o ensino de qualidade se faz apenas pela boa vontade de seus mestres e alunos.

Os aspectos da conjuntura que estamos referindo colocam em cena a orientação de políticas públicas que visam o ensino superior, pois estas incidem diretamente no contexto da docência e da prática dos discentes em disciplinas como *Pesquisa e Prática Pedagógica*, entre as demais. A esse respeito é preciso considerar que, contraditoriamente, a redemocratização do Estado e a renovação da sociedade civil no Brasil de 1985 a 2003 não acarretaram a consolidação da democracia com maior grau de participação política, equidade econômica e social. O aumento do índice de desemprego, o descaso com a violência urbana, as práticas políticas orientadas por valores patrimoniais, a negação da Carta de 1988 e, finalmente, a desregulação das políticas públicas com fins sociais foram a tônica do exercício do poder contra os avanços propostos pelos setores mais progressistas da sociedade civil.

84

Nesse contexto, o duplo mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso e, atualmente, de Luiz Inácio Lula da Silva – embora deste ainda não estejamos completando um ano de mandato no momento, porém as indicações são suficientes para apontar a direção! –, não detiveram a articulação dos setores mais conservadores da sociedade brasileira, os quais encontram-se bastante incrustados no Estado. A agenda política que se esboçava nos governos civis anteriores a FHC foi acentuada neste e, ironicamente, continua naquele que se inaugura: a adoção do projeto neoliberal de controle do déficit público; as reformas constitucionais e o incentivo à privatização e desnacionalização das empresas-chave para constituir uma nação forte. Parodiando Marx que afirmou que Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa. Caussidière por Danton, Luís Blanc por Robespierre, a Montanha de 1848-1851 pela Montanha de 1793-1795, o sobrinho pelo tio. (MARX, 1977, p. 17).



De nossa parte diríamos: o presidente pelo sociólogo, o PT de 2003 pelo PT de 1989 e Lula por FHC.

Que implicações emergem nos cursos de pedagogia decorrentes do projeto neoliberal? Tais cursos, inseridos nas metas de reforma da Universidade passam a organizar-se dentro de três objetivos propostos pelo Poder Executivo: a avaliação, a autonomia e a melhoria do ensino. Segundo Shiroma; Moraes & Evangelista, tais objetivos aparecem associados à eficácia e à produtividade. Assim,

[...] a melhoria da qualidade de ensino seria assegurada por meio de alterações na gestão administrativa e na capacidade de recursos humanos a ela adequados, e também pela renovação de equipamentos; a avaliação sinalizava um fortalecimento da função avaliadora do Estado, até então voltada ao credenciamento. Finalmente, a autonomia, 'liberdade com responsabilidade,' deveria propiciar a eficiência gerencial e um maior nível de responsabilidade social do sistema. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 94).

A ênfase dada no pensar a Universidade como instituição a ser reconhecida à medida que produz ciência útil, induz à formação do pedagogo para apresentar-se profissionalmente como mero gerente operacional da instituição escolar e empresarial. A ênfase na figura do "gestor" educacional, nesta perspectiva, não é apenas mais uma palavra. Além disso, os cursos de pedagogia inseridos na Universidade pensada apenas em termos de produtividade e vinculada aos interesses do 'capital especulativo' implica o "[...] fato de seus professores-cientistas estarem perdendo o domínio sobre as suas pesquisas: o controle de como e para que fins é usado o conhecimento que produzem." (MEKSENAS, 2002, p. 52).

Tais são alguns dos poucos e fundamentais problemas da conjuntura nacional a afetar diretamente a Universidade brasileira.

Na perspectiva apontada, qual o lugar da disciplina *Pesquisa e Prática Pedagógica*, defendida nos termos deste artigo, frente ao contexto em questão? Seria o de contribuir à formação de gerentes operacionais da instituição escolar e empresarial? Quais as possibilidades reais de pensarmos as disciplinas dos cursos de graduação em pedagogia, que lidam com a iniciação à teoria e à prática da pesquisa, na possibilidade de afirmarem-se

como contracorrente das políticas de educação neoliberais? Como resistir à profusão de propostas que vêm na pesquisa social algo puramente administrativo e empresarial? Esses desafios estão postos. Não são mais de ordem epistemológica, mas política. Ainda, “[...] a recente greve desencadeada pelos servidores públicos federais, no decorrer do primeiro semestre de 2000, evidenciou a fratura exposta em que se vem constituindo esta nova forma de gerenciamento e avaliação-controle da universidade.” (BIANCHETTI, 2002, p. 177). Percebemos que, além de rever o exercício da docência naquilo que lhe é específico, é urgente detectar no movimento social os elementos que se relacionam à crise da Universidade e a conformar aspectos do ensino.

Do ponto de vista dos governantes de países e blocos hegemônicos e dos donos de grandes conglomerados multinacionais, a pesquisa tem sido predominantemente instrumentalizada para alcançar fins utilitários e imediatistas, com o objetivo de continuar dominando, independentemente dos meios necessários para isso, num claro atentado àquelas manifestações que convergem no sentido de que as descobertas científicas deveriam contribuir para o bem-estar do conjunto da humanidade. A implantação do projeto neoliberal, portanto, espelha uma realidade do capitalismo mundial e contemporâneo e nestes termos, as recentes agendas de governo no Brasil refletem mais uma resposta afirmativa aos interesses externos que aos nacionais. Nesse contexto, os discursos de Estado, que apelam à defesa da pesquisa e do seu ensino, caem no vazio com o corte de verbas destinadas ao fomento de atividades científicas. Pode um docente universitário, que se vê impedido de pesquisar por falta de recursos, afirmar-se como um bom professor em disciplinas de iniciação científica? A resposta apenas será construída no devir do movimento social.

Indicamos neste artigo, por fim, a importância de pensar uma experiência localizada em disciplina universitária, que busca inserir os discentes da graduação em pedagogia no plano da iniciação em pesquisas empíricas, destacando que um pensar crítico a respeito desta experiência é atravessado pela práxis que envolve posturas docentes frente à relação forma/conteúdo do ensino da pesquisa, por desafios de ordem epistêmica e desafios relacionados à conjuntura política.



Referências

ADORNO, Theodor; HORKEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido Antonio de Almeida. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1991.

BIANCHETTI, Lucidio. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto. (Org.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FERNANDES, Florestan. A reconstrução da realidade nas ciências sociais. In: IANNI, Otávio (Org.) **Florestan Fernandes**. São Paulo: Ática, 1986.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Introdução à história da filosofia**. Tradução Antonio Pinto Carvalho. 3. ed. Coimbra: Arménio Amado Editor, 1974.

INÁCIO FILHO, Geraldo. **A monografia na universidade**. Campinas: Papyrus, 1995.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MARX, Karl. **Manuscritos de econômico-filosóficos**. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **O dezoito brumário**. Tradução Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2002.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 3. ed. São Paulo: Pólis, 1982.

VÁQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel. (Org.). **Weber** – sociologia. São Paulo: Ática, 1979.

Anexo 1 – Grade Curricular do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC)

CÓDIGO	DISCIPLINAS DA PRIMEIRA FASE	CÓDIGO	DISCIPLINAS DA TERCEIRA FASE
EED 5100	INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA	EED 5103	PENSAMENTO PEDAGOGICO BRASILEIRO I
EED 5308	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO I	EED 5120	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
EED 5311	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I*	EED 5181	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR I
CÓDIGO	DISCIPLINAS DA SEGUNDA FASE	EED 5316	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III*
EED 5113	POLÍTICAS PÚBLICAS	CÓDIGO	DISCIPLINAS DA QUARTA FASE
EED 5117	ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	EED 5104	PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO II
EED 5303	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	EED 5182	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR II
EED 5309	FUNDAMENOS FILOSOFICOS DA EDUCAÇÃO II	EED 5317	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA IV*
EED 5315	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II*		

Fonte: Grade curricular do Curso de Pedagogia do CED/UFSC

Obs: Neste quadro reproduzimos a organização das disciplinas que são desenvolvidas nos quatro primeiros semestres do Curso de Pedagogia. As disciplinas indicadas não se referem à totalidade da grade curricular de tais semestres do Curso, mas apenas àquelas de responsabilidade direta do Departamento de Estudos Especializados em



Educação do CED/UFSC e ao qual estão vinculados os autores deste artigo. No presente, visualiza-se o lugar que a disciplina *Pesquisa e Prática Pedagógica* ocupa frente às demais, sendo possível, assim, perceber a sua função de verticalidade na formação dos discentes.

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
Integra o Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Educação no Brasil
Vice-Presidente da ANPEd pela Região Sul
E-mail | lucidiob@uol.com.br

Prof. Dr. Paulo Meksenas
Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
Integra o Núcleo de Estudos de Educação e Sociedade Contemporânea
E-mail | meksenas@linhalivre.net

Recebido 10 out. 2004
Aceito 27 out. 2004