

A relação entre pesquisa e docência: possíveis alternativas ao produtivismo

The relationship between research and teaching: possible alternatives to productivism

La relación entre investigación y docencia: posibles alternativas al productivismo

Marcio Luis Marangon  

Leandro Ferraz  

Resumo

O presente trabalho busca, através de uma análise hermenêutica-dialética, analisar a relação entre a pesquisa e a prática docente na atualidade. Para tanto, tendo como um dos parâmetros de análise o tema da infocracia de Byung Chul-Han, o qual traz uma reflexão sobre a prática da pesquisa no contexto do produtivismo acadêmico atual, e seus possíveis desdobramentos ante a formação no Brasil. Em seguida, serve-se de autores clássicos como Habermas, Adorno e Arendt, e também de pesquisadores atuais, para trazer algumas antíteses em relação ao sistema produtivista, para, ao final, a partir de práticas e observações de ambos autores, tecer alguns caminhos possíveis para recuperar o sentido da pesquisa, potencializar o seu uso na construção de uma educação que está em constante transformação e necessita de profissionais bem formados e conscientes de seu papel.

Palavras-chave: educação; pesquisa; docência.

Abstract

The present work seeks, through a hermeneutic-dialectical analysis, to analyze the relationship between research and teaching practice today. To this end, using Byung Chul-Han's theme of infocracy as a parameter of analysis, it brings a reflection on the practice of research in the context of current academic productivism, and its possible developments in relation to training in Brazil, then serve from classical authors such as Habermas, Adorno and Arendt, and also from current researchers, to bring some antitheses in relation to the productivist system, and, in the end, based on practices and observations of both authors, weave some possible paths to recover the meaning of research and enhance its use in the construction of an education that is in constant transformation and requires well-trained professionals who are aware of their role.

Keywords: education; search; teaching.

Resumen

El presente trabajo busca, a través de un análisis hermenéutico-dialéctico, analizar la relación entre investigación y práctica docente en la actualidad. Para ello, utilizando como parámetro de análisis el tema de la infocracia de Byung Chul-Han, trae una reflexión sobre la práctica de la investigación en el contexto del productivismo académico actual, y sus posibles desarrollos en relación a la formación en Brasil, para analizar, luego Sirven desde autores clásicos como Habermas, Adorno y Arendt, y también desde investigadores actuales, para traer algunas antítesis en relación al sistema productivista, y, al final, a partir de prácticas y observaciones de ambos autores, tejer algunos caminos posibles para recuperarlo. el significado de la investigación y potenciar su utilización en la construcción de una educación que está en constante transformación y requiere de profesionales capacitados y conscientes de su papel.

Palabras clave: educación; buscar; enseñanza.

Introdução

Após analisar 49 teses relacionadas à formação de educadores, provenientes das diferentes regiões do país, Deveschi, Tauchen e Trevisan (2012, p. 69) chegaram à conclusão de que “há uma tendência em centralizar a produção do conhecimento na prática ou na teoria, não permitindo a interação entre esses elementos”, uma vez que, em última instância, a produção foca-se em teoria por não ter esquemas balizadores de equacionamento dos problemas práticos. Da mesma forma, o estudo percebe que há uma dificuldade de tratamento dos problemas a partir das pesquisas feitas, visto que não há um segmento entre a prática e a teoria. Mais do que isso: há certa submissão de uma pela outra, o que diminui a possibilidade de reparação dos equívocos.

Partimos desta pesquisa pois entendemos que ela demonstra um sério problema (ou, poderíamos dizer, lacuna) da educação em nosso país, e talvez de muitos outros lugares pelo mundo. Nos últimos anos, devido à mudança nas políticas de validação e avaliação da pós-graduação, o país viu-se em meio a uma busca desenfreada por publicações, entretanto, ao mesmo tempo, não experimentou a mesma evolução em relação à melhoria da educação. Talvez, ao contrário, pois o último dado de PISA, na publicação posterior à pesquisa acima citada, os números de avaliação baixaram.

Logicamente é preciso analisar que esses números precisam levar em conta as consequências da pandemia, contudo, mesmo assim, não é possível fechar os olhos para um problema que parece aflorar: o inchaço de publicações e certificações sem que isso represente uma efetiva mudança na qualidade da educação brasileira.

Com isso, não se quer apontar que o país deveria simplesmente dificultar a certificação dos acadêmicos, mas sim, que talvez é chegada a hora, ou talvez ela mais do que tenha passado, de questionar se realmente é este o caminho que deve ser trilhado, e para onde ele conduzirá a educação brasileira. A partir daí, cremos que duas perguntas são importantes e, mesmo sem a pretensão de alcançar uma resposta definitiva, nos propomos a trazê-las: afinal, quais são as possíveis lacunas entre a teoria e a prática na formação dos educadores? Além disso, haveria caminhos viáveis para sair desse contexto?

A hipótese a ser defendida trará reflexões sobre as novas formas de entender a educação frente aos desígnios do neoliberalismo e sua “numerologia”, também, que as bases da formação continuada precisam ser repensadas em espaços e formatos, para que então, possamos trazer análises mais assertivas e condutoras de projetos e processos de fato transformadores na relação educador/educação.

Como metodologia, pretendemos trilhar um caminho hermenêutico-dialético, buscando analisar conceitos em seus contextos de especificidade histórica, aproximando os mesmos para buscar iluminar o caminho a ser percorrido. Nesse viés, o trabalho dividirá-se em três partes, iniciando por analisar o mundo da infocracia e sua provável ligação com o desmerecimento pedagógico, em seguida, buscará estabelecer algumas antíteses em relação à formação “infocrática” de viver, pesquisar e produzir para, então, na última parte, almejar tecer alguns caminhos possíveis e prováveis a partir de experiências cotidianas, de angústias e utopias.

Da era da infocracia ao desmerecimento pedagógico

Estamos na era da Infocracia! É o que menciona Han (2022). Na era da infocracia, pouco importa o teor da informação, importa que ela esteja lá, alimentando mentes sedentas por novas informações e plataformas sedentas por conteúdo para disponibilizar a uma massa que se orgulha de ter gigabytes de conteúdos à disposição, embora isso não signifique um avanço cultural ou cognitivo efetivo. O importante é poder mencionar que há a informação, não se ela é ou não verdadeira, não se ela é ou não útil. Importante é a “numerologia”, a quantificação.

Segundo o autor, esse movimento não é aleatório, ao contrário, ele faz parte de um plano de interferência que tem por objetivo mascarar a democracia para que o poder seja mantido onde está, e, de preferência, que ele seja ainda mais protegido. Em tese, quanto mais informação descontextualizada (*fake news*, por exemplo), mais desinformação. Quanto mais desinformação, mais sentido de impotência frente à verdade. Quanto mais impotência, mais servidão.

Neste sentido, os indivíduos produzem e consomem informação de modo permanente e a embriaguez de comunicação excessiva que assume, pois, “formas viciadas, compulsivas, retêm as pessoas em uma nova menoridade” (Han, 2022, p.35). Essa menoridade é causada pelo fluxo contínuo de informações que não permite o tempo adequado para reflexão, para o “amadurecimento” do saber, para o processo dialógico capaz de dar sentido a tais informações.

Ainda segundo o autor, esse movimento tem uma segunda característica: as “infobolhas”. O fluxo contínuo de informações causa uma crise na ação comunicativa dos sujeitos, visto que, tendo a possibilidade de alimentar-se em seu ego e em suas ideologias, não se escuta mais o outro. Há uma incapacidade de ouvir, de ver, de dialogar. Há um *looping* sobre si mesmo e os próprios problemas que levam a uma descontextualização contínua do mundo da vida, da realidade.

Por trás de tudo isso, há como grande artífice o *Big Data*. Principal artefato da *psicopolítica* (Han, 2018), a *big data* é o cérebro dos objetivos neoliberais. É ele que controla o fluxo de informações, de desejos e até mesmo de relacionamentos. É o *Grande Irmão* da contemporaneidade, que tudo controla e em troca dá minutos de prazer e sentimento de poder, controle e saciedade.

Ora, mas o que têm em comum essas análises de Byung-Chul Han e a distância entre a produção científica/acadêmica e sua relação com as práticas pedagógicas das escolas? Para compreender isso, é preciso ainda dialogar com outra obra de Han (2017), chamada *Sociedade do Cansaço*. Nessa obra icônica, o autor traz a relação dos indivíduos com o trabalho na contemporaneidade. É preciso olhar para essa obra para entender como os educadores e, principalmente, os pesquisadores na atualidade, olham para a questão da produção de conhecimento.

A sociedade do cansaço atrela-se a uma constante cobrança por produtividade e resultado nos seus indivíduos. Permeados pelo medo, pressão e angústia, ao mesmo tempo que impulsionadas por um excesso de positividade, os indivíduos, posicionados

como “concorrentes” em uma sociedade capitalista e exclusiva, acabam produzindo em demasia, sem a devida reflexão de sua própria produção, em uma autoexploração que visa sempre à máxima eficácia para alimentar o “mercado”.

Ora, não é preciso aprofundar muito as análises para perceber que a relação com a formação continuada de educadores na atualidade segue esta mesma lógica: potencializar a quantidade para incutir o sentimento de impotência. Impotência de quem tem que produzir, pois não há tempo para isso, e impotência de quem tem que ler, pois também não tem tempo hábil para isso. Mas como é possível relacionar esse movimento de Han à produção científica no Brasil?

Partindo de análises do próprio governo federal, em 2021, o Brasil tinha 322.969 mestrandos e doutorandos, alocados em 7.163 cursos de pós-graduação stricto sensu (uma média de 45 matriculados por curso). Em 2022, esses números passaram para 325.311 mestrandos e doutorandos, alocados em 7.027 cursos de pós-graduação stricto sensu (ainda com uma média de 45 matriculados por curso). No entanto, em 2023 o país contava com 360.648 mestrandos e doutorandos, alocados em 6.979 cursos de pós-graduação stricto sensu, aumentando a média de inscritos de 45 para 52¹. Olhando em termos de números, seria um excelente motivo para comemorar: amplia-se o número de participações, otimiza-se o número de vagas, aproveita-se melhor o espaço e os recursos². Porém, o caminho não é esse para esta análise. O caminho é mais longo e a conjuntura mais ampla.

Para compreender esse movimento, é preciso mergulhar no movimento de manutenção e expansão do mercado de capital. O crescimento do capitalismo depende, incansavelmente, da produção e do consumo contínuo. Sendo assim, as respostas pensadas para as constantes crises do capitalismo sempre estão atreladas ao aumento do consumo e da produção (Netto; Braz, 2008), o que consequentemente faz com que toda a sociedade guine suas ações para fortalecer estes dois eixos (produção e consumo), tendo a educação (principalmente a de nível superior) como uma diretriz com papel importante para esse efeito. Assim, “países que integram o mercado mundial com produtos de alto valor agregado têm demandas para universidades e centro de pesquisas” (Pinto, 2013, p. 29).

Tais demandas não são veladas, assim como não são veladas as ações que o sistema neoliberal exige dos países em relação à educação para sanar estas demandas. O documento de diretrizes do Banco Mundial (BM), publicado em 2017, é um claro exemplo dessas exigências, pois aponta que existe uma ineficiência nos gastos do governo em relação aos investimentos, e aponta uma necessidade de ajuste nos gastos públicos brasileiros: “O Governo Federal gasta aproximadamente 0,7% do PIB com universidades federais. A análise de eficiência indica que aproximadamente um quarto desse dinheiro é desperdiçada” (Banco Mundial, 2017, p. 13).

¹ Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pos-graduacao-stricto-sensu-tem-mais-de-350-mil-matriculados#:~:text=Em%202021%2C%20o%20Brasil%20contava,aumento%20de%2045%20para%2052>. Acesso em: 13 out. 2024.

² Vale ressaltar que há uma linha de pensamento que vê o crescimento da produção acadêmica simplesmente atrelada ao crescimento da pós-graduação no país, com é possível ver em Souza e Macedo (2009).

Deste ponto, segue-se ainda outro: a perspectiva de privatizar o ensino. A justificativa apontada no documento é que diplomas universitários geram retornos pessoais, por isso, há uma tendência mundial que deveria ser seguida pelo Brasil: “a maioria dos países cobra pelo ensino fornecido em universidades públicas e oferece empréstimos públicos que podem ser pagos com os salários futuros dos estudantes. O Brasil já fornece esse tipo de financiamento [...] no âmbito do programa FIES. Não existe um motivo claro que impeça a adoção do mesmo modelo para as universidades públicas” (Banco Mundial, 2017, p. 13)³.

O terceiro movimento pode ser percebido através da declaração do Ministério de Ciência e Tecnologia de 2001 sobre as ciências humanas e sociais, onde fica evidente a nova abordagem: “Em primeiro lugar, deverão provar seu valor em meio a uma onda de demanda por eficiência, lucratividade e resultados” (Brasil. MCT, 2001, p. 28).

O “provar o seu valor” coloca-se nesse documento como uma menção da centralidade que o ambiente mercadológico estabelece sobre a educação. Ao mencionar a demanda por eficiência, lucratividade e resultados, fica evidente que a produção de conhecimento fica atrelada aos processos do mercantilismo. O que é reforçado pelos novos sistemas de financiamento, que demarcam, segundo Trein (2011, p.778), a forma de trabalho fabril:

[...] a regra atual de concessão de financiamentos é a mesma utilizada para a concorrência pública da construção de estradas – o edital. Com efeito, para vencer a “concorrência”, os pesquisadores consorciados deverão demonstrar sua “capacidade técnica” de produção, por meio de indicadores claros e precisos, tais como o volume de sua produção anterior e a previsão dos produtos resultantes da investigação [sic]. Para garantir a continuidade da produção científica, os consórcios de pesquisa estabelecerão uma disciplina interna rígida, de cumprimento de tempos e movimentos, segundo o cronograma preestabelecido e ratificado pela agência de fomento. [...] do pesquisador sênior ao bolsista de iniciação científica, passando pelos mestrandos e doutorandos, cada qual com sua tarefa, todos em ordem unida sob a supervisão do pesquisador-líder e todos vigiados pelos prazos das agências de fomento.

Para Trein (2011), o produtivismo acadêmico é o resultado da submissão do conhecimento ao valor de troca que busca baratear e controlar a produção de conhecimento transformando-o em mercadoria-educação, sem preocupar-se com a origem ou a relevância de um trabalho acadêmico, algo que vai de encontro de qualquer pretensão que a produção do conhecimento sempre teve em relação a necessária liberdade de produção de saber/cultura.

Daqui, decorre-se a possível ligação com a *Infocracia*. O incentivo ao produtivismo acadêmico constitui um grande conjunto de informações sendo lançadas constantemente nas revistas acadêmicas – ou mesmo em livros publicados por inúmeras editoras, que surgem navegando na onda do produtivismo –, as quais não efetivam uma melhora na

³ O documento está disponível em:
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

educação, talvez mais do que isso, parecem fazer parte de uma piora nos ranqueamentos da educação brasileira. Desta forma, assim como na infocracia, por um lado há uma obrigação de publicar a qualquer custo, comprovando que está publicando e evidenciando a forma de pensar (uma forma de mapear as perspectivas críticas dos educadores), por outro, há o excesso de informação que gera desinformação e confusão.

Esse fenômeno acontece por diversos motivos, mas, aqui, destacam-se pelo menos dois: o primeiro tem a ver com a qualidade, ou a falta dela, no produtivismo. A produção em larga escala não tem como primeiro objetivo a qualidade, mas a quantidade. Logo, para que se possa produzir muitos artigos ou capítulos de livros, ou tem-se um bom tempo livre, o que é algo muito raro no contexto dos educadores de nosso país, ou produz-se com baixa qualidade e profundidade para bater as “metas” necessárias à academia. O segundo ponto diz respeito ao excesso e seus efeitos colaterais.

Assim como o processo de certificação e/ou diplomação desmedida e desregulada, e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional, o excesso de produção gera a falsa impressão de que tudo está indo para o caminho certo. E essa impressão acontece no seguinte caminho: tem-se a cada dia mais educadores com pós-graduação, tem-se cada dia mais produção de artigos e capítulos de livros à disposição. Isso quer dizer que o nível está sendo elevado, bem como, significa que o conhecimento está mais perto e, estando mais perto, pode ser acessado a qualquer momento.

Em outras palavras, a disponibilidade (ou a imaginação de que ela exista com qualidade) de conteúdos e formações gera acomodação ainda maior dos educadores. Uma espécie de menoridade kantiana. Mais perigoso ainda: o aumento de oferta de saber menor, de produção em larga escala, ao mesmo tempo em que gera a impressão de amplitude de oferta, gera também descontextualização de saberes, de modo que, com tamanha oferta, os educadores preferem consumir formação pronta, pois temem não saber encontrar os melhores caminhos. Assim, abrem-se espaços para as empresas capitalistas “preparadas” para informar e direcionar os saberes.

Disso decorre-se que tanto as empresas responsáveis como os próprios pesquisadores, mais preocupados com a produtividade – os primeiros visando à lucratividade e os segundos visando alimentar suas plataformas – constituem conhecimento que tem como característica a desconexão entre teoria e a prática e a falta de integração entre ambientes formadores e a prática docente.

Em resumo, o que se busca apontar, até aqui, é que o movimento de produção científica das universidades – e demais instituições educacionais – não gera efeito adequado na educação porque esse não é seu objetivo. Como fruto de um processo construído pelo neoliberalismo, a produtividade recorde (e constante) tem mais relação com a infocracia e outros novos aparatos de manutenção de *Status Quo* do que preocupação efetiva com a qualidade da educação e com a necessidade de reflexão e construção de alternativas. Até porque, e é importante também olhar para isso, a análise sobre os problemas da educação comumente voltam-se de forma unilateral para o educador, e poucas vezes para o sistema educacional e a sociedade.

Estabelecendo antíteses

A análise dos números apresentados demonstra claramente que o aumento expressivo de publicações acadêmicas no Brasil não tem sido acompanhado por uma melhoria na qualidade da educação. O crescimento da pós-graduação no país, com o aumento no número de mestrandos e doutorandos, tem gerado uma vasta produção de conhecimento teórico, mas a eficácia dessa produção na resolução dos problemas práticos das escolas e na formação dos educadores deve ser questionável.

Esse fenômeno reflete o que muitos críticos chamam de "academização" da educação, na qual a prioridade é dada à quantidade de publicações e à certificação dos pesquisadores, em detrimento de uma formação docente de qualidade. O sistema educacional, pressionado por políticas neoliberais que enfatizam a produtividade e a competitividade, acaba criando um ambiente onde a pesquisa é vista como um fim em si mesmo, e não como um meio para melhorar a prática educacional.

Então, o aumento expressivo de publicações acadêmicas no Brasil, embora impressionante em termos quantitativos, não tem sido acompanhado por uma melhoria substancial na qualidade da educação. Esse fenômeno pode ser analisado à luz das reflexões de filósofos como Theodor Adorno e Jürgen Habermas, que questionam a instrumentalização do conhecimento e a transformação da educação em um mero veículo de reprodução de ideologias dominantes.

Adorno (2002), em sua crítica à Indústria Cultural, argumenta que a produção de conhecimento – quando desvinculada de uma reflexão crítica e humanista – tende a reforçar as estruturas de poder existentes, em vez de promovê-las. Da mesma forma, a lógica do sistema educacional brasileiro, pressionado por políticas neoliberais que valorizam a produtividade e a competitividade, contribui para a criação de uma academia voltada para a produção em massa de publicações, sem que isso se traduza em mudanças concretas na prática educativa.

Habermas (1984), por sua vez, nos oferece uma perspectiva sobre a ação comunicativa e a importância do diálogo genuíno na construção de consensos e na transformação social. Nesta ótica, a educação, vista como um espaço para a emancipação e a construção de sujeitos críticos, não pode ser reduzida a um processo técnico de transmissão de conhecimento teórico. Para que a produção acadêmica tenha um impacto real na educação, é necessário que ela seja parte de um diálogo contínuo entre teoria e prática, em que as vozes dos educadores, estudantes e comunidade sejam ouvidas e valorizadas.

Em outras palavras, é preciso constituir caminhos para que a pesquisa se transforme em prática, em materiais pedagógicos efetivos, em ferramentas palpáveis de transformação. Aponta-se isso, pois uma das principais lacunas passíveis de serem identificadas na formação de educadores é a falta de integração entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica. A teoria, por si só, sabe-se, não transforma a realidade das salas de aula: é necessário que as descobertas e inovações resultantes da pesquisa

sejam traduzidas em materiais pedagógicos e metodologias que possam ser efetivamente aplicadas pelos educadores.

Desta forma, a ausência da aplicação prática pode ser atribuída, em parte, à desconexão entre os ambientes formadores (universidades) e as escolas. Embora as instituições de ensino superior sejam responsáveis pela formação inicial, permanente e continuada dos educadores, elas muitas vezes operam em uma realidade distinta daquela vivida pelos educadores em sala de aula. Isso cria um hiato onde a pesquisa, embora rica em conteúdo teórico, não consegue dialogar diretamente com as necessidades do ensino básico.

A falta de integração entre pesquisa e prática pedagógica levanta questões filosóficas sobre o papel da teoria na transformação da realidade. Hannah Arendt, em sua obra *A Condição Humana* (2005), nos lembra da importância da ação como uma das formas fundamentais de engajamento humano com o mundo. A teoria, por si só, permanece no reino da contemplação, ainda mais em larga escala como analisou-se há pouco, e só através da ação ela pode se concretizar e gerar mudanças. No contexto educacional, isso significa que as descobertas teóricas precisam ser traduzidas em práticas pedagógicas que possam ser implementadas no dia a dia da escola. A falha em fazer essa transição não é apenas uma questão técnica, mas, também, uma questão ética, pois ignora o imperativo de que o conhecimento deve servir à melhoria das condições humanas e não apenas à satisfação de critérios acadêmicos.

Neste sentido, podemos recorrer a Freire (2005), que argumenta que a educação é um ato político e que a teoria deve estar sempre a serviço da prática emancipatória. A desconexão entre pesquisa e prática profissional, teoria e prática, portanto, não é apenas uma lacuna funcional, mas uma falha em cumprir a missão transformadora da educação. Quando a teoria se distancia da prática, corre-se o risco de cair naquilo que Freire (2005) chamava de "palavreado vazio", em que as palavras são desconectadas das realidades concretas e das necessidades dos oprimidos.

Outra questão central é a dualidade de papéis entre o pesquisador e o educador. Historicamente, a pesquisa e a docência têm sido vistas como funções complementares; no entanto, na prática, os desafios inerentes a cada uma dessas funções podem criar conflitos e dificultar a integração entre teoria e prática.

O pesquisador, muitas vezes focado em metas acadêmicas e na produção de conhecimento, pode se distanciar das realidades práticas do ambiente acadêmico. Por outro lado, o educador, que lida diariamente com os desafios da sala de aula, pode não ter tempo ou recursos suficientes para se engajar em pesquisa, fato que limita sua capacidade de inovar e aplicar novas teorias pedagógicas. Essa divisão contribui para o descompasso entre a produção científica e a prática educativa, reforçando a necessidade de um diálogo mais intenso e colaborativo entre universidades e escolas. Para superar essa barreira, é essencial que ambos os papéis sejam valorizados e que se busquem formas de integrar as funções de pesquisador e educador de maneira que uma fortaleça a outra, permitindo que a pesquisa tenha um impacto real na educação e que a prática educadora seja enriquecida pela produção acadêmica.

A dualidade de papéis entre pesquisador e educador pode ser analisada ainda sob à luz da filosofia de Michel Foucault, que explora como o poder e o conhecimento se entrelaçam para criar discursos que moldam a realidade. Foucault (2008) argumenta que o conhecimento não é neutro, mas está sempre imbricado em relações de poder que definem o que é considerado válido ou verdadeiro. No contexto educacional, essa dualidade reflete uma divisão de poder: o pesquisador, posicionado dentro da academia, detém o poder de definir o que é conhecimento legítimo, enquanto o educador, no ambiente acadêmico, é frequentemente relegado ao papel de aplicador desse conhecimento. Essa divisão perpetua uma hierarquia que marginaliza a prática pedagógica e subestima o valor do saber prático, que é essencial para a transformação social.

Para superar essa divisão, é necessário adotar uma perspectiva foucaultiana que desafie as estruturas de poder que mantêm essa separação. Isso implica reconhecer que o educador também é um produtor de conhecimento e que sua experiência prática é uma forma valiosa de saber. A integração entre pesquisa e docência requer, portanto, uma redefinição dos papéis e uma valorização da prática como um espaço de produção de conhecimento.

Nesse contexto, por exemplo, a filosofia pragmatista de John Dewey também se mostra relevante, ao defender que a educação deve ser um processo contínuo de reconstrução da experiência, em que a teoria é constantemente testada e reformulada à luz das práticas educativas. Dewey (1979) argumenta que a separação entre teoria e prática é artificial e que o verdadeiro conhecimento surge da interação dinâmica entre ambas. Essa visão nos orienta a repensar a formação de educadores e a produção acadêmica como processos interdependentes, em que a prática pedagógica alimenta a pesquisa e vice-versa.

Logo, a antítese do produtivismo encontra-se na superação do “palavreado vazio” através de uma redefinição dos papéis da produção acadêmica, a qual precisa deixar de servir ao sistema mercadológico para servir novamente a educação e a transformação desta. Sem o desejo de retroalimentação entre teoria e prática, sem o desejo de produzir algo que realmente seja transformador da educação e da realidade dos nossos educandos e não apenas da aparência dos currículos eletrônicos e academicistas, não é possível pensar uma reorganização do significado da produção. O que não significa que é preciso deixar de produzir, mas que é indispensável que a produção tenha um porquê pedagógico.

Tecendo caminhos

Pois bem, até aqui buscou-se demonstrar que a produtividade acadêmica, colonizada pelo sistema neoliberal, tornou-se um produtivismo vazio, com pouca contribuição para a transformação e melhoria da educação. Por outro lado, buscou-se demonstrar também a necessidade de desafiar as relações de poder e buscar a reconstrução contínua das experiências, visando assim, construir caminhos mais propícios à constituição de uma identidade pedagógica transformadora, dialética e dialógica. Diante disso, quais seriam os caminhos possíveis?

Logicamente não se tem receita pronta, tampouco uma fórmula mágica. Se ela existisse, todos os problemas pedagógicos já teriam sido resolvidos. Mas isso dificilmente irá acontecer (para não usar a palavra nunca, que seria um tanto fatalista e distópica), por isso, é importante que cada espaço destinado à educação consiga olhar para sua própria realidade, suas próprias potencialidades, e consiga a partir daí apontar para alternativas viáveis. Talvez este seja o primeiro caminho: autoavaliação e autoprojeção.

Se, por um lado, as soluções prontas, as “pílulas perfeitas”, vendidas por empresas privadas e capitalistas, se colocam como uma solução para os problemas educacionais, e certamente provam-se como não passíveis desta solução, é mister perceber que outro caminho – embora às vezes mais lento e pedregoso – a longo prazo torna-se mais efetivo. Momentos de formação continuada nas escolas, organizadas e desenvolvidas pela própria comunidade escolar, que permitam uma análise de conjuntura e caminhos de planejamento e enfrentamento, além de conseguir construir soluções efetivas para os problemas da educação, fortalecem o papel do educador como protagonista da formação em todos os seus processos. O sentimento de pertencimento eleva a capacidade de enfrentamento do educador ao mesmo tempo em que o ajuda a desenvolver aulas mais reflexivas e emancipatórias.

Freire (2005) já alertava para a necessidade de uma educação problematizadora, em que os educadores não sejam meros transmissores de saberes, mas agentes críticos e reflexivos capazes de questionar e reconstruir suas práticas à luz das demandas sociais e educacionais contemporâneas. Nesse sentido, a formação continuada não deve ser vista como um processo de transferência de conhecimento, mas como uma oportunidade para os educadores se apropriarem das teorias e as transformarem em práticas que dialoguem com suas realidades.

Para isso, um segundo ponto faz-se importante: a pesquisa continuada que se soma à formação continuada nas escolas e dá ao educador possibilidades de reflexividade através do acesso a teorias emergentes-reconstrutivas. O educador precisa ter acesso às teorias emergentes-reconstrutivas, bem como, precisa ser voz ativa no processo de construção de conhecimento, como apontam Tassoni e Fernandes (2015, p.135)

Infelizmente, o professor que está na escola dificilmente tem acesso às teorias emergentes no cenário educacional, sem que essa venha de maneira imposta, em uma relação entre os que pensam e os que executam – dos produtores de conhecimento para a prática de sala de aula. Dificilmente o professor participa dessas discussões, ficando apenas com o papel de repetir o que foi aprendido nos processos de formação continuada.

Normalmente o papel do educador nas escolas é de receptor de informações. Ele recebe as diretrizes, recebe as formações e informações elencadas pelas políticas educacionais do estado (ou de suas direções, caso a escola seja privada), mas não tem espaço para ajudar a construir estas diretrizes a partir de suas experiências e reflexões em sala de aula. Um espaço importante para estar e entender essa questão é a sala dos educadores no momento do intervalo. Como é rico de informações e reflexões este ambiente. Como ele exala possibilidades de compreensões sobre questões de ensino-aprendizagem. Mas para onde vão todas essas constatações e informações? Normalmente

perdem-se pelo caminho, ou são enterradas ali mesmo por falta de espaço de partilha e sistematização.

Assim, é crucial repensar a forma como as teorias emergentes são incorporadas ao cotidiano escolar e como os educadores podem ser ativos nesse processo de construção de conhecimento. A participação dos educadores na elaboração e aplicação dessas teorias é essencial para evitar a desconexão entre pesquisa e prática, como também para garantir que as soluções propostas sejam contextualizadas e relevantes para a realidade das escolas.

Para tanto, a articulação entre pós-graduação, graduação e educação básica, conforme destacado – e talvez ainda longe do ideal – no PNPG 2005-2010 (Brasil, 2004), deve ir além da simples formação de educadores: ela deve promover uma integração efetiva entre os diferentes níveis de ensino, criando uma rede colaborativa em que a produção acadêmica seja constantemente alimentada pela prática pedagógica.

Então, surge um terceiro ponto crucial nesta relação teoria-prática: essa integração pode ser facilitada por grupos de pesquisa que atuem diretamente nas escolas, promovendo um diálogo constante entre teoria e prática, e contribuindo para a formação de uma identidade pedagógica que seja, ao mesmo tempo, crítica e emancipadora.

Com isso, ao invés de se tornarem "elefantes brancos" distantes da realidade escolar, os grupos de pesquisa podem se tornar agentes transformadores, que, ao lado dos educadores, trabalham para a construção de uma educação que seja verdadeiramente democrática e comprometida com a transformação social. A pesquisa, nesse contexto, deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um meio para a construção de práticas educativas mais inclusivas, reflexivas e dialógicas. Mais do que isso, neste movimento a escola potencializa-se como um espaço legítimo de formação de educadores, entendendo que "o processo formativo que investe em discussão, reflexão e socialização das práticas pedagógicas de alfabetização pode contribuir de maneira mais efetiva para as mudanças na própria prática" (Tassoni; Fernandes, 2015, p. 146).

Neste viés, a atividade de estudo e investigação dos grupos de pesquisa tem um papel fundamental. É preciso que os grupos de pesquisa estejam mais próximos da escola, mais envolvidos com o cotidiano escolar, para que não se tornem um "elefante branco" com papel meramente ilustrativo, antes sim, precisam se tornar parte do processo pedagógico das escolas, como instrumento dialético e dialógico contínuo. Sendo até mais pretensioso, podem ocupar a lacuna da esfera da formação continuada que está sendo ocupada por empresas privadas com suas "pílulas prontas", como mencionado anteriormente.

Antes de concluir esse apontamento sobre o grupo de pesquisa, talvez seja interessante olhar seu potencial dialético mais de perto. A importância do grupo de pesquisa, na construção de espaços dialógicos, acontece pela possibilidade de movimento com o "outro". O "outro" nos ajuda a ver mais longe, de forma mais ampla. Ao somar com o olhar do outro, amplia-se a capacidade de ver, projetar e avançar, por isso, como menciona Benincá (2010, p.57) "se a reflexão não se constitui em método pedagógico, não tem garantia de continuidade e a tendência é a de interrupção do processo. Um processo reflexivo qualificado requer a existência de um grupo no qual as discussões ocorram

sistematicamente e à luz de princípios teóricos”. O grupo de estudos é assim o lugar de estar propositalmente com o “outro”, de construir o diálogo vivo, de fazer a abertura aos diferentes saberes e às diferentes soluções.

Em outras palavras, é importante lembrar que a escola é “um sistema orgânico que pressupõe ações integradas entre os diferentes atores desse espaço”, por isso, é preciso olhar para a escola

[...] como um espaço de escuta, de reflexão, de (re)significação e de planejamento de ações que cheguem à sala de aula, promovendo mudanças no ensino. Assim sendo, a escola passará a ser um lugar de troca de experiências ao estimular a reflexão coletiva, contribuindo para a construção do sentimento de pertencer ao grupo e cooperar para a confirmação da identidade profissional (Tassoni; Megid, 2015, p. 207).

Deste modo, a escola não deve ser o “objeto” de pesquisa, mas um corpo vivo, agente da pesquisa, participando ativamente como comunidade escolar, como produtor de narrativas orais ou escritas para a mobilização de diferentes saberes e a devida promoção de reflexões sobre as práticas que acontecem em seu meio, pedagógica e administrativas, sendo berço ou extensão da produção de conhecimento dela, nela e para ela, expandindo-se a partir daí para toda a sociedade.

Mais um ponto sobre as possibilidades da junção da teoria e da prática, e não menos importante – para não deixar a falsa impressão de que há uma negação da possibilidade de olhar a escola também de fora para dentro –, é valioso refletir sobre a retomada da pesquisa-ação como elemento fundante das pesquisas em pós-graduação no Brasil. Como já mencionado, o produtivismo é fatalista no que se refere à aceleração do tempo de pesquisa. Em tempos céleres – também para a produção de “saberes” – pesquisadores estão demonstrando preferência por pesquisas teóricas, de cunho bibliográfico, pois estas permitem dados mais rápidos – embora mais rasos – para publicar ou diplomar. O que não se percebe (ou se ignora) é que é a própria educação, base dessas mesmas pesquisas, que perde com isso.

Diante disso, vale recordar como Franco (2005) aponta para um fator importante da pesquisa, quando aborda o tema da pesquisa-ação: em se tratando de pesquisa, é importante dar o tempo necessário para que a pesquisa e a construção do conhecimento aconteçam, afinal, é preciso aceitar que os processos têm o seu tempo. Neste caso, para que ações pedagógicas possam ser renovadas por meio das espirais cíclicas de saber, elas precisam estar atreladas a processos de reflexão/pesquisa e formação, emergindo das necessidades vitais do processo em que ocorrem e, por isso, devem estar onde os processos estão ocorrendo. Diz a autora:

[...] tem-se a preocupação de identificar as ações necessárias à construção/compreensão do objeto de estudo em questão, bem como as ações fundamentais para transformar tais compreensões em produção de conhecimento. Portanto, o grande interesse é permitir conhecer as ações necessárias à compreensão dos processos que estruturam a pedagogia da mudança da práxis na situação em investigação.

No entanto, para que isso seja possível, vale frisar a necessidade da retirada da urgência na constituição de novos saberes, e este é um tema que não pode ficar de fora da discussão. Como menciona Trein (2011), é preciso parar com a tentativa infrutífera de conciliar a produção “mercantil” (produtivismo) com a produção transformadora.

Sem o recalque da emergência, não haverá espaço para a “idiotização filosófica”, no sentido de Deleuze que Han (2018, p. 115) recupera muito bem: “o idiotismo torna acessível ao pensamento um *campo de imanência de acontecimentos e singularidades* que escapa a qualquer subjetivação e psicologização”. O idiotismo a que Han se refere é o que impele o indivíduo à desconexão e à desinformação proposital, para que tenha espaço à imanência de novos saberes, para que possa pensar o impensável, aquilo que está “fora” do corriqueiro.

Em outras palavras, enquanto houver a busca pelo produtivismo, ou enquanto os educadores estiverem imersos neste mundo de excesso de positividade, dificilmente haverá “vaziez” necessária para a constituição de novos e melhores saberes. É preciso substituir a “vaziez” dos conhecimentos produzidos pelo mero capricho de certificação e sem sentido, pela “vaziez” do tempo de espera, observação, diálogo, preparação e construção do novo. Pela “vaziez” que pode ser preenchida por ser fecunda de caminhos reflexivos ante a “vaziez” que já vem preenchida de “nadas” que mais atrapalham e enganam do que ajudam.

Considerações (nada) finais

É difícil escrever considerações finais sobre um tema que não pode se esgotar, por isso, aqui fica apenas uma breve síntese do caminho que tentamos traçar, partindo da análise do novo modelo de dominação, caracterizado pela infocracia, que afeta diretamente também a produção de conhecimento acadêmico em nosso país e reduz a relação da teoria e da prática ao que se refere a produção acadêmica e aos problemas cotidianos da escola.

Diante disso, buscou-se em seguida confrontar um pouco essa ideia, demonstrando que a relação da produção de conhecimento, necessária para a transformação contínua da educação, precisa estar atrelada a outros pressupostos e fundamentos, algo que passa pelo desafiar as estruturas vigentes, colocando o educador no centro da produção e aplicação de novos saberes voltados para a constante transformação e aperfeiçoamento da formação

Assim, a partir da exposição do problema e suas lacunas, e da demonstração de um caminho possível para tal reflexão, o texto (des)pretenciosamente trouxe alguns indicativos que possam estar alinhados à construção de possibilidades de reaver este elo entre teoria e prática, como: a construção de canais de autoavaliação e autoprojeção por parte das escolas, criando um sentimento nos educadores; a pesquisa continuada atrelada ao acesso a teorias emergentes-reconstrutivas, que possibilitem um olhar crítico e constantemente renovado do educador frente aos desafios do fazer pedagógico – e para isso apontou-se a importância dos grupos de pesquisa, principalmente os que estão alicerçados nas escolas; o fortalecimento da pesquisa-ação, para fortalecer o vínculo escola-universidade e, não menos importante, o respeito ao tempo de construção de conhecimento, entendendo que

existe o tempo necessário para que se construa um conhecimento de qualidade capaz de ser realmente transformador e possa respaldar os educadores e toda a comunidade escolar em suas decisões.

A partir de tudo isso, o que é possível observar é que a alternativa para a solução dos problemas não pode ser as “pílulas prontas”, as quais não dão condições para uma leitura adequada das situações que acompanham tanto educandos quanto educadores e, muito menos, a produção acelerada de conhecimento que seja órfã do cotidiano escolar. E, assim sendo, das poucas alternativas que parecem realmente viáveis, elas parecem estar vinculadas à retomada do diálogo com o “chão de fábrica”, seja por meio de pesquisas mais vinculadas ao dia a dia das escolas, seja pelo movimento das próprias comunidades escolares e seus atores, constituindo-se como grupos de reflexão e transformação, a partir de reflexões como estas, não como fim, mas como um provocador no processo dialógico constante em seu meio.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Indústria Cultural e Sociedade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2005.

BANCO MUNDIAL. *Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil*. Washington, D.C.: World Bank Group, 2017.

BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

BRASIL. MCT. *Ciência, tecnologia e inovação: desafio para a sociedade brasileira*. Livro Verde Brasília: MCT, Academia Brasileira de Ciências, 2001.

BRASIL. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Ministério da Educação MEC – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF: dezembro de 2004.

DEVECHI, Catia P. V.; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo L. Teoria e prática nas pesquisas com formação de educadores: uma compreensão aberta à interação comunicativa. *Educação Em Revista*, v. 28, n. 4, p. 51–76, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000400003>.

DEWEY, John. *Democracia e Educação: Uma Introdução à Filosofia da Educação*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação E Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *The Theory of Communicative Action, Volume 1: Reason and the Rationalization of Society*. Beacon Press, 1984.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Ayiné, 2018.

HAN, Byung-Chul. *Infocracia: digitalização e a crise da democracia*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia Política: uma introdução crítica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, Marina Barbosa. *Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo*. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (orgs.). *Serviço Social e Educação*. Rio de Janeiro: Lumens Juris, 2013, p. 1-26.

SOUSA, Clarilza P.; MACEDO, Elizabeth. Avaliação da pesquisa em educação e indicadores de produção bibliográfica: um relato sobre o Qualis Periódicos. *Revista de Educação Pública*, v. 18, n. 37, p. 255-272, maio/ago. 2009.

TASSONI, Elvira C. M.; ALMEIDA, Bruna A. A. A formação de educadores e os grupos de pesquisa: algumas tendências. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 95-109, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/12057>. Acesso em: 2 set. 2024.

TASSONI, Elvira C. M.; FERNANDES, Jonas. Formação de educadores Alfabetizadores: o que dizem as pesquisas? *Revista Teias*, v.16, p. 134-154, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24555>. Acesso em: 25 ago. 2024.

TASSONI, Elvira C. M.; MEGID, Maria A. B. A. A formação de professores alfabetizadores e o Programa Ler e Escrever. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 193-210, 2015. DOI: 10.20396/etd.v17i1.8634826. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634826>. Acesso em: 31 out. 2024.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira De Educação*, v. 16, n. 48, p. 769-792, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300012>.

Márcio Luís Marangon

Possui graduação em Filosofia (URI-2009), graduação em Pedagogia (Fael-2018), Pós Graduação em Gestão Educacional (UFSM-2011), Especialização em Planejamento Estratégico e Gestão de Negócios (Fleming-2023), Mestrado em Educação (UPF-2013) e Doutorado em Educação (UPF-2018) - com bolsa de pesquisa PROSUP/CAPES. Dentre as experiências profissionais destacam-se os anos como docente de Filosofia e Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Médio, e a docência em Metodologia da Pesquisa, Metodologia Científica e orientação de monografias no curso de Pós-Graduação a experiência com gestão de cursos técnicos e na Coordenação Pedagógica. Atualmente é professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus de Realeza-PR).

Leandro Ferraz

Professor Adjunto da UFNT em colaboração na UFFS-Realeza. Licenciado em Educação Física (Licenciatura Plena), Licenciado em Pedagogia, Especialista em Arte e Educação, Especialista em Metodologias Ativas em Ensino Híbrido, Mestre em Educação nas Ciências e Doutor em Artes Cênicas com pesquisa direcionada para a Cultura Cômica Popular. Líder do GESS (Grupo de Estudos Sociais e da Saúde). Coordenador do Laboratório de Comunicação e Mídias na Educação Física (Canal no YouTube "ComunicaçãoMídias" e RádioWEB do curso de Licenciatura em Educação Física).