



A POSSIBILIDADE DE CONSTITUIR A EDUCAÇÃO ENQUANTO UMA CIÊNCIA ESPECÍFICA E O SENTIDO DE SE FAZER PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM UMA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Josiane Brolo Rohden*
josib_rohden@yahoo.com.br
Edson Caetano**
caetanoedson@hotmail.com

RESUMO

O artigo aborda questões relativas à busca de constituir a Educação como disciplina específica e, a importância de compreender o real sentido em fazer pesquisa em educação, analisando as relações entre a pesquisa e as práticas educativas. Mostra os diferentes discursos que cruzam o campo da educação, e que dificultam de certa maneira a construção de uma disciplina específica na área discutida. Apresenta a discussão da saturação de pesquisas em educação e a potencialidade de se construir um arquivo coletivo de pesquisas, a fim de oferecer subsídios teóricos aos novos pesquisadores e convir como ponto de partida para que novas pesquisas possam ser realizadas. O texto examina algumas formas como os atores sociais interpretam os resultados de pesquisa em suas percepções sobre a educação.

Palavras-chaves: Educação. Pesquisa em educação. Universidade. Escola.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa educacional nos últimos anos vem sofrendo uma série de transformações em busca de se adequar à nova realidade mundial, a qual propõe de um lado a necessidade de adaptação ao mundo tecnológico e às mudanças acerca do mundo do trabalho, e, do outro implica a (re) significação do sentido da vida, da humanização, da construção de uma sociedade autenticamente democrática e mais justa.

A Educação, incluída dialeticamente num momento presente marcado por crises e contradições, na busca pela compreensão e formação do ser humano em sua totalidade para que este possa assumir-se na condição humana de sujeito historicamente constituído, participativo e

* Mestranda em Educação PPGE/IE/UFMT.

** Professor Doutor IE/UFMT.



comprometido com a transformação social, insere-se como um dos grandes desafios no âmbito educacional.

Diante disto, faz-se necessário (re) significar o sentido de se fazer pesquisa em educação, de modo que os resultados destas pesquisas possam contribuir para a efetivação de mudanças no interior das escolas, além de enfatizar a importância da comunicação entre pesquisa acadêmica e realidade escolar.

Outro ponto considerável se dá em relação à constituição, a definição do que seria propriamente a Educação enquanto uma ciência específica, bem como a potencialidade de construir um arquivo coletivo de pesquisa em educação, como possibilidade de aprimorar o rigor e a qualidade da pesquisa em educação.

Com base nestes pontos, busca-se neste texto fazer uma relação das discussões sobre o processo de difusão de conhecimentos entre pesquisa e sociedade, bem como a possibilidade ou não de conceber a Educação enquanto uma disciplina ou campo científico específico. Diante disto, analisamos estas concepções a partir das discussões de Campos (2009), e a partir das proposições e questionamentos formulados por Charlot (2006).

Neste sentido, este texto busca (re) discutir tais apontamentos, na expectativa de contribuir para com a pesquisa em educação, buscando-se colaborar de alguma forma com o aprimoramento contínuo da mesma.

2 A EDUCAÇÃO ENQUANTO CIÊNCIA ESPECÍFICA E O SENTIDO DE SE FAZER PESQUISA EM EDUCAÇÃO

É inegável considerar nas últimas décadas, mais precisamente nos últimos vinte anos, a expansão do número de pesquisas no campo da educação, ocasionada principalmente pela ampliação da pós-graduação no país (ANDRE, 2006). Decorrente disto, constitui-se diferentes visões acerca do que vem sendo produzido na área educacional, de como se tem feito pesquisas, de como são recebidos e interpretados os resultados destas pesquisas pelos atores sociais, de qual o sentido da pesquisa educacional e qual sua aplicação no interior de nossas escolas, bem como se tem constituído a educação enquanto uma ciência específica.

Diante disto, evidenciando-se primeiramente sob a perspectiva de idealizar a Educação enquanto uma disciplina exclusiva, Charlot (2006), explica que a particularidade da educação como área de saber está no fato dela ser uma área na qual se cruzam ao mesmo tempo conhecimento, práticas e políticas. Com isto, o autor descreve a educação enquanto sendo “um campo de saber, fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e por vezes, se fecundam, de um lado conhecimentos, conceitos e métodos originário de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes práticas, fins éticos e políticos” (CHARLOT, 2006, p. 3). Assim, o que definiria a especialidade da educação enquanto disciplina seria “essa mestiçagem, essa circulação, o que ocasiona então, a definição de ser uma disciplina epistemologicamente fraca, mal definida, de fronteiras tênues, de conceitos fluídos” (CHARLOT, 2006, p. 3).

Desta forma, as especificidades das ciências da educação, não possuem explicações mais sólidas, a partir de conceitos e métodos de pesquisa próprios e, para que seja possível a ocorrência de um consenso mínimo entre os pesquisadores que se situam nesse campo, faz-se necessário, considerar que “de um lado, a educação é um triplo processo, e de outro, educar, educar-se, aprender, ensinar, operam sempre numa tripla articulação” (CHARLOT, 2006, p. 11). Para Charlot (2006) esta tripla articulação, assenta na concepção de que educar passa fundamentalmente por um processo triplo de humanização, socialização e entrada numa determinada cultura. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem, também se manifesta neste enfoque triplo de articulação envolvendo o professor, o aluno e escola.

Partindo dos pressupostos apresentados e buscando inferir a discussão da ausência maior de especificidades que designaria a educação enquanto disciplina, pode-se constatar, por outro lado, que a mesma revela a definição de uma disciplina “capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade” (CHARLOT, 2006, p. 3), pelo fato de sua essência buscar interpretar a realidade investigada.

Observando a consideração citada, e, na tentativa de provocar uma reflexão sobre a construção de uma disciplina específica, busco em Lebrun (2006) o entendimento de que cada Ciência possui em sua episteme a sua história, e, ela é única, cada qual com particularidades construídas ao longo de toda uma história. Assim, “cada ciência deve ser considerada antes de tudo naquilo que ela tem de diferente e único, que deve ser encarada como um objeto dotada de um funcionamento singular” (LEBRUN, 2006, p. 137). Com isto, é neste sentido, que enfatizo a relevância de se conhecer uma ciência em sua especificidade, em sua história, todavia, a

preocupação de Charlot (2006), seria propriamente à ausência de condições para se (re) conhecer a (s) especificidade (s) desta ciência a qual se denomina Educação.

Ainda diante das observações de Charlot (2006), é possível conferir sua aspiração em apostar na construção de uma disciplina exclusiva. Para tal, o autor citado propõe avaliar alguns discursos que atravessam o campo da educação, os quais dificultam a construção da especificidade buscada. Charlot (2006) analisa estes discursos, na alusão de superar tais preposições. Deste modo, pode-se destacar dentre eles:

A) O discurso espontâneo: No qual cada sujeito tem uma experiência de educação, e a partir disto, diz-se que “sabe”, ou acha que sabe alguma coisa. Para o autor, um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apóia em dados. A pesquisa em educação produz um saber rigoroso, onde existem regras a se respeitar. Neste sentido, o mais importante para Charlot (2006), no que se refere ao processo de pesquisa, é o entendimento de que se é necessário aceitar a diversidade como riqueza, o que inclui fundamentalmente a diversidade epistemológica e metodológica.

B) O discurso prático: este discurso se caracteriza por aqueles que acreditam “saber” porque possui uma prática. E, com isto, opõem sua práticas às teorias, com o argumento de que podem apresentar resultados enquanto a teoria só pode falar. Porém, esse discurso utiliza conceitos na maioria das vezes não controlados e freqüentemente estão enraizados em uma teoria sem que aqueles que se julgam “práticos” a percebam. Com isto, o autor assinala ser um discurso “falso” de um debate entre teoria e prática, uma vez que os dois discursos se confrontam.

C) O discurso dos “antipedagogos”: De forma sumária, pode-se inferir este discurso com o entendimento de que todo ser humano é dotado de razão, e, a educação é um encontro entre a razão humana e os conhecimentos. O único problema a ser resolvido é permitir que cada um encontre o conhecimento. Para Charlot (2006), isto não seria um ‘problema pedagógico’. Ao contrário, a pedagogia perverte a juventude, ela inventa artifícios para aprender no prazer, ela afasta a juventude do esforço e, portanto, ela a distancia do saber autêntico, já que não se apreende o saber sem esforço, sem uma atividade crítica constante. Charlot (2006), verifica um erro neste discurso no sentido de que não seria a simples apresentação do conhecimento que supostamente colocaria o pensamento em movimento, mas uma mobilização capaz de provocar uma aprendizagem significativa.

D) O discurso pedagógico: Pode-se constatar com o autor, que a pedagogia não é fundamentalmente um campo de saberes, é um campo de axiologia prática, ou seja, um campo de valores com os meios de colocá-los em ação, ou um campo de práticas ordenadas para determinados fins. Desta forma, muito mais que conhecimentos, a pedagogia produz descrições, relatórios de experiências, manifestos. Pelo fato de ter sempre um lado prático e militante, ela é objeto de experimentações, de debates, de pesquisa-ação, e produz mais convicções, instrumentos e inovações do que conhecimentos demonstrados. O autor salienta que diante de determinadas funções, a pedagogia se constitui pelas práticas e fins e pelo elo entre os dois, difundindo saberes, ligados à prática, convenientes à pesquisa.

E) O discurso “dos outros”: O autor caracteriza este discurso como sendo aqueles produzidos por disciplinas das ciências humanas, principalmente a psicologia e a sociologia, exemplo destes discursos seriam as teorias propostas por Piaget (1959, 1973), Vygotsky (1996, 1998), entre outros estudiosos, cujas teorias ainda hoje possuem grande respaldo na pesquisa em Educação. Contudo, Charlot (2006), alerta para a necessidade de buscar o espaço das pesquisas em educação, a fim de não apenas utilizar-se do discurso “dos outros”.

F) O discurso militante: seria uma primeira subdivisão dos discursos políticos sobre educação, o qual parte de fundamentos exatos e tem a tendência de utilizar explicações amplas, “macros”, para solucionar as necessidades do “micro”. É um discurso em sua essência muito genérico, que tende a se apoiar na sociologia da reprodução, como crítica ao sistema neoliberal. Entretanto, é um discurso propenso a ignorar as diferentes ordens e escalas dos fenômenos.

G) O discurso gerado por instituições internacionais: este estaria em uma segunda subdivisão dos discursos políticos sobre educação, o qual traz intrínseco um discurso de domínio e da “transparência”, alimentado por uma concepção que tenta “saber tudo”, controlar tudo, prever tudo. Trata-se de um discurso que se funda no argumento de que a inovação é um progresso.

A partir destas “análises discursivas” discutidas por Charlot (2006), pode-se compreender que a Educação enquanto uma Ciência, ou pelo menos, na tentativa de caminhar para se “firmar” como disciplina específica, necessita ter ‘memória’.

Como pesquisadores, dispostos a discutir as inferências que possibilitariam uma implicação na qualidade da Educação, compartilhamos com Charlot a idéia da necessidade de (re) pensar o campo saturado das pesquisas em educação. Talvez, caberia aqui o questionamento

de Campos, quando indaga e nos convida a refletir sobre “para que serve mesmo a pesquisa educacional?” (CHARLOT, 2009, p. 276).

A preocupação, diante disto se dá em relação à necessidade de continuidade das pesquisas, ao contrário de ficarmos ‘batendo sempre na mesma tecla’, uma vez que a principal conseqüência desta saturação é que se (re) faz continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem o conhecimento sobre o que já se foi produzido. O fato de nossa disciplina não ter memória suficiente de acordo com o autor, “acaba freando o progresso da pesquisa educacional” (CHARLOT, 2006, p. 13) em nosso país.

Apenas para fins de ressaltar a expressão popular ‘batendo na mesma tecla’, ao que nos parece, é típico da pesquisa em educação, principalmente em nosso país, se buscar o que já foi por vezes pesquisado e então, dizer novamente o que se foi dito, mas com outras palavras. A impressão que se pode conferir é de um certo receio em se pesquisar algo aparentemente ‘novo’, ou que apresente ‘pouco’ estudo sobre, ou até mesmo um receio de se evidenciar as contradições de seu próprio campo de pesquisa. É comum ouvir nos cursos de pós-graduação frases do tipo ‘quero pesquisar X (objeto), cujo o Y (pesquisador) já pesquisou ou está pesquisando, porque é uma discussão que está em alta’, ou ainda ‘gostaria de pesquisar X (objeto), mas pouco se foi pesquisado neste assunto, logo, será uma pesquisa com referencial teórico pequeno’... entre outras citações que se assemelham na ausência de um real entendimento do papel de **ser pesquisador**. Conseqüentemente, o que nos leva a entender, é que muitas pesquisas são direcionadas por ‘supostas’ respostas que os pesquisadores possuem antes mesmo de se pesquisar, ou seja, se vai a campo “com muitas certezas e poucas dúvidas” (CHARLOT, 2010, p. 155), além de se buscar uma certa ‘segurança’ em se evidenciar apenas por analogias, ou ainda por buscar realizar uma pesquisa com uma determinada “praticidade” de se pesquisar o que já foi pesquisado.

Diante desta discussão, Charlot (2010, p. 155) nos explica que:

(...) a pesquisa é um prazer quando se tem uma pergunta não respondida, quando há um pouco de suspense, quando se encontram contradições. Assim, é pesquisa viva e dá prazer pesquisar. Pesquisa sem ignorância não é pesquisa, pesquisa sem esforços não existe, pesquisa sem prazer não vale a pena.

Não obstante, outro ponto inquietante a ser considerado de maneira peculiar no cenário da pesquisa educacional, a fim de buscar subsídios para o contínuo aprimoramento da área em

questão, se diz respeito à divergência de caminhos para os quais a pesquisa tem caminhado nos últimos anos – o caminho acadêmico, formado essencialmente pelos programas de pós-graduação das Universidades, e o caminho das pesquisas independentes, formados por instituições governamentais ou não, que possuem uma determinada autonomia em relação ao primeiro, não apenas no que se relaciona às situações ofertadas para realizações de pesquisas, mas também “no tipo de relacionamento que estabelecem com os gestores de políticas educacionais” (CAMPOS, 2009, p. 276).

Com isto, é possível verificar certo ‘descrédito’ para com as pesquisas acadêmicas, por parte daqueles que necessitam decidir sobre política educacional, os quais expõem serem as investigações acadêmicas pouco objetivas, além de apresentar um distanciamento da realidade dos problemas vividos em sala de aula, o que não focalizaria as problemáticas educacionais mais necessárias e alarmantes no contexto educacional.

Gatti (2000, p. 7) enfatiza que, “em um balanço recente da Pesquisa em Educação, há uma tendência dos trabalhos da área para um pragmatismo imediatista, tanto na escolha dos problemas, quanto na preocupação com uma aplicabilidade direta dos resultados”. Deste modo, Gatti (2000, p. 56), nos chama a atenção para o fato de que mesmo reconhecendo a necessária origem social dos temas e problemas da pesquisa em educação, e, que muito embora a relevância das questões que no imediato são faltosas de análises e conjecturas deve-se haver um “alerta para a tendência do recorte excessivamente limitado e, para as análises circunscritas aos aspectos aparentes dos problemas, deixando de lado as perguntas mais de fundo e de espectros mais amplo”.

Nesta ótica, Campos (2009) questiona como consequência desta busca por resultados imediatos, o fato de maiores financiamentos serem dirigidos as pesquisas que apresentam este cunho mais pragmático, a fim de lidar diretamente com um grande número de dados quantitativos sobre uma natureza ampla, oferecendo resultados objetivos em curto prazo. Assim, associando este apontamento às concepções de Warde (1990, p. 72), pode-se inferir que “não é casual que tenhamos substituído no discurso, o critério de relevância científica (em razão da dubiedade política e ideológica), pelo ainda mais duvidoso critério de relevância social. Continuamos pragmatistas, mas agora em nome do coletivo”.

Logo, é relevante indagar sobre que realidades essas pesquisas vêm sendo realizadas? E, diante de tal questionamento, pode-se destacar ainda com Campos (2009), algumas dificuldades

que poderiam se expressar como possíveis respostas, uma vez que estas constituem a realidade educacional pela qual se buscam pesquisas que resultem em diagnósticos rápidos, visando ‘soluções’ em curto prazo para tais problemáticas, dentre elas a questão do analfabetismo e a falta de acesso ao ensino, além das diferenças étnicas e culturais, as necessidades de oportunizar uma educação integral, que potencialize o desenvolvimento de competências múltiplas, como também a tentativa de comparação de resultados internacionais de indicadores de verificação do ensino com as diferentes realidades regionais e nacionais a que estamos submetidos.

Neste contexto, permeado por desafios e dificuldades que a educação está inserida, em um momento presente marcado por incertezas, crises e contradições, na busca pela (re) significação da identidade do ser humano, para que este possa assumir-se na sua condição social de sujeito, historicamente constituído, considerando-o em suas diferenças, suas peculiaridades, insere-se como um dos grandes desafios no âmbito educacional.

Além disso, a realidade atual propõe de um lado a necessidade de adaptação ao mundo tecnológico e às mudanças acerca do mundo do trabalho, e, do outro implica a (re) significação do sentido da vida, da condição para tornar-se homens e mulheres, a construção de uma sociedade plural, que considere, sobretudo, as ‘diferenças’.

Assim, neste cenário que a educação diretamente está incluída, Campos (2009), situa a forma com que os atores sociais absorvem os resultados das pesquisas e como os mesmos são (re) interpretados, posicionando a perspectiva de que a pergunta mais cabível para fins de titular seu texto, não seria propriamente, ‘para que serve a pesquisa em educação’, mas como se dá a difusão de conhecimentos entre pesquisadores e sociedade, uma vez que “os atores sociais se apropriam ao seu modo de noções provenientes das ciências sociais” (CAMPOS, 2009, p. 276), ou seja, o que impera no interior de nossas escolas, é fundamentalmente o senso comum, frente às novas perspectivas apresentadas pela pesquisa em educação.

Nesta perspectiva, analisando a forma de como a realidade se apropria dos resultados das pesquisas, o que infere é a própria ‘crença’ do professor, o qual não costuma abandoná-la, tomando para isto somente sua classe como amostra, enquanto que para o pesquisador contextos mais amplos são levados em consideração, o que se torna mais um obstáculo para a aceitação de pesquisas acadêmicas. Para enfatizar e complementar esta afirmação, Dubet (2002), explica que haveria outros motivos para a não aceitação dos resultados de pesquisa e que estariam ligados à

necessidade que os atores sociais possuem de preservar o sentido de suas ações e a motivação de seu trabalho.

Diante das considerações anteriores, os estudos de Tardif e Zourhlal (2005), prestam-se como referência para destacar o fato de que as pesquisas em educação precisam estar necessariamente mais ligada à realidade escolar, uma vez que os autores citados chamam atenção para se atentar ao que poderia mais precisamente atender as perspectivas dos profissionais da educação, bem como auxiliar estes profissionais em suas práticas pedagógicas. Desta forma, Tardif e Zourhlal, admitem que:

...o fato é que ainda continuamos sabendo muito pouco sobre as concepções e práticas dos pesquisadores em relação à difusão dos resultados de suas pesquisas para o mundo do ensino. Da mesma forma, conhecemos muito mal não apenas as necessidades dos profissionais cuja resposta depende de pesquisas, mas também suas expectativas, suas representações e seu saber diante da pesquisa acadêmica sobre o ensino (2006, p. 15).

Nesta expectativa, faz-se necessário reforçar a idéia da importância de se (re) pensar como vem sendo desenvolvidas as pesquisas em educação, uma vez que “quando um campo está tão saturado de respostas, (...) é difícil levantar questões de maneira nova: portanto é difícil fazer pesquisa” (CHARLOT, 2006, p. 14). Para tanto, a questão de para que serve a pesquisa em educação, parece ser mais do que uma simples interrogação, um ‘problema’ de pesquisa, sobre qual deveríamos lançar olhar peculiar, na tentativa de promover a superação da saturação do campo de pesquisa em discussão, de forma a buscar no ‘chão da escola’, questões de pesquisa em educação que promovam resultados com mais rigor, para de fato atingir a qualidade¹ de ensino.

Em decorrência de toda esta discussão, pode-se constatar que a pesquisa, como qualquer outro exercício de ação humana está propensa a passar por insatisfações, percalços e intervenções, mesmo porque, tanto os centros de pesquisas, como a Universidade estão inseridas na sociedade, mantendo “com ela relações diversas, mais ou menos visíveis, mas sempre contraditórias e complexas”(CAMPOS, 2009, p. 281).

Contudo, há de se (re) pensar o sentido de fazer pesquisa em educação, assim como (re) significar a especificidade da educação enquanto ciência, no sentido de que esta permita aos novos pesquisadores uma continuidade de produção investigativa, a fim de garantir um ‘ponto de

¹ Entende-se por qualidade de ensino, uma educação que tenha como premissa a construção do conhecimento, de forma a potencializar o desenvolvimento integral do aluno, concomitante às concepções de emancipação, na busca da formação para autonomia do ser humano.

partida' significativo, para que desta forma, novas descobertas possam de fato promover esta disciplina.

Para tanto, Charlot (2006) em relação às noções de pontos de partida, destaca que entre eles deve-se considerar primordialmente a relação com o saber, o qual seu sucesso reside no fato de que ela favorece um ponto de apoio para trabalhar aquilo que existe de específico na educação, além de necessariamente vincular com uma consideração cautelosa sobre o triplo processo ou a tripla articulação que ocorre no percurso educativo, explicado no início deste texto.

Neste ponto, o autor mencionado anteriormente, destaca que uma disciplina específica deve estar muito atenta às contradições, pois sendo a educação um triplo processo, é inevitável “tensões de modos de funcionamento heterogêneos” (CHARLOT, 2006, p. 14). Ainda, é relevante pontuar que não somente é necessário este cuidado em relação à compreensão da distinção entre os níveis (macro e micros – este último, cada qual com suas peculiaridades), como também o modo que um nível opera nos demais. Com isto, é *mister* uma disciplina específica que verse suas pesquisas sobre questões específicas.

Portanto, para que a pesquisa em educação no Brasil se organize, ganhe visibilidade, para que estes ‘pontos de partida’ e ‘pontos de apoio’ possam ser definidos, e, conseqüentemente para que as frentes da pesquisa possam ser especificadas, e, especialmente na tentativa de buscar (re) significar o papel da pesquisa no campo da educação, torna-se imprescindível constituir um arquivo coletivo, o que de acordo com Charlot (2006), existe todo um trabalho que deve ser feito, o qual exige muito empenho, de forma racional, o que para o mesmo autor se caracteriza por um empreendimento ‘um tanto ou quanto ousado’ e, que particularmente entendo como um projeto extremamente enriquecedor para com a pesquisa em educação, a fim de se conceber a educação enquanto disciplina específica, encontrando assim, a possibilidade de (re) conhecer melhor a sua história, bem como suas peculiaridades, além de compreender o que há nela de singular para seu funcionamento assim como (re) significá-la em seu caráter científico.

Finalmente, entende-se que a pesquisa em educação não pode fornecer respostas prontas aos sistemas de ensino, pois “a prática é sempre contextualizada, e uma receita nunca funciona” (CHARLOT, 2006, p. 14). O ideal para uma difusão esperada de conhecimentos seria manter um diálogo entre pesquisa acadêmica e realidade escolar, na busca de potencializar os avanços na prática pedagógica e na própria pesquisa, ou seja, ‘pesquisa’, ‘universidade’ e ‘escola’

caminhando juntas, na busca de melhorar a qualidade de ensino - Certamente, nossos alunos seriam os maiores privilegiados nesta caminhada pela difusão do saber.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade contemporânea de (re) significar os diversos segmentos sociais e a Escola, como instituição inserida no contexto de uma sociedade plural, faz surgir a preocupação de (re) discutir como vem sendo produzidas as pesquisas no campo da educação, bem como, de que maneira os resultados destas pesquisas podem de fato contribuir para a disseminação esperada do conhecimento.

Pensar na Pesquisa em Educação, nos remete diretamente à reflexão sobre a indagação de qual a relevância científico e social que as produções acadêmicas podem trazer para o interior de nossas escolas. Com isto, faz-se necessário (re) pensar a necessidade de constituir uma “memória” de pesquisas no campo educacional, a fim de amenizar a saturação de pesquisas educacionais, assim como (re) discutir o valor que um diálogo aberto entre pesquisadores e atores sociais que compõem a realidade escolar, pode contribuir para aprimorar a qualidade de ensino em nosso país.

Assim, esta busca de (re) pensar e superar o modelo de pesquisa educacional vigente, deve ter como premissa tanto a superação do modelo em discussão como também a intencionalidade de compreender as concepções e práticas educativas que se inserem no ‘chão da escola’, para que conseqüentemente seja possível discutir, sugerir uma proposta que contribua para com o aperfeiçoamento contínuo da pesquisa em Educação. Além disso, há a necessidade de se (re) discutir a Educação, enquanto uma disciplina específica, uma vez que cada ciência traz intrínseco em sua episteme, uma história, uma singularidade, algo que de fato é dela, construído ao longo do tempo e que está constituído em sua essência. E, neste contexto, por mais miscigenado que seja esta área do conhecimento, não se pode descartar esta história, esta episteme, como também não se pode negar a capacidade que a Educação possui em confrontar as dificuldades e as inconsistências particulares da contemporaneidade, uma vez que o cerne desta área do conhecimento buscar interpretar acima de tudo, a realidade, o concreto do que se é investigado.

Deste modo, todas estas reflexões tornam-se desafios para a Educação, e, talvez o primeiro de muitos outros desafios seja propriamente o de definir que especificidades competem à educação enquanto campo de saber, o desafio de se ‘auto-definir’, se assim podemos chamar e se assim for possível, já que quiçá esta própria miscigenação, que tanto discutimos, seja possivelmente, ela própria específico da educação.

Contudo, o que pretendemos chamar a atenção nesta discussão, é que o fato de ser sem dúvida para a Educação um desafio se ‘auto-definir’ como disciplina, é ainda maior o desafio da pesquisa efetivamente contribuir para as transformações necessárias no interior da sala de aula, penso que isto deve ser *a priori* considerado, uma vez que o que está ‘em jogo’ primeiramente é sem dúvida a questão do processo de ensino-aprendizagem, a valoração dos conhecimentos teóricos e cotidianos, a consideração da pluralidade cultural, da diversidade e das diferenças, o respeito à heterogeneidade, entre outras questões emergenciais que permeiam o processo educacional, os quais necessitam de atenção peculiar, dentro de um contexto de pesquisa que não privilegie a repetição pela praticidade, mas que busque sínteses que de fato possam inferir na realidade investigada, não como “receita pronta”, mas ponderando cada espaço em sua singularidade, cada qual com suas necessidades, seus temores, suas particularidades.

THE POSSIBILITY OF SETTING UP THE EDUCATION AS A SPECIFIC SCIENCE AND SENSE OF DOING RESEARCH IN EDUCATION IN A DIALOGIC DYNAMICS RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL

ABSTRACT

This article addresses issues relating to the search to form the education as a specific discipline, and the importance of understanding the actual sense of educational research, analyzing relations between research and educational practices. It shows the different speeches that cross the education’s field and in a way that hamper the construction of a specific discipline in the area discussed. It presents discussion of saturation of educational research and capability to build a collective file in order to offer subsidies for new researchers to use as a starting point for further research to be conducted. The text examines some ways in which social actors interpret the results of research in their perceptions about education.

Keywords: Education. Educational Research. University. School.



REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: desafios contemporâneos.** *Pesq. Educ. Ambient.*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, dez. 2006. Disponível em <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?>>. Acesso em 17 abril 2011.

CAMPOS, Maria Malta. **Para que serve a Pesquisa em educação?** *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 39, n. 136, São Paulo, junho/2009.

CHARLOT, Bernard. **A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber.** *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.31, p.7-18, jan./abr. 2006.

_____. **Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador.** *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010. Entrevista concedida à Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno. Editada por Ana P. Carneiro Renesto.

DUBET, F. Pour quoi ne croit-on pas les sociologues? *Éducation et Sociétés*, n. 9, p. 13-25, 2002.

GATTI, B. **A produção em pesquisa da educação no Brasil e suas implicações sócio-político-educacional: uma pesquisa da contemporaneidade** Campinas, 2000. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Educacional. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>, acesso em: 04/04/2011.

LEBRUN, Gérard. **A filosofia e sua história.** São Paulo: Cosacnaify, 2006.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973.

TARDIF, Maurice e ZOURHLA, Ahmed. **Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WARDE, M. J. **O papel da Pesquisa na Pós-Graduação em Educação.** *Cadernos de Pesquisa* n. 73, p. 65-75, 1990. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>, acesso em 04/04/2011.

Recebido em 30 de maio de 2011. Aprovado em 07 de julho de 2011.