

Pesquisa-Ação Diferencial¹

Antonio Carlos Carrera de Souza^{*}, Patrícia Rosana Linardi^{**} e
Roberto Ribeiro Baldino^{***}

Resumo: Este artigo visa a mostrar a insuficiência teórica das apresentações da pesquisa-ação feitas por alguns de seus defensores maiores, como Car e Kemmis (1986), Carr (1995), Zeichner (1998), Elliot (1988) e Barbier (1985). Argumentamos em favor de uma concepção de prática como teoria e de teoria como prática que nos permite enunciar a tese de que toda pesquisa é pesquisa-ação. Esse artigo é introdutório a outro(s) em que pretendemos expor o que o Grupo de Pesquisa-Ação em Educação Matemática da UNESP, Rio Claro (GPA) tem feito desde sua fundação em 1993.

Palavras-chave: pesquisa-ação, Educação Matemática, pesquisa-ação diferencial, teoria e prática.

Abstract: This paper intends to show the theoretical insufficiency of some presentations of action-research due to some of its most prominent supporters such as Car and Kemmis (1986), Carr (1995), Zeichner (1998), Elliot (1988) and Barbier (1985). We argue for a conception of practice as theory and of theory as practice which leads to the thesis that every research is action-research. The paper is the first of a series in which we intend to show what the Action-Research Group in Mathematics Education of UNESP, Rio Claro has been doing since its foundation in 1993.

Key-words: action-research, Mathematics Education, differential action-research, theory and practice.

¹Este artigo é parte de *relatório de pesquisa* do subgrupo do GPA, denominado *Teoria da pesquisa-ação*, reunido durante os dois semestres de 1999 e o primeiro semestre de 2000.

^{*}Professor Doutor do Departamento de Educação do Instituto de Biologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Rio Claro. carrera-souza@uol.com.br.

^{**}Mestre em Educação Matemática pela Unesp, Campus de Rio Claro e professora da rede pública estadual.

^{***}Voluntário da Unesp, Campus de Rio Claro.

Introdução: a Pesquisa-Ação

Neste artigo, estaremos interessados na pesquisa-ação como intervenção na educação pelo viés da Educação Matemática. Na atualidade acadêmica brasileira a pesquisa-ação, para dizer o mínimo, é olhada com desconfiança, senão com franca hostilidade, principalmente pelos pareceristas das agências oficiais de fomento à pesquisa. Mesmo quando estes julgam favoravelmente, não deixam de acrescentar que “a metodologia é expressa de forma excessivamente sucinta e não permite uma avaliação mais profunda de sua aplicabilidade”. As manifestações verbais contra a pesquisa-ação costumam ser mais explícitas. Na última CIAEM em Maldonado, Uruguai, uma professora, ao saber que seu interlocutor, por trás da xícara de cafezinho, trabalhava com pesquisa-ação declarou em alto e bom som: “pesquisa-ação é uma bagunça” (CHAVES, 2000, p. 90), para em seguida ter de admitir que nunca lera nada sobre o assunto. Episódios como esse não são raros. Nós o citamos aqui para dar ao leitor uma idéia da dimensão do debate que devemos travar para justificar o que temos feito no Grupo de Pesquisa-Ação da UNESP, Rio Claro (GPA-RC), desde 1993.

O GPA-RC² é um grupo de pesquisa em Educação Matemática que se organiza em torno da pergunta diretriz “como diminuir o fracasso do ensino da matemática em todos os graus e quais as rotinas de sala de aula que o sustentam?” O grupo é aberto; não há qualquer formalidade de filiação exatamente para que o único elemento a congregar os participantes seja o interesse pela problemática. São considerados membros do GPA-RC as

² O GPA-RC foi coordenado até 2000 por R. R. Baldino e A. C. Carrera de Souza e, a partir de 2001, pelo primeiro e T. C. B. Cabral. Está registrado no CNPq sob o número 8.UNESP.026. Uma relação de trabalhos executados pode ser encontrada em apresentação na internet em: <http://www.gpa-rc.mat.br>

peessoas que participam do foro que se reúne em plenária semanal, sempre aos sábados das 11 às 12 horas: alunos da Licenciatura em Matemática, da Graduação em Pedagogia, da Pós-Graduação em Educação Matemática, professores de matemática. Porém, a pesquisa-ação se materializa no que denominamos “intervenção diferencial auto-regulada” que consiste no seguinte. 1) Os participantes estruturam a cena de suas salas de aula a partir da reflexão conjunta na plenária; 2) agem diferencialmente dentro da margem de liberdade profissional ou acadêmica; 3) trazem os resultados da ação para novo debate na plenária. Nisso consiste a metodologia da pesquisa-ação. Porém, as ações do GPA se efetivam através de vários subgrupos, dedicados a temas de interesse dos participantes, cada um com perguntas diretrizes específicas, reunindo-se em horários a combinar, durante a semana. Os subgrupos podem se reunir durante um ou vários semestres e terminam, geralmente, com relatórios de pesquisa sob forma de artigos (dos quais este é um exemplo), dissertações e teses. Esses subgrupos podem adotar a metodologia da pesquisa-ação ou qualquer outra que julguem adequada. Via de regra, empreende-se uma ação de sala de aula em nível de ensino elementar, médio, superior ou informal, ação empreendida ou observada pelo pesquisador e, simultaneamente, refletida na plenária.

Embora vários autores indiquem que as raízes da Pesquisa-Ação como método de investigação datem do Século XIX, foi o psicólogo Kurt Lewin (1946) quem primeiro forneceu uma teoria e forjou o nome "pesquisa-ação". Desde então o método ganhou impulso através de aplicações em indústrias e comunidades de baixa renda. Uma história da pesquisa-ação do ponto de vista epistemológico pode ser encontrada em Masters (1995). Entre as tentativas de colocar o debate sobre pesquisa-ação, entre nós, no nível academicamente correto, é preciso citar Gerald; Fiorentini; Pereira (1998).

Há muitas "definições" de pesquisa-ação. A definição inicial de Kurt Lewin é esta: "Pesquisa-ação é um processo espiral em três passos: (1) planejamento que envolve reconhecimento; (2) empreendimento de ações; (3) descoberta de fatos sobre os resultados da ação" (FAU, 2000). A definição que está consagrada entre nós e que tem funcionado como nosso guia no GPA é a de Michel Thiolent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1988, p. 14).

Entretanto, via de regra, as tentativas de tornar a pesquisa-ação aceitável perante a academia têm levado, quando muito, ao reconhecimento da pesquisa-ação como pesquisa de segunda classe. Autores que se propõem a apresentar de modo isento um panorama dos *Métodos de Pesquisa em Educação* não conseguem dizer mais do que isto em favor da pesquisa-ação:

Embora *faltando-lhe o rigor da verdadeira pesquisa científica*, a pesquisa-ação é um método de proporcionar uma alternativa preferível às abordagens mais subjetivas e baseadas em impressões da resolução de problemas em sala de aula. *Que falte rigor científico* ao método (pesquisa-ação), entretanto, não é de surpreender, porque os próprios fatores que o distinguem ... são a *antítese da verdadeira pesquisa experimental* (COHEN; MANION, 1994, p. 189-193, grifo nosso).

O artigo pretende ser provocante. No diálogo que estabelecemos com os autores que se referem à pesquisa-ação, empreendemos a leitura de vários fragmentos. É claro que, recortar algumas falas de autores e, a partir delas, fazer interpretações e inferências é, no mínimo, perigoso. Isso pode ser visto como problemático sob o ponto de vista ético. Porém, à medida

que a ética acadêmica está em discussão, não se poderia tomá-la como parâmetro absoluto *a priori* a regular a forma e o conteúdo da discussão. Sabemos perfeitamente que não se pode reduzir o pensamento de um autor à interpretação de um fragmento. Entretanto, isso não impede que se reconheça que a forma da redação de um fragmento possa ter como efeito desmentir o conteúdo desse mesmo fragmento, como na anedota: “Não temos mais canibais em nosso país; comemos o último ontem”. É precisamente a forma da redação, contrária ao conteúdo, que evidencia a insuficiência teórica dos autores. O leitor não familiarizado com essa leitura que denominamos sintomal, poderá ter a impressão de inconsistência, já que colocamos na voz dos interlocutores que são contrários às posições que defendemos, interpretações que, muitas vezes (ou a rigor), não lhes dizem respeito.

A ideologia da melhora

Na maioria das definições de pesquisa-ação os pesquisadores incluem palavras como "melhorar", "mudar", "transformar", "corrigir". Por exemplo, procurando por *action-research* e *Mathematics Education* no serviço de busca da internet *Alta Vista* (27 de maio de 2000), encontramos 1175 páginas da rede. Destas, apenas 326 não contêm as palavras *improve*, nem *change* e, todas essas são anúncios de cursos em departamentos de universidades, exceto uma, que anuncia anais de um encontro. Procurando por “pesquisa-ação AND Educação Matemática” no mesmo serviço de busca, encontramos dezesseis ocorrências, nenhuma das quais contendo a palavra “melhora”. Aparecem dois grupos de pesquisa, um na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e outro na Universidade Federal de Goiás (UFGO), embora saibamos que há mais dois, um na UNESP, Rio Claro e

outro na UFV. As demais ocorrências são formadas por quatro artigos (um repetido), seis anais de eventos e quatro programas universitários. Porém, via de regra, todas as tendências de pesquisa-ação desenvolvidas nas últimas décadas "mantêm em comum aquilo que caracteriza a expressão e que é a preocupação com a *melhora da prática*" (PEREIRA, 1998, p. 163, grifo nosso).

Se, por um lado, os termos "melhora", "transformação", "mudança", freqüentemente encontrados em associação à pesquisa-ação, apontam para uma axiologia que tenta, sem conseguir, aplacar a ira dos opositores, por outro, eles enfraquecem o suporte teórico do método, absolutizando valores que estão longe de serem consensuais no momento histórico atual: melhorar para quem? Transformar em quê? Mudar por quê? Por que não está bom? O efeito dessas palavras no discurso é escamotear a análise necessária da situação presente e selecionar os interlocutores que concordam com uma certa "melhora" decidida *a priori*. A fragilidade teórica dos apologistas da pesquisa-ação é notada por Carr (1995): "O entusiasmo por um paradigma de pesquisa objetivando desenvolver a compreensão prática dos professores nem sempre foi acompanhado por um entusiasmo similar de desenvolver uma compreensão teórica mais refinada de como a pesquisa-ação deve ser interpretada e entendida" (CARR, 1995, p. 102).

Via de regra, no caso da Educação Matemática, "melhorar" significa melhorar o ensino. Ou seja, "melhorar" significa ajudar a escola a resolver o aflitivo problema do ensino da matemática que sempre "fracassa" sem que se saiba bem por quê, enquanto a análise das "rotinas" que sustentam o fracasso, as justificativas o exame das conseqüências de um tal ensino são deixados como pressupostos, como se fossem consensuais. Entretanto, pelo menos um autor, John Elliot, enfrenta a difícil questão de definir a "melhora

da prática”.

Elliot (1991) apóia-se no trabalho de Lawrence Stenhouse (1975). Este argumentava que as questões de valores que hoje entendemos como ideologia, deveriam fazer parte do conteúdo explícito do currículo. No entanto, simultaneamente o autor, excluía a possibilidade de o professor valer-se de sua posição de autoridade para promover suas próprias visões. Introduzir as questões de valor e impedir os professores de promoverem seus próprios valores parece, senão uma contradição, pelo menos uma tarefa sobre-humana. Essa impressão desaparece quando se leva em conta que Stenhouse lutava pela liberalização dos currículos escolares nas décadas de 60 e 70, quando a palmatória ainda não tinha sido totalmente abolida das escolas britânicas ou, se o tinha, pelo menos deixara saudades na maioria delas. Nessa perspectiva era bem razoável trazer à baila a questão dos valores que sustentavam a educação ortopédica e, simultaneamente, impedir que os professores manifestassem seus excessos pessoais sobre os alunos. Em um certo sentido, o que John Elliot tentou, a partir dos anos 80, foi transformar o expediente político de Stenhouse numa teoria da educação.

Primeiro, Elliot (1991, p. 137) desloca o foco do processo educativo, do produto ao processo: “As atividades são justificadas por seus fins específicos e estes não se referem a efeitos observáveis”. Conseqüentemente a questão da melhora se estende ao processo: “Melhorar a prática envolve consideração conjunta da qualidade de ambos, do resultado e do processo. (...) Essa espécie de reflexão conjunta sobre a relação entre processos e produtos em circunstâncias particulares é característica central do que (...) outros, incluindo eu mesmo, denominamos *pesquisa-ação* (ELLIOT, 1991, p. 50, grifo do autor). A pesquisa-ação fica,

então conceituada de modo bem mais vago e geral, o que a insere no difícil domínio da ética. Elliot não se detém diante da dificuldade de definir a melhora da prática a partir da ética; enfrenta-a.

Articulando a lógica da investigação implícita em tais tentativas (de mudança radical de currículos, tanto em conteúdo quanto nos processos pelos quais ele era construído e mediado para os alunos (devido a uma) insatisfação do professores com o currículo tradicional) os educadores acadêmicos podem ajudar a nutrir proteger e sustentar uma cultura profissional emergente em face de poderosas forças conservadoras que operam dentro do sistema educacional e da sociedade mais ampla (ELLIOT, 1991, p. 53).

Para ele, “articular a lógica da investigação” a que se propõe como educador acadêmico, ou seja, articular a “reflexão conjunta entre processos e produtos”, é atividade de importância menor diante da academia, porque: “O objetivo fundamental da pesquisa-ação é melhorar a prática, antes que produzir conhecimento” (ELLIOT, 1991, p. 49). A produção de conhecimento *stritu sensu* fica fora das intenções de melhorar a prática. Com esse ponto de vista, a hegemonia dos gabinetes acadêmicos fica preservada.

Assim, ao invés de buscar os valores éticos dentro da luta política contra as “forças conservadoras”, Elliot nos surpreende ao invocar ninguém menos que Aristóteles. “Na *Ética* Aristóteles argumentou em favor da distinção entre atividades que constituem a *fabricação (making)* de um produto e as que envolvem *fazer (doing)* alguma coisa bem” (ELLIOT, 1991, p. 138, ênfase do autor). Em reforço a sua opinião em favor da tradição ética aristotélica, Elliot invoca MacIntyre (1981) e argumenta assim:

“A distinção entre o bem (valores) interno a uma prática e o bem externo a ela é crucial” (ELLIOT, 1991, p. 139). “Quando o bem externo é adquirido (achieved), ele beneficia apenas os indivíduos que o adquirem”

(ELLIOT, 1991, p. 140). Elliot inclui aqui os valores das instituições onde se realizam as práticas, como status, dinheiro, poder, etc. “Ao passo que aqueles que adquirem o bem interno beneficiam a comunidade de praticantes como um todo” (ELLIOT, 1991, p. 140). Elliot inclui aqui as habilidades e destrezas que podem ser desenvolvidas apenas na persistência de metas que são intrínsecas à prática e lhe dão sua “forma final” (*its point*). Já no fim do livro, Elliot se detém diante de suas tentativas de definir um “bem” intrínseco às práticas. De fato, com os elementos que ele desenvolve até aí, o “bem interno” de uma prática fica indeterminado. Poder-se-ia pensar que o bem interno à prática educativa tradicional seria a invenção de uma palmatória mecânica, ou que o bem interno às práticas de extermínio teria sido a invenção dos fornos crematórios, etc.

Para evitar tais interpretações, Elliot acrescenta, retirado de MacIntyre (1981, p. 140), o toque decisivo da “melhora”: “certas virtudes que são necessárias para sustentar as práticas sociais em geral, como as de justiça, coragem e honestidade”. Essa importação de virtudes diretamente de Aristóteles têm várias implicações: primeiro, ignora o desenvolvimento histórico e o desenvolvimento lógico que as categorias percorreram desde a Antigüidade; segundo, faz tábula rasa da conexão da filosofia com as ciências que se modificaram desde então; terceiro, ignora as batalhas políticas decisivas que se travam no domínio teórico da filosofia. Para Althusser, por exemplo, a filosofia é, em última instância, luta de classes na teoria. O apelo de Elliot substitui todos os valores por uma noção abstrata de virtude. Ou seja, a “melhora” depende, nada menos que das virtudes aristotélicas, decantadas durante dois milênios e meio e que, bem disfarçadas por várias filosofias, serviram de fundamento para tudo o que se fez desde então, inclusive todos os extermínios e todas as guerras. É com um tal circunlóquio filosófico superficial que Elliot, como educador

acadêmico, propõe “nutrir”, “proteger” e “sustentar” uma ação bem intencionada na cultura da educação, escrita em termos com os quais todos concordamos:

A dicotomia teoria/prática

Com isso Elliot termina reforçando as duas críticas principais que são dirigidas à pesquisa-ação. Um ataque pelo flanco direito atribui à pesquisa-ação maior preocupação com os resultados da ação que com a produção de conhecimentos, o que avilta a qualidade acadêmica dos trabalhos dos pesquisadores. É o problema epistemológico. Um ataque pelo flanco esquerdo diz que os pesquisadores acadêmicos exercem autoritariamente o controle e a avaliação das práticas dos professores: é o problema da hegemonia. Tanto o problema epistemológico quanto o da hegemonia são atribuídos à dicotomia teoria/prática e os defensores da pesquisa-ação tentam resolvê-lo pela eliminação da dicotomia, sem atentarem para o que fazem para manter e repetir suas tentativas de eliminação.

John Elliot relata pesquisa que realizou junto a vários programas de pesquisa-ação na Inglaterra em que "os professores inovadores foram encorajados a colaborar com especialistas em currículos das instituições educacionais superiores" (ELLIOT, 1998, p. 138). Tais projetos visavam a que os professores "melhorassem" (ELLIOT, 1998, p. 147) suas práticas docentes e os especialistas produzissem uma teoria "academicamente aceitável" (ELLIOT, 1998, p. 145) sob forma de dissertações de mestrado. A avaliação de Elliot sobre tais programas mostrou tendencialmente que "o mundo da educação é interpretado como o mundo subjetivo do prático e a academia se torna a "igreja"... onde o autoconhecimento pode ser

encontrado. Nesta versão da pesquisa-ação, a teoria educacional transformou-se em uma teoria do eu" (ELLIOT, 1998, p. 151).

Assim, Elliot caracteriza muito bem a brecha teoria/prática que os autores buscam resolver. Por exemplo, em Zeichner (1998) encontramos: "Este artigo discute ... a necessidade de eliminar a separação que atualmente existe entre o mundo dos professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos" (ZEICHNER, 1998, p. 207). Desse fragmento faremos a seguinte leitura sintomal: "eliminar a separação" significa pôr os dois mundos lado a lado, em contato; não significa o desaparecimento desses mundos. Ou seja, não havendo mais separação, esses dois mundos ficarão em contato, embora permanecendo dois mundos distintos, o mundo dos "professores" e o mundo dos "acadêmicos". Enquanto esses mundos existirem, os professores pesquisadores não serão concebidos como "acadêmicos" e os pesquisadores acadêmicos não serão abrangidos sob o conceito de "professor". O efeito desse fragmento é que um "professor pesquisador acadêmico" que ficasse na interseção desses mundos, distintos e apenas em contato, continua impensável. Embora impensável nessa conceituação, pelo menos um exemplar de tal espécie existe, a saber, o próprio autor da frase, que é um "professor" universitário, ou seja, é um "acadêmico", que "pesquisa". É curioso que, a maneira que ele escolheu para redigir esse fragmento permite a interpretação de que em seu pensamento não há lugar para si mesmo. Vejamos quais as conseqüências dessa não-reflexão sobre si mesmo.

Para os pesquisadores acadêmicos, ultrapassar a divisão entre professores e acadêmicos significa tratar os produtos das investigações de iniciativa dos professores de forma séria na academia, considerando-os conhecimentos educacionais (ZEICHNER, 1998, p. 223).

Ou seja, uma vez que a "separação" dos mundos dos professores e dos acadêmicos já foi reconhecida anteriormente como existente, tanto que se pretende "eliminá-la", pode-se fazer a leitura de que, atualmente, os pesquisadores acadêmicos não tratam "os produtos das investigações de iniciativa dos professores de forma séria na academia", nem os consideram "conhecimentos educacionais". É difícil imaginar que a "divisão" como entidade abstrata, tenha tido o poder de produzir tudo isso. O autor atribui a uma abstração o papel de sujeito. A "divisão" é a culpada, é preciso eliminá-la, apagá-la. Como ela mora nas consciências, a operação que se pode encarregar disso é a "conscientização" abstrata. Uma vez executada essa operação abstrata, os pesquisadores acadêmicos mudariam de atitude. Entretanto, o que efetivamente ocorreu foi que, por não considerarem os produtos das investigações dos professores como conhecimentos educacionais e por não os tratarem de forma séria, ocorreu, como resultado, a divisão que separou os dois mundos. A manutenção da divisão é, então, sintoma e não poderá ser superada por apelos às consciências. Se, em vez de eliminar, apenas se tratar de diminuir a divisão, o efeito político será negativo, porque a causa ficará intocada, apenas camuflada atrás da aparência de uma divisão mais branda. A causa da divisão terá de ser procurada fora dela. Isso o esquema de Zeichner não prevê.

Verifiquei que, apesar de as leituras de meus cursos incluírem as pesquisas elaboradas por professores e práticas reflexivas, fazia pouco para desafiar a hegemonia dos pesquisadores acadêmicos na produção de conhecimento educacional. (...) a partir desta revelação, tenho trabalhado para que o conhecimento dos professores tenha um papel mais central nos meus cursos e em meus trabalhos em educação de professores (ZEICHNER, 1998, p. 125).

O autor nos diz que "fazia pouco" e que é preciso que o conhecimento dos professores tenha uma "papel mais central". O problema

não é, então qualitativo, é só uma questão de ajuste, de “mais” isso e de “menos” aquilo até que a divisão se torne aceitável. O autor, como professor acadêmico pesquisador, quando em sua própria sala de aula, aparentemente, não se reconhece, nem como professor pesquisador, nem como pesquisador acadêmico. Se ele se visse como professor pesquisador, deveria estar refletindo, há muito, sobre sua sala de aula e não precisaria ser alertado para o "pouco" que faz, nem precisaria tomar decisões de "mais" e de "menos". Se ele se visse como pesquisador acadêmico, estaria reproduzindo o conhecimento educacional que produziu e este, por mais singelo que fosse, o obrigaria a questionar a eficácia de sua prática docente, antes que alguém lhe sugerisse para fazê-lo. O autor coloca-se assim, a cavaleiro, distanciado dos dois mundos que pretende manter contíguos.

Os esforços para usar produtos da pesquisa de professores dentro da academia não deverão ser interpretados como uma glorificação do conhecimento dos professores pois, tanto quanto na academia, pode haver bons ou maus trabalhos de professores (ZEICHNER, 1998, p. 227).

Ou seja, nem tudo que emana do mundo dos professores deve ser considerado válido. Em alguma instância deverá ocorrer o julgamento da qualidade dos trabalhos dos professores. Vejamos qual.

Como as pesquisas de professores diferem das pesquisas dos acadêmicos, os critérios não precisam, necessariamente, ser os mesmos. Quando seleciono os trabalhos dos professores para usar nos seus cursos, além da qualidade (clareza, boa problematização, uso de evidências para suportar conclusões), também procuro olhar se os trabalhos expressam um ponto de vista próprio (ZEICHNER, 1998, p. 227).

Assim, a qualidade é julgada pelo próprio autor que conserva ciosamente sua atribuição seletiva de pesquisador acadêmico. A qualidade é julgada pelos critérios da academia. Aí está porque não poderia haver lugar

para o próprio autor no esquema armado por seu pensamento: para preservar sua posição de árbitro. E com tal estratégia, com mais um pouco disso e menos daquilo, a forma pela qual Zeichner redige os fragmentos citados, em vez de “eliminar a separação” entre os dois mundos, termina agravando o problema da hegemonia que ele pretende resolver.

O marxismo esperança

Não poderíamos deixar de comentar René Barbier, se não pelo conteúdo, pelo menos pelo título do livro *Pesquisa-ação na Instituição Educativa*. É que o livro não tem por objetivo fundamentar teoricamente a pesquisa-ação mas, sim, inseri-la na “análise social de inspiração sociológica” (BARBIER, 1985, p. 63) como instrumento da “sociologia engajada francesa” (BARBIER, 1985, p. 98) visando a uma “socianálise criadora (...) que tem por objetivo apreender todos os aspectos (do imaginário social motor) numa perspectiva de mudança pessoal e social das mais radicais” (BARBIER, 1985, p. 272). Os principais conceitos pelos quais essa inserção é feita são os de “imaginário social” (BARBIER, 1985, p. 78), retirado de Castoriadis, “grupo-sujeito” (BARBIER, 1985, p. 158), atribuído a Félix Guattari, e “célula simbólica”, proposto em substituição ao conceito althusseriano de aparelho. O livro é desenvolvido a partir de tese defendida na Universidade Paris VIII³ e de cuja comissão julgadora participou, entre outros, Jean Claude Passeron. O referencial teórico de Barbier é respeitável: inclui Gramsci, Lukács, Sartre, Castoriadis, Passeron, Bourdieu e Kosik. Não

³ Essa universidade foi criada a partir do desmembramento da antiga Sorbone, em consequência do movimento estudantil de maio de 1968, tornando-se rapidamente um baluarte da esquerda universitária francesa. Ela abriga Jacques-Alain Miller, herdeiro exclusivo da obra não publicada de Lacan.

há espaço para discutir aqui esse referencial. Apenas consideraremos o livro sob a perspectiva da apresentação e defesa do que temos feito no GPA-RC nesses últimos anos.

Inicialmente os objetivos do autor parecem comuns aos nossos:

(...) a sociologia institucional procura compreender e explicar o sistema institucional de determinado conjunto social na sua dinâmica dialética no momento de sua singularidade. (...) Seu objetivo é o reconhecimento, a decodificação e a decifração do campo institucional singular (BARBIER, 1985, p. 181).

O apelo ao marxismo conta com nossa simpatia:

O marxismo e a antropologia cultural e social são as disciplinas científicas atualmente dominantes para a explicação desse campo histórico-social. A primeira disciplina pergunta ao seu objeto de investigação: 'a quem serves, que interesses de classe defendes?'; a segunda pergunta: 'qual é a tua coerência interna, para que eu possa te comparar com a coerência de outros conjuntos sociais de natureza idêntica?' (BARBIER, 1985, p. 182).

A referência à luta de classes nos agrada em cheio: "(...) o ensino da sociologia é indispensável a todos para saberem como se "situar" num sistema de relações sociais perpassado pela luta de classes e estruturado pela lógica dos lugares e pela lógica das forças" (BARBIER, 1985, p. 198)

Entretanto, em alguns pontos ocorrem divergências com o que gostaríamos de ver escrito. Por exemplo: "O principal problema da pesquisa-institucional consiste na dificuldade do pesquisador analisar a práxis dos grupos sociais com o máximo de objetivação e de rigor indispensáveis a qualquer ciência, estando ao mesmo tempo implicado nessa ação" (BARBIER, 1985, p. 165). Ou seja, o que deveria ser o objetivo da pesquisa-ação, a integração do pesquisador com a ação, fica sendo um "problema" que atrapalha o pesquisador em sua ânsia de atingir o rigor acadêmico. Aliás,

nos exemplos que o autor oferece na terceira parte do livro, ele se situa como observador das instituições que analisa e emite seu parecer por conta própria; não há co-autoria.

Em defesa do conceito de “célula simbólica (...) que melhor exprime o sistema social concebido como sistema vivo e dinâmico” (BARBIER, 1985, p. 143), Barbier argumenta que “o simbólico é mais adequado do que o conceito de ideologia que, na linguagem marxista, tem uma conotação muito unívoca. A ideologia é apenas um aspecto do simbólico” (BARBIER, 1985, p. 143). A redução da ideologia ao simbólico traz o problema de saber como o “imaginário social” se constitui a partir das respostas individuais dos sujeitos às interpelações ideológicas. Esta percepção representa um avanço produzido por Althusser (1980). Zizek (1992) vai além ao afirmar que esse “imaginário social” se estabiliza e persiste, sustentado pelo registro real, pelo gozo dos sujeitos.

Embora Barbier explore com profundidade e detalhes a via que vai do social ao sujeito singular, mostrando como toda ação deste sujeito já é uma resposta condicionada pelo “conjunto social”, fica mais fraca a outra via, a que vai do sujeito ao social, mostrando como as ações destes edificam esse meio que os subjuga. É precisamente pela importância secundária desta segunda via que o autor pode situar-se na exterioridade dos “conjuntos sociais” que analisa e pretender observá-los com “objetividade”. Não cabe aqui discutir se esse efeito é devido ao próprio conceito de “imaginário social” de Castoriadis ou se ele se deve à interpretação de Barbier.

Embora Hegel seja invocado através de Sartre (BARBIER, 1985, p. 81), a expressão “relação dialética” que não se encontra em Hegel, é empregada freqüentemente, em particular, nesta passagem sobre o ensino da sociologia em que o autor lembra “a relação dialética, no próprio processo

de conhecimento, entre a prática e a teoria” (BARBIER, 1985, p. 198). Carr (1995, p. 110) também nos diz que “indivíduos e sociedade estão dialeticamente relacionados. “Relação dialética” não é uma expressão encontrada em Hegel, a justo título: uma vez que prática e teoria ou indivíduo e sociedade tenham sido pensados separadamente, o que se lhes pode acrescentar de fora é um movimento de interação, jamais uma “dialética”, porque essa os conceberia como aspectos de um mesmo desenvolvimento. Mesmo Althusser, cujo pensamento nada tem de dialético, reconhece a tese dialética fundamental do primado da contradição sobre os contrários que se enfrentam (ALTHUSSER, 1978, p. 27), com a qual enfatiza que a luta de classes é logicamente anterior às classes que eventualmente se defrontam: as classes em luta. Em suma, não há “relação dialética”. Ao empregar dialética como sinônimo de interação, Barbier não soluciona esse dilema, caindo na armadilha da dicotomia teoria/prática. Além disso, no mesmo movimento, contribui para o apagamento do conceito marxista de luta de classes que, ao longo de seu livro, aparece, quer significando a disputa entre estamentos que negociam interesses divergentes dentro das instituições, quer como expressão de um desejo, na seguinte passagem:

Desejar que ela (a pedagogia institucional) seja libertadora é fazê-la funcionar como boomerang para desmascarar o seu mecanismo interno, *in situ*, a fim de mostrar a instrumentalidade e a funcionalidade de toda forma de violência simbólica, isto é, nas sociedades de classe, o desenrolar histórico da luta de classes (BARBIER, 1985, p. 235).

O conceito de “célula simbólica” é proposto a partir do seguinte argumento:

Se é possível arrumar e azeitar a engrenagem de um aparelho para melhorar seu funcionamento, é impensável que esse mesmo aparelho possa modificar-se por si mesmo de modo radical e, principalmente, usar a imaginação criadora

diante de situações imprevistas (não programadas)
(BARBIER, 1985, p. 142).

A célula simbólica teria, então, a capacidade de auto-transformar-se, interagindo com o meio. Nessa concepção não se tem como tematizar ou justificar a intervenção de um indivíduo ou de um grupo em favor desta ou daquela posição de classe dentro de uma dada conjuntura, porque se, por um lado, os aparelhos foram descartados como conceito, por outro, supõe-se que a célula se transforma de per si. Assim como o discurso científico visa a “foracluir” o sujeito da enunciação, o conceito de “célula simbólica” visa a “foracluir” o sujeito da ação.

A psicanálise é invocada por Barbier através de Wilhelm Reich que comparece duas vezes, uma no final do livro, para sustentar a idéia de “desejo progressista” elaborada em 1934 e outra no início, de modo bem mais radical: “Para Reich, ao contrário (de Freud) existem desejos e prazeres sadios e naturais, com função biológica positiva, e dos quais apenas as perturbações são patológicas” (BARBIER, 1985, p. 49). A ligação dessas salubridade e positividade como “funções biológicas” com a libertação e a luta de classes que permeiam o livro como valores maiores não é clara. O quadro se complica ainda mais com a citação seguinte: “Destruir, destruir: a ação da esquizo-análise passa pela destruição, pela limpeza completa, pela raspagem do inconsciente. Destruir o Édipo, a ilusão do ego, o fantoche do superego, a culpabilidade, a lei, a castração” (DELEUZE; GUATTARI, 1972; BARBIER, 1985, p. 61).

O erro dessa posição reicheana consiste em supor que “o inconsciente se compõe de ‘pulsões arcaicas’, quase biológicas” (ZIZEK, 1992, p. 14) que poderiam ser liberadas, suprimidas ou destruídas pelos grupos de catarse ou pelo combate aos sintomas. Isso é impossível porque

“na sociedade contemporânea (...) o indivíduo não passa de uma pontualidade rompida, à mercê das forças alienadas quase ‘naturais’ que ele não tem a menor condição de ‘mediatizar’, de ‘dialetizar’ e que funcionam, portanto, como sua segunda natureza”. A liberação reicheana só pode ser feita, portanto, dentro das condições das “forças alienadas” e como concessão do próprio sistema repressor. Essa dessublimação é tão repressiva quanto a forma clássica de sublimação. “Por essa razão, a abordagem freudiana que recusa autonomia ao eu e descreve a dinâmica pulsional “naturalizada” a que todos os indivíduos estão sujeitos, está muito mais à altura da situação atual que a glorificação da criatividade humana, das relações amorosas sublimes, etc.”.

Ao introduzir a terceira parte do livro, *Aplicações Práticas*, Barbier nos revela seu projeto.

Esse projeto de utopia concreta (...) supõe um compromisso para mudança fundamental da ordem econômico-política do capitalismo e se modela de acordo com a categoria do Princípio Esperança (E. Bloch) uma das chaves de compreensão para o marxismo atual, dinâmico e questionador, aberto para o imaginário motor e para a criação humana (BARBIER, 1985, p. 199).

Entretanto, a pesquisa-ação é definida nos seguintes termos: “(...) a pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da *práxis* dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas, com o fito de melhorar essa *práxis*” (BARBIER, 1985, p. 156). Ficamos a cogitar sobre a natureza e a profundidade desse compromisso de “mudança fundamental” da ordem econômico-política do capitalismo a que os grupos sociais poderão chegar “com ou sem ajuda de especialistas” atendo-se ao fito de “melhorar sua *práxis*”.

A tese de doutorado de Barbier, de onde proveio o livro, data de

1976. Ele não poderia prever que o “marxismo esperança” morreria junto com seu oposto simétrico, o “marxismo de cartilha”, um de cada lado do muro de Berlim, quando este sofreu o ataque histórico de 1989 e foi levado às pressas para a fronteira do México. O que sobra, hoje, é o marxismo demolidor, não dos muros que impedem a "liberdade", a "igualdade" e a "fraternidade", mas demolidor do capitalismo.

Finalmente, Barbier (1985, p. 207) nos revela a verdadeira natureza de seus apelos ao marxismo. Trata-se de "(...) compreender posições da classe operária e tomar consciência dos mecanismos de exploração do homem pelo homem". Ou seja, a exploração não é estrutural do capitalismo, não é a exploração da força de trabalho pelo capital, não se consubstancia na relação patrão empregado; é a exploração abstrata do “homem pelo homem”, essa que se pode resolver com um pouco mais de “boa-vontade”, com seres humanos melhorados pela “melhora” de sua *práxis*. Numa palavra, a “exploração econômica” que é o fundamento do capitalismo, fica reduzida à dominação política, a ser resolvida sem quebrar os pratos. O marxismo torna-se, então, perfeitamente palatável à burguesia, travestido de ideologia humanista, castrado de seu conceito central, a “mais-valia”.

A teoria crítica

A tentativa mais conseqüente de dotar a pesquisa-ação de um referencial teórico é a de Wilfred Carr (CARR; KEMMIS, 1986, CARR, 1995). Não poderíamos deixar de levá-la em conta, diante da perspectiva de, ou bem, adotá-la integralmente como nossa posição, ou bem modificá-la ou rejeitá-la, porém, de maneira fundamentada, como requer uma intervenção na academia como a que estamos fazendo.

Wilfred Carr e Stephen Kemmis abordam a questão teórica da pesquisa-ação pela perspectiva da relação entre teoria e prática. Seus argumentos se apóiam nos autores da escola de Frankfurt (ver ROUANET, 1983), principalmente em Jurgen Habermas. Sua estratégia é delinear uma imagem estereotipada do positivismo da qual pretendem se afastar. Seu livro de 1986 teve considerável influência, talvez não tanta quanto os autores gostariam que tivesse tido, na questão da fundamentação teórica da pesquisa-ação. Nove anos mais tarde, Wilfred Carr fez o balanço dos resultados: "Ironicamente, parece que a impotência de qualquer solução teórica da questão teoria-prática é assegurada pelo próprio problema que ela pretende resolver" (CARR, 1995, p. 29). Ou seja, parece que o autor vai atribuir a impotência da solução à própria persistência das tentativas de solução, o que revelaria que o método de solução é inadequado; isso seria um bom começo. Porém, na seqüência do texto, vê-se que ele atribui o fracasso das soluções ao próprio problema. Não lhe ocorre que o problema possa muito bem ser sua própria conceituação da distinção aparentemente óbvia entre teoria e prática, que talvez não seja tão óbvia como parece. Ele causa a impressão de que a educação foi acometida de uma separação malévola entre teoria e prática que ele atribui ao "positivismo": "Descrita desse modo (como John Elliot a descreve) a pesquisa-ação prometia reunificar teoria e prática que eliminaria a segregação de ensino e pesquisa que o positivismo criou e sustentou" (CARR, 1995, p. 29).

Uma vez que a segregação entre ensino e pesquisa é atribuída ao positivismo, o autor sente-se livre para expor a maneira segundo a qual esse problema poderá ser resolvido. Trata-se da aplicação de uma teoria adequada à prática:

A brecha entre teoria e prática que todos deploram é, na verdade, endêmica à visão de que a teoria educacional possa

ser produzida internamente a contextos teóricos e práticos diferentes dos contextos teóricos e práticos dentro dos quais ela *deve ser aplicada*. (CARR, 1995, p. 35, grifo nosso).

Embora no início desse parágrafo, o autor refira-se à lastimável brecha entre teoria e prática, no final do mesmo parágrafo ele desliza para a questão da eficácia da teoria sobre a prática:

(...) Se, entretanto, for reconhecido que não há nada a que a frase "teoria educacional" possa se referir coerentemente senão à teoria que na verdade guia as práticas educacionais, então, torna-se evidente que a atividade teórica explicitamente preocupada em influenciar a prática educacional só pode fazê-lo influenciando o referencial teórico em termos do qual essas práticas são inteligíveis (CARR, 1995, p. 35).

Ou seja, uma certa "atividade teórica" que esteja "explicitamente preocupada" em influir na prática, só será eficaz se influenciar o "referencial teórico" dessas práticas. Isso é a mais pura verdade. Entretanto, o que o autor coloca nas entrelinhas é que é função da "atividade teórica" influenciar as "práticas educacionais". Com isso consegue permanecer em sua posição muito segura de estar sempre tentando diminuir ou fechar a brecha, tal como a figura da boa alma, na Fenomenologia do Espírito de Hegel. Ele consegue alargar, em vez de diminuir, a tão lastimada brecha.

Enquanto a teoria educacional não deixar de se confinar a formas de teorização cuja relação com o que está sendo teorizado jamais é completamente considerada, ela sempre deixará intocado o discurso dominante da prática educacional e assim deixará intocada sua imposição de articular o modo que a educação é e deverá ser (CARR, 1995, p. 38).

Entende-se que o discurso dominante da prática educacional deve ser questionado em sua pretensão de dizer como a educação é e como ela deve ser. Entretanto, na página anterior, o próprio autor nos diz como a educação é e deve ser:

Não é apenas desafiando a adequação das teorias convencionais da prática educacional que as observações, interpretações e julgamentos dos praticantes se tornará mais racional e coerente e suas práticas serão conduzidas de maneira mais disciplinada inteligente e efetiva (CARR, 1995, p. 36).

Entende-se: se deve ser “mais” é porque não é “tão”, ou seja, o autor já sabe que a educação não é “tão”, mas deve ser “mais”, "disciplinada, inteligente e efetiva". Ao colocar-se em enunciação, contradiz o enunciado, diz o contrário do que queria dizer. Termina dizendo que a prática dos praticantes não é “disciplinada, inteligente e efetiva”. Coloca-se como julgador, externo e absoluto.

Uma primeira leitura de Carr e Kemmis (1986) mostra vários pontos com o quais tendemos a concordar.

O livro visa (...) justificar uma abordagem crítica da teoria educacional e (propor) a pesquisa-ação como sua expressão metodológica concreta (p. 45). Os pesquisadores em ação visam à intervenção, mas esperam que os avanços na teoria ou compreensão sejam conseqüências de suas intervenções no mundo da realidade (p. 28). (...) a influência só pode ser exercida por (...) intervenção na vida da sala de aula (p. 36). (...) auto-reflexão crítica efetuada em uma comunidade de auto-crítica (p. 40). (...) a crença atinge o estatuto especial de conhecimento somente quando ela sobrevive ao exame (e) pode ser tratada como problemática (p. 43). (...) construir, não apenas uma teoria crítica da educação, mas também uma prática criticamente informada (p. 44). (...) com a teoria sendo desenvolvida e testada por aplicação e reflexão na prática e a prática (sendo desenvolvida como) um empreendimento arriscado que nunca pode ser completamente justificado por princípios teóricos (p. 45). (...) comunidades auto-críticas de pesquisa-ação encenam uma forma de organização social na qual a verdade é determinada pela maneira pela qual ela se relaciona com a prática (p. 180).

Entretanto, uma leitura mais atenta revela pontos em que não

poderíamos basear uma apresentação do GPA.

Da discussão dos três últimos capítulos torna-se agora possível identificar alguns dos requisitos formais que qualquer abordagem da teoria educacional precisa levar em conta. Primeiro, seguindo a crítica do positivismo feita no capítulo 2, torna-se evidente que *a teoria educacional deve rejeitar noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade* (CARR; KEMMIS, 1986, p. 129).

Ora, "rejeitar" significa lançar fora, opor-se; alguma coisa vai para um lado, nós vamos para o outro, para o lado oposto ao que a coisa vai. Nossa posição, fica, portanto, determinada pela posição da coisa rejeitada. Para saber onde estamos, precisamos nos referir à coisa. Hegel nos ensina que isso equivale a manter a coisa, a valorizá-la como ponto de referência. Não a desprezamos, pelo contrário, nossa identidade depende do rejeito. Assim, "rejeitar noções positivistas" equivale a mantê-las. Não estamos dizendo que Elliot e Carr "são positivistas", nem, muito menos lhes apondo esse rótulo. Estamos dizendo que, nos fragmentos cuja leitura empreendemos e sobre os quais exercemos a dialética hegeliana, "eles não se livram do positivismo" como pretendem: a forma contradiz o conteúdo, essa é a insuficiência teórica.

Em particular, a idéia positivista de que o conhecimento tem valor puramente instrumental para resolver problemas educacionais e a tendência conseqüente de encarar todas as questões educacionais como tendo caráter técnico, deve ser firmemente resistida (CARR; KEMMIS, 1986, p. 129).

"Resistir" é opor-se, fazer face, não ceder. Para que se possa manter a resistência é preciso encarar o oponente. Sem oponente, não há resistência. Ou seja, se a resistência é necessária, o oponente também o é. Grande desejo de resistência corresponde, pois, a um grande amor ao oponente. Resistir é dar vida ao oponente, não é desprezá-lo, ignorá-lo ou

superá-lo.

Em, segundo lugar, depois do que foi dito no capítulo 3 sobre a importância de apreender os significados que as práticas educacionais têm para aqueles que as efetuam, *a teoria educacional deve aceitar a necessidade de empregar as categorias interpretativas dos professores*. De fato, os argumentos do capítulo 3 sugerem que para que a teoria educacional tenha algum objeto ela deve ser enraizada na auto-compreensão dos praticantes educacionais. Entretanto, o reconhecimento de que a teoria educacional deve estar fundada nas interpretações dos professores não é, em si, suficiente. Porque, enquanto possa ser verdade que a ‘consciência define a realidade’, é igualmente verdadeiro que a realidade pode sistematicamente distorcer a consciência (CARR; KEMMIS, 1986, p. 129).

“Distorcer”, segundo Aurélio, é mudar o sentido, a intenção, é desvirtuar, é mudar a posição normal. Dizer que a realidade distorce a consciência, é dizer que há uma consciência normal, não distorcida, fora da “realidade”, uma consciência originalmente boa que se degradou em contato com o mundo. Como a consciência que assim fala, a saber, a dos autores, está diante de nós, portanto, está na realidade, podemos supor que talvez ela também tenha sido distorcida e que, por tê-lo sido, assim pensa e diz o que diz. Degradou-se e tem saudade de sua origem pura.

De fato, uma das fraquezas principais do modelo interpretativo identificado no capítulo 3 era seu fracasso em compreender como a auto-compreensão dos indivíduos pode ser moldada por crenças ilusórias que sustentam formas de vida social irracionais e contraditórias. Por essa razão, um terceiro aspecto de qualquer abordagem adequada da teoria educacional é que *ela deve prover meios de distinguir interpretações ideologicamente distorcidas das que não o são. Ela também deve prover alguma visão sobre como qualquer auto-compreensão distorcida pode ser superada* (CARR; KEMMIS, 1986, p. 129).

En passant notamos que, na mesma página, o autor rejeita as noções

de “racionalidade objetividade e verdade” como positivistas e, em seguida, enleva a mesma racionalidade ao criticar as formas de vida irracionais e contraditórias das crenças ilusórias. Trata-se, então, de corrigir interpretações das pessoas de acordo com um modelo não distorcido pela realidade. É um modelo que não pode ser posto, porque, se o fosse, faria parte da realidade e estaria sujeito à distorção. E se o modelo não faz parte da realidade, como usá-lo para corrigir práticas distorcidas? Uma tal teoria é, pois, uma carta branca com a qual se pode fazer o que se bem entender em matéria de educação.

É interessante que o próprio John Elliot junta-se a nós nessa crítica. Referindo-se a Carr e Kemmis (1986) ele diz: “Há uma descrição perigosa da pesquisa-ação correntemente difundida por certos teóricos radicais (...) que o auto-compreensão que os professores têm de suas práticas diárias constituem falsas representações ideologicamente distorcidas da realidade” (ELLIOT, 1991, p. 115). Esse ponto de vista segundo o qual a ideologia tem função deformante, encontra-se também em Barbier: “O imaginário decorre da categoria do diferido (...) diferido porque instaura uma diferença entre o que se passa *realmente* e as imagens que os homens dão dessa realidade. Donde sua função de máscara (...)” (BARBIER, 1985, p. 152, ênfase do original). Aparentemente Elliot, como nós, vai também denunciar um positivismo em Carr e Kemmis. Entretanto, na mesma página, fazendo apologia de sua própria proposta, Elliot escreve: “A emergência de uma prática reflexiva é um empreendimento tanto crítico quanto criativo. É crítico porque envolve uma crítica dos componentes ideologicamente distorcidos da auto-compreensão dos professores à luz de suas reflexões sobre a experiência” (ELLIOT, 1991, p. 115). Parece claro, então, que Elliot também acredita numa realidade anterior, verdadeira, a ser descoberta pela crítica dos componentes distorcidos da compreensão? Sim, é bem isso. Mas,

então, por que ele critica Carr e Kemmis? Para nós, a disputa entre os dois é uma questão de sutileza. Para ambos, a “verdade” deve ser descoberta pela remoção da distorção ideológica. Porém, enquanto para Carr e Kemmis essa remoção deve ser feita do exterior, a partir de uma ciência crítica, para Elliot ela deve ser feita por articulação da lógica implícita nas práticas dos professores. Em ambos os casos, entretanto, há fé em uma certa “verdade”, oculta ou subjacente, ou distorcida. Em ambos os casos, cabe ao educador acadêmico a ação de remover as distorções, quer em nome de uma ciência crítica da prática, quer em nome de uma articulação imanente às práticas.

O tributo a Kant

Assim, a forma da redação dos fragmentos citados permite a leitura segundo a qual, apesar de alardearem o antipositivismo, o que esses autores desenvolvem é um discurso positivista, contrário a suas intenções declaradas e bem conhecidas: nisso está sua insuficiência teórica. Decididamente, não podemos basear neles nossa defesa das práticas do GPA-RC. Entretanto, não podemos deixar de assinalar o fabuloso exemplo de coragem e honestidade intelectual que Wilfred Carr nos dá no último capítulo de Carr (1995), intitulado *Epílogo: confrontando o desafio pós-modernista*. Nele o autor revela a verdadeira base de sua trajetória através de Habermas e da escola de Frankfurt: é Kant.

O projeto que eu estabeleci para mim mesmo neste livro – com sua lealdade não justificada a valores educacionais emancipatórios – é essencialmente um projeto Iluminista, refletindo a fé no conceito de 'modernidade' que o Iluminismo gerou. (...) Um dos principais arquitetos e expoente maior do Iluminismo foi, é claro, Immanuel Kant (CARR, 1995, p. 121).

Habermas, prossegue Carr, foi invocado como uma resposta ao

ataque à modernidade proporcionado pelo pós-modernismo. Na verdade, não foi necessário invocar o pós-modernismo para mostrar as interversões do discurso de Carr (1995) e de Carr e Kemmis (1986); bastou-nos a dialética hegeliana. Uma questão que fica para outra oportunidade é a seguinte. Poderia a fragilidade teórica desse discurso ser imputada a seus autores que não teriam tido habilidade filosófica suficiente para transpor as teses de Habermas para a pesquisa-ação? Ou essa fragilidade pode ser remetida ao próprio Habermas? Ou, além disso, seria devida a Kant? Dos autores da escola de Frankfurt, Habermas é o único que leva Hegel a sério (HABERMAS, 1973, cap. 4). Por outro lado, boa parte do que Hegel escreveu é refutação dialética de Kant no sentido da “negação imanente”, como fizemos acima com os autores que examinamos. Terá Habermas mostrado que essa refutação de Kant por Hegel não se sustenta e por aí tornado possível um retorno a Kant? Ou terá feito, da ignorância, um argumento, como Heidegger (1971) faz ao “dialogar” com Hegel? Não estamos dizendo que Kant era positivista, mas sugerindo que os positivistas são kantianos. Essas questões não poderão ser desenvolvidas aqui. Recolhemos apenas a lição que Wilfred Carr nos dá no epílogo citado.

Até recentemente, como nos anos 60, essa visão Iluminista das sociedades democráticas povoadas por indivíduos racionais autônomos continuou subjacente ao auto-entendimento em termos do qual muitos teóricos educacionais e pesquisadores faziam sentido de suas ambições intelectuais e legitimavam suas políticas e seu papel cultural. Hoje, entretanto, essa visão foi sobrepujada por um sentimento penetrante de limitação e um crescente sentimento de inadequação e fracasso (CARR, 1995, p. 122).

É interessante notar como o triunfo da ideologia racionalista kantiana no capitalismo virtual é sentido como fracasso por seu adepto. Kant estava na raiz do desenvolvimento capitalista dos dois últimos séculos. Hoje a

racionalidade kantiana, absolutista e *a priori* do sujeito racional, autônomo, abstrato, dono de sua própria vontade, realizou-se plenamente, concretizou-se na figura muito concreta de um “sujeito automático”: o capital. O capital virtual, globalizado, é a verdade de Kant. Por isso a burguesia não mais necessita do filósofo iluminista; ele foi despedido pela máquina, junto com outros trabalhadores. A lição que os fragmentos citados de Wilfred Carr nos ensinam é esta: sabia-se que a ideologia devia desconhecer sua origem; agora sabe-se que ela também tem que desconhecer sua própria obra. O que assoma à ideologia ao contemplar sua obra acabada é um "crescente sentimento de inadequação e fracasso".

O marxismo de cartilha, emanado da necessidade de edificação da União Soviética durante setenta anos, conservou a razão iluminista acreditando em um ser “humano” autônomo, cuja racionalidade foi transportada para a “matéria” segundo o expediente filosófico de Lenin (1982). Temos pois exemplos da ideologia iluminista na edificação de duas formações sociais com interesses de classe opostos, a capitalista ocidental e a União Soviética. Esta, pretendia a internacionalização da luta de classes operária, pelo menos antes da conferência de Yalta, em 1945. É essa internacionalização que até hoje faz a burguesia tremer de medo.

Porém, também temos exemplos da dialética a serviço do interesse de classe oposto. Marx usou a dialética hegeliana – invertida ou em pé – contra a luta de classes burguesa. Sócrates usou uma dialética que Hegel depois desenvolveu, a favor dos interesses da oligarquia grega, contra a subversão dos sofistas. Podemos, pois, colocar uma pá de cal sobre a pretensão de Engels de inscrever a posição de classe na própria dialética, através do expediente da inversão da dialética hegeliana que seria idealista e que Marx teria transformado em materialista, favorável à classe operária. Foi

essa a isca que Lenin engoliu, com anzol e tudo... Hegel foi proscrito pelo socialismo real, para alívio da burguesia ocidental. Não admira que o socialismo real só tenha durado setenta anos.

Tese 3⁴: toda pesquisa é pesquisa-ação

Para concluir o que dissemos até cá, devemos voltar à questão central tratada aqui, a questão pivô da luta contra a pesquisa-ação, a saber, a distinção entre teoria e prática, tida como óbvia, tanto que autores que temos como aliados e aos quais vale a pena criticar, concentram-se nas tentativas de junção dessa separação a ponto de terminar reforçando-a.

Por exemplo, se considerarmos um pesquisador de gabinete, redigindo página após página, perdido em meio a seus livros, diremos que aí está um produtor da teoria que, uma vez elaborada, poderá ser "aplicada" na "prática". A aplicação pressupõe que isto, sobre o que a teoria será aplicada, não está, ainda, conforme à teoria, do contrário, se a prática já estivesse conforme à teoria, não teria sido necessário aplicar a "teoria" na "prática". Portanto, à medida que é necessário levar a teoria à prática, esta é também uma resistência, uma refutação, uma negação da teoria. A distinção entre teoria e prática emana, pois, da pressuposição de que essa negação é de teor diferente da teoria, emana de não reconhecer que, a negação da teoria só pode ser reconhecida por esta quando posta nos próprios termos teóricos em que a teoria está vazada, caso contrário teoria e prática se interpenetram e se ultrapassariam sem se afetarem. Portanto, é a prática

⁵ Esta foi a primeira de uma série de quatro teses discutidas pelo subgrupo teoria da pesquisa-ação do GPA.

quer fornece os elementos de resistência nos próprios termos da teoria, ou seja, a prática já é teórica.

Por outro lado, quando a teoria está "pronta", ela só adquire existência porque um sujeito de carne e osso sai de seu gabinete com um papel na mão, dirige-se à sala de cafezinho onde a anuncia e à sala de seminários onde a expõe a seus pares que tentam refutá-la; depois passa pelo guichê onde recebe o contra-cheque, como todos nós. O exame mais superficial do que ele faz na instituição para que "sua" teoria seja reconhecida, para que exista, pode bem nos mostrar que, enfim, sem esse aspecto carnal e "prático" não haveria teoria. Então a teoria já é prática. Essa é a "prática teórica" segundo Althusser.

Não pretendemos fazer "desaparecer" a diferença entre teoria e prática. Ela não foi posta por nós; apenas a encontramos no mundo. O que estamos dizendo é que não devemos ficar presos a essa diferença, tentando eliminá-la, mas, sim, reconhecê-la como aquilo que ela é, o resultado de uma abstração que nada contém de verdade. O que nos falta é apenas teorizar a prática do teórico como incluída na teoria e praticar a teoria negativa da aplicação, como incluída na prática.

Essa concepção de teoria como prática e de prática como teoria nos permite, por um lado, descartar o falso problema de "unir" teoria e prática e, por outro, nos permite alargar a concepção do que está sendo "teorizado" e do que está sendo "praticado", reconhecendo que, afinal, trata-se de uma mesma operação: a "pesquisa". Na verdade é isso mesmo que faz toda pesquisa, embora não o reconheça e, mais ainda, ponha sua condição de eficácia em dependência da negação explícita de que o faça. Nesse sentido, *toda pesquisa sempre foi e será pesquisa-ação*. A filosofia nada produziu de novo, a não ser trazer à luz o que já estava lá. Por isso o Grupo de Pesquisa-

Ação em Educação Matemática da UNESP, Rio Claro (GPA-RC), enquanto grupo de pesquisa, é o *percurso de uma idéia* que dirige a *exposição de um conceito*, o conceito de Pesquisa que, provisoriamente, enquanto não se atinge o consenso de que toda pesquisa é pesquisa-ação, denominaremos *pesquisa-ação diferencial*.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. Resposta a John Lewis. *Posições 1*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. *Posições 2*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- BARBIER, R. *Pesquisa-Ação na Instituição Educativa*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.
- CARR, W. *For Education: Towards Critical Educational Inquiry*. Buckingham: Open University Press, 1995.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming Critical*. Londres: The Falmer Press, 1986.
- CHAVES, R. *Caminhos percorridos para implantação do Grupo de Pesquisa-Ação em Educação Matemática junto ao Núcleo de Ensino Integrado de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Viçosa*. 2000. Dissertação (Mestrado), IGCE, UNESP, Rio Claro.
- COHEN, L.; MANION, L. *Research Methods in Education*. Londres: Routledge, 1994.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1972.
- ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: FIORENTINI, D. GERALDI, C.; PEREIRA, E. M de A. (eds.) *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- ELLIOT, J. *Action research for educational change*. Londres: Open University Press, 1991.
- FLORIDA ATLANTIC UNIVERSITY (FAU). *How is Action Research Defined?*

South Florida Center for Educational Leaders. Florida Atlantic University (Home Page). Disponível em: <<http://www.fau.edu/divdept/coe/sfcel/define.htm>>. Acesso em: 2000.

GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (eds.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

HABERMAS, J. *Theory and practice*. Boston: Bacon Books, 1973.

HEIDEGGER, M. *O que é isto – a Filosofia? Identidade e Diferença*. São Paulo: Livraria duas Cidades, 1971.

LENIN, W. *Materialismo e Empiriocriticismo*. Lisboa: Edições Avante, 1982.

LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, vol. 2, p. 34-36, 1946.

MACINTYRE, A. *After Virtue: a study in moral virtue*. Londres: Duckworth, 1981.

MASTERS, J. The History of Action Research, in I. Hughes (ed) *Action Research Electronic Reader*, The University of Sydney, on-line, 1995.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: O enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C.; PEREIRA E. M. de A. (eds.) *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ROUANET, S. P. *Teoria Crítica e Psicanálise*. Fortaleza: Edições UFCE, 1983.

STENHOUSE, L. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann, 1975.

THIOLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1988.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C.; PEREIRA, E. M. de A. (eds.) *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ZIZEK, S. *Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992.

