

A Integração do ensino e da pesquisa no trabalho docente universitário¹

Corinta Geraldí²

Há sete anos, eu não dava nem um passo.
Quando a um bom médico fui consultar,
ele indagou: -Para que essas muletas?
E eu disse: -Não posso andar.

Ele disse: -Com esses dois trambolhos
a atrapalhá-lo, não é de estranhar.
Pois ande, caia, rasteje, engatinhe,
tenha a bondade de experimentar!

A rir feito um desalmado,
minhas belas muletas apanhou;
quebrou-as nas minhas costas
e, rindo, ao fogo as lançou.

Fiquei bom: hoje eu ando.
Curou-me aquela risada sonora...
Só mesmo às vezes, quando vejo um pedaço de pau,
passo um pouco pior algumas horas.

(Bertolt Brecht)

As questões que norteiam minhas análises estão relacionadas às interrogações que faço ao refletir sobre o ensino na Universidade, mais especificamente sobre sua relação necessária com a pesquisa, constituindo-se este espaço em intervalo de reflexão sobre o trabalho docente. Enquanto prática que se expõe, espero que possa somar-se às múltiplas outras vozes e reflexões que vêm tematizando o ensino universitário, contribuindo desse modo com a construção coletiva de saberes e conhecimentos do processo de formação universitária de professores e, mais especificamente, de pedagogos. Parece-me que só a multiplicidade de caminhos e alternativas poderá produzir novas sínteses para o trabalho de ensino na graduação.

A diferença entre este trabalho e outros que tratam da relação ensino/pesquisa se faz pela pretensão de refletir sobre um trabalho realizado no ensino superior que procurou se constituir como um espaço de produção de saberes e conheci-

¹ Apresentado no ECER' 96 / SEVILLA - III CONGRESSO EUROPEO DE INVESTIGACION EDUCATIVA, promovido pela Asociación Europea de Investigación Educativa (EERA).

² Doutora em Educação, FE / UNICAMP.

mentos. Assim, não se trata de uma reflexão em torno da construção de uma hipótese prescritiva ou de apontar uma possibilidade ou, ainda, de afirmar uma necessidade, caminhos percorridos por outros pesquisadores.³

Ao se inserir nas discussões da articulação ensino/pesquisa na universidade, não pretende também viabilizar/cumprir/executar o preceito constitucional da indissociabilidade ensino-pesquisa (Artigo 207 da Constituição de 1988) nem definir a validade (sequer a colocamos em questão), o estatuto ou os modelos que deveriam ser seguidos na concretização de tal princípio. A pretensão é menor: contribuir com as reflexões existentes através da análise de um trabalho realizado durante doze anos, com os alunos do Curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da UNICAMP.⁴

Trata-se, portanto, de uma contribuição, particular e específica, ao desafio lançado por vários estudiosos do tema da articulação ensino/pesquisa, tais como Niuvenius Paoli(1988), Glaura Miranda(1988), Jorge Nagle (1990), pois tem sido afirmado que se ensino e pesquisa devem ser associados, tal associação precisa ser construída. Este trabalho pretende participar dessa construção.

Selecionei algumas questões para discutir neste trabalho, que terão como pano de fundo as funções de ensino e pesquisa na universidade que temos, deixando um pouco à margem suas dicotomias, apesar de não desprezar as determinações históricas e institucionais que sobre tais funções têm se produzido. Fagundes(1986), em estudo feito sobre a extensão universitária, aborda o tema com um olhar peculiar e interessante. Para o autor, as funções constitutivas da universidade são o ensino e a pesquisa. Como a efetivação dos laços entre a universidade e a sociedade de que faz parte não estão ocorrendo em seu espaço próprio, a extensão emerge como o lugar privilegiado para o estabelecimento desta relação. Sua proposta é a de que, no limite, o ensino e a pesquisa, ao assumirem sua inserção na sociedade, necessariamente de forma crítica e criativa, determinariam a extinção da extensão.

Gostaria que este trabalho fosse compreendido nessa direção/dimensão: como um componente do processo de inserção da formação de profissionais da educação que, no contato com a escola pública brasileira, se debruçam sobre ela como objeto de conhecimento, capaz de compreendê-la nas suas determinações históricas e, com tal preparo, que seria um requisito de sua formação, ajudem, no seu trabalho profissional, a construir uma escola pública democrática. É uma parte do que nos cabe como professores universitários — sem magias, mas sem abrir mão de nossos sonhos.

As questões iniciais que orientaram este estudo foram as assim esboçadas:

- É possível ultrapassar, mesmo que provisoriamente, os limites institucionais e acadêmicos entre ensino-pesquisa? É possível superar, pelo menos em algumas situações, esta noção de ensino como reprodução do conhecido?

³ Tais como Demo (1991); Machado (1987); Balzan (1998); Marques e outros (1989); Capalbo (1987); Puentes (1990) e o lúcido artigo de Maria do Carmo Peixoto (1992) que analisa o estado da discussão sobre o tema.

⁴ Nesse sentido, o processo de ensino/pesquisa analisado neste trabalho (que é um extrato de minha Tese de Doutorado, denominada: A produção do ensino e da pesquisa em educação - estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia, FE/Unicamp, Unicamp, jun/1993), está mais próximo do trabalho que vem realizando Burnham (1991) na pós-graduação em educação da UFBA; e dos temas de pesquisa de Maria Isabel Cunha (1998) e Maria da Glória Pimentel (1992), que procuram resgatar e analisar trabalhos docentes universitários diferenciados ou peculiares, cujas características sejam suas construções inovadoras, na medida que apontam para novas possibilidades de enfrentamento da relação ensino/pesquisa.

- Há margens para refletir sobre um processo de ensino que se constrói no movimento coletivo de pessoas, diferentes por sua história, mas com um trabalho comum, instituído numa grade curricular como "obrigatório", dentro de um tempo e um espaço, que, em princípio, não é destinado a ultrapassar a dicotomia ensino/pesquisa?

Para discutir tais questões, descrevo e analiso a construção de um trabalho com o ensino de graduação — no curso de Pedagogia da UNICAMP — que se fez no tempo e se mostrou, de alguma forma, capaz de superar, com muita provisoriamente, velhas dicotomias entre ensino-pesquisa, ou entre ensino e produção de saberes e conhecimentos. A aposta neste trabalho é fortalecida pela vivência desse processo coletivo realizado com os alunos, que os dados empíricos e sua análise poderão ajudar a explicitar.

O trabalho na UNICAMP guarda certas especificidades. Nossos alunos provêm de outros grupos sociais e, apesar de muitos trabalharem, poucos o fazem na escola pública. Em síntese, não a conhecem para além do senso comum e de suas (às vezes amargas) experiências escolares vividas como alunos. Além disso, na UNICAMP, têm contato com professores com grande preparo teórico-conceitual e seria relevante produzir mediações necessárias para, compreendendo melhor a escola, poderem participar de sua mudança, nos limites possíveis que lhes cabem (e cabem a nós) enquanto profissionais da educação:

É preciso compreendê-lo [o mundo], desdobrá-lo e desvelá-lo para poder agir sobre esse próprio mundo. Essa idéia de compreensão para a ação é fundamental no conhecimento, pois o homem conhece o mundo para poder agir sobre ele. Nenhuma ação transformadora poderá ser bem sucedida se ignorarmos a natureza das coisas [com] que lidamos. (Prestes, 1989, p.24)

A proposta de associar ensino e pesquisa no Curso de Pedagogia não objetiva a formação do futuro pós-graduando, iniciando-se na graduação sua carreira de pesquisador. Embora isso também tenha ocorrido, seu objetivo principal é tornar a pesquisa parte do processo de formação, porque é constitutiva do seu trabalho como professor, como coordenador pedagógico, supervisor, administrador ou orientador educacional (André e Lüdke, 1986; Bianchetti, 1990).

Das várias possibilidades de compreender a associação ensino/pesquisa, meu trabalho docente procurou efetivar, no ensino de uma disciplina, a aproximação da escola/aula/currículo como objeto de estudo, no início da Habilitação Magistério (em torno do segundo ano do Curso de Pedagogia), através de pesquisa realizada em escolas públicas, para captar o currículo em ação, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse processo de aproximação da escola como objeto de estudo enseja que cada aluno assuma o trabalho como um pesquisador iniciante, que aprende a fazer pesquisa fazendo. Após o levantamento de dados e a análise descritiva apoiada em um roteiro analítico construído coletivamente e informado teoricamente, ao final do semestre cada aluno produz um relatório de pesquisa exploratória sobre fragmentos da trajetória curricular de uma classe de escola pública, constituindo o conjunto dessas produções um painel da situação vivida no cotidiano dessas escolas. Compreendo o trabalho de cada aluno em particular e do grupo como produção de saberes, tal como o conceitua Foucault (1969).

Os alunos interessados em continuar pesquisando podem participar de grupos de pesquisa, que terão o apoio em disciplinas optativas na grade curricular do curso de Pedagogia. Nesta continuidade, os interessados selecionam um tema, a partir das questões e interrogações suscitadas pela sua pesquisa exploratória e a de seus colegas. Aprofundam, então, seu processo de pesquisa, através de um projeto individual ou de grupo, que terá continuidade durante um, dois ou três anos, em geral com bolsa de iniciação científica. Compreendo essa segunda etapa como um processo de produção de conhecimentos (Foucault, 1969).

Nesse sentido, todo esse trabalho se constitui nos limites entre saberes e conhecimentos, e nas fronteiras entre o que é convencionalmente considerado ensino (reprodução) e pesquisa (produção). Nesse emaranhado, explorando fronteiras, procuro, aqui, destrinchar o movimento de uma construção que se fez no tempo e na produção coletiva com os alunos, parceiros deste trabalho.

O que move o trabalho é o processo de ensino realizado, compreendido como as mediações concretamente estabelecidas entre aluno, professor e o conhecimento, dentro de uma instituição escolar. Entendo metodologia de ensino, apoiada livremente em Fischer (1978), como a construção criativa e idiossincrática que o professor produz ao articular suas visões de mundo, suas opções diante da vida, da história e do cotidiano (seus sonhos e utopias de sociedade, de escola e de trabalho; sua compreensão da situação política e social do país; sua inserção como pertencente a uma classe social, nos movimentos da sociedade civil; e seus conhecimentos), ao processo desencadeado nas aulas (que envolve as concepções de conhecimento vivenciadas e de suas condições de produção; a seleção temática e bibliográfica; as interações constituídas e as produções realizadas com os alunos; a dinâmica construída nas aulas; os materiais e recursos usados; as relações de poder e controle que permeiam esse ensino; a participação dos alunos e seus grupos na definição e realização das aulas; o processo utilizado para acompanhar e partilhar a aprendizagem dos/com os alunos e o seu trabalho de condução do ensino; as relações que estabelece com os demais componentes curriculares e a proposta curricular ensejada pelo curso; as relações institucionais de que participa etc.

Maria da Glória Pimentel (1992), ao pesquisar o trabalho docente de professores universitários, detectou a relevância das opções desses professores na construção do processo de ensino:

Tais posicionamentos de vida refletem-se nos conceitos de conhecimento, ciência e ensino presentes em sua prática educativa. Essa prática é reveladora de suas buscas(...), de suas intencionalidades (Pimentel, 1992: 110).

Ana Luíza Smolka, ao analisar episódios de aulas em outro contexto de ensino -processo de alfabetização-, detecta movimentos e processos na dinâmica da aula que quebram a linearidade do esquema quem — ensina — o quê — para quem — onde, produzindo relações de múltiplas direções, envolvendo também o aprender e o quando,

os lugares de quem podem ser preenchidos tanto pelo aluno como pelo professor, ou por qualquer outra pessoa. Mas, aí, a questão que se coloca é: "quem pode ocupar que lugar, quando e por quê?" E voltamos à análise da institucionalização da tarefa de ensinar: da posição e do papel do professor na escola; das representações sociais, das formações imaginárias e do funcionamento implícito; das condições político-econômicas no movimento das transformações históricas. (Smolka, 1988: 45)

O comum dessas duas pesquisas em ambientes empíricos tão diferentes é chamarem a atenção para esses momentos envolvidos na construção da metodologia de ensino do professor: suas opções e o movimento produzido nas aulas, inseridos historicamente. São essas duas faces da compreensão de metodologia de ensino que procuro articular no trabalho docente.

É desse modo de compreender a metodologia de ensino que deriva a concepção de que o ensino se constitui como produtor de saberes, construídos no trabalho cotidiano e forjados no interior das suas determinações históricas, sociais, políticas, econômicas e institucionais. Nesse sentido, não limito a concepção de ensino como produtor de saberes no espaço conferido ao trabalho que é objeto de estudo desta tese. Poderia não ocorrer trabalho de pesquisa nas escolas e, ainda assim, se constituiria em espaço de produção de saberes, porque o trabalho no ensino é prático, é social e é histórico, como nos ensina Lefebvre (1969: 49-50).

* * *

O presente é contraditório, está sempre sobrecarregado de passado, mas ao mesmo tempo está grávido das possibilidades concretas de futuro. Uma postura que se limite a interpretar passivamente o que está presente diante de nós, de maneira imediata, não capacita o sujeito para distinguir de modo conseqüente os elementos que "amarram" as coisas (e se opõem, tendencialmente, às mudanças mais ousadas) e os elementos que empurram as coisas para a frente, pressionando-as no sentido de engendram o novo,

nos diz Konder (1992: 123).

* * *

Este trabalho se iniciou em 1981, resultado da tentativa de "trabalhar" minha insatisfação e dos alunos da Pedagogia (partilhada por colegas do Departamento de Metodologia de Ensino) com o curso excessivamente acadêmico.⁵ Proposta de ensino que visou, inicialmente, ir às escolas, e foi se modificando no tempo ("o tempo é a irreversibilidade dos acontecimentos", diz Heller, 1970a), no processo de trabalho, em sua produção, na tentativa de apreender nosso objeto, a escola, em sua crítica e nos estudos teóricos que fazíamos, professora e alunos, em diferentes lugares e momentos e com diferentes interlocutores.

Descobri (sim, o termo é este mesmo) que a minha hipótese/proposta de articulação ensino-pesquisa não era prévia ao trabalho com os alunos, mas surgiu dele e que, ano após ano, foi se transformando no contexto das questões que nos colocávamos, pelos deslocamentos que produzíamos (Ianni, 1984) e pelo movimento (só aparentemente inexistente) que reconhecíamos nas escolas, na produção teórica sobre o tema e no contexto sócio-político brasileiro, sem congelar esse objeto, o rico conjunto de relações, conflitos, descobertas, recuos, reconstruções. ("A realidade é interpretada não mediante a redução de algo diverso de si mesma,

⁵Curso excessivamente acadêmico é compreendido aqui como aquele realizado somente com produtos, compartimentalizado em disciplinas isoladas: *A divisão do conhecimento escolar em disciplinas, fatos, conceitos e habilidades separados, logicamente arrumados e ensinados, dá ao aluno a idéia de que o mundo que o cerca é também naturalmente dividido em compartimentos estanques e logicamente arrumados...* (Moreira, A.F.B., 1992, p.84)

mas explicitando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração de suas fases, dos momentos do seu movimento", nos diz Kosik (1963:29).

Este trabalho analisa os resultados da reconstrução crítica de um processo de ensino que procurou se constituir como uma forma de articulação ensino/pesquisa, pela aproximação da escola pública — séries iniciais do Ensino Fundamental — como objeto de estudo. Sua análise procurará levar em conta essa aproximação da escola, sua preparação e análise realizada nas aulas; a escola de que nos apropriamos, bem como as representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia a propósito da escola. Busco analisar criticamente os limites, os enganos, erros e possibilidades da ação docente na tentativa de superação da pseudoconcreticidade (Kosik, 1963) com que os alunos se apropriam da realidade escolar no Curso de Pedagogia.

Para mergulhar nas questões que o trabalho de ensino realizado suscitou, foi preciso demarcar um intervalo para análise — intervalo arbitrário como conceituado em matemática — uma vez que o processo histórico está permeado de movimentos produzidos por continuidades e rupturas e esse processo não tem ponto final. Assim, delimito este trabalho:

- ao ensino da disciplina Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação do Currículo de Primeiro Grau, de 1981 a 1984 e Metodologia do Ensino de Primeiro Grau a partir de 1985, quando houve alteração curricular na Habilitação Magistério e a disciplina mudou de nome, número de créditos e ementa (mas deu continuidade ao mesmo trabalho), no Curso de Pedagogia/UNICAMP, no período de 1981 a 1992. Essa delimitação ao estudo do ensino na disciplina desencadeadora, separada das demais que dão continuidade e cobertura aos grupos de pesquisa, foi muito precária, dadas as relações que mantêm entre si. Por isso, há remessas a fragmentos de outros trabalhos quando estes ajudavam a compreender o processo inicial desencadeado, foco deste estudo. A reflexão sobre o trabalho de continuidade, nos grupos de pesquisa, será feita em futuro trabalho específico;
- à reconstituição do processo de ensino e produção de saberes e conhecimentos, a partir dos registros resgatados, focalizando a produção dos alunos durante o processo de ensino.

Com base na leitura e re-ordenação de todo esse material, após a leitura, selecionei os mais significativos. A seleção inicial nem sempre foi cumprida, uma vez que o próprio movimento da pesquisa determinava inclusões ou cortes, a fim de permitir, na medida do possível, captar o essencial do movimento produzido (Goldmann, 1974: 13). Assim, em parte, essa seleção vai se construindo junto com a própria pesquisa, orientando a atenção para as análises produzidas pelos alunos sobre a escola, a partir do material resgatado e do processo de ensino-pesquisa desenvolvido em aula.

Concluo refletindo sobre o ensino de graduação, bem como sobre as aprendizagens ocorridas no processo de ensino e suas relações com o curso de Pedago-

Separado das condições de sua produção, do objetivo empírico a que se refere no nosso caso o ensino nas escolas, em detrimento do conhecimento como processo, com seus movimentos, tramas, conflitos que suscitam questões e busca de caminhos. Para tais questões, as teorias existentes podem ou não ter respostas, mas podem, com certeza, auxiliar a aprofundá-las e iluminar essas buscas na construção de novos conhecimentos

gia. Além disso, discuto a respeito das dificuldades crescentes de análise quanto mais nos aproximamos da escola com seus movimentos e tramas peculiares, à medida que se toma a complexidade da *escola/aula/currículo* como objeto de estudo/ pesquisa conhecimento. Por fim, comento, muito livremente, as opções e os saberes produzidos no trabalho docente.

O tecido feito cheio de nós: o caminho do ensino e pesquisa

Como formular a compreensão do espaço de produção de saberes, em contato com práticas sociais, ligadas ao objeto de estudo do curso de graduação, enquanto espaço / momento / fase do processo de formação, que levante interrogações, busque novos estudos, auxilie na compreensão do conhecimento já produzido e, eventualmente, capacite para a busca do novo?

Estas questões têm feito parte de dúvidas e interrogações que tenho vivido como professora universitária. Elas remetem às considerações de Ildeu Coelho (1987) a respeito dos conhecimentos trabalhados no ensino de graduação. São eles capazes de produzir embates com as práticas sociais, entre elas, as escolares; possibilitar interrogações essenciais, capazes de gerar a produção de conhecimentos novos e/ou possibilitar futura construção de uma prática profissional/trabalho transformador, crítico, criativo? Ou estes conhecimentos são trabalhados como o já dado, já feito, consumos que "duram" até a aprovação nas disciplinas?

A universidade, como a democracia, supõe, necessariamente, a possibilidade do dissenso, da divergência e da produção do novo e, portanto, a luta contra toda a tentativa de imposição da unanimidade, do já pensado, do já dito e do já feito. É preciso, pois, recuperar o saber como reflexão, como pensamento, como dúvida, compreensão crítica daquilo que a experiência do mundo físico e social nos oferece, ou seja, como trabalho de transformação e elevação da experiência imediata (não-saber) à sua plena inteligibilidade (saber), à condição de experiência historicamente determinada. (Coelho, 1987:7)

Segundo o autor, tais proposições não significam abrir mão do conhecimento teórico. Pelo contrário, "nos conduz necessariamente à recuperação do trabalho teórico, com todo o seu rigor, seriedade e radicalidade." (id.ibid). Mas com outro significado, que não o de submeter a prática à teoria, devido a uma visão instrumentalista daquela. Este outro significado supõe que o trabalho, enquanto prática social e histórica, produz saberes.

Ensinar não é encher a cabeça dos alunos com conhecimentos prontos e acabados, levá-los a consumir verdades abstratas, destruindo assim sua inquietação, sua busca, sua insatisfação com o existente, mas percorrer com eles os caminhos da produção e transmissão do saber que a cada momento se renova e se supera, incorporando o novo. (id.ibid., p.7)

Assim, considero o significado do trabalho docente exposto, fruto da produção coletiva de saberes e conhecimentos, ao longo de alguns anos, que se faz e refaz e se entende sempre em construção, marcado por continuidades e rupturas, não como modelo a ser seguido, mas como um dos espaços da formação do pedagogo. No trabalho, tentou-se "recuperar o saber como reflexão", levando a sério tanto o conhecimento resultante do trabalho teórico quanto os saberes resultantes da prática social e histórica que se efetiva nas escolas pesquisadas e no ensino/pesquisa desenvolvido.

Compreendo este trabalho como uma possível instância instauradora da construção da indissociabilidade ensino-pesquisa, debruçando-se sobre nosso objeto de estudo, a escola/aula/currículo e sobre o trabalho docente universitário, que encaminha saberes para a produção de conhecimentos, seja do próprio docente, seja de seus alunos.

Sobre os "eleitos"

O incentivo à pesquisa durante a graduação tem sido individualizado face à (pré)suposição de que só alguns alunos têm condições para pesquisar. Tal (pré)suposição parece resultar de dois diferentes pontos de vista que se complementam. Para o primeiro, somente alguns alunos seguirão a carreira de pesquisador e para estes deve-se propiciar o preparo já na graduação, implicando, mas não afirmando, que para os demais, a maioria, que vão trabalhar nas profissões escolhidas, o ato de pesquisar não tem significado. O segundo ponto de vista resulta, de forma nem sempre implícita, de um critério decorrente de uma certa meritocracia: "capacidade, inteligência, bagagem teórica, etc." de alguns alunos, apontadas por seus professores/avaliadores, abre-lhes as chances para projetos de iniciação científica. Para os "não selecionados", às vezes repete-se na universidade algo muito próximo do que dizem sobre certos alunos alguns professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, evocados nesta tese: "não dá pro estudo".

Um e outro ponto de vista acabam patrocinando a construção da sociedade dos eleitos, dos competentes, das meritocracias, das excelências. Foucault(1971) chama este mecanismo de controle do discurso e de sua produção, de rarefação dos sujeitos falantes. Numa sociedade que distribui a satisfação de necessidades e interesses de forma tão desigual, é fácil perceber o quanto tal mecanismo funciona na seleção e distribuição do acesso ao conhecimento e à sua produção. A universidade, longe de pôr sob suspeita os juízos que referendam e concretamente realizam esta rarefação, torna-os cada vez mais presentes, até mesmo no interior de alguns discursos tidos como progressistas: paradoxalmente, capacidade, competência e mérito parecem dever estar previamente constituídos para que se abram as chances de construí-los.

Mesmo com o cuidado de evitar generalizações apressadas, retomo a afirmação feita na introdução desta tese: a pesquisa deve compor a formação profissional de professores (e pedagogos), porque é parte constitutiva do seu trabalho. Nesse sentido, com todas as precariedades, este trabalho mostrou que todos os alunos matriculados em uma disciplina obrigatória foram capazes de produzir uma pesquisa exploratória inicial, com produção de saberes sobre a *escola / aula / currículo*.

Nem todos demonstraram, com a mesma intensidade, interesse nesse trabalho e isso gerou maior ou menor aprofundamento nas produções realizadas. E óbvio: as pessoas têm interesses diferenciados, atribuindo significados singulares (resultado de múltiplas determinações) e devem, na medida do possível, ser respeitadas. Postula-se a heterogeneidade de modos, jeitos, olhares, interesses, pois é com ela que se constrói a liberdade e a autonomia numa sociedade democrática.

Note-se, no entanto, que todos fizeram sua pesquisa, inclusive os alunos que trabalhavam um período, seja em escola, seja em banco. De 1984 para cá, mes-

mo quando se agruparam por escola e as análises da trajetória curricular de uma classe foram enriquecidas pelas discussões coletivas e pela coleta comum dos dados gerais da escola, cada aluno produziu individualmente seu relatório porque considero relevante a formação de cada profissional. Trabalhar com a diversidade, levar em consideração seus interesses e motivações, não exclui a exigência de compromissos mínimos de cada aluno com sua formação na profissão que escolheu e do professor com cada um dos seus alunos. As decisões e a construção conjunta do trabalho desencadeado no ensino nos compromete a todos e por isso é preciso fugir da tendência facilitadora de levar em conta somente aqueles alunos que parecem mais interessadós (ou domesticados aos apelos e interesses do professor).

Nesse sentido, posso afirmar que este trabalho mostra a possibilidade de iniciar um processo de pesquisa como produção de saberes, integrada à formação profissional, apesar das muitas dificuldades, das limitações, e da parca ajuda institucional.

O tempo, tempo, tempo...

Outra questão que percorreu toda nossa trajetória se refere ao tempo de ensino e ao tempo de pesquisa: tempos diferentes, difíceis de equacionar, sendo esta diferença levantada como uma das justificativas para a não concomitância de ensino e pesquisa. Se por um lado, esse problema se mostrou provisoriamente superado no interior das possibilidades de desenvolvimento de uma pesquisa exploratória nos limites de um semestre, por outro, no nosso trabalho na medida em que esse processo de aproximação da escola como objeto de estudo se complexificava, dada a contribuição histórica que cada turma de alunos deixa para os que iniciam, os arranjos de tempo produzidos se tornaram insuficientes para abarcar o movimento da escola / aula / currículo. Esse fato gera uma angústia para os alunos e minha ansiedade aumenta. Partilhar com os alunos, na busca de saídas, ainda não produziu superações satisfatórias.

A volta à prática: o difícil retorno dos resultados para os que constroem a escola

Há uma questão incômoda e ainda em suspenso. O livro-diálogo de Paulo Freire e Faundez (1985) discute o necessário retorno do conhecimento à prática para transformá-la, não imediatamente, mas historicamente. Se, por um lado, o trabalho docente procura, mesmo que provisoriamente, realizar esse processo nas condições que temos, fica a questão da *escola / aula / currículo*, objeto de estudo: qual é o retorno dessas pesquisas para a escola?

É sempre mediato. Num primeiro momento se faz pelo estágio curricular. Mais adiante, pela formação destes alunos, professores/pedagogos das escolas (estarão nas escolas públicas?). Existe também outro retorno que me parece relevante e significativo pela socialização, no espaço acadêmico, pela participação em eventos científicos, incorporando à produção acadêmica da área.

Mas estas respostas mediatas nem sempre satisfazem: compreendo que o retorno seria também um trabalho com os professores e com a escola, em que a universidade (sem messianismo, nem paternalismo ou assistencialismo) constitui com o coletivo da escola, seu novo parceiro, um novo momento de produção de

saberes e conhecimentos, produzindo conjuntamente o conhecimento da escola (e não sobre a escola, como nos adverte Marilena Chauí(1980)).

Com alguns esboços já iniciados na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, que têm iluminado algumas pesquisas que oriento com professores-alunos do curso de Pedagogia, enfrentar esta questão deverá gerar um novo patamar na agenda de nosso trabalho.

Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é...

É isso que venho tentando fazer ao longo da minha vida de professor. Não diria que a forma como trabalho seja a única ou a melhor. É a forma que me agrada. Mais que me agrada, simplesmente, nela ou através dela me sinto em coerência com a minha opção política. (Paulo Freire)

Os saberes, produzidos coletivamente nas aulas ou fora delas, que representam e resultam da concepção de metodologia de ensino que assumo e que envolvem a articulação entre nossas opções diante do mundo, da vida, do trabalho, da escola pública e do conhecimento (e têm como horizonte nossos sonhos e utopias) com a prática das aulas/cursos/currículo: o conteúdo selecionado e seu enfoque epistemológico, a bibliografia escolhida, o relacionamento com os alunos, o processo de cada aula, o movimento de sua continuidade, os processos avaliativos, os produtos gerados, etc. dificilmente são passíveis de transformação em conhecimento metódico e rigoroso: a disciplinação e a compartimentalização mata muitos saberes, que são também regados de paixão.

O modo de existir dessa paixão consiste em fazer o homem agir. Ela é, em si mesma, um tanto misteriosa, indevassável. Só podemos nos aproximar de uma compreensão dela, nos limites em que isso é possível, através das atividades que ela foi capaz de suscitar. E, entre as atividades que os seres humanos têm realizado, historicamente, em sociedade, nenhuma tem tido uma importância tão grande e ao longo de tanto tempo como o trabalho. (Konder, 1992, p.108).

Assim, este trabalho é um esforço para retomar alguns desses saberes construídos em doze anos de trabalho docente, analisados por alguns de seus processos/produtos: os trabalhos dos alunos e registros resgatados. Os saberes produzidos no trabalho docente foram, são e serão o pano de fundo desse movimento, apareceram às vezes nas sombras, somente iluminaram as possibilidades e os caminhos construídos, pois imaginar a possibilidade de transformá-los todos em conhecimentos significaria aceitar sua estagnação. Eles alimentam/iluminam o processo de construção de saberes e conhecimentos no ensino. Assim como na "História sem Fim", que só se mantém viva pela imaginação, são os saberes que mantêm vivo o processo de ensino/pesquisa, cujo esforço de análise procurei enfrentar neste trabalho.

Suspeito que uma possível compreensão dos saberes produzidos coletivamente, no movimento das aulas, possa ser buscada em Ítalo Calvino, quando escreve suas seis propostas para o próximo milênio: *leveza, multiplicidade, rapidez, visibilidade, exatidão e consistência*. A que, humildemente, acrescentaria, *garra*. São, talvez, essas as regras desse jogo.

- ANDRÉ, M. e LUDKE, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. S. Paulo: EPU.
- BALZAN, N. C. (1988). "A didática e a questão da qualidade do ensino superior". Cadernos CEDES. S. Paulo (22):53-66.
- BIANCHETTI, L. (1990). "O orientador educacional como pesquisador". Cadernos de Metodologia e Técnica de Pesquisa. Maringá (2):37-63, jan/jun -1990.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: Gráfica do Congresso Nacional.
- BURNHAM, T. F. (1991). "Currículo, trabalho e construção do conhecimento: trajetória de um processo de integração pesquisa-ensino, em um movimento permanente de (re)construção de concepções". Trabalho apresentado na XIV Reunião Anual da ANPEd. Grupo de Trabalho 12. S. Paulo, 1 a 3 / setembro / 1991.
- CALVINO, I. Seis propostas para o próximo milênio. S. Paulo: Cia. das Letras, 1990. Trad. Ivo Barroso.
- CAPALBO, C. (1987). "Integração da pesquisa ao ensino de graduação". Convivium, (5):490-4.
- CAVALCANTI, Z. M. C. (1980). "Ensino de pesquisa em cursos de graduação". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília (146):377-82, v.63, jan/abr, 1980.
- CHAUÍ, M. (1980). "Ideologia e educação". Educação & Sociedade. S. Paulo (5):24-40. Ano II, Janeiro / 1980.
- _____ (1988). "Problemas decorrentes da pretensão de desvincular ensino e pesquisa no nível de graduação". Palestra proferida no VI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação. Ouro Preto, setembro / 1988.
- COELHO, E. C. (1988). A sinecura acadêmica: a ética universitária em questão. S. Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais.
- COELHO, I. M. (1987). "A universidade e a realidade social - especificidade da prática nos cursos de graduação". In. Seminários Regionais sobre Estágio Curricular - documento síntese. Brasília, MEC-SESu: 3-13, Março / 1987.
- CUNHA, M. I. (1988). "A didática e a produção do conhecimento". Tecnologia Educacional. Rio, v.17(82): 31-4. Maio/junho 1988.
- DEMO, P. (1990). Pesquisa: princípio científico e educativo. S. Paulo: Cortez & Autores Associados., 1991, 2ª ed.
- ENQUITA, M. F. (1991). "A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização". Teoria & Educação. P. Alegre (4):41-61.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. (1986). Pesquisa participante. S. Paulo: Cortez & Autores Associados.
- FAGUNDES, J. (1986). "A função social da universidade medida pela extensão". Educação Brasileira. CRUB, VIII(17):103-11, 2º sem/1986.
- FISCHER, R. M. B. (1976). A questão das técnicas didáticas. Ijuí, FIDENE, mimeo.
- FOUCAULT, M. (1969). Arqueologia do saber. Rio: Forense-Universitária, 1987, 3ª. ed. Trad. Luiz F. B. Neves.
- _____ (1971). A ordem do discurso. Trad. S. Possenti. Ijuí: Fidene, 1973.
- FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. (1985). Por uma pedagogia da pergunta. Rio: Paz e Terra.
- _____ e SHOR, I. (1986). Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio: Paz e Terra.

GOLDMANN, L. Ciências humanas e filosofia: o que é sociologia? S. Paulo: Difel, 1974, 4ª ed. Trad. L. C. Garaude e J. A. Gianotti.

HELLER, A. (1970). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Península, 2ª ed., 1987.

IANNI, O. (1984). "Dialética e ciências sociais". In. Epistemologia das ciências sociais. S. Paulo: EDUC, (Cadernos PUC,19), p.93-105.

KONDER, L. (1992). O futuro da filosofia da praxis: o pensamento de Marx no século XXI. Rio: Paz e Terra.

KOSIK, K. (1963). Dialética do concreto. Rio: Paz e Terra, 1976, 2ª ed. Trad. de C. Neves e A. Toríbio.

KOURGANOFF, W. A face oculta da universidade. S. Paulo: Ed. da UNESP, 1990. Tradução de. C. Shilling e F. Murad.

LEFEBVRE, H. (1969). Lógica formal, Lógica dialética. Rio: Civilização Brasileira, 1975. Trad. C. N. Coutinho.

MACHADO, J. C.(1987). "Ciência e docência". Ciência e Cultura. v.39 (12): 1161-63. Dez/1987.

MACHADO, R. (1981). Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault. Rio: Graal.

MARQUES, FORMIGA, FRANCO e SÁ CARNEIRO (1989). "Ensino e pesquisa na universidade: questão de lei ou de visão de mundo?" Cadernos de Pesquisa. S. Paulo (69):5-16, maio/1989.

MARX, K. Contribuição para a crítica da economia política. Lisboa: Estampa, 1973.

MIRANDA, G. V. (1988). "A produção e a reapropriação do saber no ensino superior". Cadernos CEDES. S. Paulo, (22):17-26.

MOREIRA, A. F. B. (1992). Escola, currículo e a construção do conhecimento. Vários. Escola Básica. Campinas: Papirus: Cedes; S. Paulo: Ande: Anped, (Coletânea CBE).

NAGLE, J. (1990). "Apresentação à edição brasileira". In KOURGANOFF, W. A face oculta da universidade. S. Paulo: Ed. da UNESP, 1990.

NÓVOA, A. (1991). "Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente". Teoria & Educação. P. Alegre, (4):109-39.

PAOLI, N. J. (1985). Para repensar a universidade e a pós-graduação. Campinas, UNICAMP.

_____ (1988). "O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão". Cadernos Cedes. S. Paulo: Cortez (22):27-52.

PEIXOTO, M. C. L. (1992). "Associação ensino-pesquisa na universidade: caminhos de um caminho". Educação & Sociedade. Campinas: Papirus, (41):126-40, abril/1992.

PIMENTEL, M. da G. (1992). O professor em construção. S. Paulo: Tese de Doutorado, PUC-SP. (Editado pela Papirus, 1994).

PRESTES, N. M. H.(1989). "O conhecimento e a escola". Tecnologia Educacional. Rio, v.18(87/88): 24-6, mar/jun. 1989.

PUENTES, R. S. (1988). "La crisis de la investigación en la educación superior". Revista de la Educación Superior. v. XVII, N.1 (65):139-69, enero/marzo 1988.

_____ (1990). "La vinculación de la docencia con la investigación: una tarea teórica y practica en proceso de construcción (el caso de la UNAM)". Revista de la Educación Superior. v. XIX, No.2(74):15-50, abr/jun 1990.

RIBEIRO, S. C. A. "Universidade de Ensino". Tecnologia Educacional. Rio, (75):35-7.

ROCHA, PORTO, SANTOS, PILATI e RIBEIRO (1986). "A relação ensino-pesquisa nas instituições de ensino superior". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 67(155):5-51, jan/abr 1986.

SCHWARTZMAN, S.(1981). Ciência, universidade e ideologia - a política do conhecimento. Rio: Zahar.

SEVERINO, A. J. (1992). "Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no Curso de Pós-Graduação". In FAZENDA (org). Novos enfoques da pesquisa educacional. S. Paulo: Cortez, p.27-34.

SMOLKA, A. L. B. (1988) A criança na fase inicial da escrita. S. Paulo: Cortez / Ed. UNICAMP.

THOMPSON, E.(1978). Miséria da teoria. Rio: Zahar, 1981.

TRAGTENBERG, M.(1979). "A delinqüência acadêmica". Educação & Sociedade. S. Paulo, (3):76-82, maio/1979.