

# A PESQUISA COMO ESTRATÉGIA DE INOVAÇÃO EDUCATIVA

## A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA\*

THE RESEARCH AS A STRATEGY FOR EDUCATIVE INNOVATION: CONTINUING EDUCATION AND PROBLEMS OF BASIC EDUCATION

---

 **Silvio Sánchez Gamboa\*\***  
Doutor em Educação - Unicamp | Brasil  
E-mail: gamboa@unicamp.br

**REVISTA PEDAGÓGICA**

**Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapecó | ISSN 1984-1566**

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

**Como referenciar este artigo:** GAMBOA, S. S. A pesquisa como estratégia educativa: a formação continuada e os problemas da educação Básica *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.15, n.31, p. 265-280, jul./dez. 2013.

---

**RESUMO:** A pesquisa científica é uma importante geradora de estratégias de inovação. A pesquisa permite assegurar conhecimentos sobre as práticas educativas e os problemas da educação, que na forma de diagnósticos, potencializam processos de intervenção, inovação e transformação. Particularmente, perante os desafios da formação continuada, a pesquisa desempenha um papel fundamental na compreensão da prática profissional e do seu aprimoramento. Ela também potencializa a atuação inovadora quando se utiliza como ferramenta confiável para conhecer os problemas da educação nas suas diversas dimensões e níveis, particularmente, na educação básica, onde a prática da pesquisa é menos presente. As pesquisas podem ser diferenciadas de acordo com as mudanças propostas, e revelam sua capacidade inovadora quando se sustentam em teorias de conhecimento (gnosologias) e visões de mundo (ontologias) que expressam os interesses críticos com relação à prática e aos problemas da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inovação educativa. Pesquisa educacional. Epistemologia da pesquisa. Teorias da educação.

---

**Abstract:** Scientific research is an important generator of innovation strategies. The survey ensures knowledge about educational practices and problems of education, which in the diagnostics, leverage intervention processes, innovation and transformation. Particularly given the challenges of continuing education, research plays a key role in the understanding of professional practice and its improvement. The survey also leverages the innovative performance when used as reliable tool for knowing the problems of education in its various dimensions and levels, particularly in primary education, where the practice of research is less present. Searches can be differentiated according to the proposed changes. Polls reveal their innovative capacity when support for theories of knowledge (gnosologies) and worldviews (ontologies) that express critical interests with respect to the practice and the problems of education.

**KEYWORDS:** Educational innovation. Educational research. Epistemology of research. Theories of education.

\* Resumo da conferência apresentada na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO) no ciclo de Palestras e Debates sobre os Rumos da Educação Escolar.

\*\* Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor titular em Filosofia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: gamboa@unicamp.br

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar, de forma sucinta, a discussão sobre a pesquisa como estratégia de inovação nos casos específicos da formação profissional continuada dos educadores e perante os desafios da prática pedagógica e os problemas da educação básica.

Orientamos a discussão considerando as seguintes questões: perante as diversas possibilidades de definição de estratégias de formação profissional, qual o lugar que deveria ter a capacitação para a pesquisa científica e quais as justificativas que sustentam a sua inclusão nos programas de formação continuada? No caso da sua inclusão, em que condições a pesquisa científica inserida no processo de formação continuada dos educadores desenvolve seu potencial inovador? Perguntamo-nos, também, sobre quais as condições que favorecem a produção de resultados que propiciem a inovação ou a transformação social e educacional?

Atendendo a essas questões, pretendemos neste trabalho apontar, de maneira mais acentuada, alguns tópicos que podem fazer avançar a discussão sobre as relações entre a pesquisa e a inovação educativa no contexto da formação profissional continuada dos educadores e perante os desafios da prática pedagógica e dos problemas da educação básica.

Iniciamos essa discussão recuperando alguns conceitos básicos sobre a pesquisa científica como processo de produção de conhecimentos e destacando seu potencial crítico perante a prática profissional e os problemas do campo da educação. Em segundo lugar, nossa discussão transita pelas abordagens teórico-metodológicas, com base na premissa da dificuldade de relacionar os resultados da pesquisa com as práticas inovadoras e transformadoras. Essa dificuldade se deve, entre outros fatores, aos pressupostos epistemológicos de algumas abordagens que se orientam por interesses voltados para o controle e a manutenção, ou propõem atividades restauradoras de equilíbrio dos fenômenos ou sistemas estudados. As abordagens críticas orientam-se por interesses inovadores e transformadores e se justificam no entendimento da educação como parte da sociedade. A relação entre a educação e a sociedade supõe processos compreensivos entre a parte e o todo. A pesquisa que considera essa dinâmica oferece um potencial maior de inovação e de transformação e exige graus maiores de compreensão e abrangência das informações e dados sobre essas relações. Em terceiro lugar, retomamos as premissas da pesquisa como produtora de novas respostas para os problemas da educação e das abordagens críticas e compreensivas para afirmar a tese da formação do educador pesquisador como uma inovação necessária para atender a problemática da educação básica.

## PESQUISA CIENTÍFICA COMO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

A pesquisa científica é conhecida como uma forma de produção de conhecimentos. De acordo com Bachelard, o conhecimento se constitui na relação entre perguntas e respostas. “Para o espírito científico qualquer conhecimento é uma resposta a uma pergunta. Se não tem pergunta não pode ter conhecimento científico. Nada se dá tudo se constrói” (Bachelard, 1989, p. 189).

O conhecimento científico se refere a uma das formas de elaborar respostas sistematizadas para as problemáticas surgidas do mundo das necessidades históricas da humanidade e racionalizadas através de indagações, questões e perguntas.

A produção do conhecimento científico adquiriu o formato acadêmico de ‘projeto de pesquisa’. O esquema básico de um projeto de pesquisa pode ser simplificado na relação simples de uma pergunta qualificada e pertinente sobre uma problemática e a explicitação de processos da elaboração das respostas a essa pergunta.

Nesse sentido, os projetos devem partir de problemáticas significativas, social e historicamente relevantes. Problemáticas que se expressam em indagações, questões e de perguntas. Um projeto com plausibilidade de ser realizado se expressa em perguntas claras e concretas que devem direcionar todo o processo de pesquisa. A construção das respostas devem também atender a critérios de rigor com relação à delimitação das fontes, da análise e da interpretação que convalidam as características do método científico. O imperativo do método científico se realiza quando os pesquisadores revelam com clareza os caminhos da construção das perguntas e das respostas.

Um projeto de pesquisa se constitui da articulação lógica de perguntas e respostas sobre objetos, fenômenos, experiências, práticas, acontecimentos, eventos que são problematizados. Nesse sentido, a problematização se constitui no eixo central do projeto de pesquisa. Todo projeto de pesquisa, expressa fundamentalmente um problema, que se manifesta em questões e perguntas. A explicitação desses elementos constitui a primeira parte da apresentação de um projeto. Numa segunda parte, o projeto deve prever ou indicar as possibilidades e estratégias para elaborar as respostas. Em forma de síntese, podemos falar que o esquema básico do processo de pesquisa se reduz à relação lógica entre perguntas e respostas.

Entretanto, a construção dessa lógica entre perguntas e respostas se torna complexa quando se orientam por critérios próprios do conhecimento científico. Segundo Granger (1994), esse tipo de conhecimento se caracteriza por três grandes traços comuns a todos os campos, onde historicamente a ciência vem se desenvolvendo. Embora

exista a diversidade de objetos das ciências e a multiplicidade de métodos, historicamente foi se constituindo a unicidade no espírito científico. Esse espírito apresenta três traços comuns: a) a ciência é uma visão de uma realidade (base ontológica) que representa a experiência da permanente indagação do homem dessa realidade dinâmica; b) a ciência visa conhecer (descrever, explicar, compreender) os objetos como são, existem (base gnosiológica), e não visa agir diretamente sobre eles (intervenção técnica), e c) a ciência exige definição de critérios de validação: exposição, verificação, explicitação dos métodos (base epistemológica). Critérios validados e expostos publicamente. O conhecimento é necessariamente público (Granger, 1994, p.45).

Com base nessas caracterizações podemos justificar a importância de inserção dos projetos de pesquisa na formação continuada dos educadores e com maior ênfase na educação básica, onde a prática da pesquisa é menos presente. A pesquisa educacional se localiza prioritariamente nos programas de pós-graduação e esporadicamente nos cursos de formação profissional nos casos em que os currículos buscam articular o ensino e a pesquisa e nas instituições que sustentam projetos de iniciação científica e orientam os trabalhos de conclusão de cursos (TCC) para sua aproximação com projetos de pesquisa, se apropriando das qualificações para a formação do espírito científico. Na ampla maioria das instituições e nos programas de formação inicial ou continuada predomina a perspectiva de formação com base nos processos de ensino, fundados na socialização, divulgação e apropriação de saberes profissionais acadêmicos e práticos, e voltados para ‘o aprender a fazer’, ou para a instrumentalização da prática profissional, sem uma perspectiva crítica e questionadora desses saberes e, menos ainda, para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

A inserção da pesquisa na forma de projetos de iniciação científica nos programas de formação continuada, já significa por si mesma uma estratégia de inovação porque quebra uma estrutura sustentada na transmissão repetitiva de saberes ou de resposta já elaboradas em outros contextos históricos e sociais. Saberes e respostas que por a ausência da problematização e por estarem distantes das condições concretas da prática se tornam inoperantes e carentes de sentido, e inviabilizam ou restringem os processos de inovação.

A pesquisa educacional que tem por eixo a problematização da prática e o resgate da pedagogia da pergunta, certamente poderá trazer processos inovadores que irão modificar a tradicional relação pedagógica centralizada na transmissão e socialização de conteúdos curriculares e disciplinares, mediados pela pedagogia dominante da resposta, pedagogia essa que inviabiliza a problematização e limita os espaços para as indagações e os questionamentos<sup>1</sup>. A mu-

1 A discussão sobre os conflitos entre as pedagogias da pergunta e as pedagogias das repostas poderá ser acompanhada nas seguintes publicações: Freire e Faundez (1985) e Sanchez Gamboa (2009).

dança de eixo e de processos com a inclusão da pesquisa, também poderão alterar a visão de mundo dos educadores, desenvolver novas capacidades no trato com o conhecimento e consolidar novas atitudes perante o mundo do saberes. A descoberta dessas novas dimensões da formação profissional favorecerá o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a prática e a busca de novas respostas para os problemas que o educador encontra cotidianamente no exercício da sua profissão.

### **INOVAÇÃO E ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA**

A simples inserção da pesquisa na formação profissional, embora já seja uma importante estratégia de inovação, não garante o grau e a intensidade das ações que tenham como resultado a inovação pedagógica, ou que conduzam a processos de transformação da realidade educacional. No entanto, uma vez realizada a pesquisa e considerada as formas de produção do conhecimento e a qualidade do diagnóstico resultante do processo de construção de novas respostas, os resultados podem induzir ou propiciar ações que poderão gerar, ou não processos transformadores dos problemas diagnosticados. É possível encontrar resultados que poderão induzir para ações de controle e de manutenção das situações que são problematizadas, ou seja, poderão propor a conservação de características ou estruturas, ou buscar como solução o equilíbrio e a equação de possíveis disfunções diagnosticadas.

Por exemplo, projetos que conduzem a resultados descritivos de um fenômeno dado (perfil do professor, do aluno, caracterização das escolas, identificação de linhas de poder) têm pouca ou nenhuma perspectiva de mudança; projetos que buscam identificar relações entre agentes de ação e estruturas de poder têm maior perspectiva de inovação na medida em que revelam uma dinâmica oculta que sugere alterações ou modificações ao interior das relações ou estruturas identificadas no diagnóstico. Por outro lado, projetos que levam a resultados que identificam conflitos, contradições, forças em tensão e conjunturas de ação sugerem ações transformadoras, além de um simples ajuste ou equilíbrio e além das atividades renovadoras (Sánchez Gamboa, 2012, p.118).

As diferenças acima apontadas são atribuídas às abordagens teórico-metodológicas. Denominadas assim por se caracterizarem como tipos, estilos ou formas de organizar e articular procedimentos que os pesquisadores privilegiam e desenvolvem para produzir as respostas para os problemas abordados por suas investigações. As maneiras como são abordados os problemas de pesquisa, ou a forma como o sujeito trata o objeto na relação cognitiva, ou a organização de procedimentos que definem os pontos de partidas dos projetos determinam as escolhas metodo-

lógicas e teóricas. Daí por que a utilização do termo ‘abordagens’ tem sentido e é pertinente para definir modelos ou paradigmas científicos.

Nesse sentido, para ampliar nossa discussão sobre a relação entre pesquisa e inovação educativa, é pertinente nos determos sobre alguns indicadores das relações entre o tipo de abordagem e seu potencial de inovação ou de transformação. Se relacionarmos esta noção de problema aos projetos de pesquisa, podemos considerar que alguns problemas são formulados a partir de concepções teóricas nas quais a ação ou a prática não são consideradas ou não fazem parte do quadro de referência do problema estudado. No caso contrário, alguns problemas partem da consideração da ação ou da prática como parte essencial do quadro de referência que compreende o fenômeno ou problema pesquisado. Por exemplo, problemas relacionados ao desconhecimento do tipo de aluno que assiste a uma escola sugerem respostas que se traduzem numa descrição ou um perfil (sem rosto) do aluno. Identificam características, porém não tipos de relação; identificam hábitos e costumes, porém nenhum tipo de atividade; podem indicar interesses, porém não oferecem indicadores das motivações e das condições de ação. Neste caso, esses modelos descritivos e estáticos oferecem poucas perspectivas de ação, e muito menos de uma ação qualificada como inovadora, devido fundamentalmente ao fato de não considerarem esse elemento dentro do quadro de referência, cujo problema central era o desconhecimento do perfil do aluno (Sánchez Gamboa, 2012, p. 121).

Outros indicadores sobre a relação entre abordagens teóricas e os graus de mudança implícitos na pesquisa educacional podem ser tomados de Braybrooke (1963) quem propõe uma matriz para ilustrar a relação entre os graus e tipos de mudanças e sua correlação com a complexidade das informações trabalhadas nos projetos de pesquisa.

Assim, na linha de graus de mudança as propostas podem variar entre os extremos ‘grandes mudanças’ e ‘pequenas mudanças’, e na linha de compreensão ou da amplitude das informações necessárias podem variar, também, entre ‘alta compreensão e abrangência’ e ‘baixa compreensão e abrangência’. No cruzamento dessas linhas resultam os tipos de mudança denominados pelo autor como *homeostase*, *incrementalismo* na linha de pequenas mudanças, e de *neomobilismo* e de *metamorfose* na linha de grandes mudanças (Braybrooke, 1963). A visualização da matriz poderá ajudar a compreender essas diferenças.

**Tabela 1**  
**Matriz de tipos de mudança**

<b>Grau de mudança</b>	Pequena	Grande
<b>Compreensão/ amplitude das informações</b>	Alta <i>Homeostase</i>	<i>Metamor- fose</i>
	Baixa <i>Incremental- talismo</i>	<i>Neomobi- lismo</i>

A *homeostase*, ou restauração do equilíbrio, resulta de um grau de pouca mudança e exige informações técnicas de rotina ou específicas de uma situação problemática. A *homeostase* refere-se a uma atividade restaurativa do equilíbrio normal de um sistema educacional já estabelecido e exige informações técnicas de rotina. A pesquisa consistirá em diagnosticar esses pequenos desequilíbrios ou na identificação da parte podre da maçã, ou do setor conflitivo para o qual são necessárias informações específicas.

O *incrementalismo* tem como propósito a contínua e normal evolução ou o melhoramento de um sistema e está destinado a manter o equilíbrio normal e exige informações de rotina com baixa amplitude.

As mudanças do tipo *neomovilismo* indicam uma atividade inovadora, procuram a invenção e soluções para problemas significativos. Essa inovação está baseada num volume e uma extensão restringida de informações; entretanto, a mudança é grande, motivada por uma espécie de nova visão, de novos sentidos, por outra maneira de organizar informações já existentes. Inovar exige uma consciência nova, outras formas de articulação dos sentidos, novas perspectivas, uma espécie de explosão do conhecimento diante de situações críticas, uma reordenação dos elementos ou das partes constitutivas. A pesquisa se refere a estudos exploratórios e heurísticos, a uma reestruturação progressiva e regulada do sistema analisado.

As mudanças do tipo *metamorfose* indicam uma atividade transformadora para produzir uma modificação completa no sistema estudado; fundamenta-se na teoria de salto qualitativo. Exigem informações numerosas e de amplitude maior, relacionadas com os entornos e contextos nos quais se situam os fenômenos ou os sistemas estudados.

Trata-se de um conhecimento produzido e que se caracteriza por identificar os conflitos e a dinâmica das mudanças. O caráter crítico desse conhecimento faz referência a critérios de inter-relação com a totalidade social e histórica na qual se situa; por exemplo, o sistema educativo e cultural. A mudança esperada se realiza em função do meio social e cultural e por força de seus determinantes. Neste caso, o sistema educativo se transforma na medida

em que se transformam também a cultura e a sociedade. Para compreender esse tipo de mudança profunda, é necessário um volume grande de informações sobre essas inter-relações, especificamente sobre a dinâmica social dentro da qual a educação registra a mudança (Sánchez Gamboa, 2012, p.123).

As relações entre abordagens e tipo de mudanças propostas já foram constatadas em outros estudos; vejamos essas relações na análise de uma mostra da produção dos programas de pós-graduação no Brasil; Relacionando as abordagens com o tipo de mudanças propostas, encontramos um elevado índice de correlação entre abordagens empiristas e positivistas e propostas de mudança em nível técnico, como atividades restauradoras do equilíbrio do sistema ou fenômeno estudado (*homeostase*); entre abordagens funcionalistas e propostas de atividades em busca de um novo equilíbrio ou um melhoramento do sistema estudado (*incrementalismo*); entre abordagens estrutural-fenomenológicas e propostas de ações inovadoras (*neomovilismo*); entre abordagens crítico-dialéticas e propostas de transformações desejando mudanças fundamentais no fenômeno estudado (*metamorfose*). (Sánchez Gamboa, 1987, p. 72).

Em função das categorias anteriores, podemos deduzir que a possibilidade de uma pesquisa desenvolver propostas de inovação ou transformação depende do tipo de abordagem utilizada e do grau de interesse crítico que orienta essa pesquisa. Esse interesse crítico se refere à maneira como os fenômenos são abordados. Nos modelos analíticos, predomina o isolamento e a separação dos seus contextos e as informações se limitam a descrição e análise dos objetos, nos modelos compreensivos os fenômenos são inseridos nos seus entornos, nesse caso, é necessário recuperar, além das informações sobre esses contextos, também sobre o grau de inter-relação com outros fenômenos situados nos mesmos contextos.

Em relação à maneira de abordar os fenômenos, as pesquisas orientadas pelos modelos positivistas fazem um recorte de cada fenômeno, delimitando-o e separando-o do contexto. As variáveis relacionadas com os entornos – denominadas variáveis “intervenientes” – são controladas, mantendo-as invariáveis e permanentes, ou são ignoradas, isolando os fenômenos de seu ambiente natural, colocando-os em câmaras de experimentação, onde o ambiente e os contextos são controlados (Sánchez Gamboa, 2012, p.126).

Essa mesma abordagem se aplica às teorias da educação, quando esta é analisada como um fenômeno isolado do seu contexto social. Nesse sentido, Saviani (1984) as denomina de teorias não críticas, tais como as teorias tradicionais, escolanovistas e tecnicistas, que buscam explicar os problemas da educação pela relação interna entre os

elementos constitutivos da relação pedagógica, sem levar em conta os determinantes advindos dos contextos sociais.

As abordagens crítico-dialéticas, assim como as fenomenológicas, partilham o princípio da contextualização. Isto é, os fenômenos devem ser estudados considerando seus entornos, seus ambientes naturais, os contextos onde se desenvolvem. Dessa forma, e de acordo com Saviani (1984), essas abordagens podem ser consideradas críticas, reprodutivistas e crítico-dialéticas. As crítico-reprodutivistas quando a educação sofre as determinações do contexto social, entretanto não tem poder de reação, já que reproduz esses determinantes econômicos, sociais e ideológicos. A educação como parte do social não tem dinâmica própria, pois apenas reproduz a totalidade social. Já as teorias crítico dialéticas atribuem à educação, como parte do social, uma dinâmica diferenciada desse todo, embora determinada por ele. A educação tem a capacidade de ir além da simples reprodução e se tornar num espaço de resistência e de reação gerando processos de transformação da sociedade, junto com outras experiências da mesma sociedade, tais como, partidos políticos, movimentos sociais, sindicatos e organizações de classe. A relação entre o todo social e a parte, a educação, é dialética. Ao mesmo tempo em que a educação é parte do social, e como tal é determinada por suas relações, também é contraditoriamente diferente, contém especificidades e uma dinâmica própria que lhe possibilita reagir contra esse todo, e, numa conjuntura ampla e favorável, com a participação de outros setores do social poderá formar frentes de transformação desse todo social.

As teorias crítico reprodutivistas, a semelhança das abordagens fenomenológicas, fundamentam-se em métodos compreensivos que se caracterizam por localizar os fenômenos relacionados com seus contextos e entornos, onde ganham sentido. No caso da educação, seus sentidos e suas dimensões estão nas relações com o social. O social como entorno determina essas relações e os diversos sentidos, os lugares, os cenários, os pontos de vista dos sujeitos, as interpretações, as inter-relações entre esses sujeitos. As perspectivas de inovação podem estar focadas nas mudanças de sentido, nos novos ambientes, nos novos tempos; numa nova visão de fenômeno, numa nova articulação do sentido, em novas interpretações, numa nova estruturação dos entornos; em novas roupagens, em novas figuras, porém, preservando as essências e as estruturas básicas. Nesse sentido, a inovação não atinge às mudanças estruturais, nem pretende a *metamorfose* do sistema social.

As teorias crítico dialéticas e a abordagem materialista histórica consideram os fenômenos em permanente transformação, sendo determinados pela sua 'historicidade'. Para serem compreendidos é necessário revelar sua dinâmica e suas fases de transformação. No caso da educação, suas transformações estão relacionadas com as

transformações culturais e sociais. Essas mudanças são quantitativas e qualitativas, na medida em que se acumulam forças e tensões que produzem transformações radicais e estruturais (*metamorfoses*). Para poder compreender essas mudanças, é necessário sistematizar uma massa grande de informações e uma extensão maior delas, pois para compreender as inter-relações sociais e as dinâmicas de tempos longos é preciso recuperar dados que permitam ver o movimento histórico, a gênese e a transformação dos fenômenos.

### **O EDUCADOR PESQUISADOR: A INOVAÇÃO NECESSÁRIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Com base nas premissas expostas nos tópicos anteriores: a primeira sobre a importância estratégica da pesquisa científica como produtora de respostas para os problemas da educação e a segunda sobre a relação entre abordagens teórico-metodológicas e graus de inovação e transformação, neste terceiro tópico, pretendemos afirmar a tese da formação do educador pesquisador como a inovação necessária para atender a problemática da educação básica.

O educador pesquisador se depara com diversos desafios com relação ao trato do conhecimento científico. Como anunciamos no 1º tópico, o conhecimento é uma resposta a uma pergunta. O educador encontra no mundo do ensino, respostas abundantes na forma de saberes. Os saberes apresentam respostas ‘já dadas’, ‘prontas’ em outros contextos (geográficos e históricos, em espaços e tempos diferentes), fixadas e/ou sistematizadas em sistemas de informação. Esses saberes podem ser: escolares, acadêmicos, da prática, do professor, do aluno, científicos, saberes de todos os tipos. Esses saberes são respostas na forma de informação, de receitas, de protocolos, teorias, de formulas, de teoremas etc. A transmissão, socialização, divulgação desses saberes é objeto das *Pedagogias das respostas*.

No contexto da transmissão dos saberes e sua institucionalização nos sistemas escolares, as pedagogias da resposta desempenham papel significativo já que se dedicam à transmissão das respostas prontas acumuladas nos currículos escolares, mas sem considerar as perguntas que as geraram. O maior conflito dessas pedagogias está na pretensão de transmitir respostas e saberes, deslocados de suas perguntas e dos problemas que lhes deram origem. Perante esse conflito cabe indagar sobre as estratégias para diminuir o distanciamento entre as perguntas, geradoras do conhecimento e as respostas acadêmicas, congeladas nos saberes escolares e amplamente divulgados como informações, ou saberes, através dos sistemas informatizados, livros e materiais didáticos e conteúdos curriculares. Como recuperar as perguntas que geraram tantas respostas? Como gerar um processo de passagem das pedagogias das respostas para as pedagogias da pergunta?

As respostas para essas indagações se constroem com o verbo *problematizar* que significa procurar o problema, buscar os conflitos que caracterizam os fenômenos, a vida cotidiana, as práticas sociais. De qualquer maneira problematizar significa duvidar, indagar, questionar, perguntar sobre o problema. O problema se apresenta como necessidade, dificuldade, conflito, crise, para os quais não se tem respostas imediatas.

Com base no conceito da ‘problematização’ como foi justificado acima, é possível diferenciar as pedagogias das respostas e as pedagogias das perguntas, já que as duas supõem abordagens e processos opostos e conflitantes. As primeiras não problematizam as informações, as respostas, os saberes. Já as pedagogias da pergunta problematizam os saberes e as respostas se indagando sobre sua origem, sua construção e ainda transformando-as em novas perguntas sobre os objetos e fenômenos as quais se referem. Entretanto, as duas pedagogias, mesmo opostas e contraditórias, situam-se num mesmo processo da produção do conhecimento, uma se centraliza nas respostas a outra nas perguntas. Na perspectiva da dialética, as duas se referem a polos opostos da mesma dinâmica. Elas se colocam de forma oposta e contraditória, no mesmo processo.

Enquanto o conhecimento se refere à parte dinâmica e ao processo de qualificar perguntas e produzir as respostas novas, os saberes se referem ao produto, à resposta elaborada, fechada, empacotada, sistematizada para ser distribuída, divulgada e consumida. Nesse sentido, conhecimento e saberes embora contrários na funcionalidade estão juntos na dinâmica dialética entre perguntas e respostas sobre um determinado fenômeno, ou objeto (Sánchez Gamboa, 2009, p. 13).

As contradições expostas entre as pedagogias das respostas e das perguntas, certamente podem ganhar graus de compreensão quando destacamos a distinção epistemológica entre as perguntas e as respostas como momentos de um mesmo processo de compreensão do mundo, das necessidades e dos problemas do gênero humano. A distinção entre trabalhar apenas com respostas separadas das perguntas possibilita entender as dificuldades e limites dos projetos de formação profissional que somente utilizam processo de ensino. De igual forma, a estratégia de considerar no mesmo processo de produção e socialização do conhecimento as respostas e as perguntas pode justificar as vantagens de integrar o ensino e a pesquisa em todas as fases da formação profissional, inclusive na formação continuada.

Essas distinções, entre as pedagogias com relação ao trato com as formas básicas da produção e difusão do conhecimento acumulado pela humanidade (relação pergunta-resposta), certamente poderão ajudar no resgate da importância da problematização dos saberes científicos,

acadêmicos e escolares e na justificativa de inserir a formação básica para a pesquisa e a produção do conhecimento nos cursos de formação e na prática profissional dos educadores, sem recuar e negar os saberes acumulados pela humanidade. Segundo Saviani o domínio sobre os saberes acumulados possibilita a descobertas da pesquisa. “Sem o domínio do conhecido não é possível incursionar no desconhecido (...), ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que propõe a ser investigador” (Saviani, 1985, p.27).

O entendimento da relação dialética entre os saberes (respostas prontas acumuladas) e o conhecimento (respostas novas) poderá ajudar na valorização das contribuições das pedagogias da pergunta, no incentivo à curiosidade e o desenvolvimento da capacidade de duvidar e perguntar sem precisar desprezar os saberes acumulados e os conteúdos das pedagogias das respostas. Nessa perspectiva, a formação profissional dos educadores torna-se necessariamente mais complexa, já que precisam desenvolver novas capacidades para articular o domínio dos saberes sistematizados e o potencial criativo da pesquisa científica e dos instrumentais técnicos e teóricos necessários para a produção de novas respostas para as necessidades históricas da sociedade na fase atual de profundos processos de transformação. Essa formação profissional exige a articulação da formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e a formação básica para a pesquisa e a produção do conhecimento em educação. Esse educador fará a diferença na sua prática social transformadora.

A problematização do mundo da necessidade deve ser o ponto de partida de toda pesquisa. No caso específico da inserção da pesquisa na formação continuada, esse mundo da necessidade se situa no campo da prática profissional. A problematização dessa prática, além de produzir respostas para gerar processos de inovação e transformação, visando o aprimoramento do desempenho profissional, também poderá produzir respostas para os problemas da educação, dependendo do tipo de abordagem teórico-metodológica utilizada.

Numa perspectiva não crítica, a prática profissional poderá ser abordada separada das suas inter-relações mais amplas com a educação e a sociedade e buscará explicar a prática pela prática, como fenômeno isolado e recortado dos contextos educacional e social. Essa perspectiva analítica é própria do pragmatismo que prioriza a prática separada da teoria, neste caso a prática pedagógica busca explicações na mesma prática, sem considerar as teorias educacionais ou os contextos mais amplos relacionados com os determinantes econômicos, sociais e políticos.

Uma perspectiva crítica tomará a prática profissional como ponto de partida, problematizando essa experiência

concreta, mas inserida num contexto maior como é a problemática da educação e, por sua vez, abordando a problemática da educação como parte constitutiva da sociedade. Essa perspectiva compreensiva toma como base a estreita relação dialética entre a ‘teoria e a prática’. Diferentemente do pragmatismo, a prática é compreendida em relação a uma teoria. A prática e a teoria, embora diferentes e contrárias são partes do mesmo processo da ação humana, que exige a relação dinâmica entre o pensar e o fazer. A articulação e ao mesmo tempo a tensão entre o pensamento e a ação, entre a teoria e a prática, se expressam com o termo *práxis* que significa a síntese dialética entre a teoria e a prática.

Segundo a filosofia da práxis, só entendemos a teoria como “teoria de uma prática” e vice-versa, a prática sempre é “prática de uma teoria”. A teoria é entendida como a compreensão da prática. É elaborada a partir da prática, e, uma vez analisada e compreendida, deve voltar sobre esta em forma de estratégias de ação. Desta maneira, cumpre-se um circuito em que o conhecimento parte da prática e volta sobre ela mesma, estabelecendo, dessa forma, um critério de verdade que exige uma tensão dialética entre esses dois polos contrários. Uma teoria é válida à medida que transforma a prática, e a prática também é verdadeira à medida que transforma a teoria. Dessa relação dialética surge o princípio da validade do conhecimento como fonte de transformação da realidade: “conhecer para transformar”. (Sánchez Gamboa, 2012, p.131)<sup>2</sup>.

1 A discussão sobre as diversas abordagens da relação entre teoria e a prática poderá ser ampliada com base nas referências utilizadas no texto: “Teoria e Prática: uma relação dinâmica e contraditória” (Sánchez Gamboa, 1995).

Em função dos argumentos anteriores, podemos deduzir que a possibilidade de uma pesquisa desenvolver propostas de inovação ou transformação depende do tipo de abordagem utilizada e do grau de interesse crítico que orienta essa pesquisa. Este interesse crítico se manifesta na maneira como a prática profissional, no caso concreto do educador em exercício, é abordada. Quando essa prática é compreendida nos contextos dos problemas da educação e da sociedade, essa compreensão potencializa ações novas que além de alterar as formas de atuação profissional, conjuntamente produz uma ação significativa que também afeta os problemas da educação. Essa prática ganha abrangência e significado social e político, já que sua compreensão, embora se origine em problemas específicos e particulares, se inter-relaciona com o todo social.

Essa abordagem é mais complexa e exige uma visão mais abrangente dos problemas e a necessidade de recuperar além das informações sobre as práticas específicas, também sobre os contextos no âmbito da problemática da educação e das conjunturas sociais, como também sobre as inter-relações com outros fenômenos situados nos mesmos contextos.

A problematização da prática como ponto de partida dos projetos é pertinente e necessária nos programas de formação continuada. E sua compreensão através de projetos de pesquisa poderá oferecer respostas para seus problemas e, dependendo das abordagens, as respostas elaboradas nas pesquisas poderão sinalizar estratégias de intervenção com maior ou menor grau de inovação e transformação.

Espera-se que a inserção dos projetos de pesquisa e o domínio de abordagens críticas e de metodologias compreensivas na formação do educador pesquisador signifiquem importantes estratégias de intervenção, visando à superação dos problemas da prática profissional e da educação perante os desafios históricos da transformação social.

## CONCLUSÕES

Perante as diversas possibilidades de definição de estratégias de formação profissional a capacitação para a pesquisa científica é por si mesma uma importante estratégia de inovação, já que altera significativamente a maneira de tratar o conhecimento, superando os limites oriundos da redução do processo do conhecimento apenas ao campo das respostas, desconhecendo ou desprezando os problemas e as perguntas que lhe deram origem. A superação das *pedagogias das respostas*, que se focam apenas na transmissão e socialização dos saberes acumulados como respostas prontas para os problemas abordados pela pesquisa científica, implica num salto qualitativo quando abre espaço para as *pedagogias da pergunta*, resgatando as capacidades para a indagação, a dúvida e os questionamentos que exigem a construção de novos processos e novas respostas para os problemas.

Na conjuntura das crises, dos conflitos, das necessidades e dos problemas cotidianos que desafiam a prática profissional dos educadores que atuam na educação básica, a descoberta das vantagens das pedagogias da pergunta, da articulação entre os saberes e o conhecimento e da integração dos processos de ensino e de pesquisa justificam a inclusão da capacitação para a elaboração de projetos de investigação nos de programas de formação continuada. No caso da sua inclusão, também é necessário, a capacitação no domínio das metodologias e das teorias que abordem criticamente a prática profissional e propiciem maiores graus de inovação e transformação social e educacional.

A integração, nos programas de formação continuada, das estratégias do ensino e da pesquisa da compreensão das inter-relações entre discurso científico e discurso didático e entre o método de pesquisa que produz conhecimento e o método de exposição que transmite, socializa e dissemina os resultados é pertinente e plausível dadas as condições favoráveis que os educadores têm, quando a sua própria prática pode se tornar objeto de seus projetos de pesquisa. A abordagem crítica dessas práticas específicas

poderá ampliar o conhecimento sobre a problemática da educação como um todo, considerando a necessidade da recuperação de contextos e da abrangência das informações sobre as inter-relações sociais e políticas dessa prática, que os métodos compreensivos exigem. Dessa forma, o conhecimento sobre a prática pedagógica também implica o estudo dos problemas mais amplos da educação e da sociedade, na medida em que as abordagens da pesquisa oferecem instrumentos de compreensão dessas inter-relações.

A formação profissional continuada exige dos centros de formação a articulação entre os processos de ensino e os processos de pesquisa num contexto de compromisso social que também articule processos de inovação e transformação social. A pesquisa poderá propiciar condições para uma nova qualificação diferenciadora, que integre a pesquisa sobre os problemas da prática e que atenda as diversas demandas da sociedade que busca desenvolver seu projeto histórico, superando as profundas contradições que a determinam.

Voltando ao ponto de partida de nossa reflexão, isto é, ao vínculo entre a pesquisa e a inovação educativa, podemos finalizar, destacando algumas ideias centrais: a ação inovadora significa uma mudança relativamente profunda, intencional e duradoura. A inovação implica uma nova visão sobre a realidade que se pretende mudar; supõe uma nova maneira de organizar os fatores integrantes dos processos de ação. As ações inovadoras supõem investigações e diagnósticos sobre situações críticas. A identificação dessas situações críticas supõe situá-las num universo maior, localizá-las num contexto de inter-relações com outros problemas. Nesse sentido, as atividades inovadoras supõem pesquisas compreensivas que considerem os contextos e os entornos. No caso da prática profissional, o educador pesquisador precisa entendê-la na sua inter-relação com a problemática da educação e da sociedade. As ações derivadas dessa compreensão são inovadoras com relação à prática, mas também são ações que devem ser transformadoras da problemática da educação e devem ser também políticas, na medida em que contribuem com a construção de um projeto histórico da sociedade que vise à superação de suas profundas contradições.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

BACHELARD, G. **Epistemologia**. Barcelona: Anagrama, 1989.

GRANGER, G-G. **A ciências e as ciências**. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SANCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Chapecó: Argós: 2012.

SANCHEZ GAMBOA, S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argós: 2013.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio, Saberes escolares e conhecimento: conflito das pedagogias da resposta e as pedagogias da pergunta. **Praxis Educativa**, v.4, n1, p. 9-19. Jun. 2009. <http://www.editora.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio, Teoria e Prática: Uma relação dinâmica e contraditória. **Motri-vivência**, Florianópolis, ano 6. n. 8, p. 31-46, dezembro, 1995.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. Maceió: EdUfal, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1985.