

O professor amplo de Lawrence Stenhouse e o ato de pensar como finalidade consciente da ação educativa em John Dewey: princípios de uma docência investigativa

Lawrence Stenhouse's broad teacher and the act of thinking as the conscious purpose of educational action in John Dewey: principles of investigative teaching

El maestro amplio de Lawrence Stenhouse y el acto de pensar como propósito consciente de la acción educativa en John Dewey: principios de la enseñanza investigativa

Miguel da Silva Rossetto  

Resumo

O aperfeiçoamento docente e a consequente qualificação da ação educativa dos professores e das instituições educacionais é, ainda, um desafio espinhoso para a Pedagogia. Talvez, porque os docentes e os projetos de formação inicial que frequentam não estejam preocupados em fazer ciência educacional, mas em diplomar educadores para dar aula. Essa tendência, associada à tensão característica dos espaços educacionais, revoga da docência o estudo e a investigação constante da própria atuação pedagógica dos professores. Diante disso, o artigo pretende explorar essa temática a partir de John Dewey, que em sua obra *Como pensamos* faz a defesa de que a ação educativa deve objetivar o desenvolvimento do pensamento reflexivo, e a partir de Lawrence Stenhouse, que se destacou no cenário educacional com sua obra *Investigación y desarrollo del currículum*, que propõe o estreitamento da relação docente e pesquisador, ou seja, o professor amplo.

Palavras-chave: docência; pesquisa; pedagogia; Dewey; Stenhouse.

Abstract

The improvement of teaching skills and the consequent qualification of the educational action of teachers and educational institutions is still a thorny challenge for Pedagogy. Perhaps this is because teachers and the initial training projects they attend are not concerned with doing educational science, but with graduating educators to teach. This tendency, associated with the tension of educational spaces, revokes from teaching the study and constant investigation of teachers' own pedagogical performance. Facing this fact, the article intends to explore this theme based on John Dewey, who in his work *How We Think* argues that educational action should aim at the development of reflexive thinking, and also based on Lawrence Stenhouse, who stood out in the educational scenario, with his work *Investigación y desarrollo del currículum*, which proposes the strengthening of the relationship between teacher and researcher, that is, the broad teacher.

Keywords: teaching; research; pedagogy; Dewey; Stenhouse.

Resumen

La superación docente y la consecuente cualificación de la acción educativa de docentes e instituciones educativas sigue siendo un desafío espinoso para la Pedagogía. Quizás, porque los docentes y los proyectos de formación inicial a los que asisten no se preocupan por hacer ciencia de la educación, sino por formar educadores para enseñar. Esta tendencia, asociada a la tensión propia de los espacios educativos, revoca el estudio y la investigación constante del propio desempeño pedagógico de los

docentes desde la docencia. Ante esto, el artículo se propone explorar esta temática a partir de John Dewey quien, en su obra *Cómo pensamos*, sostiene que la acción educativa debe apuntar al desarrollo del pensamiento reflexivo y, con base en Lawrence Stenhouse, quien destacó en el escenario educativo, como su obra *Investigación y desarrollo del currículo*, que propone la relación más estrecha entre docente e investigador, es decir, el docente en sentido amplio.

Palabras clave: enseñanza; investigación; pedagogía; Dewey; Stenhouse.

A melhor maneira de pensar [...] é chamada pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.
(Dewey, 1979, p. 13)

Introdução

Em sua obra *Como pensamos*, John Dewey (1979) afirma que pensar é mais do que aquilo que se passa pela cabeça. A simples constatação do filósofo encontra consenso com certa facilidade entre os estudiosos do desenvolvimento humano, contudo, por outro lado, nos induz rapidamente à pergunta: *o que significa pensar, portanto, senão exatamente aquilo que se passa em nossa mente?* Para o autor, a legitimidade ou a excelência do pensamento perpassaria pela especificidade de algum conteúdo, atitude ou movimento voluntário exercido pelo sujeito. Há, portanto, diferentes formas de pensar, algumas mais nobres e complexas, sendo a forma reflexiva a mais elevada dentre elas.

Dewey, enquanto filósofo que se dedicou durante toda sua trajetória intelectual a encontrar e a propor a melhor maneira de educar, com vistas não apenas ao desenvolvimento individual, mas também à melhor composição da vida em sociedade, tem suficiente legitimidade para nos apontar perspectivas proficientes em relação à formação docente. Nesse sentido, entendemos que compreender o que Dewey nos apresenta sobre a consistência do pensar contribui para uma melhor assimilação do papel da pesquisa na prática pedagógica.

Em maio deste ano, o Ministério da Educação (MEC) anunciou que a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil atingiu mais de 350 mil alunos matriculados em programas de mestrado e doutorado (Assessoria de Comunicação Social do MEC, 2024). Em 2003, esse número era de 112.237 matrículas (Faria, 2024). Boa parte desses estudantes são oriundos das Ciências Humanas, especialmente das áreas de educação e ensino. Apesar do crescimento significativo, o Plano Nacional de Educação (PNE) tem como meta formar, por ano, 85 mil mestres e doutores (Brasil, 2001), o que ainda está muito aquém do desempenho dos Estados Unidos, por exemplo, que formam cerca de 980 mil mestres e doutores por ano.

Nesse sentido, o crescimento de professores com mestrado e doutorado vem, evidentemente, aumentando ao longo desses anos. É legítimo, portanto, questionar sobre os impactos dessa formação para a qualificação das práticas pedagógicas, ou melhor – de modo mais específico para os nossos interesses –, em que medida o exercício da pesquisa realizado por mestrandos e doutorandos contribui para uma postura crítico-investigativa

desses sujeitos enquanto educadores? Esse objetivo vai ao encontro do que já nos dizia o educador inglês, Lawrence Stenhouse, ainda na metade do século passado, ao dedicar um capítulo de sua obra *Investigação e desenvolvimento do currículo* ao tema do professor como investigador:

considero este capítulo como de central importância. Nele buscarei esboçar a que acredito ser a consequência mais importante para a melhora das escolas que partem da investigação e desenvolvimento do currículo. Brevemente exposto, se trata de que a investigação e o desenvolvimento do currículo devem corresponder ao professor e de que existem perspectivas para levar isto à prática. *Admito que exigirá o trabalho de uma geração e se a maioria dos professores – e não somente uma entusiasmada minoria – chegar a dominar este campo de investigação, mudariam a imagem profissional que o professor tem de si mesmo e suas condições de trabalho* (Stenhouse, 2003, p. 194, grifo nosso).

Para Stenhouse, o lugar que a capacidade de investigação desempenha na constituição do professor é tão decisivo que, em sua interpretação, a própria imagem social do professor seria alterada à medida que essa postura investigativa se consolidasse. Contudo, o desenvolvimento de um perfil investigativo do educador é de difícil constituição, por inúmeras razões, como já sabemos. Entre elas, podemos mencionar o fato de que essa postura exige voluntariedade por parte do educador, uma vez que o exercício da pesquisa não integra, naturalmente, o exercício cotidiano da docência como, por exemplo, o ato de ministrar aulas. Ou seja, a cultura da pesquisa ou, pelo menos, os seus princípios, não é normatizada na dinâmica do fazer pedagógico e, assim, essa pretensa cultura acaba sendo relegada à “[...] preguiça, inércia, costume, falta de coragem e de energia em investigar” (Dewey, 1979, p. 18).

Outro impeditivo relevante diz respeito ao tempo. Realizar pesquisa no campo das ciências da educação implica em comprometer o tempo do educador com uma investigação que, talvez, não forneça respostas resolutivas. O espaço e o tempo na escola, geralmente, não são gestados de modo a favorecer e a impulsionar a pesquisa, o que inviabiliza a constituição de uma cultura investigativa, ou, como diz Stenhouse, “[...] uma disposição para permitir que outros professores observem o trabalho em si [...]” (2003, p. 197). Desse modo, os poucos educadores que teriam a voluntariedade necessária para tal, acabam ofuscados pela configuração já estabelecida historicamente sobre como lidar com os problemas educacionais. A tendência é que as respostas a esses desafios se tornem cada vez mais padronizadas e acabem reduzindo-se a procedimentos paliativos e generalistas que ignoram a pluralidade e a singularidade dos casos e situações.

Evidente que esse cenário deflagra a fragilidade da formação inicial de professores e, possivelmente, dos próprios cursos de mestrado e doutorado quanto a esse aspecto. Apesar de já contarmos com bons trabalhos que contribuem para a compreensão do tema – como o estudo coordenado pela professora Menga Lüdke (2009), publicado no livro *O que conta como pesquisa?*, que se ocupa em examinar o impacto da formação no exercício profissional da docência na educação básica – a relação do professor com a pesquisa é, ainda, um campo a ser explorado.

É importante mencionar que, aqui, não nos referimos às pesquisas científicas voltadas a investigar novos saberes específicos de determinadas áreas do conhecimento. Nosso foco dirige-se para o contexto específico da política e da cultura educacional promovidas no espaço e no tempo escolar. Ou seja, miramos a postura dos docentes frente ao campo educacional pertencente às escolas, o qual é extremamente rico em situações específicas e desafiadoras, oriundas da relação pedagógico-formativa entre estudantes, educadores, pais, sociedade, ambiente, recursos, entre outros.

Seguindo essa linha de pensamento, nosso objetivo é tratar do contexto que diz respeito à relação possível entre a prática da docência e o exercício da pesquisa. Para tanto, no primeiro momento, iremos recuperar elementos da teoria clássica de John Dewey acerca do pensar e seus impactos educacionais, demonstrando a importância desses aspectos para o desenvolvimento humano. Em um segundo momento, exploraremos em que medida, para Lawrence Stenhouse, a afirmação de um currículo escolar baseado na pesquisa contribui para a constituição do educador e, conseqüentemente, para a formação humana nos termos apontados por John Dewey.

O ato de pensar como finalidade consciente da ação educativa

Antes de escrever sua principal obra sobre a educação e seus fundamentos, intitulada *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*, em 1915, John Dewey ocupou-se com a questão acerca do exercício do pensamento. Publicada em 1910, a obra *How we think* apresenta um tema essencial a qualquer ato educativo propositado. Para Dewey e seu pragmatismo, é inevitável que a educação seja intervencionista, e a intervenção, quando propositada, guarda pretensões, mesmo que voltadas para a promoção de objetivos plurais, singulares e legítimos à construção identitária de cada indivíduo.

O pragmatismo de Dewey considera a realidade como um aglomerado de seres que agem uns sobre os outros sem determinações ordenadas ou forças estruturadas naturalmente. A transformação dos seres ocorre, essencialmente, pela ação de uns sobre os outros, e a configuração das ações e das transformações recíprocas entre os seres dá-se constantemente, influenciando uma reconstrução sucessiva e gradual dos sujeitos.

A pedagogia de John Dewey é marcada pelo experimentalismo, ou seja, pela experiência que o indivíduo vive cotidianamente, resultado de sua relação com as mais diversas áreas – social, psicológica, científica, entre outras. Isso significa que toda teoria é proveniente da própria experiência do sujeito com o mundo e, nesse sentido, a própria teoria possui maior ou menor eficiência para a condução da ação do sujeito. Estar, portanto, disposto a essa teoria do conhecimento contribui para que o sujeito participe mais plenamente do modo de vida coletivo, ou da democracia, como diria o próprio filósofo.

Ainda que não se pretenda aqui um aprofundamento na didática pedagógica, é relevante mencionar que a relação de ensino-aprendizagem, nos termos de uma educação como experiência, exigiria algo além do que pode oferecer a tradicional transmissão do conhecimento. Ela requer a participação ativa do educador e do educando no ambiente

social em que as experiências efetivamente ocorrem. Essa participação ativa acontece por meio de experiências educativas que, segundo o professor belga Van Acker, em seu estudo preliminar à 4ª edição brasileira da obra *Como pensamos*, devem “[...] ser metodologicamente guiadas pelo pensamento lógico; do contrário, é feita à toa, sem reflexão inteligente, sem coerência, nem validade cognitiva, nem utilidade social” (Dewey, 1979, p. 14).

É justamente por esse motivo que Dewey se ocupa da questão do pensamento nesta obra de 1910. Ou seja, a participação nessas experiências e a própria qualidade delas são delineadas pela competência do pensamento. O pensamento se ocupa com a resolução de complexidades próprias dos problemas enfrentados na experiência, uma vez que tais situações envolvem questões de ordem técnica, social, psicológica, além de uma variedade de conhecimentos científicos, etc. Em outras palavras, precisamos de uma certa interdisciplinaridade de fundo para lidar da forma mais abrangente possível com a complexidade das situações¹.

É inevitável, portanto, que o sujeito faça a experiência reflexiva de pensamento, pois há “[...] um emaranhado a ser desfeito, algo obscuro a ser esclarecido mediante a aplicação do pensamento” (Dewey, 1979, p. 16). O mundo, e a realidade que com ele construímos, é altamente difuso e de difícil entendimento. Contudo, compreendê-los ou empenhar-se para isso exige, inevitavelmente, a aplicação do pensamento. Contudo, o pensamento reflexivo, que é o objetivo da prática pedagógica, não é uma sucessão de ideias descontínuas e despropositadas, mas “em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum” (Dewey, 1979, p. 14). Ou seja, quando a conexão entre as ideias passa a existir, aproximamo-nos do pensamento reflexivo. Desse modo, o pensamento nos permite ir além daquilo que é meramente observado, conduzindo-nos a fazer conjecturas não imediatamente evidentes naquilo que se apresenta.

Ir além daquilo que se apresenta aos nossos sentidos não significa se enredar num pensamento fantasioso, pois o pensamento reflexivo, além de ordenado, busca alcançar um objetivo. Assim, “o pensamento reflexivo *faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam [sic] e das conclusões a que chega*” (Dewey, 1979, p. 18, grifo do autor). Por isso, o pensamento possui um propósito prático-intelectual, e, portanto, não pode perder de vista a realidade e a intenção de orientar a ação. Aquilo que se observa é o fundamento do significado, ou seja, é o insumo a ser refletido e sugestionado à ação. A realidade e os procedimentos habituais para lidar com as situações-problemas, na ausência do exercício reflexivo do pensamento, tornam-se dominantes, involuntários e determinantes da ação.

A ruptura com esse modo de pensar e, por conseguinte, de agir, exige a suspensão da convicção, isto é, fazer da certeza uma incerteza. Contudo, suportar a incerteza é uma

¹ Flickinger (2016), ao tratar desta temática, aponta a estratégia de redução da complexidade, que ele extrai de Niklas Luhmann, como alternativa para compreender a realidade.

prática sensível, que implica a exposição pública do indivíduo e, especialmente no caso da escola, de um indivíduo que “deveria ter” a responsabilidade de dominar as resoluções. Então, manter a suspensão nos coloca em “um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar” (Dewey, 1979, p. 22). Esse é um estágio fundante da reflexão, que devemos conservar e, até mesmo, estender a interrupção do juízo para melhor promover e cultivar a reflexão e a investigação. Esse estado, se devidamente experienciado, nos leva naturalmente à busca de respostas, as quais exigem, por óbvio, uma postura investigativa e pesquisadora para dar conta da perplexidade suscitada. Esse contexto é bem ilustrado nas palavras de Dewey:

só estamos aptos a pensar reflexivamente quando nos dispomos a *suportar a suspensão* e a *vencer a faina da pesquisa*. Tanto a suspensão do juízo como a pesquisa intelectual a muitos desagrada: querem ver tudo acabado o mais cedo possível. Cultivam um hábito mental excessivamente positivo e dogmático ou receiam talvez que a condição de dúvida sofra a pecha de inferioridade mental (1979, p. 25, grifo nosso).

Desse modo, o pensamento reflexivo promove a soberania humana em relação às próprias fragilidades e vulnerabilidades que induzem os indivíduos ao apego a alternativas simples e imediatas. O pensamento reflexivo impede que a ação se reduza ao mero fazer rotineiro, conferindo-lhe um estatuto mais inteligente, especialmente pelo fato de que a ação passa a ter uma *finalidade consciente*. Isto é, a ação – se resultado da reflexão do pensamento – pode ser prevista e antecipada, pois decorre de uma sequência ordenada de fatos e informações e, por isso mesmo, é planejada com vistas a um fim. Em síntese, o ato de pensar “*converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente*” (Dewey, 1979, p. 26, grifo do autor).

A ação deliberada em razão de uma finalidade consciente permite sopesar acertos e erros, suscitando o aperfeiçoamento do agir humano. Sem dúvidas, nisso também consiste a ação educativa. Esse aperfeiçoamento é ainda mais relevante porque a ausência de desenvolvimento do pensamento não é possível ao humano, ou seja, o pensamento *vai* se desenvolver, porém, “[...] pode desenvolver-se por caminhos positivamente errados e conduzir a falsas e perigosas crenças” (Dewey, 1979, p. 31). O risco maior, portanto, não é – ou não seria – a estagnação do pensamento, mas o risco de conduzirmo-nos às piores possibilidades da vida, risco aos quais os instintos dos animais não estão sujeitos, pois são os humanos que possuem “[...] a disposição para formular juízos com base em mero costume, tradição, preconceito, evitando, assim, o esforço de pensar” (Dewey, 1979, p. 42).

Evitar esse risco implica em *prontidão para pensar*, que é, para Dewey, resultado do hábito da atividade reflexiva. Contudo, a prontidão para o pensar exige do sujeito mais que conhecimento científico e racional e/ou técnicas e procedimentos aprendidos. Apesar de necessários, esta disponibilidade constante para o pensar implica também, e especialmente, atitudes morais. Dewey aponta três dessas atitudes que podem suscitar a disposição pessoal para o pensar constante: o espírito aberto, o interesse absorvido e a responsabilidade.

O espírito aberto consistiria no cultivo da curiosidade vigilante frente ao enclausuramento mental. Tal postura corresponde à “[...] independência de preconceitos,

de partidarismo e de outros hábitos como o de cerrar a mente e indispor-la à consideração de novos problemas e novas ideias” (Dewey, 1979, p. 39). Isso não implica o esvaziamento da mente, mas, sim, sua abertura e acolhida a novos temas contemporâneos.

O interesse absorvido – ou, “de todo coração”, como o autor também denomina – alude ao interesse genuíno, decidido e absolutamente focado naquilo que se quer, pois, para Dewey, “não há maior inimigo do pensamento eficiente que o interesse dividido” (1979, p. 40). A força intelectual do exercício do pensamento requer persistência e dedicação ao tema investigado, e, para Dewey, “o professor que desperta tal entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por corretos que sejam, poderá obter” (1979, p. 40). Dewey faz, aqui, uma profunda incursão no âmbito da postura moral do sujeito pesquisador, o que se configura como um desafio cada vez maior diante da dispersão da atenção do mundo contemporâneo (Rossetto, 2023).

Por fim, Dewey se refere à responsabilidade também como uma forma de evitar que a mente se disperse demasiadamente, pois o bem pensar requer certa unidade e coerência entre o exercício do pensamento e suas consequências, pois “é comum ver-se pessoas continuarem a aceitar crenças cujas consequências lógicas recusam reconhecer” (1979, p. 41). Reconhecer as consequências do pensamento, cujo resultado consiste na produção de crença dos indivíduos, é função intrínseca da responsabilidade intelectual.

Resulta disso, que o hábito de pensar de maneira reflexiva decorre de comportamentos que precisam ser cultivados, e que, como diz Dewey, são “merecedores de cultivo” (1979, p. 42). A prontidão para o pensar exige o cultivo dessas atitudes morais, que demandam a abertura para a novidade, o interesse profundo e a responsabilidade intelectual.

Contudo, Dewey não acredita que o pensamento dos sujeitos deva ser uniformizado por meio de atitudes disciplinares. Aliás, “por não se perguntarem o que seja disciplina, muitos professores são erradamente levados a crer que estão cuidando de disciplinar a mente dos alunos, quando, na realidade, estão neles criando *aversão ao estudo* [...]” (1979, p. 93, grifo nosso). A disciplina é uma aquisição construída pelo sujeito, em conjunto com o educador, se for o caso, e não uma imposição externa, uma vez que esta aniquila a liberdade e não contribui para o exercício autônomo da própria capacidade humana. Em outras palavras, “a disciplina que se identifica com a capacidade exercitada é também idêntica à liberdade” (Dewey, 1979, p. 93). O poder do pensamento exercitado se constitui na legítima liberdade, ou seja, a liberdade plena é intelectual.

Por tudo isso, a finalidade consciente da ação educativa consiste no desenvolvimento qualificado do ato de pensar. A melhor ação do pensamento, ou seja, o pensamento reflexivo, enquanto objetivo da educação, promove e sustenta uma posição do sujeito no mundo, pois “onde há pensamento, alguma coisa presente sugere e indica alguma coisa ausente” (Dewey, 1979, p. 285), fomentando a criatividade, a inovação, a transformação. O familiar impulsiona o estranho por meio do pensamento reflexivo. O estranho, nesse caso, é o novo, a novidade que o sujeito pode introduzir à medida que possui autonomia para usar sua liberdade reflexivamente. A educação deveria preocupar-se desse cultivo.

A pesquisa como exercício do pensamento reflexivo: o profissional amplo

É nítido o esforço de John Dewey para demonstrar a importância de a educação considerar o exercício reflexivo do pensamento como seu objetivo mais primordial. Isso porque o cultivo dessa prática do pensamento inspira a investigação, a busca de alternativas de resolução de problemas e a própria participação dos sujeitos no mundo. É visto que esses elementos adjacentes ao pensamento reflexivo são fundamentais para a prática da pesquisa, ao mesmo tempo em que essa mesma prática é capaz de fomentar o pensamento reflexivo. Trata-se de uma retroalimentação formativa do sujeito docente-pesquisador. Partimos do pressuposto, portanto, que ao educador cabe o direito também de situar-se na condição de investigador de si mesmo em sua própria pedagogia. Uma sendo isso é possível, é razoável e salutar refletirmos sobre as questões teóricas e metodológicas que os educadores precisarão enfrentar.

Lawrence Stenhouse foi um grande defensor e proponente do papel investigador do professor, de modo que o pleno desenvolvimento do currículo escolar perpassaria, justamente, por esse docente e por seu perfil inquiridor, em que “[...] cada aula seja um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica” (Stenhouse, 2003, p. 194). A ciência educativa deveria propor-se a esse escopo, o que significaria que qualquer proposta pedagógica que se desdobra em planos de ensino deve ser tomada como provisória, e sua qualidade se efetivaria apenas quando posta à prova diante das mais diversas salas de aula. As proposições dos educadores, portanto, “[...] presumem ser mais inteligentes do que corretas” (Stenhouse, 2003, p.194), ou seja, frutos da responsabilidade, persistência e abertura do educador para com sua própria pedagogia. Como nos diz Stenhouse, este “[...] é o papel do professor como investigador de sua própria situação docente”, mas “o que implica para ele esta concepção de desenvolvimento do currículo?” (2003, p. 195).

A pedagogia não se encontra entremeio àquelas ciências em que podemos aprender precisamente aquilo que resolve os desafios dos campos singulares em que a ação pedagógica ocorre. A pedagogia do educador encontra-se no modo como ele porta-se diante daquilo que planejou e no desenvolvimento prático de sua ação. Há concepções a serem construídas à medida em que ele se volta para esse contexto, transformando-o em um campo de investigação formativa de si mesmo.

Com esses pressupostos, Stenhouse delineia o perfil do que ele denomina *professor ampliado*, isso é, aquele profissional que assume: (a) “o compromisso de questionar sistematicamente o ensino ministrado por si mesmo, como base para o desenvolvimento”; (b) “o comprometimento e a habilidade de estudar a própria forma de ensinar”; e (c) “o interesse em questionar e testar a teoria na prática através do uso dessas capacidades” (2003, p. 197). O grau desses compromissos previstos transcende, inclusive, uma certa competência em dar aula, estendendo-se à participação em congressos e em palestras e/ou à intenção em relacionar teoria e prática. A pesquisa, nos termos de investigação da sala de aula, de investigação da postura do professor e/ou de todo ambiente escolar, na

perspectiva de qualificação do pensamento, exige uma voluntariedade que transcende a responsabilidade de avaliação do rendimento dos estudantes, por exemplo.

O que está em evidência no problema abordado aqui é, essencialmente, a análise da interação pedagógica. Contudo, segundo Stenhouse (2003), muitos métodos de avaliação dessa interação foram usados ao longo da história e, em sua crítica, não conseguiram dar conta nem da medição da interação e, muito menos, da qualificação. Isso porque a interação pedagógica em uma educação não tradicional, amparada somente pela transmissão de conhecimento, é marcada especialmente pela comunicação entre sujeitos, a qual não pode ser absolutamente codificada, pois os dados coletados, por mais profundos e sistemáticos que sejam, não conseguem fornecer elementos suficientes para construir padrões de ensino nos contextos futuros. Portanto, as observações e a classificação de certos comportamentos repetidos – que, talvez, até contribuam em alguma medida – não são suficientes para manipular a verbalização, ensinar melhor e/ou lidar com as constantes e distintas situações decorrentes da interação professor e aluno. A maior fragilidade das posturas classificatórias, que pretendem prever o comportamento humano, está em ignorar as singularidades à medida que aspiram generalizações.

Importante ressaltar, então, que o diálogo entre docência e pesquisa não pretende, – ou não deveria pretender, porque não é possível – instaurar movimentos pedagógicos de controle por parte dos educadores. A intenção é, justamente, a qualificação da interação, que não perpassa pela construção de conceitos universais, pois eles não são suficientes para dar conta das singularidades dos ambientes educacionais. Isso significa dizer que ao professor cabe a realização do movimento de pesquisa de sua atuação naquele determinado campo, por si mesmo, pois, dada a impossibilidade de transferir fidedignamente as informações de um contexto pedagógico para outro, almejando o mesmo resultado, cabe entender que a qualificação da atuação profissional do professor perpassa pela sua própria capacidade intelectual, didático-pedagógica, responsável, sistemática e aberta à pesquisa voltada para a complexidade da sala de aula.

Assim, é evidente que a alternativa para a observação da complexidade da interação professor - aluno e conhecimento não está na quantificação de dados, os quais poderiam ser substituídos por anotações minuciosas e meticulosas. Com isso, “a teoria se vai construindo gradualmente a partir do exame de observações acumuladas. É parcial e fragmentária, mas, sobretudo, não intenciona somente uma generalização, mas também a caracterização da qualidade única das situações particulares” (Stenhouse, 2003, p. 204).

A pura e simples coleta de informações anotadas também não é, naturalmente, suficiente para que possamos demonstrar a relevância da conexão entre docência e pesquisa. Exige-se do observador certa competência sensível tanto para identificar, detalhar e selecionar os dados merecedores de registro, quanto para examinar e transformá-los em base consistente para orientar a ação. Nesse sentido, podemos entender que “a maioria dos acontecimentos que ocorrem em aula são relativamente triviais e não traumáticos, e, para elevá-los ao nível de interesse e da observação, o observador tem que ter em mente alguma teoria fundamental” (Walker, 1971, p. 87 *apud* Stenhouse, 2003, p.204 – grifo nosso). Aqui, a própria capacidade de tomar por importantes determinados detalhes

exige bom nível teórico, ou seja, demanda estudo e maturidade intelectual, para que seja possível dar relevância a certos elementos que perpassariam despercebidos por outros olhares, pois “o segredo da boa observação é criar o inusitado a partir do comum” (Walker, 1971, p. 87 *apud* Stenhouse, 2003).

Quando pretende medir e quantificar a ação pedagógica, a pesquisa demonstra-se limitada e abreviada diante das variáveis educacionais. Contudo, a postura investigativa não pode ser demasiadamente simplista e aleatória, a ponto de não produzir saberes que transformam o sujeito educador e suas relações pedagógicas. Para tanto, é imprescindível que o professor tenha o interesse em melhorar suas aulas, e a comunicação de suas pesquisas à comunidade de investigadores deve ser apenas secundária. Ou seja, é fundamental despertar “a capacidade dos professores de adotarem uma atitude investigativa em relação à sua própria forma de ensinar” (Stenhouse, 2003, p. 211), e, por consequência, o resultado disso faz da teoria do educador “[...] uma estruturação sistemática da compreensão do próprio trabalho” (Stenhouse, 2003, p. 211). Contudo, vale ressaltar, tal teoria oriunda da observação é apenas referência conceitual provisória, que não possui a intenção de se absolutizar.

Nesse cenário, no entanto, “[...] não há como negar que a *percepção subjetiva do professor* é o que é crucial para a prática, uma vez que ele está em condições de controlar a sala de aula” (Stenhouse, 2003, p. 212, grifo nosso). Contudo, a prática da pesquisa científica impulsiona a tendência e o desejo do educador por objetividade – o que é inalcançável – em contrapartida ao desenvolvimento de uma subjetividade crítica e sensível ao cenário educacional. A probabilidade de o cultivo dessa subjetividade perceptiva se efetivar por meio da formação do professor-investigador é bem mais significativa do que quando temos o professor e o pesquisador unidos apenas pelas publicações do segundo e pela leitura do primeiro. Apesar de importante e significativa – aliás, o estudo e a leitura de textos científicos são decisivos para, inclusive, a ampliação da capacidade de mapear o próprio cenário educacional do educador –, a subjetividade crítica e sensível do professor perceptivo é plenamente constituída, ou ao menos mais bem constituída, quando o docente agrega à sua prática pedagógica a postura investigativa.

Conclusão

O pensamento reflexivo, enquanto fim da ação educativa, fomenta e é fomentado pelo exercício da pesquisa ou da investigação séria do ambiente educacional. Contudo, o melhor caminho para a melhoria contínua da prática pedagógica não é separar o pesquisador do professor, o que implica dizer que a docência e a investigação deveriam fazer parte do mesmo sujeito. Isso levaria à voluntariedade dos docentes para examinar sua própria atuação nos espaços educacionais.

Certamente, não temos, hoje, a cultura e a política educacionais constituídas de modo a favorecer esse movimento, e esse contexto é verdadeiro mesmo que sejamos sabedores de que “o poder de um professor isolado é limitado. Sem os seus esforços, a melhoria da escola nunca poderá ser alcançada; mas os trabalhos individuais são

ineficazes se não forem coordenados e apoiados. A principal unidade de coordenação e apoio é a escola” (Stenhouse, 2003, p. 222). Então, a título de conclusão prévia, este projeto ainda está em aberto e aguardando pelos educadores e gestores a iniciativa de fazer da escola um fértil campo de investigação, o que exigiria um movimento coletivo de reconhecimento das nossas fragilidades pedagógicas e de reconhecimento dos pares como parceiros cooperativos na busca de aperfeiçoamento.

E finalizamos este texto com algumas questões que podem suscitar interesse e valoração da temática abordada aqui: Quando convidamos outro colega professor para que assista à nossa aula? Para que faça notas de observações que possam ser comparadas às nossas percepções? Quando tomamos as dificuldades que um colega professor enfrenta na sala de aula e as tomamos como problema da comunidade escolar? Em que medida conseguimos dialogar de modo genuíno e transparente com nossos pares em busca de alternativas colegiadas? Quando os processos formativos realizados no interior das escolas surgem de problemas reais, identificados e mapeados pelo corpo docente? Quando nos autoavaliamos individual e coletivamente durante as reuniões pedagógicas? Quando, como e por que nos reduzimos, enquanto professores, ao papel de dar aula ao invés de fazer ciência pedagógica? Pois, segundo Stenhouse, “a escola é a comunidade básica organizada na educação e é *neste nível* que os problemas e possibilidades de inovação curricular devem ser abordados” (2003, p. 222, grifo nosso).

Esse amadurecimento político em relação ao papel do educador e da própria escola diante da formação das novas gerações exerce autonomia não apenas quanto à resolução dos problemas, mas também em relação à inovação educacional, uma esfera que precisa ser assumida por educadores que não são facilmente seduzidos por soluções simplistas dos desafios educacionais. Esses desafios são altamente complexos, uma vez que se originam na própria ação humana, que é espontânea, imprevisível e singular.

Referências

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO MEC. **Pós-graduação stricto sensu tem mais de 350 mil matriculados**. 09/05/2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/pos-graduacao-stricto-sensu-tem-mais-de-350-mil-matriculados>. Acessado em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: MEC, 2001.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FARIA, Susan. Número de pós-graduandos cresce no Brasil. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601>. Acessado em: 20 set. 2024.

FLICKINGER, Hans-Georg. A educação Diante da complexidade da sociedade contemporânea. In: MUHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitorio (orgs.). **Questões atuais da educação: sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana**. Ijuí: Unijuí, 2016. p. 15-29.

LÜDKE, Menga (coord.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

ROSSETTO, Miguel da Silva. O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo. **Educação formadora**. Passo Fundo: EdiUPF, Brasília: Editora UNB, 2023. p. 213-237.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del *currículum***. 5. ed. Madrid: Edições Morata, 2003.

WALKER, Robert. **The social setting of the classroom: a review of observational studies and research**. 1971. Tesis – Universidade de Londres, Chelsea College of Science and Technology, 1971.

Miguel da Silva Rossetto

Doutor em Educação (2018); Mestre em Educação (2007); Graduado em Filosofia (2004) pela Universidade de Passo Fundo/UPF, Pós-graduado em MBA em Gestão de Pessoas (2012) pela Faculdade Meridional IMED. Atualmente é professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, professor do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade/IHCEC e Diretor da Diretoria de Ensino de Graduação da Universidade de Passo Fundo/RS. Membro da Linha de Pesquisa Formação Humana e Exercício de Si, vinculado ao Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação - PPGEDU/UPF; Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Atualmente é Coordenador do Eixo 12 - Filosofia da Educação, da ANPED/SUL e Conselheiro Fiscal da Diretoria da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação.