

TEORIA E PRÁTICA

A Relação Possível e Necessária

José Camillo dos Santos Filho*

RESUMO

Este trabalho buscou fazer uma análise da relação entre teoria e prática a fim de mostrar a possibilidade e necessidade de sua articulação e integração. Primeiro, foi feita uma breve análise do tema da prática a partir da perspectiva fenomenológica. Depois, foi discutido o problema da teoria como uma forma de distanciamento e/ou aproximação da prática sob a ótica fenomenológico-hermenêutica de Bengtsson e Schwab e sob a perspectiva das abordagens positivista, interpretativa e crítica apresentadas por Carr e Kemmis. Por último, tratou-se das possíveis formas de aproximação da teoria à prática nas propostas de Bengtsson, Schwab e Carr e Kemmis.

ABSTRACT

This paper tried to make an analysis of the relation between theory and practice in order to show the possibility and need of their articulation and integration. First, we made a brief analysis of practice from the phenomenological perspective. Then, we discussed the problem of theory as a form of distancing and/or approximation of practice from the phenomenological-hermeneutical approach of Bengtsson and Schwab and from the perspective of the positivist, interpretive and critical approaches presented by Carr and Kemmis. Finally, we presented the possible forms of approximation of theory to practice in the guidelines and proposals of Bengtsson, Schwab and Carr e Kemmis.

* Ph.D.Faculdade de Educação/UNICAMP

Introdução



O crescente interesse pela pesquisa como instrumento de consolidação e alavancamento do progresso científico e tecnológico tem levado países desenvolvidos e em desenvolvimento a investirem cada vez mais em ciência e tecnologia e a buscarem o máximo de retorno deste investimento. Nesta perspectiva, a aplicação e utilização prática dos conhecimentos produzidos passa a ser um elo importante nesta cadeia de investimento, nem sempre porém buscada, assegurada e bem resolvida tanto teórica como praticamente. O custo do investimento em pesquisa, especialmente pelos países em desenvolvimento, precisa retornar com o máximo de benefício para a sociedade que penosamente o financia.

Um dos instrumentos para assegurar o máximo de benefício dos investimentos na pesquisa está na resolução do próprio dilema da relação entre teoria e prática, ou numa perspectiva mais restrita e concreta, entre pesquisa e aplicação do conhecimento.

A questão da natureza do conhecimento prático, do conhecimento teórico e de suas relações é de suma importância (Schwab, 1971a). Teóricos e práticos precisam criar metodologias e instrumentos eficazes para consolidar esta inter-relação possível e necessária. No entanto, o que tem ocorrido com mais frequência, tem sido sua mútua ignorância, quando não o recíproco desprezo.

O problema da teoria e da prática tem uma longa história na tradição do pensamento ocidental. Platão, um dos pioneiros nesta discussão, afirma que os níveis mais teóricos são os mais práticos. Ou seja, o homem que alcançou o topo da Linha Dividida, aquele que emergiu da caverna e olha direto para o sol, é o mais competente para retornar à caverna e ensinar e governar. No entanto, esta volta à caverna, esta descida da Linha Dividida ou dialética descendente, é um processo de difícil concretização. "Agora imaginá o que aconteceria se ele voltasse a tomar o seu antigo assento na Caverna. Ao deixar repentinamente a luz do sol, seus olhos ficariam cegos" (República, VII, 516). Com isto Platão quer dizer que há necessidade de um ajustamento especial das idéias abstratas aos problemas das situações materiais e concretas.

Aristóteles, discípulo de Platão, considera que a pesquisa científica procura descobrir e formular as regularidades características de uma categoria de coisas semelhantes. Para isto, abstrai-se um caso geral ou ideal a partir das variabilidades indicadas pelas numerosas instâncias particulares. O conhecimento resultante aplica-se apenas de modo aproximado a qualquer caso particular. Para a análise e solução do problema específico, há necessidade de um tipo especial de competência prática que começa onde termina o conhecimento teórico, a fim de permitir um julgamento correto do caso individual. Aristóteles deu o nome de sabedoria prática a esta competência ampliada para realizar este julgamento. Ele a considerou uma competência que se adquire a partir da expe-

riência, sendo difícil de ser formulada ou ensinada. A visão de que a sabedoria prática não pode ser ensinada é de certo modo reforçada pela prática quase imemorial do *aprendizado e internado* para se *ensinar* a prática de algum trabalho ou profissão.

A variante Baconiana da Linha Dividida de Platão coloca sob nova luz a questão da teoria e da prática (Bacon, 1973). Bacon estabelece uma pirâmide de ciências teóricas. Na sua base ampla coloca a "*história natural*" que é um catálogo e descrição da variedade de coisas a serem vistas no mundo. A ciência intermediária, a física, preocupa-se com o estudo das causas e efeitos físicos imediatos das coisas. A ciência situada no ápice deste trio é a metafísica que procura descobrir a natureza íntima das coisas. O conhecimento metafísico neste sentido corresponderia às teorias mais abrangentes e econômicas da ciência moderna.

Segundo Bacon, o mais teórico dos conhecimentos teóricos é ao mesmo tempo o de maior significado prático. Ele libera o poder do homem, ampliando seu campo de liberdade e possibilidade de trabalhos teóricos e aplicações práticas. Enquanto a física conduz o homem por caminhos estreitos e restritos, o conhecimento mais geral abre-lhe a possibilidade de manipular a natureza numa variedade de formas. Ou seja, enquanto o conhecimento específico e limitado restringe a prática humana, o conhecimento teórico abre-se a amplas aplicações práticas.

Bacon, na esteira de Platão, considera que os níveis mais elevados de conhecimento teórico são as fontes da

prática mais efetiva, independentemente da aquisição da competência prática. Para Aristóteles, ao contrário, as competências separadas da prática e da teoria reinam soberanas em seus territórios. Assim, a política, a principal ciência prática, é chamada de ciência arquitetônica no volume devotado à discussão da política. No volume dedicado às ciências teóricas (Física, Metafísica), Aristóteles afirma que uma ou outra destas ciências é a suprema. "*Evidentemente, então, há três tipos de ciências teóricas - a física, a matemática e a teologia. A classe das ciências teóricas é a melhor, e dentre estas, a última citada é a melhor, pois ela trata do aspecto mais profundo das coisas existentes*" (Aristóteles, *Metafísica, Livro 11, 1064b*).

Uma terceira relação entre teoria e prática pode ainda ser considerada quando se analisa o desenvolvimento da ciência moderna. Neste caso, a prática (predição e controle) torna-se o único teste de validade de uma construção teórica. Ao teste da prática, muitas teorias sucumbiram ao longo da história da ciência. Por outro lado, cabe salientar o caráter pragmático-dialético da relação teoria-prática. Embora diferentes entre si, elas se interpenetram e interagem de tal modo que são interdependentes. Assim, a prática (necessidades orgânicas) instiga a pesquisa que pode tornar-se teórica. Por outro lado, os resultados da pesquisa teórica levam a modificações do organismo e do ambiente humano. A ciência aparece como a codificação e produto da acumulação de *know-how* prático. Ela gera a tecnologia que passa a alterar nossas vidas e a face do planeta, criando novos problemas. Estes, por seu turno, requerem novos conhecimentos práti-

cos que levarão a novas pesquisas teóricas e a novos avanços da ciência (Dewey, 1944).

Ao lado destas visões mais clássicas das relações entre teoria e prática, há ainda a visão radicalmente empirista de que o conhecimento científico deveria limitar-se ao relato dos fenômenos e, neste caso, os conhecimentos teórico e prático se identificam. Existe também a visão positivista segundo a qual o conhecimento teórico é a única fonte da prática ilustrada que precisará de habilidades ou regras especiais para sua aplicação (engenharia).

A discussão das relações entre teoria e prática tem sido também uma preocupação de muitos pesquisadores atuais. Hoje mais do que no passado, esta questão é importante porque o investimento em ciência tende a crescer cada vez mais em todos os países que buscam exercer liderança no mundo contemporâneo. A expectativa de eficácia deste investimento passará a ser cobrada com crescente rigor pelos governantes. Daí justificar-se a preocupação dos próprios pesquisadores com os efeitos práticos e sociais de suas teorias. Buscando aprofundar um pouco mais o entendimento desta questão, discutiremos (i) o tema da prática, (ii) a teoria como forma de distanciamento da prática e (iii) a aproximação da teoria à prática.

A Prática

A atitude natural do homem é voltar-se para o mundo, para as coisas e eventos no seu contexto imediato de espaço e tempo. Na posição de especta-

dor e agente, sua atenção concentra-se no que está vendo ou fazendo e não em si mesmo. Quando nos concentramos em alguma coisa ou quando observamos algo, quase não tomamos consciência de nós mesmos. A própria visão não é vista, antes é o ponto cego da visão. Como observa Bengtsson (1993, p. 206), parafraseando Merleau-Ponty (1964), “é o invisível que torna possível o visível”.

A mesma analogia se aplica ao fazer. Quando se está fazendo algo, geralmente não se tem consciência da própria ação. Quando alguém está falando, está concentrado no que está falando. A fala é a dimensão tácita do discurso. O agente atua sem prestar atenção às próprias ações, tomando mais consciência dos resultados de sua ação.

Esta característica humana de se dirigir para algo diferente de si mesmo é um dos componentes centrais do conceito fenomenológico de intencionalidade. Introduzido primeiro por Brentano em sua influente obra *Psychologie vom empirischen Standpunkte* com o objetivo de definir a psicologia, este conceito foi transformado por Husserl no princípio básico da fenomenologia moderna e desenvolvido em sua obra monumental *Logische Untersuchungen*, publicada em dois volumes em 1900 e 1901.

Imerso em suas próprias atividades, o homem em sua atitude natural não tem distância de si mesmo nem de sua prática. Na expressão de Heidegger (1988), o mais próximo é o mais estranho para nós. Parafraseando a sabedoria evangélica, vemos os defeitos dos outros e não percebemos os nossos. Ou seja, com

frequência falta-nos o auto-conhecimento, o conhecimento das nossas próprias ações. Isto se verifica porque o homem não tem distância de si mesmo. "Sua atividade não é um objeto, mas o sujeito ativo. A prática é vivida e não é um objeto de estudo na atitude natural" (Bengtsson, 1993, p. 206).

Este estado de coisas não significa, porém, que nossa prática cotidiana ou profissional seja desprovida de conhecimento. A prática, escreve Heidegger, não é cega. Ela tem seu próprio tipo de visão e não é a-teórica (Heidegger, 1988). Aqui se encontra um segundo componente central do conceito fenomenológico de intencionalidade. No ver e no fazer existe um conhecimento tácito e implícito que dá sentido ao mundo e às ações humanas. No caso do fazer, existe um saber fazer algo, um *know-how* ou conhecimento-habilidade, que é diferente do conhecimento teórico *sobre* algo ou conhecimento-objeto.

Pelo fato de não ser formulado em palavras para o agente nem para outras pessoas, o conhecimento prático é tácito e implícito. Ele é um conhecimento passivo e espontâneo, uma intencionalidade passiva que guia todas as atividades do homem. Uma habilidade é um tipo de atividade que pode ser repetida com a mesma precisão, sem necessidade de ser refletida ou verbalizada toda vez que executada.

Uma habilidade é um modo de fazer e ver que foi incorporado como conhecimento. Neste conhecimento, corpo e mente estão perfeitamente integrados e interdependentes, sabendo o corpo fazer com exatidão e segurança o que tem que fazer. O domínio de uma habilidade

confere espontaneidade e completa confiança no seu desempenho. Isto vale para a performance de um grande esportista, de um grande músico ou de um grande professor. Sem esta confiança e espontaneidade nenhuma ação seria possível.

A confiança e a repetição de um determinado modo de agir levam a tornar-se natural este modo de agir e não outro. Para o agente, passa a existir um único modo de fazer uma certa coisa e este é o seu modo certo. Neste estágio, a pessoa adquiriu um hábito e um novo traço de personalidade.

Com estas reflexões sobre algumas características da prática pretendemos mostrar como ela está imersa em si mesma. O problema agora é saber se e como se pode sair deste encapsulamento. Estamos condenados a esta clausura pessoal ou haverá caminhos para o auto-conhecimento? Através da técnica fenomenológica da *epoché*, é possível superar este problema (Lauer, 1965). Bengtsson (1993) traduz esta técnica no método de distanciamento. Pelo distanciamento, a atitude natural é suspensão, sendo colocada momentaneamente "entre parênteses", como diria Husserl. Deste modo, a atenção pode se dirigir à prática e obter conhecimento *sobre*, ou conhecimento teórico sobre o conhecimento prático ou *know-how*.

É importante observar que neste processo de distanciamento da prática, nunca é possível transcender todas as práticas e chegar a uma perspectiva teórica pura de um observador puro. Como bem observa Bengtsson (1993), "*o distanciamento de uma prática é sempre substituído por outro tipo de prática*" (p. 207). Práticas de uma ordem infe-

rior são substituídas por práticas de uma ordem superior, mas se trata sempre de práticas profundamente enraizadas no mundo da vida.

A Teoria como Forma de Distanciamento da Prática

O problema da relação entre teoria e prática tem levado muitos pesquisadores e teóricos a refletirem sobre esta questão e a explicitarem sua visão sobre diferentes formas de pesquisa *vis à vis* sua maior ou menor proximidade com a prática e sua forma de relação com a própria prática. Nesta seção, vamos analisar especialmente as contribuições de Bengtsson (1993), Schwab (1980, 1983) e Carr e Kemmis (1988), todos vinculados à reflexão sobre este problema no contexto educacional. Outros teóricos, como Nisbet (1981), Taylor (1981), Richardson (1994) e Guba (1994) também apresentam contribuições relevantes para a discussão deste tema, mas por questão de espaço serão omitidos neste trabalho. Alguns teóricos discutem a relação entre teoria e prática num contexto mais genérico, outros discutem esta relação no quadro de referência mais amplo de confronto de paradigmas de pesquisa na educação e nas ciências humanas, outros ainda o fazem apenas no âmbito da prática de pesquisa educacional.

TRÊS MODOS DE DISTANCIAMENTO

Bengtsson (1993), na sua análise da relação entre teoria e prática, inicialmente se pergunta por que nos devemos

distanciar de nossa prática. Sua resposta preliminar é de que este distanciamento é necessário para alcançarmos familiaridade com nossa prática. E explicita sua perspectiva:

“Com a ajuda do distanciamento podemos obter conhecimento sobre nossa prática e isto é importante em pelo menos três maneiras. Primeiro, o conhecimento explícito sobre a prática é a condição para a possibilidade de aprendizagem sobre a prática. Segundo, ele é a condição para a possibilidade de um posicionamento sobre a prática. Terceiro, e finalmente, ele é a condição para a possibilidade de ensino nas profissões práticas”. (Bengtsson, 1993, p. 208).

Bengtsson conclui, então, que o conhecimento explícito sobre a prática docente possibilita a formação de professores. O mesmo se poderá dizer de qualquer outra profissão ou prática profissional.

Um segundo aspecto levantado por Bengtsson refere-se aos modos de introduzir distância em relação à prática a fim de se estabelecer conhecimento sobre a prática. Ele esquematiza três modos diferentes de se conseguir este distanciamento: a auto-reflexão, o diálogo e a pesquisa científica.

No caso da auto-reflexão, introduzimos distância por nós mesmos. Esta é uma distância na primeira pessoa do singular.

O homem sempre tem a possibilidade de refletir sobre si mesmo e sua prática. Muitos não a usam mas isto não nega

que todos temos esta possibilidade. Seu uso sistemático precisa ser aprendido. Do contrário, só quando o funcionamento natural da vida for interrompido por alguma razão é que algumas pessoas despertam para a auto-reflexão. Em geral, acontecimentos dramáticos ou trágicos constituem a escola de auto-reflexão para muitas pessoas.

Bengtsson reconhece que a reflexão nunca pode ser um estado normal da vida do homem. Quando, porém, ele usa sua potencialidade para refletir sobre si mesmo, transforma a si mesmo e a suas atividades em objeto. Ou seja, ele estabelece uma distância em relação a si mesmo e se torna objeto. Por meio desta estratégia, pode estabelecer conhecimento sobre si mesmo e sobre suas atividades. Este tipo de conhecimento obtido chama-se **auto-conhecimento**.

No caso do diálogo, a distância é introduzida por uma outra pessoa e, por isso, Bengtsson (1993) chama-a de "*distanciamento na segunda pessoa*" (p. 208).

Ao contrário da auto-reflexão, o diálogo é uma parte natural da vida do homem. Não só temos a potencialidade para discutir com nossos colegas como o fazemos todo o tempo. Os colegas de qualquer grupo discutem inúmeros assuntos, inclusive questões profissionais. Mas para que as discussões não fiquem em **conversa fiada**, precisam ser organizadas.

Um diálogo é sempre uma troca de experiência em situação concreta face a face entre pelo menos duas pessoas. Quando a prática se torna o tema da discussão, ela é tematizada como objeto. Deste modo, a prática passa a ser expli-

citamente verbalizada. Cada participante do diálogo tem que expressar suas próprias experiências para o interlocutor. Neste processo se tem um duplo distanciamento (Bengtsson, 1993).

"Primeiro, fomos forçados a expressar nossas próprias experiências. Segundo, ouvimos as experiências de uma outra pessoa, as quais são relevantes também para nossa própria prática. Um distanciamento adicional seria introduzido se as partes envolvidas também fizessem um comentário mútuo de seus relatos" (p. 208).

O conhecimento resultante do diálogo é um conhecimento diferente tanto do auto-conhecimento como do conhecimento científico porque não pode ser obtido nem pela auto-reflexão nem pelo conhecimento científico. A este tipo de conhecimento, Bengtsson dá o nome de 'conhecimento de colega' ou partilhado.

No terceiro tipo de conhecimento - o conhecimento científico -, é um estranho que introduz a distância em relação à prática e, então, neste caso se dá um distanciamento na terceira pessoa.

O conhecimento científico é diferente da auto-reflexão e do diálogo porque é uma prática que, por diferentes razões, é restrita a um pequeno grupo de cientistas profissionais. Estes exercem, de modo sistemático, sua atividade de pesquisa da realidade. Mesmo que alguns métodos das ciências sociais tenham alguns traços comuns com o diálogo, como por exemplo, a entrevista em profundidade, esta semelhança é apenas aparente. "*O cientista social - escreve Bengtsson (1993) - sempre faz sua pes-*

quisa como um estranho, como um observador. Uma entrevista nunca é um diálogo" (p. 209). O cientista está apenas interessado em obter o máximo de informação possível do seu entrevistado. Ele não revela sua própria experiência, nem faz comentários sobre o relato do entrevistado, a não para obter mais e mais acurada informação. A relação é unilateral. Portanto, no caso da pesquisa científica, dá-se um distanciamento diferenciado.

A ciência torna a prática objeto de estudo. Como estranho, o cientista introduz um segundo tipo de distância em relação à prática. Além disso, ao tornar pública a prática, a ciência consegue realizar uma segunda forma de distanciamento. *"A prática é traduzida em palavras, materializada em textos e publicada em revistas e livros"* (Bengtsson, 1993, p. 209).

O conhecimento científico é sempre caracterizado por sua natureza sistemática. Seu caráter geral, no sentido de que está lidando com muitas pessoas, e sua objetividade, no sentido de que é acessível a muitas pessoas, tornam este tipo de conhecimento da prática no que se pode chamar de "conhecimento objetivo".

Valor Prático da Pesquisa Prática

Diante da crítica bastante generalizada de que as pesquisas são demasiado teóricas, muito gerais e não ajudam a resolver os problemas das situações concretas, Joseph Schwab propôs-se a *"recalibrar a pesquisa educacional"*

(Schubert, 1980, p. 17) para torná-la instrumental às necessidades da prática educacional. Já antes de Schwab, Spencer (1860) se havia colocado a questão: *"Que conhecimento é de mais valia para o aprimoramento da prática educacional?"*

Esta indagação de Spencer e o desafio de Schwab sugerem que o debate sobre a orientação mais valiosa para a pesquisa educacional é, em sua raiz, de natureza epistemológica. Ele versa sobre a natureza e a função do conhecimento e da pesquisa educacional. A discussão neste caso vai além da tradicional distinção entre pesquisa básica e pesquisa aplicada para indicar que as questões sobre os conhecimentos que melhor servem à prática têm a ver com pressuposições paradigmáticas (Kuhn, 1970). Neste aspecto, uma das importantes contribuições de Schwab é sua caracterização de duas orientações fundamentais para a pesquisa educacional. A diferença entre estas orientações não é simplesmente metodológica mas paradigmática, e se centra nas pressuposições epistemológicas que estão subjacentes a dois modos de se relacionar com o mundo e de gerar conhecimento sobre ele.

No artigo **O prático: Uma linguagem para o Currículo**, Schwab (1969 e 1970) adverte que os pesquisadores devem parar com suas buscas de explicações globais e padrões gerais através da pesquisa **teórica**, e envolver-se com a solução de problemas específicos por meio da pesquisa **prática**. Os práticos_ó poderão ser apoiados adequadamente pela reorientação da pesquisa educacional no paradigma *"teorético"* para o paradigma prático. Schwab delineia en-

tão quatro conjuntos de pressuposições que contrastam o paradigma teórico de pesquisa que domina a pesquisa educacional e as ciências sociais com o paradigma prático, que propõe como remédio ao estado moribundo da teoria curricular. Ao fazer suas comparações, Schwab utiliza os quatro tipos de causação de Aristóteles: a formal ou fonte do problema, a eficiente ou método de pesquisa, a material ou conteúdo buscado pela pesquisa e a final ou fim da pesquisa. Em cada uma destas causas, Schwab procura demonstrar o papel central que professores e alunos devem exercer para que a pesquisa em currículo se torne prática.

A fonte de problema (causa formal) do paradigma teórico está na mente do pesquisador que apenas abstrai características selecionadas de instâncias do mundo real, não tendo assim referente direto no contexto da prática efetiva. O paradigma prático, ao contrário, rejeita a noção de que os problemas possam ser processados na mente como generalizações. Sustenta, ao invés, que a fonte de problema deve ser a própria situação concreta na qual algum tipo de desequilíbrio é experienciado pelas pessoas diretamente envolvidas e não a percepção de um observador distanciado. Professores e alunos, e não visitantes fortuitos, são os agentes mais envolvidos na transação educacional.

No método de pesquisa (causa eficiente) encontra-se a diferença mais marcante entre o paradigma teórico e o paradigma prático. O método de pesquisa teórica é um híbrido de indução distanciado e dedução hipotética. O pesquisador deste paradigma parte da suposi-

ção de que os problemas podem ser conceptualizados pela observação objetiva distanciado e pela categorização racional. O paradigma prático, ao contrário, considera a interação com o domínio problemático como uma base necessária para a pesquisa. A pesquisa prática ocorre na deliberação interativa entre pesquisador e situação problemática. Concorrendo com Polanyi (1964), o pesquisador prático rejeita a observação distanciado do pesquisador teórico e valoriza o envolvimento e a experiência como necessários ao conhecimento. Como comenta Schubert (1989), não se trata da interação de um visitante ou de um guia turístico, mas da convivência no ambiente onde se vai pesquisar.

O conteúdo ou forma de conhecimento (causa material) buscado pelo pesquisador teórico são leis ou generalizações derivadas de inúmeras instâncias de uma determinada classe de fenômeno. O pesquisador teórico tenta descobrir leis ou universais que expliquem e predigam uma atividade ou comportamento. O pesquisador prático, ao contrário, considera que tal tipo de pesquisa não capta a dimensão idiossincrática das situações humanas. Para o pesquisador do paradigma prático, as situações não podem ser tratadas em massa, ou seja, o conhecimento generalizado fornece pouca ajuda na compreensão de problemas humanos específicos. A busca de leis ou universais, na ótica do pesquisador prático, obscurece as qualidades únicas das situações específicas. E, ao contrário, a interação com a situação permite que o pesquisador prático crie *insights* sobre sua experiência. A profundidade da experiência é a

fonte de *insight* que, em determinados casos, poderá representar a generalização que realiza a totalidade no singular, o macrocosmo no microcosmo. Em suma, o pesquisador prático busca informação que clarifique situações problemáticas específicas. No contexto da sala de aula, ninguém tem maior profundidade de experiência no currículo vivido do que professores e alunos.

O fim da pesquisa (causa final) para o pesquisador teórico é a criação de conhecimento por si mesmo. Este conhecimento tem uma utilidade potencial que poderá ser explorada no futuro, mas seu objetivo imediato é a simples publicação que até poderá ser esquecida nas prateleiras das bibliotecas. O objetivo da pesquisa prática é a decisão e a ação, mas não com caráter meramente instrumental. Decisão e ação devem ser desenvolvidas como contribuição para o bem pessoal e público e devem ser defensáveis, como contribuição para a moralidade e para a justiça. Também aqui, ninguém melhor do que professores e alunos que experienciam a situação de sala de aula para investigar profundamente a fim de descobrir o que é valioso para eles para aprender, fazer e tornar-se. Em suma, **n'O prático 1** os usos da pesquisa científica centram-se em situações reais, buscam *insights* situacionalmente específicos e descobrem fins que dão significado, abrem possibilidades e informam a decisão e a ação.

No artigo *O prático: Arte do Eclético*, Schwab (1971b) responde às críticas a seu **O prático 1**, acusado de anti-teórico e favorável à pesquisa pelo simples recurso ao ensaio e erro. Schwab não renegou a sua defesa da educação liberal quando escreveu sobre pesquisa

prática. Pelo contrário, partiu da suposição de que a pesquisa prática deve ser realizada pelos que têm sólida base nas grandes teorias e idéias que constituem o substrato da herança intelectual. Esta herança pode ser usada através de três artes ecléticas (Schubert, 1989). A primeira consiste em adequar as teorias do campo das disciplinas e áreas de estudo aos interesses e necessidades situacionais específicos. Esta primeira arte torna-se um retorno ao repertório dos clássicos que tornam possível a educação liberal. Nesta volta o estudante encontra idéias que falam diretamente à sua situação.

A segunda arte eclética é necessária quando o conhecimento existente parece não se adequar às necessidades situacionais. Assim, ela consiste em modificar, combinar, adaptar e ajustar o conhecimento existente às situações específicas, tornando os envolvidos em ativos reconstrutores do conhecimento ao combiná-lo e ajustá-lo para atender às suas necessidades e interesses.

A terceira arte eclética é necessária porque há muitos dilemas experienciados que não estão contemplados pelo conhecimento existente, por alguma teoria ou perspectiva geral. Assim, é fundamental que o principal ator nas situações, através da invenção imaginativa, se envolva na geração antecipadora de alternativas. Como os envolvidos tomam consciência de que todas as soluções não se encontram no repertório da educação liberal, precisam tornar-se criadores de conhecimento e mesmo contribuidores para o repertório de educação liberal. Em síntese, **O prático 2** revela o que professores e alunos devem fazer.

No artigo *O prático: Tradução para Currículo*, Schwab (1973) escreve que currículo é pesquisa, ou o estudo da experiência vivida da vida em sala de aula. Isto inclui o estudo das interações entre todos os aspectos que tornam a sala de aula um lugar de encontro e criam e recriam o currículo experienciado. Isto inclui o estudo dos professores, alunos, conteúdo e ambiente da cultura onde a escola existe (*Prático 3*).

Os professores e os alunos vivem o currículo e refletem sobre seu significado e valor, tornando o currículo auto-consciente. Os problemas para pesquisa emergem do diálogo dentro das vidas de professores e alunos que reflexivamente usam o conteúdo para facilitar o *insight*, o significado e a ação moralmente defensável no contexto pessoal e público.

Num quarto artigo, Schwab ilustra como se pode realizar concretamente a pesquisa prática sobre currículo. Este aspecto será explicitado na terceira parte deste trabalho. Até aqui fica evidente que, na realidade, Schwab delineou dois paradigmas de pesquisa em educação. O primeiro, fundado nos pressupostos epistemológicos do positivismo, busca o distanciamento objetivo e neutro diante da realidade e procura encontrar os invariantes comuns dos fenômenos. O segundo, alicerçado em pressupostos subjetivistas, procura estudar as situações concretas e singulares buscando a compreensão significativa dos fenômenos. Enquanto o primeiro paradigma busca distanciamento da prática, o segundo procura aproximação. Para Schwab, é este segundo o paradigma adequado à pesquisa em educação e nas ciências humanas.

Três Abordagens do Teórico e do Prático

Carr e Kemmis (1988) discutem três abordagens do teórico e do prático no contexto da pesquisa e da prática em educação. Estes enfoques são o positivista, o interpretativo e o crítico.

Na perspectiva positivista do teórico e do prático em sua aplicação às ciências sociais, Carr e Kemmis (1988) se referem a dois postulados do positivismo. O primeiro é o de que os objetivos, os conceitos e os métodos das ciências naturais são aplicáveis às pesquisas nas ciências sociais. O segundo é o de que o modelo de explicação utilizado nas ciências naturais proporciona as normas lógicas que fundamentam as valorações das explicações dadas pelas ciências sociais. Assim a identidade estrutural entre explicação e predição utilizada na pesquisa nas ciências da natureza, por analogia são válidas também na pesquisa educacional. Onde, a explicação científica de um processo educativo fornece o conhecimento preciso para prever seu aparecimento e proporcionar os meios para seu controle prático.

No entanto, críticos da aplicação do positivismo na pesquisa educacional, Carr e Kemmis (1988) rejeitam a distinção positivista de questões instrumentais ou relativas a meios e questões de valor ou referentes a fins. Consideram esta distinção incoerente pois a própria decisão a respeito dos meios educativos vem sempre carregada de valorações. Além disso, a abordagem positivista do teórico e do prático implica num compromisso implícito a favor dos valores subjacentes à prática atual, pois em toda decisão educacional intervêm valores morais.

Em síntese, por argumentos diferentes, Carr e Kemmis chegam a conclusões semelhantes às de Schwab a respeito da inadequação da abordagem positivista no campo da pesquisa e da prática educacional.

Na perspectiva interpretativa do teórico e do prático na ciência social, Carr e Kemmis (1988) entendem que

“o propósito da ciência social interpretativa é revelar o significado das formas particulares da vida social mediante a articulação sistemática das estruturas de significado subjetivo que regem os modos de atuar dos indivíduos típicos em situações típicas” (p. 105).

Colocado este tipo de interpretação teórica à disposição dos atores individuais afetados, ficarão manifestas as regras e pressuposições de suas ações, o que possibilitará a ilustração e iluminação do significado de suas ações. Ao dar transparência às ações dos indivíduos, a ciência social interpretativa possibilita duas formas de mudança prática (Carr e Kemmis, 1988). Primeiro, contribui para reduzir os problemas de comunicação entre indivíduos cujas ações são interpretadas e aquelas pessoas que têm acesso à exposição interpretativa, facilitando o diálogo e a comunicação entre as partes interessadas.

Segundo, a teoria social interpretativa consegue influir na prática através da mudança da percepção e da compreensão do próprio indivíduo e de sua situação, propondo-lhe maneiras diferentes de interpretar suas próprias ações e definir sua “realidade”. Neste sentido, escrevem Carr e Kemmis (1988):

“A teoria social interpretativa oferece aos indivíduos a possibilidade de reconsiderarem as crenças e atitudes inerentes à sua maneira de pensar atual, logo é capaz de exercer uma influência prática. A prática se modifica mudando a maneira de compreendê-la” (p. 106).

O enfoque interpretativo das ciências sociais visa descobrir os sentidos e significados das ações humanas em seu contexto. Ele oferece, a quem deseja agir de maneira mais informada, sábia e prudente, a oportunidade de olhar com mais profundidade o substrato das ações humanas, aprofundando a capacidade de compreensão destas e ampliando a capacidade de comunicar-se a respeito delas.

Carr e Kemmis (1988) reconhecem uma espécie de renascimento da perspectiva interpretativa, sendo uma expressão concreta deste interesse no campo da educação a obra de Schwab sobre o “prático” e “a deliberação prática”, como já analisamos em seção anterior a esta. A deliberação prática tem como raiz a disposição por parte do agente para agir com verdade, justiça, sabedoria e prudência, ou seja, a disposição chamada *frónesis* por Aristóteles. Quem vive orientado para o bem tem interesse neste tipo de ação comprometida e informada.

A ciência social interpretativa pretende educar, ou seja, *“aprofundar as intuições e vitalizar o compromisso. Sua missão é transformar as consciências, diferenciar os modos de apreensão e iluminar a ação”* (Carr e Kemmis, 1988, p. 108). Em outras palavras, a ciência

interpretativa quer contribuir para a vida social educando as consciências dos agentes individuais. Através da mediação da reflexão crítica dos agentes individuais, ela pretende influir na ação por via indireta. A finalidade exclusiva da ciência social interpretativa é “a ilustração, e através desta, a racionalidade, entendida num sentido crítico, moral e reflexivo” (Carr e Kemmis, 1988, p. 108).

No entanto, tanto a abordagem positivista como a crítica apresentam sérias objeções ao enfoque interpretativo da ciência social. Os positivistas apontam a incapacidade da perspectiva interpretativa para produzir generalizações de amplo alcance ou para estabelecer normas objetivas verificáveis ou refutáveis por explicações teóricas. Por outro lado, a abordagem crítica destaca uma série de limitações na perspectiva interpretativa. Primeiro, ela omite o questionamento das origens, causas e resultados da adoção de determinadas interpretações das ações individuais e da vida social e ignora os problemas cruciais do conflito e da mudança social, incorporando pressupostos conservadores e postulando que os conflitos sociais resultam de interpretações conflitivas da realidade e não de contradições na realidade. Este defeito implica numa séria imperfeição da abordagem interpretativa da relação entre a teoria e a prática.

Embora possivelmente seja certo que a realidade social seja construída e mantida por meio das interações entre os indivíduos, também é certo que as possibilidades interpretativas da realidade pelos indivíduos estão limitadas pela sociedade concreta em que vivem. Ou seja,

“a estrutura social, além de ser o produto dos significados e atos individuais, por sua vez produz significados particulares, garante a continuidade da existência dos mesmos e, então, limita a gama dos atos que razoavelmente os indivíduos podem realizar” (Carr e Kemmis, 1988, p. 110).

Em outras palavras, as condições prévias das interpretações particulares da realidade não são interpretativas em si mesmas.

Uma segunda crítica relaciona-se às consequências não deliberadas das ações sociais. As próprias ações deliberadamente empreendidas podem apresentar ramificações não intencionadas, cujas implicações podem não ser visualizadas pelos indivíduos e cujos resultados podem desconhecer.

Uma terceira crítica refere-se à rejeição de toda explicação da ação social que seja incompatível com a oferecida pelos próprios agentes. No entanto, as percepções e explicações individuais poderiam ser puras racionalizações ou poderiam estar condicionadas por “consciências equívocas”, por consciências distorcidas pela realidade, ou pelo caráter ideológico da vida do grupo (Carr e Kemmis, 1988, p. 111). No entanto, apesar de atribuir grande importância à inteligibilidade das ações e significados próprios dos indivíduos, a perspectiva interpretativa não propõe nenhuma maneira de examinar o caráter ideológico das ações, significados ou propósitos a que servem na vida social.

Uma última objeção de Carr e Kemmis (1988) é que, ao não modificar as concepções individuais sobre si mesmo

ou os demais, “toda interpretação nova será percebida emocionalmente como uma ameaça contra o conceito que o indivíduo tem de si mesmo e é rechaçada como ‘irreal’, ‘ridícula’ ou ‘irrelevante’” (p. 112). Ao não ter dado conta desta questão, a teoria interpretativa não produz os efeitos práticos que promete.

Na verdade, Carr e Kemmis (1988) discorrem sobre as perspectivas positivista e interpretativa de ciência social para apontar suas limitações e rejeitá-las. Sua verdadeira posição situa-se na abordagem crítica, ou seja, na defesa de uma ciência social crítica inspirada na Escola de Frankfurt e baseada no pensamento de Habermas.

Para Carr e Kemmis (1988), as cinco condições formais de uma teoria educativa são preenchidas pela ciência social crítica de Habermas. Estas condições são resumidas nos seguintes pontos:

1. *A abordagem da pesquisa educativa segundo a ciência social crítica rechaça a noção positivista de racionalidade, objetividade e verdade e promove a emancipação dos participantes;*
2. *A ciência social crítica depende dos significados e das interpretações dos participantes;*
3. *A ciência social crítica institui processos de auto-reflexão;*
4. *A ciência social crítica utiliza o método crítico para identificar e expor aqueles aspectos da ordem social que não podem ser controlados pelos participantes;*
5. *A ciência social crítica é prática (Carr e Kemmis, 1988).*

Para Habermas, a ciência social crítica não é uma simples teoria crítica, pois esta pode ser produto da ciência social interpretativa, sujeita às mesmas críticas das teorias interpretativas. A transformação da consciência não implica necessariamente na mudança da prática no mundo. Por isso Habermas desenvolve sua ciência social crítica para superar esta limitação.

Uma ciência social crítica é, para Habermas, um processo social que articula “o processo da crítica com a vontade política de atuar para superar as contradições da ação social e das instituições sociais quanto à sua racionalidade e justiça” (Carr e Kemmis, 1988, p. 157). A ciência social crítica vai além da crítica e se transforma em práxis crítica, ou seja, numa prática em que a “*ilustração*” dos agentes tem consequência direta numa ação social transformada. Para isso, será necessária a “*integração da teoria e da prática em momentos reflexivos e práticos de um processo dialético de reflexão, ilustração e luta política, levado a cabo pelos grupos com o objetivo de sua própria emancipação*” (Carr e Kemmis, 1988, p. 157). Habermas dá um novo entendimento à relação entre a teoria e a prática que não pode limitar-se apenas a prescrever uma prática em base a uma teoria, nem a informar um juízo prático. Habermas (1974) esclarece esta relação quando, no seu livro *Theory and Practice*, discute a organização da ilustração e distingue as funções mediadoras da relação entre o teórico e o prático.

“A mediação de teoria e práxis só pode clarificar-se se começamos por distinguir três funções que se

medem em relação a critérios diferentes: a formalização e a generalização de teoremas críticos que se mostrem consistentes à luz do discurso científico; a organização de processos de ilustração, onde são aplicados tais teoremas e postos à prova de maneira exclusiva mediante a iniciativa de processos de reflexão desenvolvidos no interior de certos grupos a quem se dirigem tais processos; e a seleção das estratégias adequadas, a solução dos problemas táticos, bem como a condução da luta política. No primeiro destes planos o objetivo são as proposições verdadeiras; no segundo, as conclusões autênticas; e no terceiro, as decisões prudentes" (p.40).

Na mediação do teórico e do prático, a ciência social orientada para a prática ilustradora deve distinguir três funções, a saber: (i) a formação e generalização de teoremas críticos, ou seja, proposições sobre o caráter e a condução da vida social; (ii) a organização de processos de ilustração nos quais os teoremas críticos serão aplicados e postos à prova; e (iii) a organização da ação ou condução da luta política que exige a seleção de estratégias adequadas, a resolução das questões táticas e a condução da própria prática.

Enquanto a ciência social positivista fez da verdade um dogma do qual fluem conclusões acerca da ação prática e a ciência social interpretativa converte em dogma o juízo prático, a ciência social crítica se reconhece humana, social e política. É humana, por requerer um conhecimento ativo dos que inter-

vêm na prática da vida social. É social, por influir na prática através dos processos sociais dinâmicos da comunicação e da interação. E é política, por depender da maneira como são controlados os processos sociais do saber e do agir em determinadas situações. A democracia é sua teoria política e a teoria da ação comunicativa, sua base.

A ciência social crítica se fundamenta: (i) numa epistemologia construtivista, já que considera o conhecimento como algo que se desenvolve mediante um processo de construção ativa e reconstrução da teoria e da prática pelos envolvidos nelas; (ii) numa teoria da comunicação simétrica; e (iii) numa teoria democrática da ação política fundada no livre compromisso para com a ação social e no consenso sobre o que deve ser e o que deve ser feito. A ciência social crítica é uma teoria do conhecimento que se vincula com a prática. Por isso, ela é um processo de reflexão que exige a participação do pesquisador na ação social pesquisada, onde necessariamente os participantes se convertem em pesquisadores.

Em suma, nas três abordagens discutidas por Carr e Kemmis há significativas diferenças na dimensão paradigmática, no entendimento da relação entre o pesquisador e seu papel na pesquisa e na compreensão da relação entre o teórico e o prático. Quanto à dimensão paradigmática, Carr e Kemmis chamam o primeiro paradigma de abordagem positivista ou naturalista, enquanto Schwab classifica-o de paradigma "teorético". A abordagem interpretativa de Carr e Kemmis é chamada de paradigma "prático" por Schwab. E, por último, a terceira abordagem é classifica-

da, por Carr e Kemmis, de emancipatória ou pesquisa ativa. Na pesquisa positivista, o pesquisador é o instrumento da pesquisa que atua como observador objetivo e desinteressado. Na pesquisa interpretativa, o pesquisador é uma "subjetividade disciplinada", como dizia Mannheim, que imerge na vida social como observador. Na pesquisa social crítica, o pesquisador é um participante no desenvolvimento do conhecimento e na ação social e política.

Quanto à relação entre teoria e prática, na abordagem positivista, a teoria é a fonte de princípios desinteressados que funcionam como guias da ação eficaz; na abordagem interpretativa, as teorias são apenas prescrições para a ação a serem complementadas pelo uso do juízo prático no contexto de uma situação específica; e na abordagem crítica, a teoria está imanente na própria prática, requerendo dos participantes a ação e reflexão permanentes e a participação ativa e colaborativa.

A Aproximação da Teoria à Prática

Bengtsson (1993), Schwab (1983) e Carr e Kemmis (1988) oferecem três conjuntos de propostas de tentativas de aproximação e integração da teoria e da prática. O primeiro e o segundo autor, embora situados no mesmo quadro paradigmático - o fenomenológico-interpretativo -, fazem propostas diferenciadas; já o terceiro explicita sua metodologia de integração dialética entre teoria e prática a partir do paradigma crítico.

Distanciamento e Prática

Bengtsson começa discutindo a possibilidade de integração entre conhecimento e prática e, em especial, entre conhecimento científico e prática.

Se há um dualismo entre conhecimento científico e prática, isto também deveria ser válido para os outros dois tipos de conhecimento - o auto-conhecimento e o conhecimento partilhado. Nos três casos, trata-se de um conhecimento teórico ou de um conhecimento distanciado sobre a prática.

Este dualismo ou polarização, no entanto, parece ser artificial e desnecessário. Na verdade, "o próprio conhecimento científico é uma forma especial de prática e todo tipo de prática sempre inclui uma forma especial de conhecimento prático" (Bengtsson, 1993, p. 209). No fundo, então temos apenas um diferença entre dois tipos de conhecimento - o conhecimento teórico **sobre** e o **know-how** prático.

Se, pelo distanciamento, é possível transformar o **know-how** prático em conhecimento teórico, cabe então ver como se pode transformar o conhecimento teórico em conhecimento prático. Ou seja, interessa agora eliminar a distância da teoria para obter um conhecimento prático.

Bengtsson (1993) acha que a integração da teoria na prática pode ser feita através de dois passos separados. A primeira condição desta integração é que "*o agente pode reconhecer-se a si mesmo e a sua prática no conhecimento teórico **sobre** ela*" (p. 210). Se isso não for possível, o conhecimento não poderá ter efeito sobre sua prática.

Parece evidente que o auto-conhecimento e o conhecimento partilhado podem, com facilidade, integrar-se à prática, pois nestes casos, o agente não tem dificuldade em se reconhecer a si mesmo nestes dois tipos de conhecimento. A dificuldade maior está na integração entre o conhecimento científico e a prática, onde a distância é significativamente maior. No entanto, o conhecimento sistemático pode ser mais valioso e mais rigoroso e pode ser vantajoso para o indivíduo aprender sobre si mesmo através dos olhos de um estranho. Nas ciências sociais há abordagens diferentes e com eficácia diferente para se promover o reconhecimento necessário do agente. É importante que se descubra quais destes instrumentos têm maior eficácia para realizar esta ponte.

A segunda condição para a integração da teoria na prática é que o conhecimento teórico seja praticado. O agente precisa tentar a partir de sua compreensão. No início talvez sua ação seja um tanto desastrada, mas com o exercício o conhecimento teórico será integrado na prática de tal modo que será incorporado ao "corpo", tornando-se uma segunda natureza ou um hábito. Neste estágio, a eliminação da distância transformará o conhecimento teórico num conhecimento que funciona espontaneamente, sedimentado no modo de agir e ver do indivíduo. Neste momento, o indivíduo deixou de ser um iniciante e passou a ser um profissional que atua com habilidade.

O Prático

Schwab (1983), no artigo *O prático: Algo para os professores de currículo*

lo fazerem, explicita como se pode operacionalizar um currículo de pesquisa prática.

Antes, porém, de delinear brevemente a proposta de Schwab, convém sintetizar as premissas centrais de sua metodologia.

1. Há necessidade de uma interação dinâmica e em permanente reconstrução de professores, alunos, conteúdo e ambiente.
2. Somente professores comprometidos com o próprio crescimento e o de seus alunos serão capazes de dar continuidade à permanente reconstrução da experiência através de sua interação com alunos, conteúdo e ambiente.
3. É necessário que se faça uso adequado do patrimônio cultural da humanidade através de uma educação liberal continuada que poderá contribuir para sustentar o desejo, a necessidade e o interesse pelo bem, pelo belo e pelo justo. Esta tarefa será facilitada pela aquisição de uma capacidade imaginativa, analítica e dialética no contato com este patrimônio cultural.
4. As duas fontes fundamentais de legitimação do conteúdo curricular são as disciplinas do conhecimento com seus mecanismos internos de organização e os *insights* de professores e alunos na medida em que refletem sobre o que conhecem e precisam conhecer para aprimorarem suas vidas.
5. Através do domínio do patrimônio de conhecimento da humanidade, da interação através do diálogo com os

outros e de séria reflexão, professores e alunos serão capazes de projetar uma série de perspectivas e cursos de ação alternativos sobre qualquer problema.

6. Os alunos só poderão se conhecerem como grupos e como indivíduos e serem conhecidos e estimulados pelo professor para assumirem a responsabilidade para ensinar e aprender por si mesmos no contexto de uma sala de aula de tamanho administrável.
7. Os alunos e professores precisam tomar consciência de que diferem em necessidades e interesses em função do fluxo do tempo e da mudança de local.

É dentro deste quadro de premissas que deve ser considerada a pesquisa prática proposta por Schwab. Neste sentido,

"a pesquisa prática é situacional, funciona através da interação dentro de ambientes problemáticos, busca insights em vez de leis e cria significados, perspectiva e capacidade para agir defensivamente no interesse da justiça. Ela é informada pela arte do conhecimento eclético que se ajusta, se adapta ou se cria para atender às cambiantes necessidades das situações" (Schubert, 1989, p. 66).

Para realizar esta tarefa e alcançar os benefícios prometidos por ela, Schwab recomenda a criação de um Grupo de Currículo como uma metáfora, um exemplo dentro da escola do tipo de pesquisa prática que a sala de aula deveria fornecer. Este grupo deveria consistir de re-

presentantes da escola (professores e alunos) e da comunidade, inspirados por professores de currículo que têm consciência de que sozinhos não podem concretizar a promessa da pesquisa prática. Este grupo tem como propósito estudar as influências que os elementos básicos do currículo (professores, alunos, conteúdo e ambiente) têm entre si a fim de tentar um equilíbrio entre eles. Por sua vez, o Grupo de Currículo serve como inspiração e exemplo para as salas de aula como o grupo que sabe que as situações específicas não podem ser compreendidas sem a experiência concreta e viva dos professores e alunos em diálogo. Esta mesma experiência precisa ser extrapolada para o contexto mais amplo de fora da escola.

A Pesquisa-Ação como Ciência Educativa Crítica

O tema da pesquisa-ação já é bastante conhecido em nossa realidade. Por isso não nos deteremos muito nele, mas apenas indicaremos as idéias-chaves de Carr e Kemmis (1988) sobre o mesmo. A pesquisa-ação como ciência educativa crítica é a proposta destes autores para integrar teoria e prática.

Para Carr e Kemmis (1988), a pesquisa-ação é

"uma forma de indagação autorreflexiva que realizam os participantes em situações sociais tendo em vista melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento das mesmas e as situações dentro das quais elas têm lugar" (p. 174).

De forma sintética, podemos resumir os pontos de vista fundamentais de Carr e Kemmis sobre a pesquisa-ação nas seguintes proposições:

1. A pesquisa-ação rechaça as noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade e defende um enfoque dialético da racionalidade.
2. A pesquisa-ação utiliza as categorias interpretativas dos professores aplicando-as como base dos "marcos linguísticos que os professores exploram e desenvolvem para sua própria teorização" (Carr e Kemmis, 1988, p. 190).
3. A pesquisa-ação "proporciona um meio para que os professores superem os auto-entendimentos distorcidos mediante a análise de como suas próprias práticas e entendimentos estão configurados por condições ideológicas mais amplas" (p. 190).
4. A pesquisa-ação, ao articular a reflexão com a ação, oferece aos professores e a outros os meios que precisam para compreender como podem superar os aspectos de ordem social que impedem as mudanças racionais.
5. Ao assumir a unidade do teórico e do prático, "as comunidades auto-críticas de pesquisadores ativos realizam uma forma de organização social na qual a verdade se determina pela maneira como ela mesma se relaciona com a prática.

Um aprofundamento destas idéias de Carr e Kemmis (1988) encontra-se em seu livro **Teoria crítica do ensino**.

Conclusão

O tema da relação entre teoria e prática é bastante complexo e implica em incursões filosóficas mais profundas que não tivemos a pretensão de fazê-las neste trabalho. Nosso propósito básico foi o de analisar este tema na perspectiva mais próxima da aplicação às ciências da educação. Mesmo neste campo específico, ficam muitas indagações e aprofundamentos a serem feitos.

Após breve incursão histórica no objeto deste trabalho, buscamos fazer uma sucinta análise do tema da prática a partir da perspectiva fenomenológica, para em seguida discutir o problema da teoria como uma forma de distanciamento e/ou aproximação da prática sob a ótica fenomenológico-hermenêutica de Bengtsson e Schwab e sob a perspectiva das abordagens positivista, interpretativa e crítica apresentadas por Carr e Kemmis, para finalmente, tratar das formas de aproximação da teoria à prática nas propostas e recomendações de Bengtsson, Schwab e Carr e Kemmis.

Por último, cabe destacar que a questão da relação entre a teoria e a prática tem importantes implicações para a prática da pesquisa, para a prática curricular e para a prática de formação de profissionais em qualquer campo de trabalho.

Referências Bibliográficas

- ARISTOTLE. *The Works of Aristotle. Volume I*. Chicago: Encyclopedia Britannica, Inc. Great Books of the Western World, 1952.

- BACON, F. *Nova Atlântida*. São Paulo: Editora Abril, 1973. (Coleção Os Pensadores).
- BENGTSSON, J. *Theory and practice: Two fundamental categories in the philosophy of teacher education*. *Educational Review*, 45(3), 1993, 205-211.
- CARR, W. E. KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- DEWEY, J. (1944). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. *Competing paradigms in qualitative research*. In Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Eds.), ***Handbook of Qualitative Research***. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.
- HABERMAS, J. *Theory and Practice*. London: Heinemann, 1974.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes 1988.
- KUHN, T. S. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- LAUER, Q. *Phenomenology: Its genesis and prospect*. New York: Harper Torchbooks, 1965.
- MERLEAU-PONTY, M. *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard, 1964.
- NISBET, J. *The impact of research on policy and practice*. in education. ***International Review of Education***, 1981, 27(2), 1-4.
- PLATÃO. *The Republic of Plato*. London: Oxford University Press, 1981.
- POLANYI, M. *Personal knowledge*. New York: Harper and Row, 1964.
- RICHARDSON, V. *Conducting research on practice*. ***Educational Researcher***, 23(5), 5-10, 1994.
- SCHUBERT, W. *Recalibrating educational research: Toward a focus on practice*. ***Educational Researcher***, 9(1), 17-24; 31, 1980.
- _____. *On the practical value of practical inquiry for teachers and students*. ***Journal of Thought*** 24(1-2), 41-74, 1989.
- _____. *The practical: A language for curriculum*. ***School Review***, 78, 1-24, 1969.
- _____. *The practical: A language for curriculum*. Washington, D.C.: National Education Association, 1970.
- _____. *Structures and dynamics of knowledge*. In Martin Levitt (Ed.), ***Curriculum***. Urbana (Ill.): University of Illinois Press, 1971a.
- _____. *The practical: Arts of eclectic*. ***School Review*** 79, 439-542, 1971b.
- _____. *The practical: Translation into curriculum*. ***School Review*** 81, 501-522, 1973.
- _____. *The practical 4: Something for curriculum professors to do*. ***Curriculum Inquiry*** 13(3), 239-265, 1983.
- SPENCER, H. *What knowledge is of most worth?* In: ***Education***. New York: Harcourt, Brace & World, 1860.
- TAYLOR, W. *Educational Research and Development in the United Kingdom: Framework, impact and future prospects*. ***International Review of Education*** 27(2), 179-185, 1981.