
FORMAÇÃO DE PESQUISADOR PARA EDUCADORES E SEUS LIMITES

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i3.40445>

Marian Avila de Lima e Dias*

Viviane Borges Dias**

José Leon Crochick****

* Universidade Federal de São Paulo – Campus de Guarulhos – UFSP. mariandias@uol.com.br

** Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. vivianebdias7@yahoo.com.br

*** Universidade de São Paulo – USP. jlchna@usp.br

Resumo

Este texto objetiva discutir a pesquisa empírica na formação de educadores como um meio de reflexão sobre as relações teoria/prática e sujeito/objeto. A discussão está fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade e em estudos sobre a pesquisa empírica nos cursos de licenciatura que, embora tenha seu valor reconhecido na formação de educadores, ainda apresenta grandes lacunas no que diz respeito à forma como esse modo de aquisição de conhecimento é abordado nos referidos cursos. A dimensão da formação em pesquisa também é colocada sob exame por meio de relato de experiência realizada em uma disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, no segundo semestre de 2016, tendo a educação inclusiva, o preconceito e o *bullying* como temáticas orientadoras. Concluiu-se pela importância da defesa e fortalecimento da pesquisa na formação de professores, desde que considerados os seus limites, em contraposição a uma formação exclusivamente baseada ou na prática ou na teoria, sem negar a importância de ambas, para o aprofundamento da compreensão e da aplicação dos dados coligidos e interpretados nas pesquisas.

Palavras-chave: formação de professores, pesquisa, educação, Teoria Crítica da Sociedade.

Abstract. The role of research in teacher training and its limits. This article aims to discuss the role of the empirical research in teacher's training courses reflecting upon the relations between theory/practice and subject/object. The discussion is based on the Critical Theory of society and on studies on empirical research in undergraduate courses that, although it has its value recognized, still present great gaps. The research training is also examined from the experience held in an undergraduate class at the Federal University of São Paulo. The course took place in the second half of 2016 and had inclusive education, prejudice and bullying as guiding themes. The debate resulting from the accomplishment of an empirical research made possible reflections on the importance of research and its limits on teacher education, as well as establishing a basis for criticizing the idea of opposition between quantitative and qualitative research.

Keywords: teacher training, research, education, Critical Theory of Society.

Introdução

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a presença da pesquisa empírica como parte relevante, ainda que nem exclusiva nem

predominante, na formação de educadores. O papel da pesquisa na formação desses profissionais será analisado mediante textos de autores da Teoria Crítica da Sociedade. Inicialmente, analisaremos leis e artigos que

abordam a presença de disciplinas sobre pesquisa empírica nos cursos de Pedagogia e nas demais licenciaturas; em seguida, discutiremos o papel da pesquisa na Teoria Crítica; encerraremos o texto refletindo sobre a necessidade de formação para a pesquisa na educação e a consequente crítica à educação atual com base em experiência realizada em uma disciplina eletiva do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo em que a temática da educação inclusiva, do preconceito e do *bullying* foi trabalhada tanto teoricamente como também pelo desenvolvimento de uma pesquisa empírica por parte dos alunos.

O ensino de pesquisa nos cursos de formação de professores

A discussão sobre a relevância do ensino de pesquisa nos cursos de formação de professores ganha destaque desde o final da década de 1980, mas apenas cresceu de forma considerável a partir dos anos 1990 (André, 2001). No Brasil, além de outros autores, destacam-se os trabalhos de Lüdke (2001, 2009, 2011, 2012) que vêm discutindo, ao longo dos últimos anos, o papel da pesquisa na formação e no trabalho do professor. Conforme exposto anteriormente, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da pesquisa empírica na formação de educadores, pensada não como forma de comprovar ou refutar a teoria, mas como um meio de reflexão sobre as relações teoria/prática e sujeito/objeto. Defende-se que a pesquisa realizada nas universidades pode fornecer elementos para que o futuro professor possa reconhecer demandas da sua realidade escolar e refletir sobre elas. Entretanto, é preciso destacar que, no meio educacional, existe um entendimento e uma expectativa de que essa relação entre a produção acadêmica e sua aplicação na escola teriam de ser imediatas. Para Miranda (2001), a compreensão equivocada acerca da utilidade e imediatismo do conhecimento reduz as possibilidades de uma discussão teórica por parte dos docentes. Daí que compreender que os resultados de uma pesquisa não têm um retorno imediato para o contexto em que foi realizada é um aspecto fundamental para que a pesquisa por parte dos futuros educadores seja incorporada em sua formação:

[...] o suposto de que o conhecimento é importante, porque útil e imediatamente traduzível na prática do professor, reduz muito as possibilidades desse professor se aproximar de uma discussão teórica que não esteja orientada para um fim imediato. Esquece-se que nem todo conhecimento produzido teoricamente precisa estar orientado para a prática escolar imediata, nem a educação pode se restringir à sala de aula e à escola (Miranda, 2001, p. 141).

Tomando-se a perspectiva de que o imediato é abstrato e não possibilita diretamente a reflexão, os cursos de formação podem ser um espaço privilegiado para que esse debate seja realizado: nem tudo o que é produzido com base nos dados das pesquisas, tem de se transformar em resoluções, ou até mesmo em manuais com respostas para os problemas escolares:

Os dados das pesquisas empíricas não são imediatamente provenientes ou direcionados pelas teorias, isto é, entre ambos não há necessariamente continuidade, mesmo porque teoria e pesquisa empírica pertencem a domínios distintos: a teoria acompanha a história de seus objetos, suas determinações e modificações, já as pesquisas empíricas são, em geral, circunscritas ao tempo e espaço no qual se desenvolvem [...]. (Crochík, Dias & Razera, 2015, p. 5).

No âmbito legal, a pesquisa tem lugar de destaque na Resolução n. 2 (2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O texto alude:

Art. 5º. II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa

O documento destaca ainda que um dos núcleos dos cursos de formação inicial de professores deverá ser constituído pela pesquisa. Quando comparado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP 1 (2002), nota-se uma ênfase muito maior nas atividades relativas à pesquisa no

documento atual, o que pode indicar o reconhecimento desse tipo de atividade nos cursos de formação docente.

Essa discussão tem ressonância nos cursos de formação de professores, que têm nas disciplinas uma possibilidade de aproximar o aluno do contexto da pesquisa. Por meio de um levantamento do Grupo de Trabalho sobre formação de professores [GT 8], entre os anos de 2005 e 2015, foi possível localizar trabalhos publicados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação [ANPED] que destacaram o lugar da pesquisa nos cursos de formação e no trabalho docente.

Oliveira et al. (2005) investigaram professores de Biologia, Educação Física e Matemática de quatro escolas públicas de ensino médio, além de professores formadores desses cursos. Na primeira etapa da pesquisa: “ficou patente, na visão dos professores do ensino médio, a precária formação que receberam para o seu desenvolvimento como pesquisadores.” (Oliveira et al., 2005, p. 2). Em relação aos formadores dos professores, os dados indicaram que alguns dos entrevistados identificaram uma diferença de significação na pesquisa realizada na licenciatura e no bacharelado, bem como distinções entre a pesquisa da escola básica e a da universidade:

Dizem alguns deles que a pesquisa oferecida na formação do bacharel é aquela própria do meio acadêmico, em todas as áreas ditas científicas, e a pesquisa oferecida ao futuro professor deveria ser aquela voltada para questões mais práticas, relativas a problemas de ensino e aprendizagem, próprias aos alunos da faixa etária da educação básica, sobretudo levando-se em conta a enorme expansão registrada nas redes de ensino desse nível. (Oliveira et al., 2005, p. 15).

Essa diferenciação, que primordialmente indica uma depreciação de um tipo de pesquisa em relação a outro, é típica de uma visão positivista que ainda hoje permeia a formação.

Rausch (2010) investigou as concepções e experiências de pesquisa no universo de alunos de dez licenciaturas da Universidade Regional de Blumenau [FURB]: Artes-Música, Artes-Teatro, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Os resultados indicaram que a pesquisa, apesar de ocorrer de forma menos

sistematizada em alguns casos, já está presente na maioria dos cursos investigados. No entanto, a autora faz uma ressalva, pois “as concepções de pesquisa dos licenciandos variam muito e vão desde uma aceção mais acadêmica a um entendimento bem simples calcado em atividades de leitura e/ou atualização” (Rausch, 2010, p. 15).

Ainda nesse contexto, Fontana (2007) investigou a relação existente entre concepção e prática da pesquisa no processo de formação do pedagogo. Os dados mostraram, entre outros aspectos, contradições entre o projeto político-pedagógico e a compreensão de docentes dos cursos investigados sobre o papel da pesquisa e, por fim, a necessidade de implementação de disciplinas relacionadas às atividades de pesquisa, identificada pelos próprios alunos e professores pesquisados.

Sobre a dimensão da pesquisa nos cursos de Pedagogia, Rosa, Cardiere e Taurino (2008, p. 12) afirmam que a existência desta dimensão nos anos de formação introduz um novo sentido na vida acadêmica, possibilitando aos alunos “um processo de autoria que os retira do confortável lugar de objetos e os convoca a assumirem as responsabilidades de fazerem-se sujeitos”.

Isso não deve servir como crítica à transmissão do conteúdo cultural, fundamental para a formação, pois caso contrário, pode-se correr o risco de se fortalecer a ideia de que a ciência é a única forma de saber, desprezando-se a filosofia e a experiência acumulada pela tradição de nossa civilização, a história propriamente dita; no entanto, certamente, referendam uma prática importante não para a construção do conhecimento, mas para a sua obtenção. Buscando compreender a reflexividade promovida pela pesquisa, Rausch (2009) acompanhou um grupo de sete estudantes do Curso de Pedagogia, nas diferentes etapas da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso. De acordo com a autora, a partir do momento que as alunas perceberam a necessidade de articular os dados com a teoria, houve um ‘salto qualitativo’ na forma como refletiram sobre a pesquisa. Entretanto, a autora identificou também que as alunas pesquisadas reconheceram que “refletir criticamente os dados e relacioná-los à teoria foi um processo pouco vivenciado por elas em sua graduação” (Rausch, 2009, p. 14).

Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa realizada por Lucindo (2015), que

buscou traçar um perfil dos pedagogos que atuam nas instituições de ensino público de Ouro Preto, MG. O estudo revelou lacunas em relação à articulação entre teoria e prática. Além disso, destacou que a participação em projetos de pesquisa não foi experimentada na formação da maioria dos entrevistados.

Os resultados dos estudos citados nos oferecem um cenário da ênfase dada à pesquisa nos cursos de formação de professores no Brasil: os autores reconhecem seu valor e constataam que essa formação ainda apresenta grandes lacunas no que diz respeito à forma como esse modo de conhecimento é abordado nesses cursos. Segundo a maioria dos estudos citados, ou a pesquisa não integra a formação destes profissionais ou é tratada de modo superficial.

Um estudo expressivo sobre a formação dos professores no Brasil foi realizado por Gatti e Barreto (2009). As autoras investigaram, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos das seguintes áreas: Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. As disciplinas foram agrupadas de acordo com categorias de análise pré-estabelecidas e, ao que cabe aos objetivos deste estudo, traremos alguns dados referentes à categoria intitulada 'Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso [TCC]'. Em relação aos cursos de Pedagogia, os dados revelaram que:

As atividades de pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC), bem como as 'atividades complementares', foram concebidas pelos referenciais curriculares nacionais como recursos de integração, que permitissem, de um lado, estreitar os laços de pesquisa ao conhecimento empírico da escola básica e à reflexão sobre ela, e, de outro, oferecessem aos estudantes oportunidades de ampliar os horizontes culturais. **Porém, pelo material examinado não é possível saber praticamente nada sobre as atividades de pesquisa, além do fato de que elas representam uma ínfima porcentagem nos currículos** (Gatti & Barreto, 2009, p. 124, grifo nosso).

Em relação às Ciências Biológicas:

[...] foi possível observar o enfoque das pesquisas na área de ensino de ciências, que se constitui atualmente como uma das possibilidades de pesquisa acadêmica, permitindo uma fundamentação teórico-prática sobre o 'uso da pesquisa

participativa para a solução de problemas como alternativa filosófica e metodológica para a educação em ciências', previsto nas diretrizes de ciências biológicas como necessidade da licenciatura da área (Gatti & Barreto, 2009, p. 151).

Ao que cabe contrapor, à luz do que foi defendido anteriormente neste texto, que 'a pesquisa participativa' talvez não abrigue a distância necessária para a reflexão; além disso, deve-se ponderar que a pesquisa científica não deve ser uma alternativa filosófica, deve compor com a Filosofia, cuja relação, segundo Adorno (1991), pode ser estabelecida como uma 'fantasia exata'; essa expressão ainda que pareça contraditória indica que se deve manter a precisão dos dados obtidos pelo método científico e a possibilidade de combinar os resultados de maneiras diversas para extrair diferentes significados, como ação do pesquisador que reflete. As autoras enfatizam o lugar secundário ocupado pelas licenciaturas, decorrendo uma ordem hierárquica na academia que tende a valorizar as atividades de pesquisa e de pós-graduação em detrimento de atividades de ensino e de formação de professores (Gatti & Barreto, 2009). Se há uma sobrevalorização da pesquisa em alguns setores da academia, certamente não é nos cursos de licenciatura, pois os dados têm mostrado o quão frágil e incipiente são as atividades de pesquisa realizadas nesses cursos, assim, a crítica não deve se voltar à hierarquia estabelecida entre o bacharelado e a licenciatura, mas em ambas, à quase ausência de relação entre formação e pesquisa; uma não deve ser redutível à outra, mas sempre devem ser articuladas.

Alguns estudos têm mostrado que a multiplicidade de atividades, entre essas a pesquisa, descaracteriza os cursos de formações de professores, pois confere às atividades de ensino um lugar secundário, que, tal como a pesquisa, não deve ser menosprezada. Em estudo recente, Almeida e Pimenta (2014) discutem a formação do professor universitário para atuar nas atividades de ensino. De acordo com as autoras, há um predomínio das atividades voltadas para a pesquisa, com prejuízo daquelas direcionadas ao ensino:

Diante da evidência de que critérios externos de avaliação utilizados mundialmente e impetrados pelas agências de fomento foram sendo incorporados

gradativamente na universidade em estudo, **observou-se que as atividades de ensino na graduação foram perdendo importância frente às ligadas à pesquisa, configurando uma quase total desvalorização da docência.** (Almeida & Pimenta, 2014, p. 17, grifos nossos).

Essas considerações ilustram o receio explicitado anteriormente da ideologia do cientificismo se sobrepor à formação; a ciência certamente é importante para essa formação, mas não deve ser exclusiva. Temos clareza que as atividades do professor universitário são distintas daquelas do professor da educação básica. No entanto, é necessário atentarmos ao discurso que confere à pesquisa um lugar superior ao do ensino, sob pena de uma compreensão equivocada que a valorização de um implica no enfraquecimento do outro. O fortalecimento da pesquisa não deve se dar em detrimento à valorização do ensino; ao contrário, a pesquisa pode colaborar sobremaneira com a qualidade do ensino. É perfeitamente possível fazer pesquisa empírica com todo o rigor necessário, sem que isso descaracterize as licenciaturas.

Outro importante ponto é a ideia equivocada de que só é possível trabalhar com pesquisas qualitativas nos cursos de formação de professores. Infelizmente, há um falso entendimento generalizado de que a pesquisa qualitativa exige menos rigor, ou ainda que os dados estatísticos não contribuem muito para as pesquisas na área da educação. Ferreira e Passos (2015) apresentaram uma abordagem histórica sobre a disciplina de estatística no Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo [USP] no período de 1939 a 1999. Os resultados da pesquisa indicaram que somente até a segunda metade da década de 1990 a referida disciplina permaneceu no currículo. De acordo com as autoras, “as novas demandas de formação do pedagogo se voltaram para o campo da docência [...], levando, consequentemente, à secundarização da estatística como ciência pura” (Ferreira & Passos, 2015, p. 474).

Para além da necessidade de classificar qual tipo de pesquisa é adequado a uma determinada circunstância, deveríamos dar especial atenção aos espaços de obtenção de conhecimento pautados em uma pesquisa que se preocupa com o rigor do método, permite um amplo diálogo com a teoria, se apoia nos dados estatísticos

como meio de validação de resultados para a compreensão do fenômeno, enfim, que compreende a articulação teoria e prática como base para a aquisição do conhecimento.

Considerando a discussão até aqui realizada, na próxima parte do texto, buscaremos destacar a importância da pesquisa empírica para a elaboração de um pensamento crítico no campo da educação.

A pesquisa empírica e sua relação com a Teoria Crítica

Nas sociedades contemporâneas o conhecimento está predominantemente submetido ao modo científico positivista. Isso traz consequências na forma de constituição do sujeito e nos modos de ele conhecer e sistematizar o mundo e seus objetos. Horhkeimer e Adorno (1985) identificam, dentre outros aspectos, que o Positivismo reduziu a distância entre o sujeito e o objeto, convertendo esse último às normas do método científico, que, por sua vez, é produto do sujeito ao longo da história de sua relação com a natureza. A pesquisa, o sujeito que a empreende, o objeto a ser pesquisado e o método escolhido são quase que idênticos entre si e os ‘fatos’, ou o que podemos enxergar como tal, apenas vêm a confirmar o consenso geral predominante, reduzindo também a distância entre o pensamento e a realidade; essa passa a ser considerada apenas sob a perspectiva de um pensamento formalizado, que se sobrepõe a todo e qualquer objeto. Sem tal diferenciação entre sujeito e objeto, perde-se, de um lado, a possibilidade de autonomia do pensamento diante da realidade, e, de outro lado, a possibilidade de crítica mediante dados coligidos e sua análise aos limites sociais que geram injustiça e violência, das mais diversas formas, para que tais limites possam ser compreendidos e tornem visíveis os meios para, se possível, superá-los; a não diferenciação entre sujeito e objeto pode comprometer a constituição de teorias capazes de se opor às relações de dominação legitimadas que, tendo a centralidade no sujeito, ficam empobrecidas e regredidas frente ao objeto do conhecimento. A positividade do objeto parece ser, nesse modelo, a sua totalidade, e sua explicação se encaixa na racionalidade aparentemente imediata do sujeito em que a partir da lógica formal, que tem importância vital para o Positivismo, tudo é

mensurável e quantificável. Parece inexistir, nesse sistema, aquilo que é opaco, confuso, imperfeito, o que escapa à translucidez da razão esclarecida. Daí que o conhecimento produzido dessa forma é considerado por Horkheimer e Adorno (1985) repetição tautológica.

Contudo, é também no Positivismo que se encontram formas e elementos da racionalidade que permitem pensar o objeto, seus contornos e limites. Em seu texto *Sociología y investigación empírica*, Adorno (2001) aponta que os estudos da Sociologia, como de resto nas outras ciências, quando são feitos apenas com base em métodos decorrentes de aspectos teóricos estanques, necessitam de uma ‘correção’ vinda das pesquisas empíricas nesse campo. As pesquisas, por estarem circunscritas a um contexto específico, mesmo que mediadas pelo movimento histórico, são expressão desse movimento em um local e tempo determinados. Nesse sentido, podem desempenhar um papel de importante distinção por se proporem a conhecer uma forma específica de expressão da totalidade do movimento histórico descrita pela teoria. De outra parte, a teoria permanece como base para qualquer investigação. É a teoria que fornece princípios e pontos de vista mediante os quais o objeto será perscrutado. Ela é, em certo sentido, a história das determinações de um objeto. Em uma já conhecida passagem do texto de Horkheimer e Adorno (1978, p. 122) sobre *Sociologia e investigação social empírica*, os autores conclamam para que tanto as “aporias da teoricidade” como o “simples empirismo” sejam suplantados por uma investigação empírica que, por sua vez, tenha como base a teoria, pois só assim seria possível refletir criticamente e aprofundar o conhecimento sobre os resultados dessas investigações.

Adorno (2009) também aponta para a necessidade de um pensamento autorreflexivo. Sendo a teoria uma das formas de expressão do pensamento e a investigação empírica outra dessas formas, é possível considerar que a objetividade presente na investigação empírica é capaz de indicar alteração de constituição e desenvolvimento do objeto analisado e interpretado até então pela teoria; a pesquisa pode se constituir nesse movimento de atualização da configuração do objeto no momento em que é estudado, podendo indicar as rupturas e continuidades que aquele desenvolvimento possui e que a teoria retrata. A contradição do desenvolvimento do objeto,

expressa pela teoria, pode por meio da pesquisa ter seu prosseguimento explicitado teoricamente, por meio de dados obtidos empiricamente; tal contradição não é sinal de debilidade da teoria, mas sim a força capaz de inscrever o pensamento no tempo.

Como consequência, diferentemente da positividade presente na teoria tradicional, a Teoria Crítica constitui-se a partir da teoria estabelecida, tanto pela objetividade quanto pela permanente consideração da contradição presente nos objetos a serem investigados. Talvez resida aí a força do seu pensamento crítico, materialista e dialético tal como expresso por Horkheimer (1975) em *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. Nesse texto, Horkheimer expõe o processo histórico do empobrecimento do conhecimento no Positivismo ao basear a validação das teorias em uma suposta consonância entre os objetos e uma proposição teórica sobre eles que, no limite, devem ser percebidos – teoria e objetos – como idênticos. Com isso, o particular fica submetido à generalização do universal, perdendo sua peculiaridade e seu laço com a história trazendo superficialidade ao conhecimento daí decorrente, suspeitando das formas de conhecimento que não sejam decorrentes da “calculabilidade e da utilidade” (Horkheimer & Adorno, 1985, p. 19).

No entanto, se o Positivismo serve de instrumento para nos distanciar do conhecimento sobre o mundo ao tornar idênticos o entendimento do sujeito e os objetos pesquisados, essa forma de sistematização do conhecimento científico também traz consigo elementos que permitem “medir a distância perpetuadora da injustiça” (Horkheimer & Adorno, 1985, p. 44) existente. Quando adotada a perspectiva histórica e observada a diferença entre sujeito e objeto, a teoria não fica redutível à investigação, como simples compilação daquilo que foi observado, e os dados provenientes das pesquisas empíricas não se transformam imediatamente em teoria. A distância entre um e outro também permite que a pesquisa venha a mostrar tendências de desenvolvimento dos objetos estudados muito diferentes das previstas em uma teoria. E, se o objeto se modifica – e isso pode ser indicado pela pesquisa empírica –, a teoria avança. Portanto, a teoria expande-se como decorrência da investigação empreendida, mas não necessariamente teoria e pesquisa constituem-se em continuidade uma da outra; é a contraposição entre ambas, teoria e pesquisa,

que as fortalece simultaneamente. Além disso, ao compreender o caráter histórico dos objetos, não é mais papel da pesquisa ‘testar’ ou mesmo negar a teoria – tal como previsto no Positivismo – visto que tanto a teoria como a pesquisa são retratos de uma época (Massola, Crochík & Svartman, 2016). Assim, as discrepâncias na teoria percebidas pela pesquisa não invalidariam a primeira, mas, conforme defendido antes, apenas indicariam o movimento no tempo ou certas tendências do objeto não percebidas anteriormente.

Se a pesquisa ocupa tal papel na Teoria Crítica é porque há o reconhecimento da complexidade do objeto em seu movimento histórico. A pesquisa, ao evidenciar seu objeto, evidencia também seu caráter histórico. Quando os autores indicam em seus textos a necessidade – e mesmo a urgência – de estudos sobre determinados aspectos da sociedade (ver, por exemplo, Horkheimer & Adorno, 1978; Horkheimer, 1975; Adorno, 2001), eles dão mostras de que identificam e reconhecem o dinamismo da sociedade e que, para dar cabo à tarefa de diagnóstico do presente, a pesquisa é necessária. Essa, por sua vez, deve lançar mão de diversos métodos para dar conta de tal complexidade.

Sob tal perspectiva, é o objeto que deve determinar a escolha do método e não o inverso, pois quando o objeto é adaptado ao método isso indica tanto a dissolução das fronteiras entre um e outro como também indica que a ênfase recai no sujeito que é, no final das contas, quem estabeleceu as categorias do método.

A primazia do objeto preconizada pelos frankfurtianos não desconsidera que os métodos são produzidos pelo sujeito sob determinadas condições, mas, se os objetos contêm em si aspectos contraditórios por estarem inscritos no movimento histórico, é fundamental atentar para que os métodos permitam que o objeto expresse a dialética objetiva da sua realidade (Horkheimer & Adorno, 1978). Tal proposta epistemológica difere das interpretações reducionistas e centradas no sujeito – características do Positivismo reinante – uma vez que o método, quando atento ao objeto, mantém a mediação (e mesmo a tensão) entre a teoria e o particular (Carone, 2001).

A suposta polêmica entre técnicas quantitativas e qualitativas, nesse sentido, revela-se falsa, pois se o objeto determina o método, ambas técnicas podem ser adequadas para

melhor descrevê-lo em seus contornos e limites, uma vez que são capazes de coletar dados distintos. Os dados obtidos por meio de diferentes procedimentos de pesquisa podem ser complementares ou contraditórios. No segundo caso, não necessariamente estamos diante de uma fragilidade do método, uma vez que os dados contraditórios podem estar se referindo a um objeto que contenha em si a contradição.

O emprego da pesquisa, sob tais princípios, busca ultrapassar o caráter tautológico instrumental do Positivismo denunciado pela Teoria Crítica e coloca a investigação empírica como parte legítima e necessária de um processo de elaboração do conhecimento que contribui com o desenvolvimento teórico. Vista sob esse prisma, a teoria indicaria um momento de liberdade ou de independência do pensamento, pois propiciaria a reflexão que, mediante o que é demonstrado pela pesquisa empírica, a suplanta (Crochík, 2008).

A importância da pesquisa empírica para Adorno evidencia-se na realização do estudo da Personalidade Autoritária (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson & Sanford, 1950). Ao realizarem uma investigação sobre a personalidade e a adesão à ideologia no contexto do pós-guerra estadunidense, esses autores lançaram mão de variadas técnicas, algumas delas derivadas da psicanálise como os testes projetivos e as entrevistas, bem como de escalas. A escolha de instrumentos quantitativos e qualitativos permitiu uma abrangência maior de investigação sobre o objeto, tanto em amplitude como em profundidade, e as abordagens distintas puderam evidenciar as contradições presentes no próprio objeto pesquisado. Assim, os conceitos da Teoria Crítica estiveram presentes desde a elaboração do projeto até a análise dos dados coletados e os dados gerais, universais, relacionaram-se à individualidade, da mesma forma que os dados particulares da personalidade permitiram verificar tendências sociais mais amplas (Crochík, 2008). Carone (2001), ao comentar a realização dessa pesquisa, sinaliza que:

A investigação empírica não pode ser dispensada numa teoria crítica da sociedade.

[...] O ‘escândalo’ provocado pelos métodos empíricos em A Personalidade Autoritária, que reduzem o humano à condição de coisa mensurável – e os indivíduos aos tipos nos quais se enquadram como mãos às luvas – resulta

da velha mania de honrar com a boca a vida danificada e humanizar retoricamente a desumanidade existente, de modo a permitir que a ciência, mais uma vez, mantenha intocada a realidade social (Carone, 2001, p. 16).

A realização da pesquisa sobre a personalidade autoritária indica que não é possível uma investigação, especialmente a social, ocorrer sem a teoria, desde que essa não seja tomada como a única instância a legislar sobre a realidade, se se deseja realizar um diagnóstico da sociedade, da mesma forma que isso não é possível sem que ocorra uma investigação empírica de seus objetos. Se, por um lado, os dados obtidos com a pesquisa oferecem precisão, de outro lado, é o pensamento decorrente da teoria que permite combinar tais dados de diversas formas para buscar atribuir sentido e fornecer respostas às perguntas sobre a história e sobre a atualidade. Duarte (2001) compreende que na perspectiva adotada pelos frankfurtianos o significado do raciocínio indutivo que serve de base para a pesquisa empírica é recolocado, de forma que essa passagem do particular para o universal não fique mediada apenas pelas determinações do método e também contemple um processo de reflexão especulativa oriundo da teoria. Essa estratégia epistemológica privilegia a relação dialética na apreensão do objeto naquilo que ele tem simultaneamente de particular e de universal, ao mesmo tempo que permite o seu conhecimento objetivo e, por meio de suas contradições, aquilo que ele pode vir a ser.

Se a distância entre sujeito e objeto é parte fundamental para estabelecer o movimento dialético na pesquisa e, conseqüentemente, realizar a crítica ao objeto e fazer avançar a teoria sobre ele, uma pesquisa empreendida por pesquisadores que não estão imersos no contexto daquilo que será pesquisado pode ser benéfica e frutífera uma vez que sua relação não é imediata, mas mediada pela pesquisa e seus métodos. Disso decorre que a pesquisa não deve ser imediatamente vinculada a legítimas questões políticas, mas ter a distância necessária, para que ambos – objetivos da pesquisa e da política – não sejam idênticos, impedindo a contribuição que os dados coligidos, analisados e interpretados poderiam trazer para a avaliação política.

As pesquisas sobre educação escolar, assim como outros objetos de pesquisa em

humanidades, ao serem realizadas por sujeitos externos à escola, como os pesquisadores das universidades, podem trazer uma distância benéfica sobre o seu objeto que permita analisá-lo sob prismas mais variados. Com isso, não se nega a importância do conhecimento sistematizado e refletido por aqueles imersos na prática escolar, mas que a crítica à sociedade e ao seu conhecimento só pode ser feita se houver um distanciamento mediado tanto pela pesquisa empírica como pela teoria:

A teoria sem os dados empíricos tem o risco de se converter em dogma, assim como um modelo de educação inclusiva que desconsidere a realidade escolar na qual é aplicado pode ser incorporado de forma não crítica; os dados empíricos coletados sem teorias que mediem sua coleta, análise e interpretação são propícios a uma análise técnica, mas não crítica, e assim, não há avanços. Ambos, a teoria sem dados empíricos, os dados empíricos sem teorias, prejudicam o conhecimento e sua aplicação. (Crochik, Dias & Razera, 2015, p. 6).

No próximo item apresentaremos uma experiência realizada na formação inicial de professores que evidencia tanto a importância da oferta de disciplinas sobre pesquisas empíricas em educação como também de que essas sejam articuladas com a teoria, o que expressa o objetivo deste texto.

Uma experiência como ilustração

Como ilustração do que foi desenvolvido até o momento, apresentaremos experiência desenvolvida de setembro a dezembro de 2016, no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo Trata-se de disciplina eletiva oferecida aos alunos da graduação do Curso de Pedagogia e demais Licenciaturas em humanidades sobre os temas: *bullying*, preconceito e educação inclusiva. A carga horária da disciplina foi de quatro horas semanais, uma vez por semana. Houve a participação de 21 alunos, principalmente da graduação em Pedagogia, mas também de outros cursos; uma quantidade de alunos considerada significativa, tendo em vista que se trata de disciplina eletiva.

Os objetivos dessa disciplina foram:

- a) apresentar aos alunos reflexões de autores da Teoria Crítica da Sociedade sobre a educação escolar e sobre a violência escolar;
- b) definir e diferenciar os conceitos de preconceito e de *bullying* que ocorrem na vida escolar;
- c) discutir conceitos e práticas da educação inclusiva, como formas de se evitar ou, ao menos, atenuar a violência escolar;
- e) possibilitar a experiência na participação de desenvolvimento de projeto de pesquisa, cujo tema era preconceito e *bullying* escolares; e
- f) possibilitar aos alunos refletir sobre a relação entre os conceitos teóricos discutidos e os dados de pesquisa.

As aulas foram organizadas em dois momentos: no primeiro, aulas expositivas e na sequência atividades relacionadas à pesquisa. Os temas trabalhados durante o semestre foram: *Educação e formação do indivíduo; preconceito e formação do indivíduo; preconceito, ideologia e narcisismo; preconceito no ambiente escolar; violência escolar; conceitualização de bullying*. Após a discussão desse último tema, houve uma paralisação de estudantes, funcionários e docentes, o que resultou no não cumprimento do cronograma proposto. No entanto, mesmo com menos aulas que o previsto, a disciplina foi ministrada a contento.

Para cada aula foi prevista a discussão sobre um texto que envolvia o tema a ser desenvolvido; tais textos traziam discussões teóricas e dados de pesquisas. O conteúdo foi disposto de maneira a possibilitar a articulação entre a discussão teórica e a realização da pesquisa; ambas as partes versaram sobre a mesma temática: preconceito, *bullying* e educação inclusiva; esse último tema, tendo em vista a paralisação ocorrida, não pode ser discutido como o programado, com leitura específica, mas o foi na discussão dos outros temas, tendo inclusive a colaboração de alguns alunos que trouxeram observações e questões de sua prática como professores ou orientadores educacionais do ensino fundamental. Os temas do preconceito e *bullying* foram amplamente discutidos, envolvidos em uma temática mais abrangente que os inclui, que indica a relação entre a ocorrência desses fenômenos na escola com a violência social, devida, sobretudo, a uma sociedade injusta em sua base.

Como o programa foi distribuído na primeira aula da disciplina, os alunos sabiam qual leitura teriam de fazer a cada semana. Todos os textos foram dispostos em sítio próprio da internet, de forma que todos tinham acesso fácil a eles, por meio de diversos recursos da informática. Se, de um lado, a forma do material – se virtual ou impresso – pode afetar o entendimento do conteúdo desenvolvido, como defende Adorno (2004), e teria sido mais adequado os estudantes terem seus textos impressos, esse mesmo autor não nega o caráter mais democrático da vulgarização da exposição do saber: um livro de bolso pode não apresentar a mesma seriedade de um livro que não pode ser facilmente transposto de um lugar a outro, mas pode ser lido por mais pessoas.

Ao final de cada aula teórica, avaliamos com os alunos se seria possível indicarmos a próxima leitura ou outra não prevista inicialmente, e que pudesse contribuir melhor com a discussão, ou se prosseguiríamos com a discussão do mesmo texto. O fato de um mesmo texto poder ser indicado para mais de uma aula contribuiu para que fosse melhor discutido; mais do que isso possibilitou adequar o ritmo das discussões aos objetivos da disciplina. Nessas aulas, o projeto de pesquisa que iriam desenvolver e resultados de outras pesquisas também foram mencionados.

Antes da coleta de dados, os alunos aplicaram os instrumentos uns nos outros, o que possibilitou, além da prática necessária, sugestões que levaram a alterações dos instrumentos, que permitiram aperfeiçoá-los. Foram formados cinco grupos, cada um deles coletou dados em turmas de cursos diferentes da universidade.

Depois da coleta, em uma das aulas, apresentamos uma planilha do Excel, orientando como os dados deveriam ser organizados e como os cálculos estatísticos deveriam ser feitos. Para a análise estatística desses dados, foram necessários cálculos de média aritmética simples, desvio padrão e correlações de Pearson; como muitos dos alunos desconheciam essas medidas estatísticas, explicamos a eles e indicamos como poderiam ser obtidas por meio de fórmulas do Excel. Importante relatar que alguns alunos ajudaram muito nessa orientação, pois, conheciam bem esse aplicativo.

Cada grupo ficou responsável pela digitação de seus dados, depois, as cinco planilhas foram reunidas em uma só. Para o trabalho de

avaliação da disciplina, cada grupo deveria eleger um dos objetivos dispostos no projeto e fazer os cálculos necessários correspondentes; cada um dos membros do grupo deveria fazer um texto discutindo teoricamente os resultados obtidos, com base nos temas e conceitos que foram apresentados na primeira parte da aula. Conforme mencionado, foram orientados cinco trabalhos, com objetivos distintos, mas todos vinculados com os dados coletados para a pesquisa. Os temas foram os seguintes: 'relações entre características de personalidade de alunos e a prática de violência escolar'; 'relação entre pertencimento às hierarquias escolares e a prática do *bullying*'; e 'relação entre preconceito e *bullying*'.

Por meio da aplicação dos instrumentos da pesquisa e dos resultados, algumas questões foram desenvolvidas; questões essas que tiveram como base o que foi exposto nas duas primeiras partes deste texto. Uma delas se referiu à utilização de técnicas quantitativas e aos instrumentos apresentados a importância dos dados empíricos, a adequação dos métodos em relação aos objetivos, com a indicação que a oposição entre técnicas quantitativas e qualitativas é uma falsa questão, e a elucidação que os objetivos da pesquisa se relacionavam e eram derivados de problemas sociais delimitados foram expostas, insistindo que se há relação entre teoria e pesquisas empíricas, essa não é imediata: os achados empíricos auxiliam a pensar o como os objetos descritos ao longo do tempo pela teoria se encontram em nossos dias; a teoria indica, com base na perspectiva histórica, quais das tendências o desenvolvimento do objeto estudado está seguindo e quais outras poderia desenvolver, tendo em vista a estrutura social existente.

A relação da ciência, quer no que se refere à teoria, ou à empiria, com a política também foi apresentada como não sendo imediata; as reflexões teóricas e os dados experimentais devem auxiliar a pensar as contradições e os conflitos sociais, institucionais e individuais, não devem ser dirigidos por essas contradições e conflitos, esses podem se colocar como problemas iniciais sem que os resultados sejam teleologicamente guiados.

Enfim, por meio dessa experiência, além do conteúdo apresentado, pesquisado e discutido, foi possível contribuir para a formação desses atuais e futuros educadores mediante a reflexão e a prática da constituição e limites do

conhecimento por meio de pesquisa empírica. Consideramos que tal experiência amplia a possibilidade de os futuros professores decidirem com base no seu pensamento e conhecimento inclusive de dados experimentais, quais são as melhores formas de conduzirem seus trabalhos evitando a adesão dogmática às fórmulas e modelos estandardizados de programas de aulas.

Considerações finais

Conforme verificamos pela revisão da literatura e de legislação referentes ao ensino de métodos científicos para a formação dos professores, há posições divergentes em relação a esse ensino que têm caracterizado alternativas insuficientes para uma adequada apropriação de meios de desenvolvimento de pesquisas científicas nessa formação. Em uma delas, há o exagero na ênfase ao ensino desses métodos e à leitura cientificista da realidade, menosprezando saberes e práticas consolidadas e fundamentais para a formação do educador. Em sentido oposto, não são transmitidos conhecimentos sobre esses métodos, que quando o são, ocorrem de maneira superficial e supérflua para essa formação.

Apresentamos neste artigo a perspectiva de autores da Teoria Crítica da Sociedade acerca da importância da pesquisa científica para o conhecimento e para a formação, assim como seus limites de forma a se contrapor a ambas tendências explicitadas no parágrafo anterior. Para esses autores, a pesquisa científica é fundamental pelo que pode proporcionar de conhecimento, para o desenvolvimento da técnica e para a formação dos indivíduos, quando contraposta ao 'encantamento' do mundo próprio ao pensamento mágico, mas não é a única forma de saber; a arte e a filosofia, além da tradição e da história, não podem ser desconsideradas.

Na experiência exposta sobre o desenvolvimento da disciplina para a formação de educadores, pudemos verificar empiricamente a possibilidade e a relevância da proposição dos pensadores frankfurtianos, apresentada sucintamente no parágrafo anterior: foi possível por meio do desenvolvimento de projeto de pesquisa e discussão teórica atinente ao tema desse projeto verificar que boa parte dos alunos pode apreender não somente a desenvolver pesquisas, como a interpretar os dados obtidos

por meio da teoria discutida, sem que uns – os dados coligidos – e a outra – a discussão teórica – fossem reduzidos entre si.

Dessa forma, o objetivo deste texto de refletir sobre a importância da formação do educador em pesquisa foi atingido pela reflexão conceitual e pela experiência apresentada. Certamente, tal experiência poderá deixar marcas mais profundas se os alunos continuarem sua formação científica e a reflexão sobre seus limites, mas os dados obtidos são suficientemente claros para que essa proposta seja defendida.

Referências

- Adorno, T. W. (1991). Actualidad de la filosofía. In T. W. Adorno. *Actualidad de la filosofía* (pp. 73-102). Tradução de José Luis Arantegui Tamayo. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Adorno, T. W. (2009). *Dialética negativa*. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Adorno, T. W. (2001). Sociología y investigación empírica. In T. W. Adorno. *Epistemología y ciencias sociales* (pp.19-36). Tradução de Vicente Gómez. Madrid: Cátedra.
- Adorno, T. W. (2004). Teoría de la pseudocultura. In T.W. Adorno, *Escritos Sociológicos I* (pp. 39-78). Tradução de A. G. Ruiz. (Obra completa, Vol. 8). Madri: Ediciones Akal.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D.J., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper and Row.
- Almeida, M. I., & Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 7-31. Recuperado em 16 janeiro, 2017, de <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243/4859>
- André, M. (Org.) (2001). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus.
- Carone, I. (2001). Teoria crítica e pesquisa empírica na psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 13(2), 9-17.
- Crochík, J. L. (2008). T. W. Adorno e a psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 20(2), 297-305.
- Crochík, J. L., Dias, M. A. L., & Razera, K. D. M. F. (2015). Teoria Crítica da Sociedade, investigação social empírica e educação inclusiva. *Imagens da Educação*, 5(2), 01-09. Recuperado em 12 dezembro, 2017, de http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/26762/pdf_34
- Duarte, R. (2001). A procura de uma indução especulativa - filosofia e pesquisa empírica. *Psicologia & Sociedade*, 13(2), 34-48.
- Ferreira, V. L., & Passos, L. F. (2015). A disciplina estatística no curso de pedagogia da USP: uma abordagem histórica. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 461-476.
- Fontana, M. I. (2007). A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de pedagogia. *Reunião da ANPED*, Caxambu, MG, 30. Recuperado em 09 janeiro, 2017, de <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-2858--Int.pdf>.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Horkheimer, M. Teoria tradicional e teoria crítica. (1975). In W. Benjamin. *Textos escolhidos*. (pp. 76-103). Tradução de Edgard A. Malagodi e Ronaldo P. Cunha. Coleção os Pensadores, vol. XLVIII. São Paulo: Abril Cultural.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1978). Sociologia e investigação social empírica. In M. Horkheimer, & T. W. Adorno. *Temas Básicos de Sociologia*. Tradução de Álvaro Cabral. (pp.120-131). São Paulo: Editora Cultrix.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1985). O conceito de esclarecimento. In M. Horkheimer, & T. W. Adorno. *Dialética do esclarecimento*. (pp.

19-52). Tradução de Guido Antonio de Almeida. São Paulo: Paz e Terra.

Lucindo, N. I. (2015). Perfil, formação e trajetórias: um estudo sobre os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE de Ouro Preto. *Reunião da ANPED*, Florianópolis, SC, 37. Recuperado em 09 janeiro, 2017, de <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4097.pdf>.

Lüdke, M. (2001). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In M. André (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. (pp. 27-54). Campinas, SP: Papirus.

Lüdke, M. (2009). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez.

Lüdke, M. (2011). Pós-graduação e formação do professor para a pesquisa. *Revista Cocar*, 5(9), 32-44.

Lüdke, M. (2012). Desafios para a pesquisa em formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 12(37), 629-646.

Massola, G., Crochik, J. L., & Svartman, B. P. (2016). A psicologia como ciência empírica. *Psicologia USP*, 27(3), 379-394.

Miranda, M.G. (2001). O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In M. André (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 129-143). Campinas, SP: Papirus.

Oliveira, A. T. C. C., Ferreira, A. C. R., Cruz, G. B., Boing, L. A., Waldhelm, M., & Albuquerque, S. B. G. (2005). Pesquisa na formação e na prática docente na visão de formadores de professores. *Reunião da ANPED*, Caxambu, MG, 28. Recuperado em 09 janeiro, 2017, de http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=1.91828250.1897117825.1480718041

Rausch, R.B. (2009). A reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores. *Reunião da ANPED*, Caxambu, MG, 32. Recuperado em 11 janeiro, 2017, de <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5113--Int.pdf>

Rausch, R. B. (2010). Concepções e experiências em pesquisa de licenciandos em conclusão de curso. *Reunião da ANPED*, Caxambu, MG, 33. Recuperado em 09 janeiro, 2017, de <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6476--Int.pdf>

Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. (2002). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Recuperado em 01 fevereiro, 2017, de http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf.

Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado em 01 fevereiro, 2017, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192.

Rosa, S. S. da, Cardieri, E., & Taurino, M. S. (2008). Pesquisa e formação de professores: reflexões sobre a iniciação à pesquisa no curso de pedagogia. *Reunião da ANPED*, Caxambu, MG, 31. Recuperado em 09 janeiro, 2017, de <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT08-4717--Int.pdf>

Recebido: 11/11/2017

Aceito: 12/12/2017