

Volume 5

**FUNDAMENTOS
DA EDUCAÇÃO:
Recortes e Discussões**

**PAULO GOMES LIMA
MEIRA CHAVES PEREIRA
(ORGS.)**

PACO  EDITORIAL

Conselho Editorial

PACO  **EDITORIAL**

Av Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Profa. Dra. Andrea Domingues
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna
Prof. Dr. Carlos Bauer
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha
Prof. Dr. Fábio Régio Bento
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Romualdo Dias
Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

©2014 Paulo Gomes Lima; Meira Chaves Pereira

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

L6286 Lima, Paulo Gomes; Pereira, Meira Chaves.

Fundamentos da Educação: Recortes e Discussões – volume 5/Paulo Gomes Lima; Meira Chaves Pereira (orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

408 p. Inclui bibliografia. Inclui tabelas.

ISBN: 978-85-462-0223-2

1. Educação 2. Fundamentos 3. Epistemologia 4. Filosofia. I. Lima, Paulo Gomes. II. Pereira, Meira Chaves.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

Filosofia	100
Epistemologia	121
Teoria da Educação	370.1

IMPRESSO NO BRASIL
PRINTED IN BRAZIL
Foi feito Depósito Legal

SUMÁRIO

Apresentação	7
Capítulo 1 – Contribuições de Charles Darwin ao Pensamento Educacional <i>Vânia Lúcia Ruas Chelotti de Moraes</i>	19
Capítulo 2 – O Pensamento Educacional de Herbert Spencer <i>Cristiane de Sá Dan</i>	37
Capítulo 3 – Édouard Claparède e o Estudo do Desenvolvimento da Criança <i>Deise de Sales Rustichelli</i>	51
Capítulo 4 – Adolphe Ferrière e a Educação Ativa <i>Jeferson Luz Bona</i>	69
Capítulo 5 – O Pensamento Pedagógico de Henri Wallon <i>Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi</i>	83
Capítulo 6 – Roger Cousinet e o Método do Trabalho Livre em Grupo <i>Rosa Aparecida Pinheiro</i>	107
Capítulo 7 – A Aquisição e as Funções da Escrita em Alexander Luria <i>Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de Melo</i>	123
Capítulo 8 – Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação Escolar em Alexei Leontiev <i>Caio César Portella Santos</i> <i>Izabella Mendes Sant'ana</i>	147

Capítulo 9 – Ana Teberosky e a Psicogênese da Língua Escrita	169
<i>Rosilene Rodrigues Lima</i>	
Capítulo 10 – Emília Ferreiro e a Construção Lecto-Escrita da Criança	189
<i>Meira Chaves Pereira</i>	
Capítulo 11 – Howard Gardner E As Inteligências Múltiplas	203
<i>Izabel de Carvalho Gonçalves Dias</i>	
Capítulo 12 – O Pensamento Educacional em Hannah Arendt	225
João Henrique da Silva <i>Douglas Christian Ferrari de Melo</i>	
Capítulo 13 – Augusto Comte: o Pensamento Positivista na Educação	249
<i>Ester Chichaveke</i>	
Capítulo 14 – A Escola e o Processo Educacional em Émile Durkheim	267
<i>Mariclei Przylepa</i>	
Capítulo 15 – B. F. Skinner, A Psicologia Comportamentalista e o Papel da Educação	283
<i>Sonia Maria Borges de Oliveira</i>	
Capítulo 16 – Lawrence Stenhouse e a Pesquisa como Princípio do Processo Ensino-Aprendizagem	301
<i>Paulo Gomes Lima</i>	
Capítulo 17 – O Pensamento Pedagógico em Anton Makarenko	317
<i>Paulo Gomes Lima</i> <i>Meira Chaves Pereira</i>	

Capítulo 18 – Florestan Fernandes e a Democratização da Escola no Brasil <i>Telma Elizabete de Moraes</i>	331
Capítulo 19 – Sujeito, Autonomia e Educação em Louis Althusser Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de Melo <i>Silvio Cesar Moral Marques</i>	359
Capítulo 20 – Contribuições de Michel Foucault à Educação <i>Noêmia de Carvalho Garrido</i>	375
Sobre os Autores	397

LAWRENCE STENHOUSE E A PESQUISA COMO PRINCÍPIO DO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Paulo Gomes Lima

Introdução

Lawrence Stenhouse nasceu em Manchester na Inglaterra em 1926. Aos 30 anos de idade, concluiu seu mestrado em educação, tendo desenvolvido a docência na educação básica antes mesmo de iniciar sua carreira docente no ensino superior. Como professor universitário, sua primeira experiência profissional deu-se na Durham University e em seguida foi trabalhar no Jordanhill College of Education em Glasgow, capital da Escócia, terra natal de seus pais.

No ano de 1966, Lawrence Stenhouse torna-se diretor do *Humanities Project* – que era um projeto do Reino Unido sobre o desenvolvimento curricular. Na direção do projeto Stenhouse introduz suas principais convicções em nível de educação: articulação do mundo da escola ao mundo da vida, direito do aluno ao saber e o diálogo como método pedagógico. O projeto foi desenvolvido até 1970. Stenhouse, junto com colegas, criou o Centro de Pesquisas Aplicadas em Educação na Universidade de East Anglia, cidade britânica de Norwich.

Em 1975, escreveu uma de suas principais obras: *An Introduction to Curriculum Research and Development* (Uma introdução à pesquisa e ao desenvolvimento curricular). Faleceu sete anos depois.

Stenhouse defendia que a educação formal deveria ser baseada em pesquisa, no princípio da descoberta, sendo professores e

alunos aprendizes constantes. O ensino, nesta direção deveria ter como orientação projetos de trabalho onde o professor assumisse o papel de um pesquisador que não entendia a contestação como indisciplina, mas como uma forma de reação frente aos desafios da descoberta do estudante, de si e do objeto de estudo; assim o próprio currículo escolar deveria ser reformulado na prática do professor para desenvolver o processo de envolvimento e transformação da escola em espaço de descoberta.

Mais do que estudantes e professores, a pesquisa no cotidiano escolar para Stenhouse deveria envolver também a comunidade extraescolar. Esta pesquisa pela intervenção no real passou a denominar-se *pesquisa-ação*. O professor caracterizado por Stenhouse não seria meramente um professor, mas um *professor-pesquisador*, que lançando mão do conhecimento historicamente produzido, promoveria a investigação escolar voltada para a ação propriamente dita articulando escola e vida.

A pesquisa-ação, segundo Stenhouse, poderia trazer contribuições significativas à área educacional se: a) oferecesse hipóteses a serem comprovadas por meio da investigação e verificadas a sua validade em sala de aula pelo professor e os sujeitos do processo; b) oferecesse descrições de casos ou generalizações de casos ricos em detalhes para efeito de análise comparativa. Neste sentido, a pesquisa-ação, a partir da reflexão da própria experiência escolar oferece uma visão da necessidade de transformação da visão da escola sobre como a educação é pensada e desenvolvida, da necessidade de mudanças e reflexão do processo ensino-aprendizagem por meio da análise observável, pelas respostas que os indivíduos produzem quando em ação de descoberta e por quais encaminhamentos se orientam a partir dos resultados obtidos. A pesquisa-ação tem orientado a investigação da prática docente nos dias atuais por meio de inúmeros trabalhos acadêmicos e, daqueles que optam por sua orientação, não somente como um instrumental em si, mas como objeto de descoberta do mundo e do homem (Lima, 2013).

1. Fundamentos do pensamento pedagógico de Lawrence Stenhouse

Durante a sua autoformação, enquanto docente, Stenhouse concluiu que o desenvolvimento do trabalho docente não poderia abrir mão de instigar os alunos no processo de busca, de promover a sua capacidade criativa e autorreflexão na descoberta do mundo e do homem. Esse caminho deveria ser desenvolvido por meio de conhecimentos que o docente deveria reunir ou apropriar-se como princípios pedagógicos, isto é, se conhecer os modos de ensinar e aprender históricos e experiências contemporâneas, para refazer o caminho, não meramente pedagógico, mas de formação de uma outra mentalidade: ensinar pela pesquisa, eixo que não deveria ser encerrado num currículo (Silva, 2011, p. 661).

Se o pedagógico não seria *o todo* do processo ensino-aprendizagem, também não poderia estar desarticulado no desencadeamento da formação do estudante; assim as contribuições teóricas seriam o subsídio para a elaboração de processos de intervenções dos professores e conjunto desse esforço deveria considerar três eixos: o direito do aluno ao saber (e saber de qualidade), b) a articulação dos conteúdos escolares com o conhecimento do mundo e c) o diálogo como ponto central do processo pedagógico.

Lawrence Stenhouse no conjunto de alguns dos projetos que coordenou (*Humanities Curriculum Project; Problems and Effects of Teaching about Race Relations*) enfatizava que grau de profissionalismo de cada docente se baseava na motivação ou predisposição para avaliar suas intervenções, noutra forma de dizer, ao analisar a sua prática de maneira clara, crítica e recorrente haveriam novos e desafiadores elementos para aprimorar o contexto e possibilidades do desencadeamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, não seriam pesquisas desencadeadas por pesquisadores (experts) externos à sua vivência, mas originadas de uma leitura proximal, isto é, de seu próprio contexto; daí exigir siste-

matização, conhecimentos e estratégias para o desenvolvimento do currículo. Pode-se vislumbrar que em Stenhouse a ideia do professor como “executor de atividades didáticas” ou “passador de lições” são elementos inócuos e sem alicerce. A esse respeito, Silva (2011, p. 663) afirmava que Stenhouse convidava à construção de um pensamento autônomo, não reprodutivista e isento de incorporação de discursos alheios à vivência. Para ele, ao assumir o comprometimento de formação profissional continuada, deveria estar também se assumindo a necessidade de constante renovação pedagógica e de pensamento, peças-chaves no processo ensino-aprendizagem.

2. O conceito de currículo em Lawrence Stenhouse

O que é o currículo? Que olhar o professor deve priorizar ao trabalhar o currículo com suas turmas? Essas questões eram um dos focos do trabalho desenvolvido por Stenhouse que entendia o currículo não como um conjunto predeterminado de conteúdos, métodos e técnicas por meio das quais se delimitava os tempos e espaços do conhecimento, mas como um objeto simbólico e significativo que possui uma existência física e ao mesmo tempo um significado manifestado por palavras, imagens, sons, jogos, etc.

Com tudo isso, o desenvolvimento do currículo sob esse olhar estaria totalmente comprometido com o correspondente desenvolvimento do professor. Stenhouse (1980a) observava que isso não quer dizer que o professor deva ser “adestrado” à lógica da cunhagem conceitual em tela, por outro lado, destaca que a ampliação do olhar deve ser e estar coerente com as intervenções do docente, mais do que isso, um currículo constitui-se em movimentos que expressam valores (históricos, epistemológicos, axiológicos), na escola se expressa por meio de alguns materiais pedagógicos, dos critérios de ensino, carrega uma visão acerca da construção do conhecimento e um conceito do processo educacional.

O delineamento curricular ou o seu desenho geral deve levar em conta no centro do processo ensino-aprendizagem, as mudanças que se projetam e que se fazem necessárias quando em pauta, o que os alunos devem se apropriar? Como? Com que instrumentos serão necessários ou imprescindíveis para isso? Tais perguntas são importantes, mas não únicas quando se quer desenvolver a atividade fim da escola, visto que compreende outras questões tais como: a) os objetivos curriculares devem ser os mesmos para todos os alunos da classe? É necessário diferenciar os objetivos que se desenha de acordo com a realidade vivenciada? Como analisar ou avaliar se existem grupos alternativos de objetivos dentro o mesmo currículo, considerando a prontidão para a aprendizagem docente?

Essas questões nos levam a ampliar o olhar sobre o desenho curricular, não com um fim em si mesmo, entretanto, afinado com o conceito de educação que consiste em proporcionar o acesso ao conhecimento como um meio e uma disciplina de reflexão, sem delimitar essa ou aquela área do conhecimento, por sua particularidade. Ora, o que o aluno apresenta como resultado de sua aprendizagem não pode ser entendido como o núcleo central da aprendizagem ou a qualidade do mesmo, visto que que o conhecimento não pode limitar-se a condutas, pois o processo ensino-aprendizagem estaria reduzido a estratégias instrumentais e estaria incoerente, considerando a complexidade da aquisição do conhecimento humano.

A aprendizagem ou o conhecimento desenvolvido, de fato, é respaldada pelo pensamento criativo, não mecânico ou simplesmente comportamental. Os resultados da aprendizagem devem sim ser avaliados, mas sem a sua antecipação como se as respostas fossem óbvias, consoante os comportamentos possíveis.

3. O ensino baseado na pesquisa

O ensino baseado na pesquisa como conceito e materialização deu-se com o trabalho desenvolvido por Lawrence Stenhouse

por meio do Projeto de currículo nas ciências humanas ou Humanities Curriculum Project (1967-72). O objetivo do mesmo era apontar soluções para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos entre 15 e 16 (com média capacidade acadêmica) anos que mostravam baixo rendimento em disciplinas e apresentavam desinteresse nas ciências humanas.

Segundo Elliot (2006), questionando-se sobre essas informações, Stenhouse percebeu que o currículo deveria estar sintonizado com os interesses ou provocações para a aprendizagem dos alunos, isso apontava para a necessidade de uma nova concepção de currículo e das estratégias que o referenciasse. O ponto de partida, portanto, não seria outro senão a pesquisa a partir de elementos de interesse dos estudantes. O caminho delineado por Stenhouse entre as décadas de 1960 e 1970 era muito inovador, considerando a ideia de currículo prescritivo que se praticava na época. Esse contexto marcou o surgimento do “research-based teaching” ou do ensino baseado na pesquisa. Stenhouse enfatizava que a inovação de sua proposta:

- a) Não se remetia meramente a refinamentos ou melhorias das técnicas pedagógicas dos professores, por que esse caminho de muito era conhecido, haveria que se buscar pressupostos na ampliação do olhar sobre o currículo;
- b) O ensino baseado em pesquisa implicava numa mudança mais radical na conceptualização dos objetos de aprendizagem que constituem um currículo, dentre os quais o próprio estudante e o seu processo de desenvolvimento e interesse não deveria ser desconsiderado;
- c) No desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem as diferenças individuais deveriam ser consideradas e a aprendizagem mútua constituir-se-ia uma das estratégias para o desenvolvimento de propostas temáticas surgidas das proposições docentes e/ou dos interesses dos discentes;

- d) A base dialogal se mostrava como um dos eixos centrais na apreensão do próprio currículo, o que não se afastava do levantamento de hipóteses ou posicionamentos diversos fosse sobre as temáticas em debate ou visão acerca de determinado conteúdo ou discussão;
- e) O registro de padrões de aprendizagem não poderia seguir a mesma métrica do currículo tradicional, visto que o processo de aprendizagem deveria ser levado em conta e a apreensão das descobertas dos estudantes, por conseguinte no conhecimento apropriado e ressignificado;
- f) O ensino baseado na pesquisa em Stenhouse era um caminho para desencadear descobertas e discussões de alta qualidade, reconhecendo-se os elementos e importâncias das ciências humanas para a formação do estudante;
- g) A utilização da pesquisa como ferramenta ou instrumento para desencadear processos de ensino-aprendizagem era a mola propulsora da visão de Stenhouse;
- h) O ensino baseado em pesquisa requer a assunção de uma consciência ética do trabalho docente, ao mesmo tempo em que coloca em paralelo o conhecimento epistemológico de seu campo de atuação para acompanhar o desenvolvimento do educando, não os seus juízos pessoais;
- i) Sobre a postura do professor, o uso da pedagogia da indagação deveria se mostrar como um caminho necessário, afastando-se do risco de simplesmente concordarem com o professor sem a devida reflexão entre particularidades e generalizações sobre o objeto de estudo;
- j) A articulação teoria-prática deveria ser objeto de problematização nos cursos de formação de professores, o que que requereria uma reforma do currículo, das relações de intervenções nos processos pedagógicos e postura ética, como eixos recorrentes.

O ensino baseado em pesquisa traz um outro olhar sobre o currículo, mas sobretudo acerca do papel do educador, enquanto um agente desencadeador de provocações no âmbito do processo ensino-aprendizagem. Questões como ética profissional, dialogicidade e visões acerca de resultados apresentados são questões fundamentais para o desdobramento e organização do trabalho pedagógico, discussão que aprofundaremos na próxima seção, por ora cabe algumas observações acerca das contribuições de Stenhouse sobre a temática.

O chamamento de Stenhouse para o desenvolvimento do ensino baseado na pesquisa, não tinha o mesmo ordenamento de formação para de pesquisadores educacionais, como se produz na academia. A sua lógica era de que o docente como pesquisador de sua própria realidade, poderia ler do seu ambiente elementos concernentes ao currículo, mas não com a mesma formalidade tradicional do mesmo. Esse currículo reformado ou amplificado, não seria incompatível com o conhecimento historicamente produzido, visto que não o negava, mas o ressignificava a partir das visões dos sujeitos que se debruçavam sobre as temáticas, surgidas de seu interesse.

A reforma curricular também é uma reforma de pensamento sobre a escola, a educação e sua forma de pensar e fazer. A pesquisa participante como eixo de desencadeamento de processos de aprendizagem consistiria como instrumento indispensável para esse encaminhamento. O princípio educativo da descoberta, segundo Stenhouse (1979; 1980a) aprimora o gosto pela descoberta, desarticula desafetos e convida estudantes e comunidade escolar para uma experiência diferenciada de ensino e aprendizagem, onde educadores e estudantes são impactados.

4. A constituição do professor-pesquisador

De maneira focalizada, defende Stenhouse (1985) que os livros utilizados pelos professores no exercício de sua profissão não podem e nem devem ser utilizados como portadores dos

conhecimentos que os alunos devem aprender e compreender. Certamente alguns deles são ponto de partida e nunca ponto de chegada, considerando que o olhar sobre o conhecimento explicitados nos impressos são pistas de conhecimentos mais amplos. Ainda assim, há que se chamar atenção para o perigo de se tornar o livro didático e/ou paradidático como únicos desencadeadores dos conhecimentos dos estudantes.

Daí ser necessário partir da ideia de que o currículo pode se expressar como um modo de traduzir qualquer ideia educacional, acompanhada de hipóteses experienciadas na ação. Assim, fruto de interlocuções, trocas de informações, comprovações factuais ou ordenamento do pensamento devem ser eixos centrais do processo ensino-aprendizagem, trazendo a atitude e olhar docente como mobilizador transversal na totalidade a partir dos seguintes pontos:

- O compromisso de colocar sistematicamente em questão o ensino que se pratica com o olhar voltado para como está sendo desenvolvido e se favorece a aprendizagem dos estudantes;
- O compromisso e prontidão para refletir e estudar a ação docente (cada docente deve se preocupar com essa atitude);
- O interesse por indagar e articular teoria e prática de forma concreta, mantendo-se a coerência do compromisso assumido;
- Discutir com outros docentes as possibilidades do desenvolvimento da ação docente, levando-se em conta o princípio da descoberta, da pesquisa como eixo central do processo educativo.

Em síntese, para Stenhouse (1985), o docente que torna a pesquisa como eixo do seu trabalho deve ter em mente que o seu autodesenvolvimento não é tarefa de um único momento, mas fruto de autoanálise e emprego de recorrências criativas, assim, a rigurosidade dos procedimentos científicos também deverão acompanhar tal movimento, num processo de interações entre professores e alunos. Nesse caso, o professor escuta e leva em consideração o seu olhar sobre o objeto de estudo, estimula hipó-

teses, enfatiza sensibilidades e indica encaminhamentos para se pensar os temas em profundidade. A conversação ou diálogo será um meio que guiará o desenvolvimento da aula e do processo ensino-aprendizagem centrado em projetos de pesquisa.

A análise da interação docente-estudante, constitui-se uma maneira de avaliar o progresso ou resultados desencadeados do trabalho pedagógico, numa perspectiva de observação antropológica, ou seja, nem sempre os resultados ou “respostas” dos discentes e trabalho do professor poderão ser mensurados como fonte última do êxito ou fracasso do que se desenvolveu. A observação do professor e registros efetuados no contexto educacional serão ricos instrumentos para orientação ou redirecionamento das intervenções do processo ensino-aprendizagem, tendo a pesquisa como princípio educativo e sua atitude investigadora como eixo transversal.

Stenhouse (1985) denomina “atitude investigadora” a disposição do docente para examinar com sentido crítico e sistematicamente a sua ação docente, tendo algumas questões como destaques, a saber: a) que ou quais problemas teóricos e metodológicos poderão e deverão se enfrentar-se? (Leva-se em conta o que a realidade oferece, mas a antecipação de hipóteses pode servir de orientação para o professor, mas nunca como único caminho), b) que linguagem teórica geral pode auxiliar professores que trabalham o ensino a partir da pesquisa? (As trocas entre profissionais é que poderão auxiliar na resposta ao questionamento em tela).

O professor pesquisador se apoia no desenvolvimento de pesquisas a partir dos contextos, a partir do olhar dos indivíduos, portanto, não se trata de uma pesquisa pura, mas de uma pesquisa aplicada (Stenhouse, 1980b) na qual a base teórica e prática devem estar sempre em sintonia. A base procedimental do professor é sua vivência e sua ação, assim a condução da aula, do ensino-aprendizagem é necessariamente prerrogativa do desenvolvimento docente.

Stenhouse (1978) observava que a função da pesquisa educacional aplicada à prática é fornecer uma teoria da prática educa-

tiva testável pelas experiências de professores em salas de aula o que remete ao desenvolvimento do papel do professor como pesquisador em sua especificidade. Ora, a natureza de sua pesquisa, que se aproxima da finalidade da educação que se desenvolve tem na ação as pistas para a construção e aproximação entre teoria e prática. Não se nega o conhecimento historicamente construído, mas as indagações devem surgir dos contextos, mas também da capacidade docente de entender a ação educativa como construções hipotéticas e/ou também experimental.

Vale observar que a pesquisa-ação do docente, repousa nos eixos de pensar e proceder das escolas que satisfaçam dois critérios comunicantes da ação (contextos, vivências) e de pesquisa (rigoridade – do ponto de vista da objetividade e subjetividade). Daí ser o ensino baseado em pesquisa ou a pesquisa-ação como mais exigente do que qualquer prática tradicional que condiciona o processo ensino-aprendizagem e forma os indivíduos, sem transformar a sua competência da descoberta, da busca e curiosidade (Stenhouse, 1979).

Embora pareça consenso e óbvio que a escola de educação básica utilize como eixo de seu trabalho a pesquisa, a ideia de que a mesma seja uma base necessária para a boa qualidade ou desenvolvimento do ensino não é universalmente admitido – muito menos praticada – mesmo em universidades.

Daí que o professor deve entender que o compromisso que assume concerne em provocar situações de aprendizagem por meio de situações sociais como pontos de partida para a sua ação e, conseqüentemente, para o currículo. Como fazer isso, considerando-se que se deve manter como condição de socialização a autoridade, a liderança e a responsabilidade docente legitimada em sua formação e devolutiva social?

A resposta apresentada por Stenhouse (1979, p. 7) é a de que qualquer educação que se quer comprometida com sua finalidade deve buscar desencadear capacidades que favoreçam a emancipação do estudante, de maneira a expandir as possibilidades do co-

nhcimentos, sem reduzi-los a meros repetidores de informações. Algumas afirmações que podem ser contrárias a esse posicionamento como: a) pode o ensino pela pesquisa cobrir ou dar conta de esgotar uma temática?; b) para esse tipo de abordagem ou proposta não haveria que se considerar as barreiras ou limites psicológicos de cada estudante?; c) Como seria possível a pesquisa-ação ou o ensino baseado na pesquisa em escolas primárias e secundárias, sendo que em sentido amplo se entende a educação como *transmissão* de conhecimentos e na universidade tem outra finalidade?

À primeira indagação, Stenhouse (1979, p. 8) argumenta que embora alguns possam achar a “cobertura” dos assuntos ou temáticas lentas, dá-se sobretudo porque a escola precisa se preparar para esse novo olhar, deve saber que orientações sobre seus pensares e fazeres são emergentes, entretanto, não como receituários ou passos para o emprego técnico simplesmente, é a incorporação de atitude para a aprendizagem e disciplinamento de um olhar em profundidade do ensino e da pesquisa que contam, pois o uso da indagação e a motivação à descoberta são caminhos necessários à ampliação da leitura de mundo e do homem.

É falsa a afirmação que ao não considerar as barreiras psicológicas o professor poderia perder autoridade no desenvolvimento de sua ação. A justificativa de barreira psicológica não se sustenta, visto que a autoridade é legitimada pelas interações entre os sujeitos e não da ultrapassagens dos limites ou níveis das capacidades de cada sujeito, não se celebra o processo ensino-aprendizagem pelas certezas, mas pelo grau de dúvidas e perspectivas dos indivíduos, portanto, de suas interações sociais e significados do conhecimento. De uma sucessão de experiências, uma sucessão de indagações e proposições de hipóteses, ao mesmo tempo em que ocorrem as provocações de suas próprias.

No terceiro eixo, o autor afirma que os professores que buscam esse novo olhar ou mudança de sua ação pedagógica não tem desvantagens por não desenvolver o mesmo estilo ou padrão de resultados como se faz nas universidades. O fato é que não é

objetivo do ensino baseado em pesquisa tal perspectiva, visto que o campo de pesquisa do docente é a sua própria ação, a autoanálise e de como os estudantes reagem à ela. Nesse sentido, na escola está o local epistemológico privilegiado para o desenvolvimento da abordagem, e mais do que isso, para se pensar e fazer o currículo no contexto vivencial (Idem, p. 13). Assim, as salas de aulas são os laboratórios docentes que bucam na pesquisa o eixo fundamental de seu trabalho, uma finalidade sem a qual a escola de educação básica perderia muito e, algumas, de fato perdem.

Quando pesquisadores educacionais das universidades e professores trabalham em conjunto, de maneira compartilhada, compreendendo-se o papel e finalidade de um e de outro todos são beneficiados. A apropriação de olhares e caminhos para o desenvolvimento de sua prática docente não acontece ex-nihilo, mas da construção e trajetória do profissional desde a sua formação inicial e opção por uma dinâmica recorrente de trabalho baseado em proposições e soluções de problemas, na observação e na reflexão crítica de desenvolvimento dos estudantes e currículo.

O professor como pesquisador de sua própria prática tem como desafio articular ideias e ações, autoaperfeiçoamento de si e do outro e a projeção do estudante em seu processo de emancipação, por isso a necessidade de atuação intencional e reflexiva sobre a ação e a busca pela integração entre epistemologia e intervenções no dia a dia. O fato de a academia considerar o conhecimento do docente um pouco superficial e ingênuo para trabalhar com a pesquisa é certamente a justificativa de que lhes falta rigorosidade, radicalidade visão de conjunto, entretanto, não se ignora que esses eixos sejam importantes e nem mesmo se propõe o desenvolvimento de uma ação pedagógica sem o planejamento adequado. Ora, Stenhouse chama a atenção para o fato de que, é necessário que o lócus do trabalho e experimentação do pesquisador não se afaste da escola, ou seja, trabalhando junto a ela e com ela, demais professores também se tornarão professores pesquisadores da ação cotidiana, utilizando-se da rigorosidade

dos instrumentos de pesquisa, mas considerando a singularidade do trabalho, das situações problemas e do currículo.

O ensino baseado na pesquisa amplifica o desenvolvimento da autocrítica do professor no exercício de sua profissão, pois lhe traz elementos recorrentes de avaliação sobre a sua ação, daí pesquisa-ação, dentre o de diagnosticar as situações problemas de sua prática. Ao se debruçar sobre essa etapa são considerados todos os elementos do contexto da sala de aula de aprendizagem que envolvem o estudante, inclusive a maneira pela qual ele aprende melhor e as recorrências dialogais que o docente com ele estabelece. Se é o ambiente e os atores que fornecem pistas ou se manifestam de como podem descobrir melhor o conhecimento, o que vem em seguida deve contemplar essa demanda, isto é, como ou quais estratégias mais se aproximam das solicitações do meio e dos sujeitos? O planejamento das ações são sempre pontos de partida necessários, visto que baseados na vivência em sala de aula e para que na próxima etapa, pôr em prática o planejado, possam ser observados o processo como um todo.

Como observado por Lima (2010), nesse caso referendando o olhar e contribuição da obra de Lawrence Stenhouse, o trabalho e a prática pedagógica não acontecem no vazio, tem antecedentes e é mobilizada por um homem complexo, um homem que não é explicável simplesmente pelas leis naturais, como qualquer animal, mas que numa dimensão de rede reúne aspectos afetivos, culturais, econômicos, históricos e sociais, que evocam a leitura de sua totalidade para dar conta de suas necessidades amplas ou particulares.

Considerações finais

Uma das grandes contribuições Lawrence Stenhouse foi o chamamento de professores da educação para serem pesquisadores de suas práticas, desenvolvendo dessa forma a ação-reflexão-ação necessárias ao desdobramento do trabalho pedagógico

recorrente. Essa contribuição certamente ampliaram a discussão em torno da construção do professor reflexivo que desdobra uma leitura sobre a realidade, planeja, intervém e avalia dialeticamente. Como observamos em Lima (2010, p. 69):

Na sua formação reflexiva, o educador deve esforçar-se pela abertura e desenvolvimento constantes de vias de comunicação entre seus objetivos, seus limites, sua própria identidade (enquanto educador), o contexto escolar do qual faz parte, a realidade de sua sala de aula e a realidade de sua prática pedagógica, com o cuidado de não reduzir o seu “fazer pedagógico” a um processo técnico e mecânico, desconsiderando a complexidade presente do processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa-ação em Stenhouse só tem sentido quando o professor reúne embasamento epistemológico em constante atualização, ao mesmo tempo em que não se esquivava de colocar em xeque situações-problemas que desencadeiam aprendizagens. Seu olhar não se atém somente no campo conceitual ou metodológico, mais ainda assim não prescinde dos mesmos, mas coloca como eixo principal a maneira pela qual os indivíduos podem aprender melhor.

Se a educação tradicional apresenta caminhos unidirecionais para a aprendizagem, o ensino baseado na pesquisa, traz uma nova ideia de professor, de currículo e de escola. De professor, porque esse assume a condição de pesquisador de sua própria realidade, dos contextos, interesses e possibilidades dos estudantes. Do currículo, porque delineado o primeiro eixo, não se negará o que o aluno convencionalmente deve aprender, mas amplia-se as possibilidades desse aprendizado aguçando-se processos cognitivos centrados na descoberta e emancipação dos sujeitos e, finalmente da escola, porque terá que revisitar o seu posicionamento sobre a definição de educação, os seus marcos regulatórios e resignificar o ensino, não como finalidade em si mesmo, mas com e para sujeitos que se constroem nas descobertas, na pesquisa em ação, no ensino pela pesquisa.

Referências

ELLIOT, J. Research-based Teaching. *Seminar 8 The impact of research on professional practice and identity*. King's College: University of London, April 26th 2006.

LIMA, P. G. **Formação de professores**: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2010.

SILVA, E.B. Lawrence Stenhouse: revisitando a influência da sua obra em Portugal. In: DIAZ, J. M. H. (coord.). **Influências inglesas em la educación española e ibero-americana (1810-2010)**. Salamanca: Centro de Educación, Universidad de Salamanca, 2011.

STENHOUSE, L. Curriculum research and the art of the teacher. Apresentação realizada no: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIATION FOR THE STUDY OF THE CURRICULUM. Brighon, 1980 y publicado em Curriculum 1, 1, Primavera, 1980a.

_____. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1985.

_____. The study of sample and the study of cases. **British Educational Research Journal**, v. 6, n. 1, 1980b.

_____. **Applying research to education**. 1978. Disponível em: <<https://www.uea.ac.uk/education/research/care/resources/archive/lawrence-stenhouse>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

_____. **Research as a basis por teaching**. 1979. Disponível em: <<https://www.uea.ac.uk/education/research/care/resources/archive/lawrence-stenhouse>>. Acesso em: 11 jun. 2015.