

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO - ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ENSINO COM PESQUISA: UM DESAFIO PARA O PROCESSO  
ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**LUÍZA RIBEIRO BRUM**

**MARINGÁ  
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ENSINO COM PESQUISA: UM DESAFIO PARA O PROCESSO ENSINO-  
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada por LUÍZA RIBEIRO BRUM ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador:

Prof. Dr. JOÃO LUIZ GASPARIN

MARINGÁ  
2014

LUÍZA RIBEIRO BRUM

**ENSINO COM PESQUISA: UM DESAFIO PARA O PROCESSO ENSINO-  
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. João Luiz Gasparin (Orientador) – UEM

Prof. Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos – UEL –  
Londrina – PR

Prof. Dra. Eliane Rose Maio – UEM

Dedico este trabalho para minha família,  
pelo carinho, amor e atenção. Minha maior  
referência neste mundo e motivo de minha  
alegria!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, minha maior razão de viver, por me capacitar e tornar este projeto realidade, ajudando-me em todos os momentos de minha vida, dando-me saúde, fé para acreditar em mim e coragem para superar os desafios e as dificuldades.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, cuja capacidade e extremo conhecimento me deram inspiração para realizar o presente trabalho, e por ter-me acompanhado e conduzido pelo caminho de novas ascendências, com muita perspicácia, carinho e dedicação.

Por todos os ensinamentos, pelo tempo e pelas oportunidades que me deram nessa caminhada, agradeço aos seguintes professores: Prof. Dr. João Luiz Gasparin, Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo, Prof. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch, Prof. Dra. Eliane Rose Maio, Prof. Dra. Rosângela Faustino, Prof. Dra. Luciana Maria Caetano e Prof. Dra. Regina Taam. O debate acadêmico, as inquietações epistemológicas e os desafios metodológicos foram experiências gratificantes que, seguramente, me alicerçaram para que eu conseguisse chegar até aqui.

Aos amigos da secretaria do PPE, Márcia Galvão da Motta Lima e Hugo Alex da Silva, pelo auxílio e apoio nas questões burocráticas, mas sempre com um sorriso para oferecer.

Agradeço ao meu querido amigo Pr. Reinaldo Aparecido de Castro, pelos seus sábios conselhos e por me acompanhar no decorrer de toda essa caminhada acadêmica, me ajudando, incentivando e, acima de tudo, me fazendo acreditar em quem eu sou. Sem o seu apoio, dificilmente eu teria conseguido realizar este grande sonho: concluir o curso de Mestrado em Educação.

À querida amiga, Prof. Dra. Adriana dos Santos Souza Crevelin, pelos ensinamentos e pelo apoio, imprescindíveis na minha vida acadêmica, desde a graduação.

Agradeço à Prof. Dra. Rosi Maria Basseto Sena e à Prof. Dra. Rachel de Maia Broterhood, por me incentivar e motivar a dar os primeiros passos na investigação em busca da compreensão do professor pesquisador.

Ao meu esposo e aos meus filhos, no aconchego de nosso lar, juntos sinto-me em paz... Feliz.

Aos meus pais, meus irmãos e minhas irmãs, que me ensinaram o verdadeiro valor da vida e das coisas que conquistamos.

“A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer”.

*Paulo Freire*

BRUM, Luíza Ribeiro. **ENSINO COM PESQUISA: UM DESAFIO PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA.** (206 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2014.

## **RESUMO**

Esta investigação teve como objetivo verificar os processos do Ensino com Pesquisa como proposta de prática pedagógica, observados a partir da literatura, dos livros didáticos e da atuação dos professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública da cidade de Maringá-PR. A problemática de investigação consistiu na seguinte questão: Como o ensino com pesquisa é utilizado na prática pedagógica de professores e alunos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública? Para responder a esta indagação, em um primeiro momento, investigou-se, por meio de pesquisa bibliográfica, algumas bases teóricas e motivacionais do ensino contemporâneo. Buscou-se conhecer alguns aspectos históricos e conceituais que impulsionaram a estrutura de ensino adotada nas escolas atualmente. Procurou-se, outrossim, conceituar ensino e pesquisa, explicitando, a seguir, o conceito de ensino com pesquisa, demonstrando sua relevância na produção de conhecimento. Para verificar a prática escolar do ensino com pesquisa, foram analisados dezesseis livros didáticos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Por meio de questionário, realizou-se pesquisa de campo com sessenta professores do Ensino Fundamental e Médio em três escolas da rede pública estadual da cidade de Maringá-PR, buscando verificar como se configuram, na atualidade, as práticas pedagógicas dos docentes, no que se refere ao ensino com pesquisa. Como parte final deste trabalho, construiu-se uma proposta de ação docente-discente, visando encaminhar um processo de ensino com pesquisa que possibilite, em alguma medida, sua aplicabilidade em sala de aula do Ensino Fundamental e Médio. Pelo estudo realizado, observou-se que o Ensino com Pesquisa é uma possibilidade de transformação da prática pedagógica que muitos docentes almejam. No entanto, ao verificar como alguns professores exercem atualmente as suas funções em sala de aula, constatou-se que o Ensino com Pesquisa ainda é um processo de trabalho que está muito distante de suas realidades docentes.

**Palavras-chave:** Educação. Atuação docente. Ensino com Pesquisa. Livros Didáticos.



BRUM, Luíza Ribeiro. **TEACHING WITH RESEARCH: A CHALLENGE FOR THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN FUNDAMENTAL EDUCATION.** (206 f.). Master's Dissertation in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá PR Brazil, 2014.

## **ABSTRACT**

Current investigation analyzed processes of teaching coupled to research as a proposal for a pedagogical practice reported in the literature, in textbooks and in the activities of teachers of government-run junior and high schools of Maringá PR Brazil. The crucial issue implied the following question: How is teaching coupled to research employed in the pedagogical practice of teachers and students of the junior and high government schools? The answer to this question implied an investigation on bibliographical research, theoretical and motivation bases of contemporary teaching. Historical and conceptual aspects which pushed current teaching structure adopted in the schools were studied and teaching and research were conceptualized by making explicit the concept of teaching with research, showing its relevance within the production of knowledge. Nineteen textbooks used in the junior and high schools were analyzed to discover the schooling practice of teaching with research. A questionnaire was applied with junior and high school teachers of three public schools in Maringá PR Brazil to verify how the teachers' pedagogical practices with regard to teaching with research are currently concretized. The last section of current research comprised a proposal of a teacher-student activity to forward a teaching-with-research process that would make somewhat possible its applicability in the classroom. Results show that teaching-with-research makes possible the transformation of pedagogical practice which many teachers desire. However, since some teachers currently exercise their schooling functions in the classroom, it seems that teaching-with-research is still a faraway working process, distant from teachers' reality.

**Keywords:** Education. Edagógica teacher performance. teaching-with-research. textbooks.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**et al.** – e outros

**Dr.** – Doutor

**EF** – Ensino Fundamental

**EM** – Ensino Médio

**Histedbr** – História, Sociedade e Educação no Brasil

**LD** – Livro Didático

**Prof.** – Professor

**PR** – Paraná

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**UEM** – Universidade Estadual de Maringá

**Unicamp** – Universidade Estadual de Campinas

**URSS** – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Manuais Didáticos analisados .....                                   | 92  |
| <b>Gráfico 1</b> – Faixa etária dos docentes participantes .....                       | 136 |
| <b>Gráfico 2</b> – Tempo de atuação docente .....                                      | 137 |
| <b>Gráfico 3</b> – Área de Formação .....                                              | 138 |
| <b>Gráfico 4</b> – Disciplinas que lecionam .....                                      | 139 |
| <b>Gráfico 5</b> – Jornada de trabalho .....                                           | 140 |
| <b>Gráfico 6</b> – Quais práticas pedagógicas são mais usadas? .....                   | 148 |
| <b>Gráfico 7</b> – Você considera o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema? ..... | 158 |

## SUMÁRIO

|       |                                                                                              |     |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.    | INTRODUÇÃO .....                                                                             | 14  |
| 2.    | ENSINO: ORIGENS, CONCEITOS, MÉTODOS E OBJETIVOS.....                                         | 29  |
| 2.1   | O ensino, a produção e reprodução de conhecimentos .....                                     | 30  |
| 2.2   | Algumas considerações sobre a influência positivista e os processos de ensino.....           | 36  |
| 2.3   | O empirismo e a produção de conhecimento .....                                               | 38  |
| 2.4   | Jean Piaget, a epistemologia genética e a educação.....                                      | 40  |
| 2.5   | Vigotsky e a teoria sócio-histórica .....                                                    | 44  |
| 2.6   | Paulo Freire e a educação libertadora.....                                                   | 47  |
| 3.    | ENSINO COM PESQUISA: ESTRUTURAÇÃO E GÊNESE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....                    | 51  |
| 3.1   | A pesquisa: conceitos, princípios, diferenças e aplicações .....                             | 54  |
| 3.1.1 | A pesquisa acadêmica e a pesquisa do professor da educação básica .....                      | 63  |
| 3.1.2 | A metodologia da pesquisa e sua relevância para a produção do conhecimento .....             | 66  |
| 3.1.3 | A pesquisa-ação: uma primeira proposta de transformação da prática pedagógica.....           | 71  |
| 3.1.4 | O professor reflexivo .....                                                                  | 75  |
| 3.1.5 | O professor pesquisador .....                                                                | 78  |
| 4.    | LIVROS DIDÁTICOS: DEFINIÇÕES E POSSIBILIDADES DE UM ORIENTADOR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ..... | 84  |
| 5.    | O ENSINO COM PESQUISA: UMA NOVA OPÇÃO PARA TRANSFORMAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....            | 133 |
| 5.1   | Características do Campo pesquisado .....                                                    | 134 |
| 5.2   | O ensino com pesquisa e a formação docente.....                                              | 141 |
| 5.3   | O ensino com pesquisa e a separação entre teoria e prática.....                              | 146 |

|       |                                                                  |     |
|-------|------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.4   | O ensino e a pesquisa sob o ponto de vista dos professores ..... | 149 |
| 5.5   | É possível ensinar por meio da pesquisa? .....                   | 153 |
| 5.6   | Ensino com pesquisa: projeto de trabalho docente-discente .....  | 160 |
| 5.7   | O ensino com pesquisa e a síncrese do aluno .....                | 162 |
| 5.8   | O ensino com pesquisa e a problematização .....                  | 163 |
| 5.9   | O ensino com pesquisa e a instrumentalização .....               | 165 |
| 5.9.1 | O ensino com pesquisa e a catarse .....                          | 167 |
| 5.9.2 | Nova prática social do conteúdo e o ensino com pesquisa.....     | 168 |
| 6.    | CONCLUSÃO.....                                                   | 175 |
|       | REFERÊNCIAS.....                                                 | 181 |
|       | APÊNDICES.....                                                   | 193 |
|       | ANEXO.....                                                       | 202 |

## 1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem-se apresentado de forma plural e desafiadora para as diversas instâncias do saber. Convivemos, como nunca, com avanços tecnológicos em todas as esferas da vida humana, que nos desafiam diariamente a construir teorias aptas para responder às demandas por novas formas de possibilitar a existência em uma sociedade que convive com os paradigmas da modernidade<sup>1</sup>, ou, como alguns preferem, da pós-modernidade (LYOTARD, 2002; JAMESON, 1996).

O mundo que conhecemos na atualidade é consequência de um complexo processo de transformação histórico-cultural que formatou a mentalidade do ocidente, processo este chamado modernidade. Nele foi gestado um novo ser humano e, principalmente, uma nova maneira de ele pensar a vida à sua volta, entendendo-se não apenas como mero observador, mas como sujeito histórico capaz de intervir e transformar a vida ao seu redor. Assim, esse novo ser humano e sua crença nas possibilidades ilimitadas da razão são as bases estruturais da modernidade.

Como consequência dessa centralidade humana e do racionalismo, surgiu a corrente do pensamento filosófico conhecida como Iluminismo, que acreditava ser a razão humana a luz poderosa capaz de livrar a humanidade das trevas da ignorância e do mistério (LYOTARD, 2002; JAMESON, 1996). O conhecimento científico, o empirismo como método capaz de capacitar o saber dito científico, junto com o racionalismo e o iluminismo, são as bases sobre as quais foi construída a sociedade moderna ocidental. Como fruto dessa evolução, contemporaneamente, convivemos com paradigmas desafiadores e que, em grande medida, problematizam a produção de conhecimento. Nas palavras de Silva (2008, p. 30),

o homem começou a ser guiado pela razão, passou a enxergar a vida com seus próprios olhos e a caminhar com suas próprias

---

<sup>1</sup> O termo paradigma aqui se refere a conjuntos de padrões e modelos que servem como sustentáculo de um conceito. A modernidade estabeleceu normas orientadoras em que limites são determinados para a ação dos indivíduos em sociedade. Alguns exemplos desses paradigmas modernos são a “desinstitucionalização”, a “destradicionalização”, a “desterritorialização” etc.

pernas e intenções. Houve uma mudança conceitual que acabou desembocando numa grande crise de paradigmas que afetou e vem afetando diretamente todas as instituições sociais. A igreja perdeu seu status de controladora dos homens e do cosmos, o Estado foi relativizado, gerando uma crise de hegemonia do poder, e a escola acabou tornando-se uma ilha cercada por um mar de novas informações.

Vivemos em uma sociedade desinstitucionalizada que se propôs a romper com as antigas formas do saber, bem como a se insurgir contra os sistemas de poder institucionalizado. Essa sociedade autônoma se revestiu de uma pluralidade inimaginável, situação em que assistimos a um ser humano que exige para si a capacidade de ler e construir o próprio mundo. Fronteiras se rompem frente ao projeto de globalização do mundo. Da mesma forma, nunca se produziu, com o mesmo ímpeto e velocidade, sistemas de comunicações e de informações tão dinâmicos e em espaços de tempo cada vez menores. Vivemos sob a urgência do novo, exigido em ciclos de renovações constantes.

Frente a tudo isso, o desafio está em pensar o papel da educação e em como o ensino pode ser compreendido como possibilidade de organizar o mundo conhecido. Para Ribeiro (1993, p. 64),

há no mundo de hoje uma nova concepção do papel da educação na sociedade, que tem ocupado a academia durante a última década e que se caracteriza por uma revolução que nada tem a ver com projetos ideológicos ou modelos alternativos de organização social. Essa revolução não é consequência de qualquer novo modelo proposto, mas sim uma constatação de que a tecnologia e o capital começam a se tornar transnacionais, como consequência do próprio desenvolvimento da tecnologia e das comunicações.

Exigem-se, portanto, novas habilidades, principalmente aliadas à capacidade de “[...] raciocínio formal e mental que só é desenvolvido a contento na infância e adolescência” (RIBEIRO, 1993, p. 64).

Nesse sentido, a educação exerce, cada vez mais, impacto sobre a sociedade contemporânea. Para Schwartzman (1988, p. 62),

Análises econômicas complexas se somam à observação quotidiana na demonstração de como a educação, como capital

humano, tem uma contribuição decisiva para a criação da riqueza e para o desenvolvimento econômico.

Segundo o autor supracitado, o desenvolvimento humano e os índices de desenvolvimento dos países estão cada vez mais atrelados àquilo que poderíamos chamar de capital educacional. Essa centralidade e importância da educação reacendem a necessidade de buscarmos novos desafios para a realidade das salas de aulas, e a possibilidade de teorizarmos sobre o ensino com pesquisa preenche, em parte, esse desafio. Além disso, as teorias sobre o ensino com pesquisa nas dinâmicas educacionais se propõem a construir pontes entre teoria e prática, e isso é fundamental diante dos desafios do mundo moderno racionalizado. Assim, “[...] a racionalização do conhecimento tirou o homem da condição passiva de receptor do conhecimento para a de sujeito produtor do conhecimento, do saber dado para o saber criado e recriado” (SILVA, 2008, p. 30).

Em tempos de mundo globalizado e plural, a formação dos sujeitos se dá de forma igualmente plural e globalizada, situação em que, além das escolas, outras fontes produtoras de informações e conhecimentos atuam, fundamentando o conhecimento, como, por exemplo, a televisão e a internet.

A crescente velocidade com que as informações são transmitidas tem levado o homem a questionar as instituições do saber tradicional como a escola, a igreja, a família e o Estado [...] se no passado ele era orientado e conduzido por influências externas, agora está sendo forçado a se autoconduzir, a tentar interpretar o mundo e seus fenômenos com suas próprias lentes e raciocínio (SILVA, 2008, p. 37).

É um desafio que nos aproxima da importância de construirmos novas possibilidades para a prática pedagógica, e o ensino com pesquisa atua nessa perspectiva. Estamos diante da urgência de produzir teorias sobre o ensino que possam ler os sinais do presente tempo, oferecendo respostas dinâmicas para a prática de sala de aula que ajudem na construção da vida na sociedade contemporânea. Silva (2008, p. 30) informa que,

Para o homem moderno, conhecimento identifica-se com relação, com interação e envolvimento com o mundo social, político,



ecológico e ideológico. O fenômeno do conhecimento entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível pressupõe interação, correlação e ao mesmo tempo distinção e especificidade, levando o sujeito a modificar-se à medida que apreende as especificidades do objeto de sua análise.

O ensino reveste-se dessa tarefa de refletir a busca dos sujeitos modernos racionalizados, que, na interação com o meio e com outros sujeitos, participam do processo de construção de novos conhecimentos.

Aos educadores cabe a responsabilidade de provocar no aluno o senso crítico, a capacidade de não só entender as coisas, como também, a motivação para questionar o porquê, o para quê e o modo de ser de cada uma delas (SILVA, 2008, p. 31).

Sendo assim, é uma necessidade premente do processo educacional escolar, que se vê impelido a agir sob as exigências da modernidade, ser pensado, principalmente, como uma pedagogia problematizadora e não simplesmente repetidora de conteúdos prontos. Nesse sentido, as propostas teóricas do ensino com pesquisa buscam responder a essa demanda. Além disso, a busca da qualificação do profissional educador do ensino deveria privilegiar a pesquisa como ferramenta primordial na melhoria tanto cultural quanto pessoal dos seus alunos, a fim de que tenham o gosto em adquirir novos saberes. Saberes que proporcionariam um ambiente de superação de limitações, mostrando aos educandos as possibilidades ilimitadas de adquirir e produzir conhecimento. Dessa forma, o tema deste trabalho é o Ensino com Pesquisa: um desafio para o processo ensino-aprendizagem na educação básica.

A reflexão sobre o tema ora apresentado – a pesquisa como elemento importante para o educador de Ensino Fundamental e Médio – é relevante ao considerarmos que a organização do trabalho pedagógico é um princípio de formação tanto do professor quanto dos alunos; que os exercícios pedagógicos propostos ao término de cada lição constituem-se em princípios que direcionam a ampliação ou confirmação do que se acabou de aprender; que, em uma análise prévia dos exercícios propostos, a pesquisa geralmente vem em último lugar e, muitas vezes, consta apenas como atividades complementares, o que significa que não possui muita importância para a aprendizagem. Se a pesquisa se

constitui na aprendizagem secundária como processo de aquisição e aprendizagem de conhecimento, isso pode significar que não é um recurso significativo na formação docente; que, com frequência, ela está dissociada do ensino e que são escassas as pesquisas sobre uma metodologia do Ensino com Pesquisa.

As discussões realizadas nas disciplinas do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Docência no Ensino Superior, no Centro Universitário de Maringá-PR, realizado em 2011, especialmente as que possuíam como enfoque a atuação do professor como pesquisador, motivaram a pesquisa, ora desenvolvida. Face ao conteúdo discutido em sala de aula, questionamo-nos sobre como o professor atua como pesquisador na Educação Básica, uma vez que essa prática se faz mais presente nas Instituições de Ensino Superior (IES).

### **Objetivos e problema de investigação**

Partindo do pressuposto de que a educação é constituída em meio às necessidades projetadas pelo mundo em constante fase de transição, consideramos necessário repensar a ação docente diante das inovações científicas, tecnológicas e nas mudanças no mundo do trabalho. A ação docente exerce poder de transformação à medida que contribui para a organização e o planejamento da realidade educacional, agindo como fonte de reforço, rumo à construção da escola democrática e formadora de cidadãos autônomos. Nesse sentido, faz-se necessário pensar uma metodologia que respalde o ensino com pesquisa, para que este proporcione, de fato, ao sujeito o alcance de sua emancipação.

Dessa forma, o objetivo geral de nossa investigação é verificar os processos do ensino com pesquisa como proposta de prática pedagógica, observados a partir dos livros didáticos e da atuação de professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública da cidade de Maringá-PR.

Os objetivos específicos são:

- a) Caracterizar o conceito de ensino e seu desenvolvimento histórico, bem como observar suas características nos dias atuais;

- b) Conceituar pesquisa, ensino e ensino com pesquisa, além de verificar se a formação profissional do professor-pesquisador favorece práticas pedagógicas eficazes;
- c) Identificar de que forma os livros didáticos encaminham a pesquisa como processo de formação discente para a investigação;
- d) Explicitar o conceito que têm alguns docentes do ensino básico sobre o ensino com pesquisa, além de verificar se esse ensino é utilizado como prática pedagógica no contexto atual.
- e) Elaborar um Plano de aula, contemplando o ensino com pesquisa como parte integrante da ação docente-discente.

A questão norteadora para esta pesquisa é: Como o ensino com pesquisa é utilizado na prática pedagógica de professores e alunos do ensino fundamental e médio da rede pública?

Essa questão poderá ajudar a repensar a realidade das salas de aula da educação básica em nosso meio.

### **Metodologia da pesquisa**

A metodologia que orientou esta pesquisa seguiu alguns pressupostos apresentados a seguir. A nossa preocupação fundamental consistiu em analisar o tema, valendo-nos da contribuição de diversos pensadores, independentemente de suas concepções teóricas, mas que trataram do tema. Da mesma forma, não buscamos manuais didáticos que seguissem uma determinada linha teórico-metodológica específica. Analisamos os que estão sendo utilizados atualmente nas escolas investigadas.

Salientamos, entretanto, como adiante se verá, que a nossa intenção é dar ênfase ao materialismo histórico-dialético.

Como processo de investigação, realizamos uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de ensino e aprendizagem a partir dos pressupostos de alguns autores que tratam do assunto. Prosseguimos com um recorte histórico para compreender como se dá, nos dias de hoje, a prática pedagógica em nosso meio. Dessa forma, compreendemos que as escolhas pedagógicas atuais não são feitas

ao acaso, mas foram histórica e socialmente construídas, segundo padrões próprios, como respostas pedagógicas a cada momento específico da sociedade.

A compreensão desse enquadramento histórico-conceitual contribuiu para a análise em relação à atitude dos professores atuais, no que se refere à pesquisa e ao ensino: sua rejeição/aceitação das inovações que batem à sua porta, bem como das práticas e escolhas que adotam em sala de aula. Com isso, alguns docentes reproduzem aquilo que aprenderam a partir de influências de paradigmas positivistas e empiristas<sup>2</sup>, formando um ensino mais preocupado com a reprodução de saberes prontos. Inferimos, dessa maneira, que os docentes, muitas vezes, encontram-se desprovidos de preocupações mais criativas, críticas, reflexivas, participando, dessa forma, do processo de desvalorização por que passa a atividade docente na atualidade.

Da mesma forma, investigamos alguns autores que apresentam perspectivas diferentes da linha de pensamento que chamamos empírico-positivista. O suíço Jean Piaget (1981) foi um dos autores a propor novas formas de compreensão da prática pedagógica. Vigotsky (1991)<sup>3</sup> ampliou a discussão com conceitos ligados às fases de desenvolvimento, além de considerar os aspectos histórico-culturais no aprendizado.

No Brasil, Paulo Freire (2001) trouxe contribuições significativas sobre a prática pedagógica dentro e fora da sala de aula. O autor defendeu a construção de uma educação libertadora, superando, assim, uma posição positivista hierárquica bancária. Realizamos, ainda, análise bibliográfica dos Manuais Didáticos do Ensino Fundamental e Médio utilizados por três escolas da rede pública da cidade de Maringá, no Paraná, para verificar as propostas de práticas pedagógicas nos referidos manuais, sobretudo no que diz respeito ao Ensino com Pesquisa.

Para a pesquisa de campo, utilizamos questionários (APÊNDICE 1) respondidos por 24 professores dessas mesmas escolas para identificar como se dá a prática desses profissionais.

---

<sup>2</sup> Essas influências nos processos educacionais serão devidamente contextualizadas mais adiante, quando traçarmos um quadro sobre os conceitos de ensino e suas influências históricas e conceituais.

<sup>3</sup> Salientamos que a grafia do nome de Lev Semionovich Vigotsky é encontrada em mais de uma forma (Vygotsky – Vigótsky); portanto, esclarecemos que, em todo este texto, adotaremos a grafia Vigotsky.

Assim, distribuímos um total de 60 questionários entre os professores de três colégios públicos, alvos da pesquisa. Ressaltamos que as instituições pesquisadas foram por nós visitadas, momento em que disponibilizamos à direção e aos profissionais responsáveis o conteúdo e a intenção da pesquisa, além da carta de aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá – UEM (ANEXO).

Procuramos escolher colégios em bairros distintos da cidade, áreas centrais e periféricas. A fim de preservar a identidade de cada estabelecimento de ensino, nos referimos a eles como Colégio A, Colégio B e Colégio C.

O Colégio A conta em seu quadro discente com 1.096 alunos, sendo 830 do Ensino Fundamental e 266 do Ensino Médio, assistidos por 97 professores. Esse colégio está localizado em um bairro próximo ao centro da cidade.

O colégio B localiza-se na região central da cidade e conta com 1.413 alunos matriculados, dos quais 556 do Ensino Fundamental e 857 do Ensino Médio. A instituição dispõe de 28 salas de aula utilizadas por 150 professores das diversas disciplinas.

O Colégio C tem como característica ser uma instituição localizada em uma região mais periférica de Maringá. Essa instituição conta com 852 alunos, sendo 522 do Ensino Fundamental e 330 do Ensino Médio, além dos 79 professores que fazem parte do seu quadro.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com questões abertas e fechadas. Esse é um dos recursos que, junto às observações sistemáticas e assistemáticas, formam um conjunto de informações necessárias para a confirmação ou a refutação de uma premissa estabelecida como hipótese (RUDIO, 2012).

Os três colégios participantes perfazem um total de 3.361 alunos matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Quanto ao corpo docente, o número representado nesses colégios é de 326 professores. No entanto, importa ressaltar que há algumas coincidências no que se refere a esse número, pois há professores que estão lotados em mais de um dos colégios pesquisados. Portanto, alguns desses profissionais aparecem mais de uma vez na conclusão dos resultados apresentados.

O questionário foi aplicado a 60 professores com faixa etária entre 20 e 60 anos, de forma aleatória, que corresponde a um método de seleção por amostragem, em que cada um deles tem a mesma probabilidade de ser selecionado a partir do universo delimitado. Dessa forma, Rudio (2012) esclarece que o objetivo é estabelecer generalizações por meio de observações em grupos ou conjuntos de indivíduos chamados “população”, não sendo isso feito com todos os elementos, mas com uma amostra.

Os professores consultados foram abordados nas instituições de ensino onde lecionam. O questionário semiestruturado possuía questões objetivas, dissertativas e de múltipla escolha. Com essa coleta de dados, buscamos a compreensão dos conceitos que os docentes têm a respeito do ensino com pesquisa, bem como de que forma se dá a sua prática pedagógica em sala de aula.

Escolhemos entregar os questionários, individualmente, para os docentes que disponibilizavam seu tempo para responder às questões propostas. Alguns os levaram para posterior devolução, já preenchidos. O tempo médio de preenchimento do questionário foi de aproximadamente 30 minutos. Em um universo de 326 docentes, distribuímos 60 questionários que foram respondidos e devolvidos por 24 docentes. O questionário utilizado neste estudo constituiu-se de 21 questões, todas respondidas integralmente. Esse instrumento nos permite verificar, em um primeiro esforço, como está a realidade atual desses docentes, como elaboram suas aulas, qual o conteúdo programático em que se baseiam, qual o uso que fazem dos manuais didáticos, qual a relação que estabelecem com a pesquisa. Dessa forma, esforçamo-nos em descobrir se o ensino com pesquisa é conhecido, ou, ainda, se existem preocupações dos professores em dinamizar a prática pedagógica com vistas a atender as demandas que a sociedade contemporânea impõe a essa atividade profissional.

Munidos do ferramental do Ensino com Pesquisa, a intenção é procurarmos alternativas voltadas para a produção de uma práxis pedagógica, buscando construir novas possibilidades de pensar a atuação dos docentes e discentes, tendo como respaldo uma proposta que visa discutir o trabalho docente a partir de uma relação dialética de construção e reconstrução entre professor e educando, no processo de apropriação do conhecimento científico pelo aluno.

Dessa maneira, acreditamos que ambos – professor e educando – devem ser vistos como agentes de transformação da prática pedagógica vigente.

Assim, acreditamos que o caminho mais adequado para traçar a inter-relação e interdependência de professor e alunos é o método materialista histórico-dialético. Julgamos que o mesmo pode ajudar numa maior compreensão de questões práticas relacionadas à atividade docente-discente.

### **Proposta de um plano de ensino**

Como resultado, ainda incipiente, de nossa investigação, ousamos apresentar ao final deste trabalho um plano de ensino com pesquisa na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como suporte teórico o Materialismo Histórico-Dialético, pois julgamos que estamos diante de uma possibilidade importante, advinda da contribuição desse método em produzir transformações na prática. Gasparin (2009, p. 1) explica que a base estrutural desse método de conhecimento

[...] consiste em partir da prática, ascender à teoria e descer novamente à prática, não já como prática inicial, mas como práxis, unindo contraditoriamente, de forma inseparável, a teoria e a prática em um novo patamar de compreensão da realidade e de ação humana.

Nessa perspectiva, assumimos a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa. A partir dessa situação vivencial, buscamos verificar como se apresenta o Ensino com Pesquisa e suas múltiplas possibilidades de pensar a prática em sala de aula. Entendemos que se o princípio dialético possibilita a compreensão de forma múltipla, pois consegue aliar teoria e prática, ajudando a responder às demandas atuais da produção de conhecimento, podemos, como resultado desta investigação, propor um plano de trabalho que expresse uma forma de realizar o ensino com pesquisa. Ao pensarmos que a prática pedagógica poderia ser um instrumento de transformação da realidade vivencial, concordamos com Gasparin (2009, p. 2-3) quando diz que

esses conteúdos [pedagógicos] sejam integrados e aplicados teórica e praticamente no dia-a-dia do educando. Desta forma, a responsabilidade do professor aumentou, assim como a do aluno. Ambos são co-autores do processo ensino-aprendizagem [...] Evidentemente, essa nova forma pedagógica de agir exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade e a divergência; que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável.

Portanto, é um projeto de intervenção prática na realidade pedagógica.

Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico (GASPARIN, 2009, p. 4-5).

E complementa que, o processo educativo se dá de forma análoga ao de aquisição do conhecimento, pois

[...] essa metodologia dialética do conhecimento perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos. A nova metodologia do ensino-aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento (GASPARIN, 2009, p. 5).

Barros e Gasparin (2009, p.14) afirmam que, ao traçar um modelo investigativo de pesquisa de cunho Materialista Dialético nas práticas gerais dos docentes, julga-se fundamental e necessário:

- Assumir uma concepção dialética da realidade material e social, bem como do pensamento;
- Partir da materialidade dos fenômenos e da possibilidade de seu conhecimento;
- Aceitar, como princípio fundamental, que existe uma realidade objetiva independente da consciência que se tenha dela;
- Especificar a concepção que se tem da realidade a ser pesquisada, porque essa concepção define o método investigativo;



- Tomar sempre o empírico, o fenômeno, a realidade como ponto de partida e de chegada;
- Proceder, na realização da pesquisa, de acordo com o método dialético de investigação: partir do empírico; efetuar a sua análise; chegar ao concreto no pensamento, que une o empírico e o concreto.

Nesse sentido, observamos que as práticas gerais, acima destacadas por Barros e Gasparin (2009), relacionam-se com os elementos do esquema básico do método dialético, que são: tese, antítese e síntese. Tese é uma afirmação ou situação inicialmente dada. A antítese é uma oposição à tese. Do conflito entre tese e antítese, surge a síntese, que é uma situação nova que carrega dentro de si elementos resultantes desse embate. A síntese, então, torna-se uma nova tese, que contrasta com uma nova antítese, gerando uma nova síntese, em um processo de encadeamento infinito.

Considerando esses três elementos que são constitutivos da dialética, observamos que a práxis do ensino é a aplicação da dialética, pois percebemos que toda tese gera uma antítese, que culminará em uma síntese. Desse modo, a dialética, nesta pesquisa, é assim compreendida: Ensino; Pesquisa; Ensino com Pesquisa.

Portanto, o método dialético se propõe a construir uma nova prática, sobre a qual buscamos aliar as teorias do Ensino com Pesquisa e sua capacidade de propor transformações nas práticas pedagógicas encontradas no campo analisado.

### **Estrutura da dissertação**

Conforme normas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, a introdução é considerada como primeira seção. Sendo assim, o texto subdivide-se, então, em cinco seções distintas, tendo, inicialmente, uma introdução geral sobre o contexto em que situamos o objeto proposto, além das escolhas metodológicas feitas para atingir os objetivos propostos. Na segunda seção, trabalhamos no sentido de sinalizar como se apresenta a realidade pedagógica atual, evidenciando algumas áreas de influência e discussão. Além da fundamentação teórica, dedicamo-nos às

questões práticas, buscando verificar o fazer social cotidiano dos professores do ensino básico. Dessa forma, o dia a dia da sala de aula, a realidade vivencial desses espaços foram alvos de interesse desta pesquisa.

Na terceira seção, buscamos explicitar a teoria sobre o ensino com pesquisa, descrevendo as diversas possibilidades de sua aplicabilidade em sala de aula, além de apresentarmos a literatura sobre a interface Ensino com Pesquisa, no contexto escolar. Apresentamos algumas discussões de teóricos sobre os assuntos mencionados e, por meio de revisão da produção bibliográfica, identificamos algumas possibilidades que essa ferramenta pode oferecer nas dinâmicas das salas de aulas no ensino básico. Além disso, nessa seção, nos detivemos nas discussões sobre o que vem a ser uma boa pesquisa, bem como quais os critérios para julgá-la. Outrossim, buscamos demonstrar o que é ensino com pesquisa. Dessa maneira, nos indagamos: O que é pesquisa? O que é ensino com pesquisa? Como a pesquisa pode ser utilizada como ferramenta de transformação da prática pedagógica? Quais os caminhos para a construção teórica dessa nova proposta que pretende transformar a prática pedagógica das escolas?

A compreensão desses problemas nos ajudou a entender a pesquisa e seu potencial problematizador, bem como a verificar quais as possibilidades de se utilizar a pesquisa como ferramenta de aprendizado.

A quarta seção foi dedicada aos manuais didáticos e seu importante papel na prática pedagógica contemporânea. Além disso, analisamos os manuais utilizados nos colégios do campo pesquisado, buscando compreender se os mesmos consideram alguma atividade de pesquisa como ferramenta de ensino. Dessa maneira, nos detivemos na análise de dezesseis livros didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências, do sétimo, oitavo e nono ano do Ensino Fundamental, além de outros dois manuais do primeiro ano do Ensino Médio das disciplinas de Língua Portuguesa e História. O intuito da análise foi verificar se a pesquisa científica é contemplada nesses compêndios. Dessa forma, algumas perguntas nos estimularam nesse processo, tais como: Os Livros Didáticos (LD) de Ensino Fundamental e/ou Médio, no que se refere à pesquisa, orientam, adequadamente, como realizá-la? Os LD, quando propõem pesquisa, indicam a fundamentação metodológica? Nas atividades ao

final de cada lição, os livros didáticos enfatizam mais o ensino ou a pesquisa? Esses questionamentos nos ajudaram, em alguma medida, a compreender quais funções o livro didático exerce em sala de aula nos dias atuais.

Na quinta e última seção, fizemos análise qualitativa dos materiais produzidos pela pesquisa de campo, a fim de verificar se o ensino com pesquisa é conhecido, ou ainda, se o mesmo pode ser utilizado nas práticas pedagógicas no contexto de sala de aula da escola básica em Maringá; constatação esta feita a partir dos livros didáticos e de entrevistas com alguns professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino.

Ressaltamos que, nessa investigação buscamos conceituar pesquisa compreendendo que, pesquisar faz parte do nosso cotidiano. Todavia, nessa dissertação, a palavra “pesquisa” será utilizada em um sentido mais estrito, ou seja, um sentido que vai além do amplo. Assim, para a elaboração desse trabalho, bem como da análise dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo, adotamos como conceito primeiro, a concepção de Antônio Carlos Gil (2007). Nas palavras do autor, pesquisa é

o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos [...] desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e da utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. (GIL, 2007, p. 19).

Com isso, buscamos verificar se existe, por parte dos professores consultados, a disposição em aplicar teorias ligadas ao ensino com pesquisa como possibilidade de transformar a sala de aula em um criativo laboratório, em que o conhecimento, além de compartilhado, é discutido, abordado sob novos olhares e produzido a partir de novas aproximações.

Para tal, os questionários foram ricas fontes de análise, por meio dos quais pudemos confrontar as teorias com a realidade prática atual dos docentes, demonstrando o quanto poderemos caminhar na discussão sobre as práticas pedagógicas na contemporaneidade. Elencamos alguns eixos analíticos e oferecemos um plano de aula, pensando como o ensino com pesquisa pode ser utilizado, terminando por oferecer uma práxis voltada para o nosso objeto de estudo.

Assim, nos empenhamos na elucidação das questões descritas a seguir: o Ensino com Pesquisa é utilizado atualmente pelos professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino da cidade de Maringá? Quais as possibilidades de se utilizar o Ensino com Pesquisa como ferramenta de transformação e aprendizagem na educação básica?

Em vista dessas considerações, na seção seguinte, trabalhamos os conceitos de ensino e aprendizagem, destacando alguns teóricos que conceituaram o ensino-aprendizagem, bem como algumas influências observadas na formação dos processos pedagógicos atuais. Interessou-nos evidenciar, em alguma medida, a prática social atual do ensino observada em nosso meio.

## **2. ENSINO: ORIGENS, CONCEITOS, MÉTODOS E OBJETIVOS**

No campo educacional e nas pesquisas referentes à prática docente, temos observado, ainda que de forma modesta, que o ensino com pesquisa já faz parte das preocupações de alguns pesquisadores. Alguns pensadores têm se dedicado a formatar essa nova proposta de produção e transmissão de conhecimentos. Dentre eles, destacam-se Demo (1991), Lüdke (1986, 2001), André (1994, 1999, 2001), Garrido (2000) e Becker (2010). Essa fecundidade na produção científica, abordando o ensino com pesquisa, se dá, sobretudo, pelo seu caráter prático. O ensino com pesquisa advém da necessidade de suprir as carências próprias da sala de aula, constituindo-se em uma ferramenta importante na recolocação do papel do professor como sujeito fundamental nos processos de transformações sociais, além de ajudar na discussão sobre a centralidade que a educação escolar possui na prática social.

Nossa pesquisa buscou, a partir desse quadro, demonstrar essa nova proposta de prática pedagógica, bem como elucidar alguns aspectos teóricos dos caminhos necessários a serem considerados para que se efetive esse projeto. Por meio de pesquisa de campo, verificamos que o ensino com pesquisa ainda não se tornou uma realidade para o conjunto dos profissionais ligados ao ensino básico no Brasil. As contribuições de nosso trabalho vêm no sentido de procurar esclarecer, em alguma medida, o atual estado do ensino em nosso meio, fruto de séculos de sistemas de produção e reprodução de conhecimentos sem muitos questionamentos, tanto por parte de docentes quanto de discentes.

Esse é um princípio redutor da atividade docente e entendemos que o ensino com pesquisa pode questionar esse estado de coisas. Inferimos, assim, que compreender as suas várias possibilidades nos ajuda a contribuir para o questionamento e a transformação da prática pedagógica dos professores do ensino básico na atualidade. Por esse motivo, em um primeiro momento, refletimos sobre os caminhos percorridos até os dias atuais por alguns processos de ensino. Para isso, formulamos algumas questões: De onde se origina a necessidade humana de normatizar a prática de transmitir conhecimentos adquiridos? Quais teorias influíram na construção das estruturas educacionais

que conhecemos atualmente? De onde vem o conceito de ensino, tal como temos visto aplicado nas escolas atualmente? Esses são alguns questionamentos que, de alguma forma, pretendemos elucidar.

## 2.1 O ensino, a produção e reprodução de conhecimentos

Para discutir o processo educacional e a atual prática pedagógica, além de melhor compreender o objeto de nossa pesquisa – ensino com pesquisa – faz-se necessário, inicialmente, compreender o conceito de ensino, cuja tarefa não é simples, haja vista que cada corrente teórica apresenta definições distintas.

Gasparin (1994) lembra que, no tempo de Comênio<sup>4</sup>, o ensino era visto como o fio condutor de todo o processo de aprendizagem. A palavra “ensino” provém, etimologicamente, da palavra latina *insignare*, com significado de fazer sinais, marcar, distinguir. Assim, ensinar era colocar uma marca. O ensino era entendido simplesmente como transmissão de conhecimentos, ou o método para transmitir conhecimentos. A função do professor nesse processo era marcar o aluno, tornando-o diferente dos demais, principalmente daqueles que não frequentavam a escola (GASPARIN, 1994).

Kubo e Botomé (2001, p. 5), em sua obra *Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais*, também conceituam o ensino. Os autores acreditam que

[...] definições como as de dicionário (ensinar é ‘dar instrução a’, ‘doutinar’, ‘mostrar com ensinamento’, ‘demonstrar’, ‘instruir’ etc.) são meras sinonímias ou redundâncias e não diferem muito das definições entre profissionais da Educação (‘transmitir conhecimento ou conteúdo’, ‘informar’, ‘preparar’, ‘dar consciência’ etc.). Paulo Freire (1971) denunciou que essas expressões são compatíveis com o que define uma ‘concepção bancária’ de educação e não permitem desenvolvimento de uma ‘prática educacional’ adequada. Skinner (1972) comentou que a maior parte das definições são meras ficções verbais, convenções vazias que não se referem ao que acontece e sim aos efeitos que o uso desses termos tem sobre os ouvintes (outro tipo de

---

<sup>4</sup> Comênio (1593-1670), pensador tcheco, “[...] considerado mais tarde, o pai da didática moderna. Influenciado pelo Renascimento escreveu sobre a escola e o trabalho do professor, para demonstrar que a aprendizagem poderia ser mais agradável e fácil”. (LACANALLO et al., 2007, p. 5).

‘acontecimento’ diferente daquele a que se referem as palavras utilizadas). De maneira semelhante, ocorre o mesmo com o que é definido por ‘aprender’.

Observamos, então, que a definição de ensino está longe de ser algo simples, dada à complexidade de aspectos levados em conta quando o conceituamos. Nas palavras de Paes (2006, p. 51), o conceito de ensino em Vigotsky é fundamental, pois para ele

o ‘ensino’, enquanto prática objetiva de ensinar algo a alguém é fundamental. Esse ensino é o resultado de uma intenção objetiva de ensinar, ou uma objetivação do outro, que implica na escolha dos conteúdos a serem ensinados e dos processos a serem utilizados. Nas pedagogias do ‘aprender a aprender’ são adotados processos educativos que consideram que o aluno aprende por si mesmo apenas apoiado pelo educador, enquanto na psicologia sócio-histórica, mediante a colaboração e a imitação do aluno, o educador tem um papel mais efetivo, pautando todo o seu trabalho no ensino propriamente dito.

Para Paes (2006), ensinar vai além do trabalho do professor, pois requer a efetiva participação do aluno. Silva, Correia, Gomes e Melo (2009, p. 60) contribuem para a definição de ensino, fazendo isso a partir da etimologia.

Etimologicamente, ensinar deriva do latim *insignare*, que significa indicar, designar, marcar, assinalar (CUNHA, 1982). Assim, pode-se entender ensinar como marcar com um sinal, no sentido de instruir sobre, mostrar algo a alguém. O professor aponta ao aluno o significado das coisas, assinalando o que julga importante, marcante, distinto. Nessa perspectiva, ‘ensinar exige apreensão da realidade’ (FREIRE, 1996, p. 68), exige problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente (GADOTTI, 1988). Ensinar não é, pois, transmitir conhecimento e, sim, emitir novos signos, propiciando ao outro sujeito condições para que desenvolva as condições básicas de domínio das diversas linguagens, sobretudo a materna, sistematizando o conhecimento e se apropriando dele para a vida.

Por sua vez, Kubo e Botomé (2001, p. 17) consideram o ensino como

[...] basicamente, constituído por uma interação entre professor e seus alunos. Essa interação não é algo sem definição ou impossível de ser vista ou tornar-se visível. O exame aqui feito mostra um instrumental – a análise do comportamento – que

possibilita uma grande visibilidade dos processos denominados de ensinar e de aprender. Uma cadeia composta por várias classes de comportamentos complexos, em uma sequência articulada, de um organismo – o professor – definida por um resultado: uma interação entre duas classes de comportamentos (ou duas cadeias de classes de comportamentos) de um outro organismo – o aluno. A mudança na alteração da interação dos alunos com seus respectivos meios como resultado do trabalho de um professor é o que indica que houve aprendizagem produzida por um ensino.

Para Libâneo (1994), o ensino é parte fundamental do progresso intelectual do discente, abrangendo assimilação do conhecimento, além de outras tarefas. O pesquisador destaca três dessas tarefas: a) organização de conteúdos para a transmissão, de forma que seja possível aos alunos estabelecerem uma relação subjetiva com eles; b) ajuda aos alunos, de forma que conheçam suas possibilidades de aprender; c) direção e condução da atividade docente para que os objetivos da aprendizagem sejam alcançados.

Soma-se a isso o fato de que outros elementos ainda compõem o processo de ensino, tais como a organização do meio ambiente, a gestão escolar, o sistema de ensino utilizado, os professores, os livros didáticos etc. Assim, a diversidade do tema é demonstrada a partir dessas definições.

O ato de ensinar tem sido compreendido pelos teóricos como um processo de marcar ou gravar no aluno conhecimentos previamente estabelecidos. Em um primeiro estágio, notamos que a preocupação de ensinar pouco considerava o papel do aluno. Entretanto, incluí-lo na atividade de ensinar implica pensar não somente o ensinar, mas também como se dá o processo de aprender. Desse modo, progressivamente, passa-se a considerar não somente o conceito de ensino como atividade de marcar o aluno, mas também pensar os processos relacionados ao aprender. Fruto desse avanço são as teorias sobre o ensino e a aprendizagem.

No entanto, tal como o conceito de ensino, a definição de aprendizagem é outra tarefa revestida de complexidade. Kubo e Botomé (2001, p.4) informam que

é frequente o uso dos substantivos 'ensino' e 'aprendizagem' para fazer referência aos processos 'ensinar' e 'aprender'. Raramente fica claro que as palavras referem-se a um 'processo' e não a 'coisas estáticas' ou fixas. Nem sequer pode ser dito que



correspondam a dois processos independentes ou separados. Nesse sentido, é melhor usar verbos para referir-se a esse processo, fundamentalmente constituído por uma interação entre dois organismos (pelo menos no caso de 'ensinar', uma vez que é possível 'aprender' sem um professor). Mas as perguntas importantes permanecem. O que é ensinar? O que é aprender? Como se relacionam esses dois processos? Que tipos de eventos constituem esses fenômenos? Como enxergá-los? Como produzi-los? Como interferir em suas características?

Dessa forma, sobre esses dois conceitos (ensino e aprendizagem), residem muitas dúvidas. Moita Lopes (1996) destaca que as relações entre ensino e aprendizagem evidenciam-se, sobretudo, nas salas de aula, isso porque é nessa relação que há apropriação do conhecimento. Há a necessidade de discutir os termos em conjunto e essa discussão deve ser uma prática constante dos professores, ao observarem a evasão, a repetência, que excluem os alunos do saber escolarizado. A pesquisadora salienta que esses altos índices de evasão devem ser alvos das preocupações dos docentes quanto à sua prática.

Durante a sua vida, as pessoas aprendem a partir de sua interação com outras pessoas e com o meio. Na escola, o indivíduo aprende o conhecimento sistematizado, acumulado ao longo da História. Assim, o conhecimento na escola é diferente daquele outro, aprendido na vida cotidiana. Ainda para Moita Lopes (1996), apropriar-se do conhecimento sistematizado, em uma sociedade capitalista, era algo destinado a classes sociais mais favorecidas.

Sobre a aprendizagem, Libâneo (1994) ressalta que é preciso responder a alguns questionamentos, tais como: No que consiste a aprendizagem? Como as pessoas aprendem? Quais seriam as condições internas e externas que a influenciariam? O autor propõe também que existe a aprendizagem casual e a aprendizagem organizacional. Sobre a primeira, entende-se que é espontânea, ocorre por meio da interação entre as pessoas, leva em conta leituras, conversas, convivência social. Já a organizacional pauta-se na aprendizagem que busca conhecimentos, habilidades específicas. Esta, geralmente, ocorre na escola porque é nela que acontece o processo de assimilação de "[...] determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino" (LIBÂNEO, 1994, p. 83).

Sobre a apropriação de conhecimentos e habilidades ou assimilação ativa, Libâneo (1994) explica que se trata de um processo que envolve percepção, compreensão e reflexão sobre como se desenvolvem os meios intelectuais e motivacionais do aluno, por meio da orientação do professor. Assim, aprender é assimilar fatos, fenômenos e relações de mundo, de sociedade, de forma sistematizada. Esse processo, para ser realizado, requer a ação do professor, já que são empreendidos objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas.

A respeito da aprendizagem escolar, Libâneo (1994) esclarece que é uma atividade planejada e que, junto com o ensino, forma uma unidade, não sendo possível separá-los. Para aprender, é preciso que a assimilação de conteúdos seja resultado da reflexão a partir da maneira como o aluno percebe, compreende e processa os conteúdos apresentados a ele. Ainda salienta que o processo de aprendizagem não é espontâneo, posto que a apreensão de conhecimentos depende de questões mentais. Há a influência de fatores de ordem afetiva e social, e muito do que se aprende depende da organização lógica das matérias do ensino. O autor ainda destaca que “[...] a aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola” (LIBÂNEO, 1994, p. 87). Ainda há que se ressaltar a motivação discente para a aprendizagem, bem como o trabalho docente, o qual permeia a atividade de aprender.

Para Silva, Correia, Gomes e Melo (2009), aprendizagem é o objetivo final da educação e não ocorre da mesma forma nas pessoas, haja vista as diferenças entre crianças e adultos quando falamos de educação. Conforme dizem os autores, as crianças aprendem para o futuro, enquanto os adultos para o presente. Silva, Correia, Gomes e Melo (2009, p. 60), sobre o aprender, ainda destacam que

Aprender vem do latim *apprehendere*, que quer dizer apreender, apanhar, apropriar, apossar-se de, adquirir conhecimento, tomar para si o conteúdo ensinado (CUNHA, op cit). Nesse sentido, o ato de aprender pressupõe permanência, ou seja, ‘o indivíduo que aprende fica marcado pelo processo’ (RIES, 2007, p. 24). Aprender implica na capacidade do sujeito de construir e reconstruir significados, que se traduz em mudanças no seu conhecimento de mundo e no conhecimento de si mesmo como sujeito histórico, mediante a formulação de questionamentos, observações, de análise e síntese das descobertas, na maneira

de ser, pensar, sentir, perceber e compreender, de forma duradoura.

Sobre a relação entre ensinar e aprender, Paes (2006, p. 48) esclarece que

[...] a relação ensino-aprendizagem passa pelo conhecimento sobre os conteúdos que devem ser ensinados pela parte do educador e pelas possibilidades de apropriação desses determinados conhecimentos pela parte do educando. O ensino deve incidir nas funções ainda não amadurecidas, contrariando o 'velho equívoco segundo o qual o desenvolvimento deve necessariamente percorrer os seus ciclos, preparar inteiramente o solo em que a aprendizagem irá construir o seu edifício' (idem, p. 332). Sua crítica incide contra os pressupostos pedagógicos que não percebem que o ensino deve fazer avançar intencionalmente o desenvolvimento e que orientam-se pela lei do menor esforço, pela fraqueza e não pela força da criança.

Ainda sobre essa relação, Silva, Correia, Gomes e Melo (2009, p. 59) afirmam que “o ensino visa à aprendizagem”, mas que poderia haver o primeiro sem o segundo, muito comum nas escolas atualmente; por sua vez, “[...] isto nos remete à constatação da afirmação inicial, assim como ao fato de que ensinar e aprender são processos diferentes que envolvem sujeitos também diferentes num diálogo constante”.

Por fim, apontam que “[...] enquanto ensinar é marcar, mostrando algo efetivamente a alguém, aprender é tomar para si esse algo ensinado, de forma significativa e duradoura” (SILVA; CORREIA; GOMES; MELO, 2009, p. 61). Ainda citam Freire: “[...] comungamos com Paulo Freire quando afirma que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25 apud SILVA; CORREIA; GOMES; MELO, 2009. Fica claro, portanto, o que afirma Libâneo (1994) quando ressalta que a relação entre esses dois elementos (ensino e aprendizagem) não é mecânica, mas, sim, recíproca, porque envolve os dois atores: professor e aluno.

Quando a pesquisa explicita os processos de aprendizagem, automaticamente, esses processos passam a valorizar a importância da participação do aluno no ato de ensinar do professor. Atualmente, podemos afirmar que não é possível entender o ensino desprovido das preocupações sobre a aprendizagem, advindo daí a abrangência do conceito de ensino-aprendizagem,

segundo o qual a tarefa de ensinar não deve ser concebida apenas a partir do ponto de vista de quem ensina, mas é importante considerar a perspectiva de quem vai absorver os conteúdos para melhor eficácia da prática educativa. Unidos desses conceitos, discorreremos sobre algumas construções históricas que influenciaram as motivações educacionais e quais as que podemos notar na atual estrutura pedagógica, esforço empreendido a seguir.

## **2.2 Algumas considerações sobre a influência positivista e os processos de ensino**

Frente às inúmeras discussões sobre as novas possibilidades de se pensar a educação, observamos que ainda é forte a tendência de manter o ensino-aprendizagem no campo da pura transmissão de conteúdos, muitas vezes descontextualizados com relação às reais necessidades da sociedade atual. Ao que parece, no dia a dia, alguns professores ainda se mantêm fieis a esse estilo educacional, que chamaremos aqui de ensino tradicional<sup>5</sup>. Esse ensino traz em si traços da influência que sofreu de uma estrutura filosófica que remonta ao século XVIII chamada Positivismo.

Apesar de fazer uso de teorias anteriores sobre o tema, Augusto Comte (1798-1895) é considerado o pai do Positivismo. O próprio Comte acreditava que a base do pensamento positivo estava no princípio da era moderna em pensadores como Bacon (1561-1626), Galileu (1564-1642) e Descartes (1596-1650), os fundadores da filosofia positiva, segundo ele. Comte acreditava que o conhecimento é fruto de observações, portanto, seria necessário entregá-lo aos domínios de uma ciência “positiva” (GIANNOTTI, 1983, p. 8). Na base desse pensamento, está a subordinação da imaginação e da argumentação ao princípio da observação, atacando, portanto, qualquer princípio metafísico para explicar os fenômenos da vida.

O conhecimento positivo caracteriza-se pela previsibilidade: ‘ver para prever’ é o lema da ciência positiva. A previsibilidade

---

<sup>5</sup> Diferenciamos o ensino que chamamos tradicional, fortemente marcado pela ideia de que ensinar é transferir conhecimentos, daquele que considera o ato de ensinar como a possibilidade de construir o conhecimento de forma partilhada, conforme defendido por Freire (2001).

científica permite o desenvolvimento da técnica e, assim, o estado positivo corresponde à indústria, no sentido da exploração da natureza pelo homem. Em suma, o espírito positivo, segundo Comte, instaura as ciências como investigação do real, do certo e indubitável, do precisamente determinado e do útil. Nos domínios do social e do político, o estágio positivo do espírito humano marcaria a passagem do poder espiritual para as mãos dos sábios e cientistas e do poder material para o controle dos industriais (GIANOTTI, 1983, p. 9)<sup>6</sup>.

Dessa forma, Comte acreditava que o positivismo poderia garantir um perfeito funcionamento da sociedade e, para isso, desenvolveu o que chamou de “espírito autêntico”, em que tudo estaria subordinado à invariabilidade das leis da física.

Outro aspecto da influência positivista nos processos educacionais contemporâneos é o de uma visão tecnicista do ensino. Nele o conhecimento tecnológico é primordial, relegando a um segundo plano os demais agentes educacionais. Sobre isso, Saviani (1993, p. 24) explica que

[...] na escola tecnicista, professores e alunos ocupam papel secundário dando lugar à organização racional dos meios. Professores e alunos relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle, ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Essa concepção técnica profissionalizante restringe a possibilidade da educação em seu papel como fomentadora de transformações em todo o campo social, limitando, assim, a formação intelectual de indivíduos que, em princípio, poderiam/deveriam ser sensíveis às necessidades de seu tempo, atuando da forma mais abrangente quanto possível. A técnica sempre é garantida pela presença de um especialista e, no campo educacional, isso implica relegar os alunos ao papel de quem recebe a informação, processa e reproduz. Cria-se um fosso entre o conhecimento técnico-científico racional e o conhecimento cotidiano; este último visto como deficitário, intuitivo, particularista e concreto. O resultado desse ensino tradicional é que

---

<sup>6</sup> Introdução da série *Os Pensadores* sobre Auguste Comte por José Arthur Giannotti.

[...] a ênfase era dada ao papel do professor como transmissor dos conhecimentos (método expositivo) e aos exercícios que visavam disciplinar a mente e formar hábitos, principalmente, através da repetição e da memorização (LIBÂNEO, 1985, p. 30).

A princípio, todo esse arcabouço de influências atuou fortemente no Brasil durante o século XX, ajudando a formatar os processos educacionais que se conhecem na atualidade. Nesse sentido, o ensino com pesquisa pode representar uma nova possibilidade de enfrentamento quanto aos limitadores impostos pelo pensamento positivo, bem como ampliar as possibilidades de atuação em sala de aula. Sendo assim, esse esforço se dá no campo da prática e, contemporaneamente, tornou-se essencial esse questionamento.

### **2.3 O Empirismo e a produção de conhecimento**

Uma influência marcante na constituição de nossa estrutura educacional é a escola denominada empírica. O Empirismo é uma tradição filosófica dos séculos XVII e XVIII, iniciada por Locke, Berkeley e Hume (DELVAL, 2010), e que postulava o conhecimento como oriundo do nosso contato com a realidade. Locke (apud DELVAL, 2010) cunhou o termo “tábula rasa” para exemplificar como se dão os processos de aquisição de conhecimentos.

Quando nascemos, nossa mente é como um quadro em branco, vazio, uma tábula rasa, sobre a qual se escrevem os resultados de nossas experiências, que, dessa forma, vamos acumulando. Nega, portanto, a existência de idéias inatas, pois todo nosso conhecimento seria resultado do contato com a realidade (que inclui os outros), que está dada e é exterior a nós. O conhecimento seria uma cópia da realidade que melhor seria quanto mais fiel ela fosse (DELVAL, 2010, p. 116).

Essa concepção traz, em si, embutida a ideia de que, no processo de aquisição de conhecimentos, estes vêm de fora, da sociedade, de outros sujeitos, enquanto, de nossa parte, temos que nos apossar do conhecimento e incorporá-lo.

Basicamente, a partir do Empirismo, alguns sujeitos não são capazes de produzir novos conhecimentos, ao contrário, limitam-se apenas à apropriação dos que foram produzidos por outros.

A palavra aprender que usamos habitualmente para nos referir à aquisição de saberes, e que provém do latim *apprehendere*, transmite a idéia de um processo mediante o qual colhemos ou nos apoderamos de algo que está fora, à nossa disposição, ou que os outros nos dão. A ação complementar a aprender é ensinar, que, etimologicamente, significa deixar um sinal ou marca, indicando que ao ensinar deixamos uma marca naquele que aprende (DELVAL, 2010, p.116).

Possivelmente, aqui se centra um ponto crucial de nossas preocupações sobre a prática pedagógica que temos visto atualmente. Fruto dessa influência, encontramos professores e alunos pensando sua prática a partir da noção de que ao professor cabe a função de transmitir conhecimentos prontos a alunos tábulas rasas, marcando-os com saberes que especialistas produziram e pelos quais nem professor nem aluno têm responsabilidade. Alguns especialistas são responsáveis pela produção dos novos conhecimentos, sendo professores e alunos meros reprodutores de conhecimentos já prontos.

Mediante as lógicas empíricas, o conhecimento está pronto e acabado, fora dos sujeitos, que por terem pouco a oferecer, tornam-se meros receptores do conhecimento pronto.

O empirismo acredita que a mente do ser humano é tabula rasa; isto é, a mente humana, não só a presumível mente da criança ao nascer, mas de cada indivíduo frente a cada nova situação na vida, comporta-se como uma máquina fotográfica ou como uma câmara filmadora: registram o real tal e qual sem nada acrescentar a ele (BECKER, 2010, p. 14).

O conhecimento não está no sujeito, mas no meio, e essa ideia central do Empirismo vai influenciar também, mais adiante, o conhecido método behaviorista, teoria que valoriza os aspectos do comportamento humano e que muito influenciou as práticas pedagógicas.

A título de síntese, podemos dizer que, a partir das influências do Empirismo, assim como do Positivismo, possivelmente, os docentes e discentes

do ensino básico tenham um papel insignificante na produção de novos conhecimentos, cabendo-lhes apenas a tarefa de memorizar, sintetizar, resumir funções que lhes são atribuídas pelo ensino tradicional. À escola caberia, então, o papel de marcar e moldar os alunos, reafirmando neles comportamentos positivos que deles se espera, contribuindo para a manutenção da estrutura social vigente.

Sendo assim, essas foram algumas das influências que ajudaram a estruturar as práticas pedagógicas atuais. Todavia, importa dizer que, há muito tempo, essas estruturas vêm sendo questionadas. Nesse sentido, destacamos, a seguir, alguns pensadores que ajudaram a desconstruir esse arcabouço metodológico, questionando os processos educativos tradicionais, e que contribuíram para a formatação de teorias fundamentais para a discussão do ensino com pesquisa em tela.

## **2.4 Jean Piaget, a Epistemologia Genética e a Educação**

A estrutura filosófica influenciada pelos princípios positivistas e empiristas exerceu e exerce grande influência nas construções do cotidiano, sendo decisivas nas práticas pedagógicas e no campo educacional brasileiro, de forma geral; entretanto, já há certo tempo, essas teorias foram questionadas por pesquisadores, pensadores e educadores, e esse é o caso do Suíço Jean Piaget (1896-1980). Piaget (1981) entendia que a Filosofia, importante área da sabedoria humana, sozinha não daria conta de atingir um saber devidamente estruturado, segundo o que se denomina conhecimento. Partindo dessa premissa, o pesquisador criou o conceito de Epistemologia Genética, para o qual direcionou sua investigação, buscando a origem, as fontes do conhecimento, ou como ele mesmo definiu, o estudo da passagem dos estados inferiores do conhecimento aos estados mais complexos ou rigorosos (PIAGET, 1981).

A ideia de Piaget (1981) foi criar uma ponte entre duas pontas de um mesmo sistema, uma vez que, de um lado, estaria toda a história do pensamento científico e, de outro, o estudo do desenvolvimento da inteligência. Essa ponte seria a base da formação do conhecimento ou, como ele define, da “psicogênese” (PIAGET, 1983). No texto chamado *A epistemologia genética* de 1983, Piaget



demonstra como a estrutura da formação do conhecimento é influenciada pelo desenvolvimento da inteligência humana, que, segundo ele, divide-se em estágios<sup>7</sup>, conforme classificação a seguir.

O primeiro estágio seria o sensório-motor, que corresponde ao ciclo que vai do nascimento até os dois anos de idade, caracterizando-se pela chamada ausência da função semiótica, pois a inteligência é trabalhada por meio do simbólico e das ações motoras. No caso da linguagem, é um processo realizado pela repetição de sílabas e palavras que soltas não representariam muito, por exemplo, para alguém que não convive com a criança; entretanto, para aqueles que estão sempre com ela é fácil a identificação do significado (PIAGET, 1983).

O estágio seguinte é chamado por Piaget (1983) de pré-operatório e se subdivide em dois níveis: o primeiro nível, simbólico, vai dos dois aos quatro anos de idade. Nessa fase, surge a linguagem, o desenho, a imitação, o que induz à fase da fantasia e da criação, chegando a criança, inclusive, a dar “vida” a objetos inanimados. O segundo nível do estágio pré-operatório é chamado intuitivo e vai dos quatro aos sete anos, quando aparece a explicação dos fenômenos. Essa fase corresponde à idade dos “porquês” e se dá a incessante necessidade de perguntar a todo o momento sobre tudo. Como nas fases anteriores, o pensamento ainda é centrado na própria criança. (PIAGET, 1983).

O próximo estágio do desenvolvimento da inteligência é o das operações concretas, também subdividido em dois níveis: o primeiro vai dos sete aos oito anos e o segundo nível vai dos 9 aos 10 anos de idade. Nessa fase, o indivíduo já consolida noções de número, volume e substância. Aqui ele já se organiza em bandos, conseguindo participar de grandes grupos, além de já compreender as regras e desenvolver conversação mais fluente.

O último estágio do desenvolvimento é o das operações formais, chamado também operatório abstrato, que se inicia em torno dos onze ou doze anos de idade e sem data limite de término. É quando o desenvolvimento da inteligência atinge seu ápice e corresponde ao nível chamado pensamento hipotético-dedutivo ou lógico-matemático. “É quando o indivíduo está apto para calcular uma probabilidade, libertando-se do concreto em proveito de interesses orientados

---

<sup>7</sup> Os estágios de desenvolvimento da inteligência humana encontram-se no livro *A Epistemológica Genética* de Piaget (1983).

para o futuro. É, finalmente, a chamada abertura para todos os possíveis” (BELLO, 1995, p. 6). Nessa fase, é possível estabelecer relações mais complexas, permitindo que a linguagem parta de uma discussão, conseguindo chegar a uma conclusão.

Como base das preocupações de Piaget (1983), está a ideia de que as motivações têm relação com as atividades intelectuais. Ele também observa que a inteligência é uma forma de adaptação. Sobre isso, compreende-se que a inteligência é construída a partir de novas estruturas e a adaptação se refere à maneira como acontece a interação com o exterior. Assim, o desenvolvimento se baseia em exercícios e estímulos oferecidos pelo meio que cerca o indivíduo, por meio dos quais a inteligência humana pode ser exercitada. O autor também entende que a inteligência é um processo contínuo baseado em associações habituais e no reflexo.

A teoria piagetiana da Epistemologia Genética abre caminho para a crítica das formas empíricas que tentam anular a atividade do sujeito no processo de construção do conhecimento. No Brasil, essa escola ficou conhecida como construtivista, e “fundamenta-se num interacionismo radical” (BECKER, 2010, p.14).

A realidade só pode ser afirmada pelo sujeito depois que ele a construiu. Como seu corpo existiu antes de sua consciência, ele aprende que a realidade existia previamente à sua consciência porque seu corpo proveio dela. Nessa visão, a concepção de objeto da epistemologia genética critica, ao mesmo tempo, o realismo ingênuo e o idealismo (BECKER, 2010, p. 15).

Portanto, segundo o Construtivismo, o conhecimento se constrói não apenas em relação aos conteúdos, mas também às formas, às estruturas e às capacidades.

Significa que o sujeito, ao agir sobre o meio, assimilando-o, tem seu equilíbrio cognitivo (interno) desestabilizado. O dinamismo do organismo exige, em todos os níveis, que se refaça o equilíbrio perdido. No plano do conhecimento não é diferente. Esse equilíbrio é refeito, momentaneamente, por acomodação que consiste numa transformação, realizada pelo sujeito, de suas formas de agir, de assimilar, de tal modo que, ao enfrentar novamente problemas iguais, ou parecidos, estará mais instrumentalizado para dar respostas mais adequadas em relação

àquelas que dera antes. As diferentes organizações cognitivas, ou esquemas de ação, que vão sendo elaboradas dessa forma, são sintetizadas em formas mais complexas (coordenações de ações). A síntese de todas essas coordenações forma as estruturas de conhecimento que são, remotamente, resultado das ações assimiladoras e acomodadoras (BECKER, 2010, p. 15).

Daí a ideia de que o conhecimento se dá na interação, ou segundo o conceito do interacionismo radical de Piaget. Conforme Piaget (1977), não se constrói conhecimento por obrigação, por formação, ou apenas por um sujeito, mas toda cadeia de conhecimento se dá pela interação entre o sujeito, seu meio e as complexas possibilidades que advêm dessa relação, produzindo, com isso, transformação do sujeito sobre si mesmo (acomodação); ou, ainda, quando assimila os conteúdos em sua convivência com o meio e responde aos desequilíbrios com os quais é confrontado. A assimilação e a acomodação produzem novas formas de interação, portanto, novas possibilidades de aprendizagem.

Em outros termos, o conhecimento torna-se por isso mesmo assimilação, mas não mais no sentido de uma integração deformante dos objetos ao sujeito: assimilar o objeto implica participar dos sistemas de transformações no qual ele é produzido e entrar em interação com o mundo, agindo sobre ele (PIAGET, 1977, p.1).

Em outra obra, Piaget (1988, p. 37) afirma que

Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação, vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações (que) são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação.

Portanto, o conhecimento ocorre quando os sujeitos agem sobre o meio e o alteram, transformando o mundo e a si próprios, conceito este bem distante da tradicional noção de copiar o já conhecido. Da mesma forma, Piaget desacredita a possibilidade de construção de conhecimento como algo isolado ou autorreflexivo, como se tivesse origem apenas em um sujeito.

A obra de Piaget (1988), em um primeiro momento, foi fundamental ao questionar, apesar de que ele mesmo não definiu isso, as formas tradicionais de produção e reprodução de conhecimento, abrindo possibilidade para que o conhecimento não seja refém de especialistas, nem oriundo de fora dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas. Ao contrário, é resultado das interações entre todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, conscientes do meio em que atuam.

## **2.5 Vigotsky e a teoria sócio-histórica**

Outro autor fundamental para a compreensão dos processos de ensino e seu desenvolvimento histórico é o russo Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934). Em sua curta vida, Vigotsky contribuiu, de forma decisiva, para a construção de teorias que ajudaram a ampliar os conceitos de ensino e os processos de produção do conhecimento. Assim como Piaget, Vigotsky faz coro com a Psicologia para entender os processos de desenvolvimento do conhecimento. Entretanto, difere de Piaget ao dizer que o meio social é determinante nos processos de desenvolvimento e conhecimento humanos.

Vigotsky (1984) acreditava que os sujeitos, como seres históricos, são resultado das relações que se estabelecem socialmente. A ideia é a de que, antes de construirmos nossas dimensões individuais, somos influenciados pelas dimensões sociais, portanto, somos socializados antes de nos individualizarmos. O pensamento de Vigotsky (1984), profundamente influenciado pelo princípio materialista-histórico marxista e nele fundamentado, contribuiu, introduzindo o princípio, segundo o qual o processo de desenvolvimento humano não se dá apenas a partir das relações psicológicas de cada indivíduo, mas, antes, a partir das influências que lhe são impostas pelo convívio social. Desse princípio deriva a sua teoria Histórico-Cultural. Segundo ele, o objetivo dessa teoria é

[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo (VIGOTSKY, 1984, p. 21).

Ao analisar os processos de desenvolvimento psicológico dos indivíduos, Vigotsky traça algumas teses centrais da sua teoria. Nas palavras de Baquero (1998, p. 25), são elas:

[...] a tese de que os processos psicológicos superiores têm uma origem histórica e social; a tese de que os instrumentos de mediação (ferramentas e signos) cumprem um papel central na constituição de tais processos psicológicos superiores; a tese de que se devem abordar os processos psicológicos superiores segundo os processos de sua constituição, quer dizer, a partir de uma perspectiva genética.

Portanto, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, em outras palavras, do desenvolvimento do conhecimento mais elaborado, diferindo do conhecimento mais elementar, dá-se essencialmente em dependência da realidade social de que os sujeitos participam. Ele distingue o desenvolvimento chamado natural daquele considerado como desenvolvimento cultural, ou, ainda, concebe a evolução biológica de forma diferente da evolução histórica (VIGOTSKY, 1991)

Os processos de ensino e aprendizagem dizem respeito a essa evolução, dita histórica, cultural e superior. Rego (2011, p. 41-42) esclarece que, para Vigotsky,

[...] as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo [...] o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da natureza humana [...] o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico [...] São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência [...]. Entende-se assim que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios que se constituem nas ferramentas auxiliares da atividade humana.

Para demonstrar que o processo de desenvolvimento é socialmente construído, Vigotsky (2007, p. 94) se interessou em estudar a infância. Ele acreditava que o desenvolvimento das crianças está intimamente ligado ao aprendizado e que este “[...] começa muito antes de elas frequentarem a escola”. O que se aprende antes do período escolar é diferente daquele aprendizado obtido nas dependências da escola, pois este último é sistematizado e científico.

Vigotsky (2007, p. 95) aconselha que o aprendizado deva ser combinado “[...] de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. Dessa forma, ler e escrever, por exemplo, deveriam ser ensinados em uma faixa etária específica.” Ele acredita que há dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o proximal. O primeiro é resultado de ciclos de desenvolvimento completados e, em geral, corresponde àquilo que a criança sabe fazer sozinha: “[...]se uma criança pode fazer tal e tal coisa independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela” (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

O outro nível descrito pelo autor é a zona de desenvolvimento proximal, constituída por tarefas que a criança não consegue realizar sem assistência. É a zona que “[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKY, 2007, p. 98). Por meio da zona de desenvolvimento proximal, o educador pode perceber como a maturação do conhecimento acontece. Do desenvolvimento proximal advém o novo nível real, pois naquilo que a criança precisa de auxílio hoje, amanhã poderá ser feito por ela de forma independente.

Para Vigotsky (2007, p. 104-105),

[...] cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro. Isso nos leva diretamente a reexaminar o problema da disciplina formal, isto é, a importância de cada assunto em particular do ponto de vista do desenvolvimento mental global. Obviamente, o problema não pode ser solucionado usando-se uma fórmula qualquer; para resolver essa questão são necessárias pesquisas concretas altamente diversificadas e extensas, baseadas no conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Desse modo, verificamos que existem diferenças entre a capacidade de a criança resolver sozinha certos problemas, ou ainda contando com a ajuda de outras pessoas. A zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança precisa de ajuda para realizar tarefas, é bastante considerada na educação, pois o aprendizado formal humano é construído a partir da vivência do aluno em sala de aula. Ali o aluno encontra outras pessoas que estimulam o aprendizado. Vigotsky (2007) lembra que uma característica essencial do aprendizado é quando ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente; processos estes que funcionam apenas quando a criança interage com outras em seu ambiente vivencial. As teorias piagetiana e vigotskiana são alvos de discussões, motivo pelo qual podemos aproximá-las ou diferenciá-las. Entendemos que, se para Piaget, os aspectos biológicos eram fundamentais para os estágios de desenvolvimento, para Vigotsky, existem duas linhas qualitativas de desenvolvimento que diferem quanto à sua origem: “[...] de um lado os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural” (REGO, 2011, p. 59).

Sendo assim, podemos ver em Vigotsky (2007) um relevante aporte na discussão sobre a produção e reprodução do conhecimento, trazendo, dessa forma, uma nova contribuição: a mediação histórico-cultural, a partir da concepção dialética, no centro do desenvolvimento humano. Essa contribuição é importante, pois reforça a necessidade de análise quanto aos aspectos da prática pedagógica a partir das influências históricas e culturais que a ela são impostas pela contemporaneidade.

## **2.6 Paulo Freire e a educação libertadora**

A obra do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) tem sido reconhecida internacionalmente como referência para se pensar as práticas pedagógicas atualmente pela compreensão da educação como atitude dialógica, em que o conhecimento precisa ser construído. Freire também é influenciado pelo marxismo para construir a sua “pedagogia dialético-dialógica” (GADOTTI, 2002).

O tema central da obra de Freire é a educação como um processo libertador. Seus textos *Pedagogia do oprimido* (2002), *Pedagogia da autonomia* (1996), *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001) e *Pedagogia da esperança* (1992) tecem a ideia de como ele centra sua preocupação na potencialidade que tem a educação como instrumento de transformação da vida. Segundo ele, a educação metodologicamente construída, provida de constituição epistemológica, não prescinde daquela educação chamada relacional. Para Freire (2001, p. 53),

O envolvimento necessário da curiosidade humana gera, indiscutivelmente, achados que, no fundo, são ora objetos cognoscíveis em processo de desvelamento, ora o próprio processo relacional, que abre possibilidades aos sujeitos da relação da produção de inter-conhecimentos. O conhecimento relacional, no fundo, inter-relacional, molhado de intuições, adivinhações, desejos, aspirações, dúvidas, medo a que não falta, porém, razão também, tem qualidade diferente do conhecimento que se tem do objeto apreendido na sua substantividade pelo esforço da curiosidade epistemológica. Estou convencido, porém, de que a finalidade diferente deste conhecimento chamado relacional em face, por exemplo, do que posso ter da mesa em que escrevo e de suas relações com objetos que compõem minha sala de trabalho com que e em que me ligo com as coisas, as pessoas, em que escrevo, leio, falo não lhe nega o status de conhecimento.

Insta destacar, pois, a importância que, para Freire (2002), têm os históricos de vida e as possibilidades de fazer uso da interação como forma de produzir conhecimentos. Poderia considerar como um conhecimento do cotidiano, talvez elementar, porém que não deixa de ser conhecimento e relevante dentro da complexidade do campo educacional, e constitutivo da estrutura cultural. O que se denomina ensino tradicional é chamado por Freire (2002) de Educação Bancária. Na concepção de Freire (2002, p. 58),

[...] na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual essa se constitui sempre no outro. O educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.



Sendo assim, na forma educativa tradicional, notam-se as influências dos pensamentos empíricos e positivistas, fazendo do ensino um ato mecânico de reprodução de conhecimentos prontos, longe da possibilidade proposta aqui de pensar a prática pedagógica como possibilidade produtora de novos saberes. Freire (2002) propõe uma educação que chama de problematizadora, ou educação para liberdade, conforme a qual alunos e professores interagem através de diálogos constantes, buscando compreender o meio em que vivem e transformar a realidade com a qual convivem.

Para Freire (2002), na prática da sala de aula, é fundamental considerar o conhecimento prévio adquirido pelo aluno como parte importante na elaboração e assimilação dos conhecimentos. A educação, então, torna-se um instrumento de liberdade e não de opressão, em que a preocupação precípua é pensar o ser humano como parte integrante do mundo, no qual interage, buscando transformá-lo. Ao lado de Freire (2002), Gadotti (1999, p. 8) esclarece que

a criança, o jovem e o adulto só aprendem quando têm um projeto de vida onde o conhecimento é significativo para eles. Mas é o sujeito que aprende através de sua própria ação transformadora sobre o mundo. É ele que constrói suas próprias categorias de pensamento, organiza o seu mundo e transforma o mundo [...] Todavia, o educador também não fica unicamente no saber do aluno. O professor tem o dever de ultrapassá-lo. É por isso que ele é professor e sua função não se confunde com a do aluno.

O fim da educação é a libertação, pois precisa produzir autonomia nos sujeitos que nela se envolvem. A educação influenciada pelas escolas positivistas e empíricas propõe um redutor na atividade de ensino, ao que parece, um problema não pequeno. Piaget, Vigotsky e Freire são alguns exemplos de como essas influências foram questionadas no decorrer do século XX. Importa-nos contribuir para o questionamento desses princípios, em busca de uma educação que seja condizente com os anseios que os seres humanos esperam dela na atualidade, tais como a necessidade de nos entendermos como sujeitos e agentes da vida em um contexto dinâmico de transformações sociais, dadas em um ritmo cada vez mais intenso, pois para Méssáros (2008, p. 13),

[...] educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser

humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades.

Na seção seguinte, apresentamos a literatura sobre a interface do ensino com pesquisa, no contexto escolar. Apresentamos algumas discussões de teóricos sobre os assuntos mencionados. Por meio de revisão da produção bibliográfica sobre os mesmos, identificamos algumas possibilidades que essa ferramenta pode oferecer nas dinâmicas das salas de aulas no ensino básico.

### 3. ENSINO COM PESQUISA: ESTRUTURAÇÃO E GÊNESE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Se a docência nas escolas de educação elementar e secundária deve atingir a maturidade como profissão – se o papel do professor não deve continuar infantilizado – então os professores precisam tomar a responsabilidade adulta de investigar sua própria prática, sistemática e criticamente, por métodos que são apropriados à sua prática<sup>8</sup>.*

Nesta seção, discorreremos sobre o conceito de pesquisa, bem como o conceito de ensino com pesquisa, buscando nas teorias sobre o assunto a compreensão dessa recente proposta pedagógica. Diante dos desafios que a sociedade contemporânea apresenta à prática docente, é cada vez mais notória a exigência que se faz na formação de um profissional mais comprometido com seu tempo e lugar, atuando de forma crítica, refletindo sobre sua prática docente.

Nos últimos 30 anos, temos visto a composição de novas formas e propostas sobre o exercício docente (ANDRÉ, 2010), sendo o ensino com pesquisa oriundo dessas reflexões. Em vista da velocidade com que a sociedade contemporânea se articula e o novo se firma como paradigma da vida, estreita-se a exigência de que a produção de conhecimento acompanhe de igual modo essa efervescência. Para Toffler (1970, p. 332) “dado o crescimento da aceleração, podemos concluir que o conhecimento se tornará cada vez mais perecível. O “fato” de hoje se transforma na “desinformação” de amanhã” No centro desse processo, está o professor, pressionado como sujeito de quem se espera respostas rápidas e efetivas aos anseios de uma sociedade que vive sob o prisma dos avanços tecnológicos.

Diante desse quadro, repensar a prática docente se torna tarefa de emergente prioridade, sob o risco de, se não for empreendida, desqualificar, cada vez mais, a atividade docente, sempre primordial em qualquer tempo e lugar.

Vivemos tempos de sociedade da informação (BORGES, 2000), em que os princípios norteadores da sociedade são amplamente influenciados pela

---

<sup>8</sup> Erickson (1986), traduzido e citado por Menga Lüdke, em “O professor, seu saber e sua pesquisa” (*Educação e Sociedade*, ano XXII, n.74, abr. 2001. p. 83).

globalização, pelo consumismo e por tecnologias de informação cada vez mais acessíveis e presentes na formação dos sujeitos sociais.

Nesse sentido, a reestruturação de métodos e práticas pedagógicas nos parece importante neste momento e a proposta das teorias sobre o ensino com pesquisa busca utilizar a pesquisa como ferramenta para repensar a realidade da sala de aula. Afinal, “[...] a educação, como um processo fundante e constitutivo das relações humanas, e da vida, permeia mais espaços do que imaginamos” (BRUM; GASPARIN, 2013, p. 1).

Depreendemos que, em meio a todo esse excesso de informações, absorve-se de tudo, inclusive informações de procedências duvidosas (DEMO, 2000). Nesse sentido, torna-se fundamental reafirmar processos de produção de conhecimentos que obedeçam a critérios mais elaborados, produzindo reflexões que ajudem a consolidar as novas práticas necessárias para análise crítica de ofertas de “[...] um rígido sistema de controle que lhe diz o tempo todo o que fazer, comer, vestir, beber, comprar, consumir” (BRUM; GASPARIN, 2013, p. 16). Essa elaboração passa pela consciência de que informação pura e simples não constitui conhecimento para a autonomia e emancipação, decorrendo a necessidade de se estabelecer, tanto para alunos quanto para professores, posturas mais críticas e reflexivas frente a esse contexto de informações abundantes. Nesse sentido, Cruz (2008, p. 1025) afirma que

[...] o excesso de informação ameaça soterrar cada indivíduo, pois, se não há tempo nem disposição para saborear idéias ou refletir sobre suas implicações, fica-se apenas na superficialidade. A avalanche informacional dificulta, por exemplo, a aprendizagem do aluno, pois o acesso a muitos conteúdos associado à falta de tempo para processá-los ou para digeri-los pode deixar o discente na superficialidade do saber.

A sociedade da informação alcança, penetra e afeta, como vimos, os espaços educacionais. Assim, a escola é vista como refém, ou seja, um local de constatação e reprodução de informações e conhecimentos que não produziu ou, pelo menos, não analisou criticamente. Assim,

[...] em sociedades autoritárias, cujo modelo norteou quatro séculos de nossa história, espera-se que, informados, os agentes sociais cumpram as informações. Para tal sociedade ajusta-se

uma escola informativa, que se pautar por um processo de ensino-aprendizagem massivo, decorrente de uma docência impessoal, que não comporta a alteridade do professor exigida pelo caráter comunicacional da pesquisa-ensino.<sup>9</sup> Nesta, a participação lúcida e construtiva dos sujeitos da educação – professor e aluno – e a construção processual da identidade cidadã de ambos, e a de profissional do professor, são fundamentos básicos (PENTEADO, 2010b, p. 81).

Repensar a escola, não somente como local de troca de informações e conhecimentos, mas idealizá-la como lugar de produção de novos conhecimentos e de novas e renovadas formas de produzir esse conhecimento é paradigma emergente e necessário na atualidade. As tarefas de simplesmente decorar ou memorizar informações repassadas automaticamente não respondem a essa imposição de excesso de informação que não possibilita a produção de conhecimento. Ao contrário,

O professor, em interação com os seus alunos e com base nos conhecimentos já estabelecidos pelas diversas ciências, pode efetivamente produzir, criar e recriar conhecimentos próprios da atividade discente e docente. Isto é muito mais do que exercer o magistério pensado como função de transmissão e recepção de conhecimentos prontos e acabados. Admite-se hoje que o conhecimento constitui a mente e o pensamento dos sujeitos em um processo continuado e permanente. Isso possibilita que cada membro da sociedade participe com responsabilidade na criação/recriação de seu meio, modificando e retificando decisões tomadas equivocadamente. A mente do sujeito nunca está pronta, é elástica, pode modificar-se constantemente na interação social e cultural (MALDANER, 1999, p. 290).

Idealizamos a escola como o *locus* preferencial, onde cada sujeito tenha a oportunidade de adquirir e produzir, de forma ativa, conhecimentos, em ciclos de renovações, em busca de padrões de vida e convivências mais dignas para todos. É um compromisso da escola para com os processos de produção desses novos conhecimentos; é uma responsabilidade social latente, exigida de sujeitos responsáveis pela organização e pelo desenvolvimento do meio em que vivem. Maldaner (1999, p. 290) explica que

---

<sup>9</sup> A autora prefere o termo pesquisa-ensino a ensino com pesquisa, adotado aqui, mas, como veremos adiante, trata-se do mesmo campo conceitual e epistemológico.

A tarefa de atender a esse compromisso é complexa e problemática e dá-se em situação concreta, ou seja, em cada sala de aula, em cada relação professor/aluno, o que exige uma produção específica de conhecimento, de ciência e de uma mente criadora. É uma situação pelo menos tão complexa quanto qualquer situação em que são produzidos os trabalhos apresentados nas reuniões promovidas pelas sociedades científicas.

Entendemos que o ensino com pesquisa pode oferecer alternativa a essa e a tantas outras situações postas na atualidade. Sendo assim, esforçamo-nos em compreendê-lo, observando, dessa forma, quais suas bases e como pode ser utilizado na tarefa de construir sujeitos mais autônomos e cômicos de seu papel numa sociedade em constante transformação.

### **3.1 A pesquisa: conceitos, princípios, diferenças e aplicações**

Para falarmos de ensino com pesquisa, precisamos, primeiramente, discutir sobre a noção e o conceito de pesquisa. Esta, aparentemente, é uma atividade corriqueira, comum a todos os segmentos sociais. Porém, o que parece, em um primeiro momento, simples carrega em si muitos questionamentos importantes que serão esclarecidos, sobretudo, devido à prioridade de compreender que, como parte estrutural e central dessa nova prática que chamamos ensino com pesquisa, está a pesquisa.

A atividade da pesquisa é uma qualidade eminentemente humana, desenvolvida na cultura e na história humanas. Através dela o ser humano criou instrumentos práticos e teóricos que lhe permitem agir e pensar de uma certa forma sobre a natureza e obter respostas desejadas. Com ela mudaram as relações dos homens com a natureza, mudou o homem e mudaram as relações entre os homens. Porém, como prática cultural e histórica, a pesquisa não é uma herança biológica, assim como não são os conceitos científicos e toda a prática científica e tecnológica. Elas devem ser construídas e reconstruídas junto a cada indivíduo nos processos educacionais. Ao compreendermos isso, muda a nossa concepção de pesquisa, de ciência, de tecnologia e, como consequência, renova-se a nossa prática pedagógica (MALDANER, 1999, p. 290).

Pesquisar é uma atividade agregada ao ato de ensinar. Entretanto, no senso comum, quando falamos de pesquisa nos mais diversos segmentos, notamos uma variedade de compreensões e de possibilidades. A complexidade e a diversidade de compreensão sobre o conceito de pesquisa pode ser observado, inclusive, nos dicionários, onde, por exemplo, no *Dicionário Houaiss*, lê-se que pesquisa é “[...] o conjunto de atividades que tem por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico etc..., é a investigação ou indagação minuciosa, é o exame de laboratório”. (DICIONÁRIO HOUAISS, 2001, p. 2.200). Notamos que são conceitos vagos, amplos e que são apropriados por diversas áreas do conhecimento.

Portanto, no ato de conceituar a pesquisa, algumas perguntas podem surgir, tais como: O que é pesquisa? Como se faz pesquisa? De quem é a responsabilidade de realizar pesquisa? Para que ou para quem fazemos pesquisa? O que caracteriza um trabalho científico? Como julgar a qualidade de uma pesquisa? Esses são alguns questionamentos que carecem de melhor encaminhamento na tarefa de definir a pesquisa e formatar epistemologicamente o conceito de ensino com pesquisa. Em muitos casos, temos visto certo desconhecimento, uma vez que a pesquisa é confundida com “trabalhos de consultas ou sondagens de opiniões” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35), portanto, torna-se fundamental prosseguir e investigar essa atividade de vital importância para a prática pedagógica.

Ao se falar em pesquisa, em nosso país, muitas vezes, observamos que esta é entendida como atividade realizada estritamente em cursos de pós-graduação por docentes universitários. Becker (2010) complementa que todo professor é um pesquisador e não somente aquele que está nas universidades, em laboratórios, debruçado sobre grandes projetos.

Abreu e Almeida (2008), ao definirem o que é pesquisa, afirmam que se trata da obtenção de conhecimentos sobre determinada coisa. As pesquisas surgem face às inquietações sobre algum tema ou em busca de respaldo para determinados pensamentos e afirmações. Daí a existência de vários tipos de pesquisas: de mercado, de opinião, científica. Gatti (2002, p. 9) reitera que

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a

criação de um corpo de conhecimentos sobre certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos.

Fazer pesquisa, dessa maneira, implica empregar várias formas (experimental, por exemplo), fato comprovado por Demo (2000, p.18): “[...] compreendida como capacidade de elaboração própria, a pesquisa condensa-se numa multiplicidade de horizontes no contexto científico”. A pesquisa envolve o pessoal e o científico, uma vez que a subjetividade de quem a faz se materializa na análise investigativa ao lado do rigor que um trabalho dessa natureza não dispensa. Chizzotti (2001) explica que o ensino é o meio pelo qual se forma conhecimento auxiliador na compreensão de mundo. Ao lado disso, o autor considera a pesquisa como atividade sistematizadora e ampliadora do conhecimento, o que leva à compreensão de que o ensino precisa “apoiar-se na pesquisa” (CHIZZOTTI, 2001, p. 103). Também conceitua pesquisa como um esforço baseado em um método de busca de informações que produzem conhecimento novo e que auxiliam na resolução de problemas.

Existem vários tipos de pesquisas. Chizzotti (2001) cita as pesquisas com o intuito de aprofundar conhecimentos e aquelas que se confirmam como auxílio para a proposição de uma ação que venha sanar um problema. O autor relata que a pesquisa que envolve o ato de ensinar em si surte efeito profundo na atividade docente e é reconhecida como pesquisa-ação, pesquisa participante, entre outras denominações parecidas.

Chizzotti (2001) define, assim, pesquisa como um esforço baseado em um método de busca de informações que produzem conhecimento novo sobre o conhecimento já existente e que auxilia na resolução de problemas.

Nesse contexto, o ensino é o compartilhar conhecimento já produzido e acrescido por novas informações que vão surgindo. O ensino é, assim, não apenas repasse de informações já dadas, mas também orientação para obtenção de novos conhecimentos. Assim sendo, o ensino “[...] ganha significado quando propicia o prazer da descoberta e a importância do conhecer, quando provoca a observação, mobiliza a curiosidade, move a busca de informações, esclarece dúvidas” (CHIZZOTTI, 2001, p. 106).



Severino (2008) destaca que o professor precisa envolver-se com a pesquisa para acompanhar o desenvolvimento histórico do próprio conhecimento e porque o conhecimento só é realizado com a construção de objetivos. Além disso, destaca que a aprendizagem é a prática do conhecimento enquanto processo, observando que, nessa prática, aparece “[...] a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetivos do conhecimento e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade” (SEVERINO, 2008, p. 21).

Neto e Maciel (2009) esclarecem que todo método de investigação é um caminho que nos conduz ao conhecimento do objeto a respeito do qual desejamos, efetivamente, descobrir o que os indícios nos fazem supor que nele possa existir. O objeto de investigação nos dá sinais, indicações do caminho que devemos seguir. No entanto, enquanto no século XVII havia o pensamento de estudar os fenômenos da natureza, segundo a ciência moderna, no século XIX, com a dialética materialista, o método elaborado por Marx e Engels busca estudar e formular as leis universais que permitem aprender todos os fenômenos do real.

Segundo Backs (2007 apud LIMA, 2006), pode-se definir o professor como aquele profissional que ministra, relaciona ou instrumentaliza os alunos para as aulas ou cursos em todos os níveis educacionais, segundo concepções que regem esse profissional da educação, e o pesquisador, como aquele que exerce a atividade de buscar reunir informações sobre um determinado problema ou assunto e analisá-las, utilizando, para isso, o método científico, com o objetivo de aumentar o conhecimento de determinado assunto, descobrir algo novo ou refutar conjecturas anteriores. Então, o que seria professor-pesquisador? Seria um profissional dotado de todas as características de professor e pesquisador? Se assim fosse, muitas pesquisas passariam a ter como sujeito pesquisador o próprio docente, pois como afirma Becker (2010, p. 13), “Ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor.”

Menga Lüdke (2010, p. 37), em entrevistas com alguns professores do ensino básico, afirma que o conceito de pesquisa é visto pelos mesmos sob uma situação de ambivalência.

Ele é indicado com uma conotação positiva, quase ideal, na forma de pesquisa acadêmica, mas em seguida é rejeitado quando se

considera sua aplicação à realidade das escolas. Nossos professores parecem divididos entre uma perspectiva voltada para uma meta acadêmica e uma outra voltada para a situação de sua prática como docentes.

Notamos que o assunto pesquisa, a partir da compreensão dos docentes de ensino básico, suscita um misto de receio e desinformação quanto às reais possibilidades de se fazer uso dessa ferramenta. Por detrás da constatação de Lüdke (2010), está o paradigma, construído há muito, sobre o papel do professor frente à produção de conhecimentos. Nele foi estabelecido que novos conhecimentos são oriundos de produções acadêmicas, preferencialmente nos espaços de pós-graduação, onde a pesquisa deve ser realizada sob bases teóricas metodológicas consistentes. E qual o papel do professor de outros níveis nesse quadro? O seu papel se restringe a retransmitir os conhecimentos previamente estabelecidos e produzidos pela academia. Assim, o professor se torna mero reproduzidor de saberes já construídos.

A pesquisa, então, se torna, para alguns professores do ensino básico, tarefa que não lhe diz respeito, restringindo sua realização às instâncias teóricas da academia. Dessa forma, esse professor entende que a pesquisa é importante, porém não se percebe capacitado a utilizá-la em seu dia a dia. Sobre isso, André (2010, p. 63) constata que

[...] não é incomum ouvir supervisores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores dizerem que as pesquisas não refletem a realidade das escolas, são muito sofisticadas, não oferecem respostas aos problemas da prática, e são, portanto, pouco úteis.

Entendemos, então, que o nó que se tem observado nos processos de pesquisa dentro do contexto educacional, e nas dúvidas observadas na afirmação de André, dizem respeito à contraposição entre teoria e prática. Por um lado, temos a academia produzindo pesquisas elaboradas e importantes do ponto de vista teórico, inclusive, porque é isso o que se espera dela. A esse respeito, Severino (2008, p. 13) explica que “[...] na universidade, a aprendizagem, a docência, a ensinagem, só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento”.

Por outro lado, vemos que toda essa produção de novos conhecimentos não tem transformado a realidade prática das salas de aula nas instâncias mais básicas da educação. Compreendemos, então, que, no âmbito educacional, a pesquisa passa a ser efetiva na transformação necessária da realidade docente quando faz uso do aporte teórico para discutir e revitalizar a prática pedagógica, e não só produzindo e acumulando novos conhecimentos descontextualizados.

Quando o professor do ensino básico compreende sua atividade desprovida dessa capacidade científica produtiva, apesar de, como nos mostrou Lüdke (2010), aceitar que a pesquisa é uma atividade nobre, necessária, porém distante de suas reais pretensões, ele abre mão de fazer uso dessa ferramenta importante no enfrentamento dos problemas que lhe são apresentados diariamente pelas questões práticas da sala de aula. Veremos mais adiante, na análise do campo pesquisado, que alguns professores do ensino básico reconhecem a importância da pesquisa, porém, devido ao arcabouço cavado entre a pesquisa e a prática, desenvolvem um espírito desacreditado em relação à aplicação dela em sua atividade docente.

Respondendo à pergunta sobre para que ou para quem se produzem pesquisas, notamos que a proposta de valorizar os aspectos mais práticos da atividade, pensando na possibilidade de ela se tornar efetiva na vida dos sujeitos que transformam sua realidade, encontra reações contrárias. É o caso da pesquisadora Bernardete Gatti (2001, p. 70) para quem

uma tendência que parece clara em muitos dos trabalhos é a do imediatismo quanto à escolha dos problemas da pesquisa. Parece dominar a preocupação quanto à aplicabilidade direta e imediata das conclusões, que em geral se completam nos trabalhos por 'recomendação'. Embora essa tendência tenha-se atenuado nos últimos anos, ela é presença constante.

Gatti (2001) faz coro com uma tendência de diferenciar a produção científica de sua dimensão política de intervenção. Apesar de reconhecer a importância de certo pragmatismo na produção científica, pois os problemas de pesquisa em educação têm origens sociais, oriundos de situações que exigem respostas, entende que se deve agir com certa cautela, pois se incorre no risco de

ênfatizar o problema pela aparência, permitindo, com isso, que questões mais aprofundadas e amplas não sejam avaliadas.

Isso não quer dizer que não devamos voltar para os problemas concretos que emergem do cotidiano na história da educação vivida por nós – é aí que os problemas tomam corpo –, mas a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do dia-a-dia, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com a necessidade de decisões mais rápidas (GATTI, 2001, p. 71).

A autora reforça sua convicção ao afirmar que “[...] o imediatismo traz consigo um grande empobrecimento teórico” (GATTI, 2001, p. 70).

Marli André (2001) ressalta que a pesquisa educacional se encontra entre dois polos de possibilidades. De um lado, estão os que pensam a pesquisa como forma de produzir conhecimentos “gerais, organizados, válidos, transmissíveis” (ANDRÉ, 2001, p. 55). Esse polo está focado no conhecimento e no tipo de pesquisa que se está produzindo. Outro polo se preocupa com um “questionamento sistemático, crítico e criativo”, e está “focado no achado da pesquisa, sua aplicabilidade ou sua utilidade social” (ANDRÉ, 2001, p. 55).

São relevantes as posições justapostas, pois dinamizam a discussão e a produção de conhecimento na área. Entretanto, ao considerar a pesquisa científica desprovida da sua possibilidade de intervir nas questões práticas da vida, podemos incorrer em um reducionismo academicista preocupante. Acreditamos que os excessos em optar por qualquer polo limitam as possibilidades de atuação. Afinal, estamos falando da vida e das questões relativas a um melhor padrão de sobrevivência na contemporaneidade.

Assim, faz-se desnecessário optar por um ou outro polo, mas pensar os dois em um *continuum*, idealizando a pesquisa educacional como possibilidade de transformar a prática pedagógica. No entanto, não se pode abrir mão dos aspectos teóricos acadêmicos, de interações entre as duas instâncias, em prol de posturas dinâmicas no processo de produção de conhecimentos.

Quando falamos da importância de estruturar as bases do ensino com pesquisa, como resgate da prática docente, estamos falando da necessidade de quebrar essas barreiras, aliando essas duas possibilidades: pesquisa e ensino,

permitindo a construção de um método que faça uso da teoria para transformar a prática, sem abandonar as preciosas contribuições das teorias já produzidas e das metodologias científicas. Sabemos que essa não é uma tarefa simples e que não envolve somente os professores, todavia, a atividade docente se desenvolve dentro de um complexo contexto de instâncias profissionais e materiais, o qual deve ser considerado quando falamos da importante tarefa de repensar a prática docente. Todo esse aparato se torna de extrema relevância e demonstra como, ao contrário do que possa parecer, a responsabilidade pela produção de novos conhecimentos e as intervenções práticas por meio dos resultados da pesquisa não podem recair somente sobre o professor.

É uma mudança do paradigma educacional, posto que a pesquisa pode ser a ferramenta para a construção de novas epistemologias pedagógicas, auxiliando no trabalho de resgate e revalorização da figura do professor como sujeito fundamental (apesar de não único) do processo educacional.

Outra questão que suscita nosso interesse sobre o conceito de pesquisa é definir o que podemos classificar como pesquisa. O pesquisador francês Jacky Beillerot (2010) propõe algumas aproximações que nos ajudam a classificar a pesquisa. Para o autor, a noção de pesquisa engloba diversas dimensões e atividades dentro da sociedade de forma geral, o que classifica a pesquisa como “[...] um esforço mental assim como um esforço de ações, significando com isso que se exclui da pesquisa aquilo que é encontrado por acaso ou por intuição; nem toda descoberta pode ser relacionada com pesquisa” (BEILLEROT, 2010, p. 72).

Beillerot (2010) classifica o ato da pesquisa em três momentos distintos, em que podemos “estar” em pesquisa, “fazer” pesquisa, ou “ser” pesquisador; três possibilidades de relacionamento com o ato de pesquisar, porém que distingue, de maneira lúcida, o ato da pesquisa, classificando-a em estágios de envolvimento na atividade de pesquisar, além de ajudar na classificação e análise de trabalhos realizados na área.

Beillerot (2010) separa a definição dos critérios de análise de pesquisa em dois blocos. O primeiro classifica o que podemos chamar de pesquisa, quando ela elabora “[...] uma produção de conhecimentos novos; uma produção rigorosa de encaminhamento e uma comunicação de resultados” (BEILLEROT, 2010, p. 74). São três critérios que nos ajudam a classificar uma produção como pesquisa

“mínima” ou de 1º grau, como ele chama. Nesses critérios, pressupõe-se encontrar novos conhecimentos elaborados, uma classificação difícil pela complexidade em saber quem pode dizer que tais conhecimentos são novos. Na concepção de Beillerot, (2010), a comunidade da área é a mais abalizada para classificar um conhecimento como novo. A produção, para ser considerada pesquisa, precisa percorrer um rigoroso caminho de investigação de fatos, fenômenos e ideias, devidamente racionalizados e metodologicamente construídos. E, em terceiro lugar, a produção precisa ter o objetivo de ser compartilhada, para que o resultado da pesquisa seja comunicado, para que com isso se produzam discussões críticas, verificações e registros dos dados (BEILLEROT, 2010).

O autor ainda apresenta um segundo bloco onde os critérios de classificação se adensariam e, além das três primeiras exigências, veríamos, na produção, sendo atendidas as demandas por “[...] introduzir uma dimensão de crítica e de reflexão sobre suas fontes, seus métodos e seus modos de trabalho” (BEILLEROT, 2010). Outro critério é a sistematização da coleta de dados, e o último critério seria a interpretação dos resultados, segundo teorias já reconhecidas e atuais que permitam a elaboração de um problema. Beillerot (2010) classifica as pesquisas que atendem aos seis critérios como pesquisa de “segundo grau”, ou pesquisas “superiores” ou “universitárias”, incorrendo, com isso, no risco de se produzir juízos de valor, classificando as pesquisas pela posição social distintiva daqueles que a produzem.

O pesquisador defende a elaboração de pesquisas que sigam metodologias mais sistematizadas, para a avaliação de dados e, com isso, se qualificar para a produção de novos conhecimentos. São princípios de classificação que, independentemente de concordarmos ou não, ajudam-nos a compreender melhor o universo e as possibilidades de pesquisa dentro de critérios mínimos, diferenciando de outras formas de apropriação de informações, como já vimos anteriormente, que podem não ser classificados como pesquisa ou mesmo conhecimentos.

### **3.1.1 A pesquisa acadêmica e a pesquisa do professor da educação básica**

Uma tendência já discutida pelos teóricos que buscam aliar a pesquisa à prática docente diz respeito a pensar a pesquisa acadêmica em contraposição à pesquisa realizada pelos professores da educação básica, colocando conhecimentos teóricos acadêmicos universitários em contraposição aos conhecimentos práticos do dia a dia no ensino fundamental e médio. Quando falamos da ambiguidade da compreensão do conceito de pesquisa e como ela acabou por afastar da atividade docente básica o compromisso de se envolver com ela, entendemos que isso se constitui em um redutor para a atividade docente. Para Severino (2008, p. 14),

quem lida com processos e produtos de conhecimento precisa ficar em permanente situação de estudo, pois o conhecimento é uma atividade histórica, que se encontra em contínuo devir, e o mínimo que se exige do professor é que ele acompanhe o desenvolvimento do saber de sua área; mas, além disso, impõe-se a postura investigativa porque o conhecimento é um processo de construção de objetos, ou seja, todos os produtos do conhecimento são consequências de processos de produção dos mesmos, processo que precisa ser refeito, sem o que não ocorre apropriação, o que se reforça pelas exigências da situação pedagógica de aprendizagem. São os dois motivos pelos quais o professor precisa manter-se envolvido com a pesquisa: primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento, segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos.

Apesar de Severino ter escrito seu artigo, visando ao campo universitário, notamos que esta é uma exigência que diz respeito ao ato de ensinar como um todo. Nesse sentido, quando o docente se afasta da pesquisa como possibilidade pedagógica, compreendendo que a mesma não lhe diz respeito, automaticamente acaba restringindo a sua ação, ficando à margem de sua importância e do seu papel na produção de conhecimentos.

Torna-se necessário, portanto, incentivar propostas que possibilitem aos professores de níveis mais básicos de ensino se apropriarem da atividade de pesquisa como possibilidade de repensar suas práticas pedagógicas. A questão é: qual deve ser essa pesquisa? A pesquisa nos moldes acadêmicos pode ser apropriada pelos professores do ensino básico? Possivelmente, não nos mesmos

moldes, o que não impede estruturar a atividade de pesquisa dentro de critérios adequados para que possa se tornar efetiva tanto na tarefa de produção de novos conhecimentos quanto na tarefa de transformar a prática docente.

Menga Lüdke e Giseli Barreto da Cruz, em um artigo de 2005, intitulado *Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa*, trazem relatos importantes sobre esse diálogo que nos parece muito oportuno. As autoras postulam que a pesquisa pensada somente nos moldes acadêmicos não dá conta de resolver a questão.

É certo que o predomínio de uma visão clássica estrita de pesquisa limita a possibilidade de realização por professores da escola básica. Para que a pesquisa de tais professores seja reconhecida socialmente, é necessário que se amplie o conceito de pesquisa empregado tradicionalmente pela academia (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 99).

Essa ampliação passa a valorizar alguns critérios que dariam conta da pesquisa realizada por esses professores, sem, contudo, desqualificá-la, podendo, com isso, ser aceita como fonte de novos conhecimentos e como relevante no desenvolvimento da prática pedagógica pela comunidade da área. São critérios difíceis porque esse tipo de atividade ainda não foi devidamente construído, mas que precisamos considerar para que se possa discutir e possibilitar a qualificação dos tipos de pesquisa que efetivamente tirariam a docência do campo de risco em que se encontra. Lüdke e Cruz (2005, p. 99) citam alguns aspectos desses critérios, estando os mesmos

[...] voltados para formas de validação e de veiculação dos trabalhos de pesquisa mais integrados à realidade da vida das escolas, ao tipo de relacionamento entre seus professores, à oralidade, ao diálogo, à conversação, à participação democrática, entre outras características.

Se a pesquisa acadêmica prima pelo rigor teórico e metodológico, chegando a atribuir para si o papel de única produtora de pesquisa científica válida, como se essa posição impedisse a pesquisa de ser um instrumento de melhoria das práticas pedagógicas em outros níveis de ensino, tornando-se, assim, acúmulo teórico de conhecimentos, entendemos que seria necessária uma



maior flexibilização do conceito de pesquisa. Dessa maneira, a prioridade estaria em não atrelar nenhum reducionismo facilitador à atividade, mas em possibilitar aos docentes do ensino básico acesso aos novos métodos, incentivando-os, assim, à prática da pesquisa como saída para a superação da situação em que se encontram, confrontados e desestimulados pelo atual estado do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, sempre estamos sujeitos a riscos, os quais podem advir da polarização e da manutenção da contraposição entre os dois campos, a saber: a pesquisa acadêmica e a pesquisa dos professores da educação básica, postura que não agrega, mas desestrutura a possibilidade de novas compreensões. O partidarismo pode ser vencido, segundo alguns teóricos como Garrido (2000) e André e Darsie (1999), pela pesquisa em colaboração com o ensino.

Lüdke e Cruz (2005) chegam a comentar a importância de que, apesar das diferenças entre os dois métodos, não se deve estabelecer nenhum tipo de hierarquia entre as atividades, o que seria, mais uma vez, desestimulante, perpetuando a situação no nível em que já sabemos estar atualmente. A pesquisa do professor da educação básica não pode e não deve ser considerada atividade de menor qualidade; para tal, determinadas preocupações deverão ser consideradas. Já comentamos alguns aspectos com Beillerot (2010), e outros com Lüdke e Cruz (2005), lembrando que determinados procedimentos metodológicos e teóricos são fundamentais, para que a simplificação do método não afaste a pesquisa de níveis estruturais mínimos e não se torne, com isso, uma atividade isolada, individual, regionalizada, de conteúdo questionável e que não representa melhora no questionamento da situação em que se encontra a prática docente como um todo.

Desse modo, analisamos algumas questões, procurando balizar possíveis princípios pedagógicos que nos ajudem a prosseguir na tarefa de configurar essa atividade importante, que é pensar a relação entre o ensino e a pesquisa. São princípios ainda não totalmente claros nem definidos; alegra-nos pensá-los como “em construção”, porém entendemos que discuti-los é tarefa fundamental nos trabalhos de reflexão sobre o campo educacional. Severino (2008) assevera que a atividade de pesquisa é parte constitutiva da atividade docente, peça fundamental de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e seus efeitos e

conquistas, portanto, o esforço de formatar essa atividade torna-se fundamental. Para Lüdke e Cruz (2005, p. 101),

continua, entretanto, bastante obscura a questão da própria identidade da pesquisa do professor de educação básica. Aos seus próprios olhos, e aos de seus formadores, essa forma de pesquisar tem sido considerada importante, por todos eles, como mostram nossas entrevistas. Mas quando se trata de assegurar as condições que permitam ao docente levar a cabo essa importante função, ergue-se uma barreira quase intransponível, formada por componentes de natureza burocrática, como carga horária de aulas e outras obrigações do trabalho escolar, mas também de características pessoais do professor e de sua formação, assim como da instituição, na qual trabalha, tais como, a integração com grupo de colegas, a colaboração com professores da universidade e, sobretudo, a possibilidade de receber uma bolsa ou um auxílio financeiro para desempenho dessa atividade.

São desafios consistentes, mas que precisam ser enfrentados se quisermos reconstruir e reposicionar a prática pedagógica da escola básica no centro da discussão, entendendo-a como alicerce fundamental na construção de profissionais mais comprometidos com seu tempo e lugar, refletindo criticamente sobre seu papel e fazendo uso de suas atribuições profissionais como instrumento de transformação social.

### **3.1.2 A metodologia da pesquisa e sua relevância para a produção do conhecimento**

Quando se constrói e aceita o papel da pesquisa como ferramenta importante no processo de construção de novos conhecimentos, faz-se necessário ter em mente a importância que a comunicação exerce nessa dinâmica. Nesse processo, torna-se fundamental entender quais os métodos necessários para que o conhecimento atinja o alvo de suas intenções; portanto, falar sobre metodologia da pesquisa é tarefa obrigatória nesse percurso.

Lakatos e Marconi (1992) descrevem quatro tipos de conhecimentos possíveis, sendo necessário diferenciar o conhecimento que chamamos de científico daquele que as autoras chamam de vulgar ou popular. Aprofundando a análise, elas classificam o conhecimento como popular, científico, filosófico e

religioso teológico, demonstrando que cada um carrega em si sua relevância e é fonte produtora de conhecimentos, porém carecendo de melhor compreensão sobre como e com que finalidade são produzidos, para que possamos qualificar e entender qual fonte é adequada em cada grau da necessidade humana (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 13-18). Dentre eles, o conhecimento dito científico traz características que o qualificam a responder às demandas próprias da pesquisa e da produção científica.

[...] o conhecimento científico é real (factual) que lida com ocorrências ou fatos, isto é, com toda forma de existência que se manifesta de algum modo. Constitui um conhecimento contingente, pois suas proposições ou hipóteses tem a sua veracidade ou falsidade conhecida através da experimentação e não apenas pela razão, como ocorre com o conhecimento filosófico (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 17).

As formas popular e teológica prescindem da experimentação empírica, utilizando de outras fontes para comprovação e sustentação de suas hipóteses. As autoras salientam ainda que a ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade, pois um fenômeno pode ser observado tanto pelo cientista quanto pelo ser humano comum (LAKATOS; MARCONI, 1992); todavia, de acordo com a finalidade do conhecimento produzido, necessitamos saber o que queremos dele. O processo de busca do conhecimento científico qualifica-se, então, por ser um método mais adequado quando a necessidade é a produção de novos saberes, necessários para a manutenção e ampliação das estruturas racionais.

Portanto, a pesquisa dos processos educacionais não pode se dar a partir de estruturas aleatórias ou baseadas no senso comum. Na verdade, o peso que o conhecimento adquire por ser novo ou relevante para o avanço das estruturas científicas necessita de um embasamento metodológico adequado. A ferramenta que capacita o conhecimento a ser entendido e utilizado como científico se chama metodologia da pesquisa científica. Lakatos e Marconi (1992) delimitam algumas premissas para compreendermos quando um conhecimento pode ser classificado como científico, a saber: ele necessita ser real, baseado em fatos; ser contingente, o que significa dizer que sua veracidade ou falsidade pode ser comprovada por experimentação e não somente pela razão; é sistemático, ou

seja, ordenado logicamente; tem como característica a verificabilidade, pois todas as afirmações ou hipóteses precisam ser comprovadas e, finalmente, é um conhecimento falível, pois não é definitivo ou final, mas parte de um processo de construção, portanto, é aproximadamente exato, pois novos conhecimentos virão e possibilitarão novas aproximações dinâmicas com os fatos (LAKATOS; MARCONI, 1992).

Todas essas características do conhecimento científico são premissas importantes para pensar a produção de conhecimentos a partir do que entendemos ser necessário para compreender o processo de pesquisa no âmbito educacional. O ensino com pesquisa não pode prescindir de algumas ferramentas importantes na tarefa de construção de novos conhecimentos, sob o risco de ser desqualificado epistemologicamente durante o processo. Nem todo conhecimento é, portanto, científico, assim como nem toda pesquisa terá capacidade de analisar os fatos e ser ferramenta produtora de novos conhecimentos sem antes ser elaborada a partir de pressupostos metodológicos mínimos.

Com base em alguns autores que se debruçam sobre esse assunto, como Severino (2007), Gil (2010) e Lakatos e Marconi (1992), podemos inferir, ainda que de forma simplificada, que, na universidade, esses pressupostos são constituídos das seguintes etapas:

1 – Tema: é o objeto sobre o qual se pretende realizar a investigação, sendo ele o mais completo quanto possível em relação às informações sobre toda a pesquisa;

2 – Problema: é o momento de se fazer perguntas ao objeto em busca de dúvidas que conduzam o desenvolvimento da pesquisa;

3 – Justificativas: são as razões pelas quais se pretende pesquisar tal tema;

4 – Objetivos: definem o que se pretende responder por meio da pesquisa;

5 – Fundamentação Teórica: é a utilização de todo conjunto da produção teórica já realizada sobre o tema, além de teorias que ajudem a dar suporte ao que se pretende responder na pesquisa;

6 – Metodologia: é o caminho sobre o qual se pretende caminhar na investigação. Um método oferece um caminho lógico a ser percorrido sobre o qual a pesquisa poderá caminhar de forma lógica e conceitual;

7 – Referências: são as obras utilizadas e consultadas para se realizar a pesquisa;

8 – Cronograma: é a organização da atividade de pesquisa em etapas sucessivas e cronológicas, buscando cumprir os objetivos em condições pré-estabelecidas;

9 – Orçamento: é o levantamento do suporte necessário para que a pesquisa se efetive.

Essa estrutura organizada e complexa possibilita que a pesquisa seja realizada de forma científica, atendendo às exigências da produção de conhecimento. A pergunta que se faz é: são essas mesmas etapas exigidas de uma pesquisa em sala de aula no ensino básico? Conforme vimos anteriormente, pressupomos que não necessariamente. Além deste, outro questionamento nos inquieta: quais os critérios de uma pesquisa para exercer esse papel estimulante de uma nova prática pedagógica? Entendemos que uma pesquisa relevante para a transformação que se faz necessária nas práticas educacionais do ensino básico precisa de, ainda que de forma mínima, uma estrutura metodológica básica.

Já é fato consolidado na universidade a preocupação metodológica nas atividades de pesquisa como princípio de produção de conhecimento. No entanto, consideramos que a pesquisa realizada no ensino básico necessita, da mesma forma, de uma estrutura metodológica básica ou de primeiro grau (BEILLEROT, 2010). Portanto, a pesquisa realizada em sala de aula no ensino básico necessita ser estimulada a partir de pressupostos metodológicos mínimos. Essa estrutura poderia partir de um tema/objeto, que pode ser um tópico da estrutura pedagógica que a instituição adota para cada período letivo, ou mesmo os propostos pelos manuais pedagógicos. A partir do tema, será necessário proceder-se a um trabalho de problematização, em que perguntas serão estimuladas em grupo, momento em que o papel do professor é fundamental como problematizador do processo, porém sempre focado na discussão e no estímulo da dúvida entre os alunos, nunca oferecendo respostas prontas.

De posse das perguntas norteadoras sobre o tema, procederemos à busca pelo caminho teórico que referenda a pesquisa. As teorias já existentes são fundamentais, pois o conhecimento sempre parte de pressupostos existentes,

oferecendo novas maneiras de aproximação com o tema. O papel do professor, mais uma vez, é fundamental como veículo de descoberta de fontes de pesquisa e teorias já existentes e confiáveis, papel que lhe é possibilitado pelo conjunto de conhecimentos de que ele já dispõe. Importante lembrar que isso não pode representar um limitador de novas descobertas possíveis sobre o tema durante a atividade de pesquisa. O conhecimento já adquirido é base para a descoberta de novos conhecimentos e não um limitador de verdades prontas que não estimulam novas pesquisas.

De posse dos problemas e das escolhas teóricas, procede-se à análise e discussão dos materiais. Cabe aqui salientar a importância do trabalho em grupo para essa etapa da pesquisa, momento em que o debate e o confronto de várias abordagens possibilitam a assimilação dos conteúdos, bem como dos encaminhamentos das conclusões sobre a discussão. A análise e discussão dos materiais visa responder às questões levantadas na problematização inicial. Todo o processo de pesquisa requer o registro das partes, para, finalmente, munidos das conclusões, proceder-se à redação final de todo o processo em formato possível de ser compartilhado, bem como arquivado de forma sistemática para futuras consultas. Um texto final construído sobre um patamar metodológico mínimo contém essas etapas de forma clara, apresentando uma introdução que expresse, de maneira geral, todo o trabalho, bem como as escolhas teóricas, delimitando as discussões e apresentando as conclusões da pesquisa.

Entendemos que a explicitação acima constitui os princípios metodológicos mínimos possíveis de serem conduzidos em sala de aula de ensino básico e que possibilitarão a atividade da pesquisa como instrumento de crescimento e produção de novos conhecimentos, necessários ao saber organizado, sem o qual não se pode caracterizar uma pesquisa como atividade científica ou capacitá-la a ser utilizada como ferramenta para a produção de conhecimentos relevantes para a prática de ensino. É, sem dúvida, uma tarefa difícil, pois sabemos que o professor não é somente um pesquisador, mas entendemos que a pesquisa é uma atividade que, aliada à docência, poderá produzir novas formas de compreensão da atividade de ensino, possibilitando-lhe um caráter mais crítico, metodológico, necessário para a mudança de que o sistema educacional

necessita atualmente. A pesquisa pode, então, ser parte constitutiva da prática educacional.

### **3.1.3 A pesquisa-ação: uma primeira proposta de transformação da prática pedagógica**

Diante da intenção de formatarmos uma proposta com o intuito de aliar pesquisa e prática pedagógica, nos deparamos com o conceito de pesquisa-ação. Esse é tema de interesse de alguns autores, como as professoras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Penteado e Garrido (2010), as quais têm se esforçado em conceituar o ensino com pesquisa, termo que as autoras preferem denominar pesquisa-ensino, entendido sob a perspectiva da pesquisa-ação. Aliás, segundo as autoras, a pesquisa-ensino é uma modalidade do que conhecemos como pesquisa-ação, então nos parece importante compreender melhor o conceito de pesquisa-ação e verificar a sua aproximação ou a influência que essa forma de pesquisa exerce sobre a construção da expressão “ensino com pesquisa”.

Atualmente, no âmbito docente, a pesquisa-ação é uma proposta que busca aliar uma forma de pesquisa que conceituaremos mais adiante: pesquisa em colaboração, e que diz respeito a fazer uso do método de pesquisa qualitativa, unindo pesquisadores acadêmicos e professores de escola básica, em um esforço conjunto para trabalhar na elaboração, conceituação e avaliação das práticas docentes, no intuito de melhorar a prática pedagógica da escola básica (PENTEADO, 2010a).

Para Penteado (2010a), a necessidade de pensar e utilizar o conceito de pesquisa-ação encontra-se em razões que reafirmam a importância de a prática docente ser repensada e idealizada sob outras bases conceituais.

Uma razão de ordem epistemológica, segundo o qual o conhecimento sobre o ensino se produz a partir de situações de ensino, e não fora nem antes delas, responde por uma concepção de escola que encaminha a nova metodologia. Segundo essa concepção, a escola não é um local reprodutivo, meramente de passagem de informações, mas um espaço onde sujeitos de diferentes acessos culturais se encontram com a incumbência

específica de lidar com o saber produzido, valorizado e preservado pela humanidade, procedente do campo científico, filosófico, artístico, reelaborando-o a partir de suas questões e conhecimentos prévios, para transformá-lo em conhecimento escolar. Nessa perspectiva a escola, em quaisquer de seus níveis – Ensino Fundamental, Médio e Superior –, é um local de produção de conhecimento, o que amplia o âmbito dessa função que, numa perspectiva tradicional, era atribuída apenas ao ensino superior, reservando-se às demais escolas a função de transmissora de conhecimentos (PENTEADO, 2010a, p. 22).

Notamos que são as mesmas fontes de preocupações epistêmicas observadas por outros pesquisadores que idealizam a pesquisa como possibilidade de reconstrução da prática pedagógica. Penteado (2010a, p. 25) lembra que a valorização da pesquisa é fundamental, pois

[...] ela é um traço tradicional do acervo de elementos que compõem o universo da ciência. Incursões pela história da ciência permitem a suposição de que esta nasce sob a égide de uma inquirição ou de hipóteses questionadoras de verdades estabelecidas.

O conceito de pesquisa-ação trabalha, então, com a necessidade de a pesquisa ser usada não como atividade de produção e acúmulo de conhecimentos, mas como ferramenta para associar conhecimento científico à ação social.

Esta não é uma preocupação recente, mas remonta aos trabalhos da década de 1940 de Kurt Lewin nos Estados Unidos sobre a Psicologia Social.

Naquele momento histórico, a pesquisa-ação orientava-se para a solução de problemas sociais durante e depois da Segunda Guerra Mundial envolvendo desde o problema judeu, problemas práticos de fábricas e indústrias vinculados à decisão de grupo, à auto-organização, isto é, investigação das relações sociais, por meio de mudanças nas atitudes e nos comportamentos dos indivíduos (LIMA; MARTINS, 2006, p. 54).

É, portanto, a possibilidade de intervenção social, fazendo uso da pesquisa como ferramenta de transformação da prática. Michel Thiollent (1986, p. 130) reafirmou essa origem ao lembrar que



[...] a pesquisa-ação possui longínquas origens na psicossociologia americana, onde foi, muitas vezes, associada à vontade de resolver problemas práticos, principalmente, no nível das relações interpessoais e em sentido bastante conformista.

O próprio autor descreve que pesquisa-ação é

Um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes, representativos da situação e/ou do problema, estão envolvidos de forma cooperativa e participativa. (THIOLLENT, 1986, p. 3).

Lewin (1946) trouxe suas contribuições no âmbito das Ciências Sociais, sendo que, mais adiante, a pesquisa-ação foi focalizada no âmbito educacional (1960-1970) pelo pesquisador Lawrence Stenhouse (1987), que propunha aos professores a utilização do método para repensarem suas práticas, num processo de autoquestionamento crítico, fazendo da prática uma possibilidade de descoberta de novas hipóteses, rumo a mudanças sociais, sempre necessárias (STENHOUSE, 1987).

O autor já propunha, na época, a possibilidade de democratização do uso da pesquisa, pois a não inclusão dos professores de nível básico na atividade de pesquisa impossibilitaria o desenvolvimento dos mesmos em suas práticas pedagógicas.

Tanto as preocupações de Lewin quanto as de Stenhouse calcavam-se na ideia de que só se poderia produzir novos conhecimentos e consequentes mudanças na estrutura educacional se os próprios professores envolvidos na prática trabalhassem na elaboração e discussão das mudanças. A pesquisa-ação está, portanto, inserida nas discussões sobre a prática pedagógica e em como se podem efetivar mudanças necessárias nessas práticas. Lima e Martins (2006) sintetizam os aspectos conceituais da pesquisa-ação na prática pedagógica da seguinte forma:

[...] determinado professor decide mudar sua prática e a acompanha como um processo de pesquisa – planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada

na literatura pertinente e relato dos resultados (LIMA; MARTINS, 2006, p. 54).

John Elliot, colaborador de Stenhouse na elaboração do projeto *Humanities Curriculum Project*<sup>10</sup>, trabalha também a pesquisa-ação no âmbito educacional e defende a utilização dessa modalidade de pesquisa como possibilidade de questionar o estado da prática docente, destacando o que entende como relevante no processo de pesquisa-ação.

a) centralização sobre atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como sendo problemáticas e passíveis de mudanças; b) compreensão do que ocorre com base na perspectiva dos implicados no processo – professores, alunos, pais, direção, e, c) reelaboração discursiva das contingências da situação e estabelecimento das interrelações entre elas (LIMA; MARTINS, 2006, p. 55).

Desde Lewin, o conceito de pesquisa-ação se realiza numa perspectiva cíclica. Nas palavras de Rocha (2012, p. 18),

A pesquisa-ação, em outras palavras, abarca um processo empírico que compreende a identificação e conceituação de um problema, o planejamento do programa de ação a partir da análise e significação dos dados levantados pelos participantes. Em seguida temos a execução do programa de ação, intervindo na prática no sentido de provocar a transformação. Feito isso, conceitua-se as novas evidências decorrentes das ações executadas, avalia-se o quadro e então, o ciclo se repete.

Essa visão cíclica intencionava um processo de constante aprimoramento do método, em busca de resultados cada vez mais eficazes. Podemos dizer que a pesquisa-ação foi a responsável por direcionar o olhar do professor, não para o que outros estão fazendo, mas para trazer o foco para a própria prática.

A pesquisa-ação sofreu críticas, sendo a mais forte relacionada à possibilidade de rebaixamento metodológico, ou de excessiva centralidade local em detrimento de um olhar mais abrangente. O próprio Kurt Lewin buscou

---

<sup>10</sup> Esse projeto visou a uma reforma curricular em que os professores atuassem na elaboração e comprovação das teorias disponíveis, tanto suas quanto de outras fontes. Esse movimento foi importante, pois desencadeou as discussões do conceito que trabalharemos mais adiante neste texto sobre o professor-pesquisador.

contextualizar essas preocupações, e escreveu que “[...] de maneira alguma implica que a pesquisa requerida seja, sob qualquer aspecto, menos científica ou inferior que a que se exigiria da ciência pura no campo dos eventos sociais” (LEWIN, 1946, p. 217), demonstrando, com isso, sua preocupação com a validação científica do método sobre o qual se debruçara.

Toda essa discussão conceitual sobre a pesquisa-ação foi o que desencadeou novas ideias e novas possibilidades de se aliar teoria e prática pedagógica, tendo, a partir daí, desenvolvido conceitos como professor-reflexivo e professor pesquisador, temas que abordaremos a seguir neste texto.

### 3.1.4 O professor reflexivo

*[...] mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.*<sup>11</sup>

A atitude reflexiva pode ser entendida como um caminho que leva à transformação. A discussão remonta ao princípio da década de 1980, com um texto de Donald Schön, intitulado *The reflective practitioner* (1983), material em que o autor discorre sobre a necessidade da reflexão como alternativa aos processos da racionalidade técnica tão em voga na sociedade contemporânea. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) introduziram a discussão entre nós.

Donald Schön (1983) deu o passo inicial no trabalho de proporcionar à reflexão um papel de destaque nas discussões sobre a sociedade contemporânea. Como dissemos, o alvo inicial era combater a racionalidade técnica que transformava as pessoas em meros “solucionadores de problemas instrumentais com meios técnicos que se adequam a problemas particulares” (LIBERALI, 1996, p. 29). A preocupação dele era viver em um mundo em que as pessoas limitassem sua capacidade em unicamente oferecer respostas prontas para os problemas da vida, sem um mínimo de esforço reflexivo (SCHÖN, 1983).

Para Schön (1983), necessitaríamos de uma reflexão-na-ação, o que nos ajudaria na compreensão, reformulação e organização da prática. Em sua

---

<sup>11</sup> João Guimarães Rosa, em *Grande Sertão Veredas*.

primeira obra, *The reflective practitioner* (1983), sua intenção não foi refletir somente sobre a atividade docente, esforço que empreendeu em uma segunda obra: *Formar professores como profissionais reflexivos* (SCHÖN, 1992). Suas inquietações repercutiram no campo educacional, sendo, a partir daí, alvo de inúmeras produções sobre o conceito de professor reflexivo. “O componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto” (LÜDKE, 2001, p. 80).

Desta importante contribuição, compreendemos alguns pressupostos. Entretanto, é necessário estabelecermos as definições do termo reflexão. Liberali (1996, p. 20) propõe a seguinte definição:

[...] refletir implica um processo de busca interior que pressupõe um distanciamento do senso comum. Essa busca por compreender o que é comum como estranho sugere um desenvolvimento crítico, uma crescente consciência de si mesmo e do mundo.

A reflexão permite, então, uma tomada de consciência de si mesmo e do mundo à nossa volta, sendo, pois, uma forma de conhecimento, um instrumento de conscientização que visa a uma transformação. Assim, a reflexão é uma ação diretamente ligada aos processos de consciência.

Parte do reconhecimento e entendimento da ação para a posterior transformação dela. Para haver reflexão, portanto, é preciso que a linguagem dê forma à ação, possibilitando seu reconhecimento e entendimento. Ao falar da prática, utilizando-se conceitos, os praticantes passam a assumir um papel auto consciente e regulador em relação a suas ações (LIBERALI, 1996, p. 21).

Segundo Vigotsky (1991, p. 57), é essa consciência que pode ser transmitida aos outros. Ele ainda lembra que toda essa ação conscientizadora se dá na interação, pois “tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro”. Sendo assim, será sempre necessária a mediação do outro para que tomemos consciência e possamos desenvolver um espírito reflexivo. Por meio dos outros, adquirimos consciência de nós mesmos.

Quando conceituamos o professor portador desse espírito reflexivo, queremos pensá-lo como sujeito que busca o entendimento da própria sala de aula, compreendendo os processos da mesma e questionando seu papel como agente importante na transformação do ensino, da escola e da sociedade. A reflexão é uma tarefa que ajuda a posicionar o professor devidamente distanciado da rotina da sala de aula, podendo assumir, então, o seu papel crítico fomentador de transformações. “Portanto, uma proposta que tenha como base o desenvolvimento do(a) professor(a) em ação tem necessariamente que passar pelo processo reflexivo do(a) professor(a)” (LIBERALI, 1996, p. 24).

Outra autora que se debruça sobre o conceito de reflexão é Magalhães (1992, p. 3), que assevera,

um processo de auto-questionamento em que o professor sistematicamente pensa e analisa exemplos concretos e particulares de sua aula para entender como propósito e prática estão relacionados e introduzir as mudanças que julgar necessárias.

Esse processo pressupõe uma atitude ativa e comprometida com a transformação das propostas de sala de aula. São necessidades ligadas à prática pedagógica e que nos parecem importantes quando a preocupação é o processo contínuo de produção de novos conhecimentos.

Assim, espera-se do professor uma postura consciente no questionamento das estruturas que compõem a sociedade contemporânea, portanto, a atividade reflexiva é fundamental para o enquadramento social e histórico com que a prática pedagógica necessita interagir. Essa função de agente histórico retira o professor da posição de mero reprodutor de conteúdos previamente estabelecidos, devolvendo-o à posição de agente de transformação social, inclusive porque, ao refletir sobre sua prática, estará ampliando o leque de possibilidades no processo de desenvolvimento educacional e, conseqüentemente, contribuindo nas dinâmicas de transformações sociais.

O conceito do professor reflexivo trouxe contribuições inegáveis, abrindo uma porta para futuras preocupações sobre o papel do professor no processo pedagógico, porém as teorias no campo educacional avançaram e, atualmente,

indicam que a reflexão sobre a ação, por si só, não seria capaz de resolver todos os problemas que envolvem as transformações necessárias em sala de aula.

A ideia da reflexão sobre a ação, seja durante o seu desenrolar, seja após sua conclusão e representando um esforço de abranger não apenas a ação concluída, mas também a reflexão sobre ela, constitui um reconhecimento explícito do que implicitamente já fazem os professores ao se perguntarem por que algo deu certo ou errado no seu trabalho docente. A novidade de Schön é levantar o alerta sobre o interesse de se manter essa pergunta durante o desenrolar do trabalho, e também, por certo em seguida a seu término [...]. Não há dúvidas sobre o interesse de ressaltar a importância da reflexão como parte integrante fundamental do trabalho do professor. Entretanto, convertê-la em eixo central de cursos de formação de futuros professores constitui um risco a ser prontamente evitado, sob pena de sacrificar outros aspectos também importantes. Um risco talvez bem mais próximo da atuação do professor é a conversão da reflexão, um componente natural de seu trabalho, em um esforço autocentrado exclusivamente sobre sua própria experiência individual, isolada das condições e fatores que compõem a situação na qual ele e seus alunos estão envolvidos (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 83).

Dessa maneira, um espírito reflexivo é o que se espera de cada professor. Porém, quando nos restringimos apenas a esse artifício como possibilidade de condução das práticas pedagógicas, podemos incorrer em alguns problemas. Cabe salientar que a produção científica se dá por agregação. Teorias geralmente não são construídas sem embasamento, mas como consequência de diálogo com outras já existentes. No caso da prática em sala de aula, as teorias sobre o professor reflexivo abriram caminhos para outras aproximações e avanços que, sem negá-las, acrescentam novos caminhos e propostas para as transformações necessárias à atividade docente em tempos atuais. É o caso das teorias sobre o professor pesquisador sobre as quais nos debruçamos a seguir.

### **3.1.5 O professor pesquisador**

Desde a década de 1970, integra as discussões sobre o campo educacional a valorização da pesquisa na atividade docente. O pioneiro dessa empreitada foi Lawrence Stenhouse, com o texto de 1975, *An introduction to curriculum research and development*, material em que o autor discute o

desenvolvimento do currículo, destacando a importância do aprimoramento do papel do professor por meio da pesquisa. Stenhouse (1975) comparou o trabalho docente com o de um artista que, fazendo uso de diversos materiais, busca as melhores composições para sua criação. Segundo ele, o professor precisa ter a mesma atitude em sala de aula, experimentando as melhores composições para conseguir atingir seus alunos. A pesquisa seria um instrumento de autonomia dos professores.

Alguns anos depois, registramos o trabalho importante de Donald Schön, *The reflective practitioner*, de 1983, abriu as portas para novas discussões sobre a formação docente e o trabalho dos professores, ajudando a formar o conceito do professor como pesquisador. Nessa perspectiva, alguns autores como, por exemplo, Pedro Demo (1991), Antonio Nóvoa (1992) e Marli André (1994) destacaram alguns temas, tais como: a importância da pesquisa como atividade intrínseca do ensino, a pesquisa como possibilidade de desenvolvimento do professor, além da interação de atividades de pesquisa entre academia e p

rofessores da rede pública de ensino como forma de aprimoramento da atividade docente (LÜDKE, 2001, p. 81). Aos poucos, vão se construindo teorias que evidenciam a importância de utilizar a pesquisa, sendo o conceito de professor pesquisador oriundo dessas produções.

No centro dessas reflexões, está a constatação de que as produções acadêmicas não têm dado conta de responder plenamente às demandas práticas da atividade docente da educação básica. A sala de aula e suas renovadas dinâmicas exigem respostas à altura, sendo, pois, a noção de professor pesquisador uma proposta para suprir tais carências. A pesquisa como atividade que alia teoria e prática se torna, então, central na atuação docente, pois possibilitaria dinâmicas mais condizentes com cada ambiente pedagógico, ajudando o professor no seu papel como agente na produção de conhecimento e fomentador de transformações sociais. A pesquisa possibilita que esse papel se dê muito mais no campo da prática do que no das convicções pré-estabelecidas e assertivas teóricas. Lüdke (2001, p. 86) declara que o uso da pesquisa na prática docente trabalha essa questão da seguinte forma:

sendo assim, não se espera da pesquisa, na qual se apoia a prática profissional, que confira conhecimento certo, mas antes

que ofereça guias para a prática. Ela oferece maneiras de reduzir a incerteza, mas não de removê-la. Ela oferece precedentes e exemplos, mais do que regras claras. Ela informa o julgamento, mas raramente alivia o profissional de suas tribulações. Ela contribui com padrões (standards) de prática, mais do que regras de procedimento. Ao deslocar-se do terreno do conhecimento disciplinar para o terreno da prática profissional, muda-se de um domínio puramente intelectual para um no qual princípios teóricos, práticos e morais se conectam, colidem e convergem infinitamente.

Diante dessa possibilidade, torna-se importante configurar qual critério da pesquisa do professor pode ser considerado relevante para o conjunto da obra científica. Esta é, sem dúvida, uma preocupação que suscita acaloradas discussões.

Assim, entendemos que o professor pesquisador pode ser considerado como uma nova possibilidade de atuação docente e que, portanto, tem muito a acrescentar ao atual estado da educação. As discussões sobre essa nova formação é positiva, pois ajudam a reconfigurar a atividade.

O reconhecimento da pesquisa feita por ele (professor do ensino básico) é objeto de discussões e controvérsias, embora já tenha conquistado um bom número de defensores, ajudando a distinguir aspectos importantes e secundários, na busca de assegurar os ganhos que podem advir do esforço de pesquisa do professor, sem desconsiderar as exigências dirigidas a todos os trabalhos de pesquisa (LÜDKE, 2005, p. 12).

Aparentemente, podemos imaginar um embate entre a atividade do professor pesquisador e a pesquisa universitária. Porém, é necessário compreendermos a distinção entre essas duas atividades, inclusive porque Lüdke (2005) nos lembra que são pesquisas para públicos distintos. Cabe, portanto, cautela nas acusações de que a atividade do professor pesquisador, na educação básica, produz conhecimentos de menor relevância, por serem muito práticos. Acreditamos serem discussões que se dão sobre o pano de fundo dos embates entre teoria e prática, questões sobre as quais já nos posicionamos anteriormente. Lembramos que a prática da sala de aula não se restringe às descobertas teóricas científicas, tampouco seria incapaz de produzir novas abordagens e conclusões sobre determinados temas.



Depreendemos, ainda, que a pesquisa do professor não poderá ser realizada dentro do rigor metodológico que conhecemos nas produções acadêmicas, no sentido de atender a todos os itens de uma pesquisa dessa natureza. Todavia, os itens de pesquisa que o professor da educação básica realiza com seus alunos devem manter o rigor científico, pois esse processo é um processo de ensino. Daí que a preocupação metodológica necessita ser buscada para que essas pesquisas se configurem em referencial importante para a comunidade da área e para o processo de ensino e aprendizagem. O professor pesquisador não é somente um pesquisador nem deve limitar ou restringir seu trabalho somente ao campo teórico, como já faz a universidade, mas seu esforço deve ser no sentido de transformar a realidade da sala de aula a partir dos referenciais e das descobertas advindas da pesquisa. Portanto, revestir-se da proposta de professor pesquisador é trabalhar com pesquisa para repensar a realidade, descobrindo novas possibilidades, propondo outras formas de atingir os alunos.

Parece-nos que, em tempos recentes, a atividade do professor tem sido desvalorizada, pois divide com outras instâncias, como o conhecimento tecnológico, a internet, as mídias etc., o papel na formação e produção de conhecimento. Frente a isso, as discussões sobre o professor pesquisador abrem possibilidades para recolocar o professor em seu lugar de mérito, devolvendo-lhe o papel de agente fundamental na estrutura e no desenvolvimento da vida em sociedade.

Na realidade, a discussão sobre a profissão docente esbarra em concepções sobre o trabalho que o professor exerce, já que, numa formação pautada na Racionalidade Técnica, esse assume um papel meramente técnico, subordinado ao conhecimento produzido pelos cientistas. A mudança para um paradigma de formação de professores pesquisadores inverte a polaridade da Racionalidade Técnica e caminha em direção a uma crescente competência, autonomia e crítica, fatores importantes para o fortalecimento da identidade do professor e de sua classe (PEREIRA; ALLAIN, 2006, p. 273).

A pesquisa torna-se, dessa maneira, forte ferramenta para a compreensão da realidade da prática pedagógica e suas muitas possibilidades, contribuindo nos processos de transformações. É uma discussão que se dá em paralelo à

discussão sobre a profissionalização dos professores, tema este sempre relevante quando pretendemos repensar o papel do professor frente às questões históricas, sociais e políticas. Possivelmente, deveríamos considerar formas de aproximar os conteúdos pedagógicos (práticos) daqueles conteúdos específicos da formação (teóricos), como forma de superação do abismo em que se encontra atualmente a formação docente, papel este desenvolvido pelo ensino com pesquisa. No entanto, para Pereira e Allain (2006, p. 276),

[...] o baixo status da licenciatura em relação ao bacharelado e da docência em relação às atividades de pesquisa, em especial no interior da academia, acabam por contribuir para a baixa auto-estima dos professores, dificultando o processo de profissionalização dos mesmos. Essa separação provavelmente está vinculada à ideia de que os pesquisadores são os intelectuais e os professores são os práticos, cabendo aos últimos aplicar o conhecimento produzido pelos primeiros.

Esse posicionamento evidencia a hierarquia existente atualmente no campo científico, hierarquia esta em que a teoria é sempre considerada superior à prática.

Há algum tempo, no entanto, vem tomando vulto um movimento no sentido de considerar as investigações que os professores fazem sobre seu próprio trabalho e valorizar seu pensamento e suas práticas, já que os mesmos vêm assumindo um papel de sujeitos do trabalho que realizam (PEREIRA; ALLAIN, 2006, p. 274).

Ressalta-se, então, a importância de considerar o professor em sua própria formação, com seus saberes se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência, de base reflexiva, apresenta-se como um novo paradigma na formação de professores. Nessa perspectiva, “[...] a reflexão é um processo que ocorre antes, depois e durante a ação do professor, constituindo um processo de reflexão na ação e sobre a ação” (MIRANDA, 2006, p. 134). Neste caso, qual a relação entre professor pesquisador e professor reflexivo?

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes (conceitos) diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma

realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise [...] *a experiência por si só não é formadora* (NÓVOA, 2001, grifo nosso)<sup>12</sup>.

A partir dessa concepção, podemos dizer que pesquisa, reflexão e análise são modos de ação indissociáveis que devem permear o caráter do professor pesquisador. No entanto, no Brasil, somente no final dos anos 1980 é que se observou que novos conceitos apareceriam para compreender o trabalho do professor (ANDRÉ, 2001). São novas abordagens de pesquisa que passam a reconhecer o professor como sujeito. Todavia, muitos estudos sobre a formação do professor ainda não dissociam formação e prática.

Percebemos, dessa forma, que a atividade docente deve se revestir de preocupações ligadas à crítica e à problematização do cotidiano, sob risco de se ver esvaziada de sua real capacidade formadora, como temos visto nos dias atuais. Em nosso entendimento, a atividade do professor pesquisador surge para suprir, em alguma medida, essa demanda da sociedade contemporânea.

Na seção seguinte, procedemos à análise de dezesseis Manuais Didáticos do Ensino Fundamental e Médio e apresentamos algumas discussões de teóricos sobre o assunto.

---

<sup>12</sup> Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001 no Programa Salto Para o Futuro.

#### 4. LIVROS DIDÁTICOS: DEFINIÇÕES E POSSIBILIDADES DE UM ORIENTADOR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Quando se discute o sentido e as possibilidades dos Manuais Didáticos atualmente, é necessário considerar como esses compêndios são entendidos historicamente, bem como o conceito que os teóricos lhes atribuem.

Assim, apresentamos, nesta seção, algumas considerações sobre os Livros Didáticos (LD) no Brasil, entendendo que, na atualidade, eles se tornaram um instrumento presente na prática docente, carecendo, porém, de uma observação mais aprofundada. Dessa maneira, questionamos a forma como o Livro Didático tem sido utilizado, pois, aparentemente, poderia impedir um processo mais criativo e estimulante da prática docente. A pergunta que se busca responder é a seguinte: qual deve ser o papel do Livro Didático na prática docente?

Na proposta conceitual do Livro Didático, este, ao que nos parece, foi idealizado para ser a totalidade da atividade docente. Para Carneiro, Santos e Mol (2005, p.129),

[...] as funções do livro didático é [sic] a de dar suporte ao processo de ensino aprendizagem. No entanto, se conhece muito pouco sobre o cotidiano desse recurso na sala de aula e sobre as concepções dos professores e dos alunos a respeito do mesmo.

Conceituar essa ferramenta é, sem dúvida, tarefa difícil, sobretudo, porque a sua concepção é influenciada por muitos aspectos políticos, sociais e econômicos dos locais de origem. Além disso, o esforço em procurar sintetizar um conjunto de saberes necessários para serem transmitidos de uma matéria, em determinado período, não é trabalho simples.

Nas palavras de Domingui (2011, p. 23), o conceito sobre o LD pode ser compreendido

[...] como um dos recursos didáticos no qual se apresentam os conteúdos de forma sistematizada, para serem trabalhados pelas disciplinas escolares separadamente. O material representa no contexto da educação formal, uma ferramenta de grande potencial no processo de ensino-aprendizagem; um orientador das práticas

pedagógicas. Considera-se o livro didático como parte do arsenal de instrumentos que compõem a instituição escola, parte esta, por sua vez, da política educacional, que se insere num contexto histórico e social.

A partir dessa citação, percebemos a profundidade do conceito e das possibilidades do Livro Didático, posicionando a sua finalidade em produzir um compêndio de suporte à prática pedagógica, entretanto não se trata de toda a prática em si. Possivelmente, essa distorção pode se dar em ambientes em que o ensino é pensado simplesmente como mero reprodutor de conteúdos pré-estabelecidos, diferentemente do nosso interesse, em que a prática pedagógica está revestida de posturas mais críticas, autônomas e produtoras de novas possibilidades de construir conhecimentos.

A utilização dos Manuais Didáticos não é recente. No entanto, para Dominguini (2011, p. 17),

[...] nos últimos anos, percebemos que o livro didático vem se tornando uma ferramenta indispensável no processo de ensino-aprendizagem, tanto que o governo federal lançou vários programas com o objetivo de difundi-lo para todos os alunos de escolas públicas do país.

Alves (2006) esclarece que o recurso do Manual Didático data do século XVII, por forte influência de Comenius, que, naquele período, adotou uma estrutura de escola baseada no rompimento que a atividade artesanal sofria em favor da manufatura e da divisão do trabalho. Assim,

[...] a escola pensada por Comenius seguiu o mesmo padrão. Concentrou, em um único espaço, grandes contingentes de crianças, que deveriam aprender o conteúdo com base em um plano prévio e intencional, de forma econômica e com resultados rápidos e eficientes (SOUZA, 2010, p.127).

Alves (2010) informa que essa escola, pensada nas bases da manufatura, objetivava a simplificação da tarefa pedagógica com o intuito de possibilitar a qualquer pessoa com um mínimo de formação a tarefa de ensinar. Para Souza (2010, p. 126), essa proposta de Comenius era condizente com o projeto de “ensinar tudo a todos”, e que nela deveríamos escolher o essencial a ser

transmitido aos alunos, sem a obrigação de entulhar as suas cabeças com textos inteiros.

Alves (2010) explica ainda que a utilização dos manuais didáticos sofreu essa influência, tendo, a partir daí, absorvido as ingerências da sociedade capitalista organizada a partir de então. Nela o trabalhador se vê progressivamente subordinado ao instrumento de trabalho. Nas palavras de Alves (2010, p. 55),

[...] inicialmente, como decorrência da divisão do trabalho nas manufaturas, depois, pela mecanização, que, ao retirar os instrumentos de trabalho das mãos dos trabalhadores e incorporá-los à máquina ferramenta, transformou os operários em apêndices das máquinas, segundo expressão de Marx.

Com o trabalhador educacional não foi diferente, e por mais que a educação adote um discurso de autonomia, acabou absorvendo essa influência. Os manuais didáticos, portanto, refletem essa realidade e, por isso, assumem a inteireza do processo pedagógico, recaindo sobre si toda a responsabilidade pela função educativa (ALVES, 2010). As relações em sala de aula fluem a partir dessa mesma constatação.

Nessa perspectiva, essa atitude inibe, no processo educativo, a busca pelo novo, o desafio de usar outros espaços de pesquisa em busca da construção do conhecimento, além da disposição em produzir novas formas de se apropriar do conhecimento. Nesse sentido, Alves (2010, p. 57), referindo-se ao livro didático, explica que,

[...] ao apresentar-se como síntese acabada do conhecimento a ser transmitido, exclui todas as demais fontes do saber. Esse aspecto excludente decorre da função original que foi atribuída pelos mentores da escola moderna ao instrumento de trabalho didático: depositaram nele – e somente nele – a função de garantir a transmissão de conhecimento, cuja profundidade e abrangências são imanentes. Pelo menos enquanto dominar a organização manufatureira do trabalho didático, permanecerá de pé essa função do manual, o instrumento de trabalho por excelência na escola moderna, o que transforma em retórica vazia a idéia de se produzir, pela educação escolar, um estudante pesquisador, com iniciativa, curioso e criativo intelectualmente, ou de se produzir, dentro da escola, uma cultura específica que fecunde, para além de seus muros, a cultura da sociedade.

Esse é um desafio a ser superado quando pensamos em ensino com pesquisa, porque a atividade de pesquisa pressupõe um despojamento na busca pelo novo que, pelo menos aparentemente, não coaduna com a estrutura pronta e globalizante do manual didático.

No Brasil, houve maior sistematização a partir da década de 1930, com o então presidente Getúlio Vargas e o Estado Novo, período em que foi estabelecida, pela primeira vez, uma política pública para o livro didático, tentando definir “regras para a produção, compra e utilização do livro didático” (MIRANDA; DE LUCA, 2004, p. 124). O contexto do período histórico está fortemente revestido de intenções nacionalistas, em que a educação e o controle do material educativo seriam formas de sedimentar tais metas. Sendo assim,

[...] a educação constituiu-se em veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com bases nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime (MIRANDA; DE LUCA, 2004, p. 125).

A partir da década de 1960, o país sofreu os revezes do Golpe Militar, em que, apesar do interesse específico na compra e distribuição dos materiais didáticos, observou-se um acirramento pela censura dos conteúdos dos mesmos. Sobre a relevância editorial desses materiais, Choppin (2004, p. 551) observa que, “Em um país como o Brasil, por exemplo, os Livros Didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional”.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas, sob todos os pontos de vista, por um processo de massificação intenso, inclusive no sistema educacional e na produção dos Manuais Didáticos, estando os livros sob a interferência e a pressão do poder econômico. Observamos o Estado empenhado no estímulo e incentivo do setor editorial para fortalecer o processo de massificação e uso dos Livros Didáticos. Para Miranda e De Luca (2004), fez parte dos interesses do Governo Militar a utilização ideológica desses materiais, interferindo no conteúdo dos mesmos e impondo posturas mais cívicas, além do controle de condutas dos indivíduos na sociedade.

Dessa maneira, a carga ideológica na concepção dos Livros Didáticos estimulou, naquele período, a produção de reflexões que privilegiavam exatamente a análise dessas influências. É desse período a dissertação de mestrado de Nosella (1979), intitulada *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, em que a autora revisou 166 livros das então 3ª e 4ª séries, procurando analisar o conteúdo dos textos. Em linhas gerais, na base das preocupações da autora, está a tese de que, nas sociedades organizadas sob o sistema de produção capitalista, as escolas têm a função de propagar a ideologia da classe dominante. Portanto, nessas sociedades, o Livro Didático tem a função de ajudar a sedimentar a ideologia dominante (NOSELLA, 1979).

Esse trabalho, do ano de 1978, publicado em 1979, desencadeou uma série de análises de autores que preferiram olhar para os aspectos ideológicos dos Livros Didáticos, tendência esta observada em alguns pesquisadores nos dias atuais. Nesse sentido, Choppin (2004, p. 555) comunica que

A análise científica dos conteúdos (dos livros didáticos) é marcada por duas grandes tendências: a primeira, por muito tempo privilegiada pelos pesquisadores e que continua na atualidade, refere-se à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos; a segunda, mais recente, mas que tem sido cada vez mais considerada desde o final dos anos 1970, analisa o conteúdo dos livros didáticos segundo uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática.

Dessa forma, entendemos que estes estudiosos analisam os Livros Didáticos pelo seu conteúdo ideológico cultural, em função da complexidade da sua proposta. Assim,

escrever a história dos livros escolares – ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra – sem levar em conta as regras que o poder político ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido (CHOPPIN, 2004, p. 561).

Então, na construção analítica que se faz dessas ferramentas pedagógicas, dever-se-ia descobrir implicitamente a realidade social em que são aplicadas, todavia nem sempre se observa tal preocupação. Sobre esse fato, Choppin (2004,



p. 557), ao observar a produção de Livros Didáticos em diversos países do mundo, conclui que

a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo a época e local, e possui como característica comum apresentar à sociedade mais de modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro *status*, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados [...] São esses livros que tiveram maior difusão e que, portanto, são considerados como os mais influentes e mais importantes na formação das mentalidades, ainda mais porque são destinados aos mais jovens.

Essa imagem equivocada da realidade impede que esse instrumento, que, em um primeiro momento, existe com a função de dar suporte à prática pedagógica, torne-se efetivo no questionamento e na reflexão dos contextos de vida produzidos em sala de aula. Essa ação impede um ensino mais reflexivo, crítico, colaborador de construções pedagógicas mais adequadas às exigências da sociedade moderna.

Contemporaneamente, identifica-se a necessidade de trabalhar a prática docente dentro de padrões mais dinâmicos, possibilitando, dessa maneira, que a escola seja agente ainda efetivo no processo de desenvolvimento humano. O antigo esforço docente em fazer com que os alunos compreendam determinado conteúdo já não se mostra suficiente, pois se espera do ensino que ele incorpore também os princípios de aprendizagem. Em outras palavras, é necessário que, para além da assimilação dos conteúdos, o aluno possa também refletir sobre as implicações do conhecimento em seu ambiente vivencial, produzindo novas formas de construção do saber. Meksenas (1998, p.138) compartilha a ideia de que

admitimos que o processo da leitura não se encerra na simples compreensão das informações contidas num texto, mas na

relação que o leitor faz do texto com o vivido. Essa relação deve ser perseguida pelo professor quando utiliza o livro didático em aula, pois não é possível ler e compreender quando o indivíduo se vê privado de toda participação social e da reflexão decorrente dessa participação. A inteligibilidade de um texto ocorre, na sua dimensão mais ampla, quando as informações contidas nesse texto podem ser intercambiadas com a prática do leitor [...] com isso, admitimos que um livro didático é inteligível quando capaz de despertar no leitor a necessidade de compreender o seu cotidiano a partir de outra perspectiva.

Pensando nessa possibilidade entendida, Miranda e De Luca (2004) analisaram livros didáticos de História e propuseram olhar para os mesmos sob dois paradigmas. A análise dos livros, a partir da transmissão dos conteúdos, dar-se-ia, primeiramente, sob

o paradigma informativo. Trata-se de obtenção da informação e do conteúdo histórico, independente de como tal conteúdo é processado pelo aluno, sob o ponto de vista cognitivo; nesse sentido, o diálogo com os saberes dos estudantes, ou mesmo as proposições de situações cognitivas que possam gerar entendimento por meio da comparação de tempos e/ou circunstâncias, é praticamente nulo. Outra possibilidade de enfoque dessa questão traz, como pressuposto, exatamente a construção desse diálogo como ponto de partida para a projeção de um recorte que seja significativo para o aluno, tanto no que se refere ao recorte temático, quanto às possibilidades de explicação e estabelecimento de analogias. Esse segundo paradigma será tratado aqui como cognitivista [...] pode-se dizer que, nessas obras, considera-se genericamente uma base de saberes prévios dos alunos como ponto de partida para uma aprendizagem significativa [...] dialogam com tais referências a partir de uma postura que valoriza a problematização enquanto forma de estabelecer relações entre passado e presente. Busca-se de modo geral, promover a aquisição gradual de conceitos que, nesse caso, se sobrepõem às definições mecânicas e, coerentemente com tal opção, os momentos de introdução das unidades, as atividades e exercícios são propostos com a intenção de propiciar circunstâncias dialogais e de construção conceitual (MIRANDA; DE LUCA, 2004, p. 138).

Salientamos que utilizamos o trabalho das autoras como categoria analítica dos manuais. Isso nos pareceu importante, pois são categorias que distinguem os manuais didáticos entre aqueles que simplesmente se preocupam com o caráter informativo do ensino (paradigma informativo) daqueles que, pelo contrário, se esforçam no processo de construir o conhecimento (paradigma cognitivista).

Essas duas categorias se adequam, em grande medida, com a proposta de ensino que este texto faz, portanto, pretendemos observar os manuais didáticos em busca da centralidade que oferecem, para, com isso, compreender qual o caráter preponderante nos manuais utilizados pelos colégios pesquisados em nosso campo de pesquisa. Segundo as autoras, na análise dos livros disponíveis, o segundo conjunto apresenta-se numericamente inferior em relação ao primeiro grupo, ainda hegemônico no mercado de livros didáticos. Paulo Meksenas também esclarece que a baixa qualidade de algumas publicações não significa baixa qualidade do nível de ensino, exatamente porque o problema não está nos livros didáticos, mas na postura do professor frente a ele. Assim, não se pode confundir o conteúdo existente no livro didático com a organização/conteúdo das aulas.

Nesse momento, o livro didático passa a ser definido apenas como recurso auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a percepção dos limites desse recurso pedagógico. Assim, mais importante que encontrar um substituto para o livro didático, é lidar com a reflexão/transformação da prática docente (MEKSENAS, 1998, p. 140).

Portanto, entendemos ser necessário repensar não o uso em si do recurso do LD, mas a atitude tomada diante dessa ferramenta tão rica em possibilidades para a dinâmica pedagógica.

Nessa perspectiva, buscamos analisar 16 Livros Didáticos das diversas disciplinas do 7º, 8º e 9º ano Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na tentativa de encontrar nesses manuais estímulos de práticas que melhor demonstrem as características que se espera de um ensino como ato de autonomia, que forme sujeitos capazes de analisar a realidade social na qual estão inseridos, para, dessa maneira, transformá-la.

Importa lembrar que nos detivemos de forma, mais específica, no 9º ano do Ensino Fundamental, pois esse é um período recente na disposição da grade de formação fundamental<sup>13</sup>. Outro motivo que nos aproximou do 9º ano foi

---

<sup>13</sup> Em seis de fevereiro de 2006, foi promulgada a lei n.º 11.274 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, criando o ciclo de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. O Ministério da Educação editou, antes de a lei ser aprovada, em julho de 2004, um documento intitulado *Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais*, prevendo a organização dos trabalhos nesta perspectiva, bem como leituras

percebermos que, nesses manuais, a “ordem” de pesquisar é mais enfática do que em outros períodos letivos. No entanto, se em um primeiro momento, privilegiamos o 9º ano, depois, a partir das abordagens de campo, surgiu a necessidade de ampliar a pesquisa para outros períodos, como 7º e 8º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, para, dessa forma, verificarmos se encontramos propostas de uso da pesquisa no processo ensino-aprendizagem.

Assim, analisamos treze livros das três instituições participantes<sup>14</sup>, das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências, do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, e três livros das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia do 1º ano do Ensino Médio (EM).

Para a análise dos manuais do EM, optamos por uma obra da disciplina de Língua Portuguesa, dada a formação da pesquisadora e a de seu orientador ser em Letras. Já a escolha da obra da área de História e da área de Geografia foi em virtude de acreditarmos que a pesquisa esteja mais presente nas aulas dessas disciplinas. Assim, ao final, o total de obras que analisamos e as quais estão nomeadas neste texto foi de dezesseis livros didáticos, organizados na tabela a seguir:

**Quadro 1 – Manuais Didáticos analisados**

| <b>Autores/as</b>                                               | <b>Título</b>                       | <b>Editora</b> | <b>Ano</b> | <b>Disciplina</b> | <b>Ano Letivo</b> | <b>Colégio</b> |
|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------------|------------|-------------------|-------------------|----------------|
| BORGATTO, Ana Maria                                             | Tudo é Linguagem: Língua Portuguesa | Ática          | 2009       | Português         | 9º ano EF         | A              |
| APOLINÁRIO, Maria Raquel                                        | Projeto Araribá                     | Moderna        | 2007       | História          | 9º ano EF         | A, B, C        |
| DANELLI, Sonia Cunha de Souza                                   | Projeto Araribá                     | Moderna        | 2007       | Geografia         | 9º ano EF         | A, B           |
| ANDRADE, Julia Santos<br>Cossermelli<br>MEDEIROS, Marlon Clóvis | Para viver juntos                   | Edições SM     | 2009       | Geografia         | 9º ano EF         | B              |

complementares que pudessem nortear a atividade do professor. Assim, em 2010, o sistema foi implantado em todo o território nacional.

<sup>14</sup> Por questão de ordem ética, decidimos não revelar os nomes das instituições de ensino que autorizaram o desenvolvimento desta pesquisa no âmbito de suas dependências, para, assim, preservar suas identidades. Portanto, ao referirmos os colégios participantes, os chamaremos de Colégio A, Colégio B e Colégio C.

|                                                                  |                                                                     |                     |      |           |           |         |
|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------|------|-----------|-----------|---------|
| CANTO, Eduardo Leite do.                                         | Ciências Naturais:<br>aprendendo com o cotidiano                    | Moderna             | 2009 | Ciências  | 9º ano EF | A       |
| CEREJA, Willian Roberto;<br>MAGALHÃES, Tereza<br>Cochar          | Português: linguagens                                               | Atual               | 2009 | Português | 8º ano EF | C       |
| APOLINÁRIO, Maria Raquel                                         | Projeto Araribá                                                     | Moderna             | 2012 | História  | 8º ano EF | A, B, C |
| DANELLI, Sonia Cunha de<br>Souza                                 | Projeto Araribá                                                     | Moderna             | 2007 | Geografia | 8º ano EF | A, B    |
| SAMPAIO, Fernando dos<br>Santos; MEDEIROS, Marlon<br>Clóvis      | Para viver juntos                                                   | Edições<br>SM       | 2009 | Geografia | 7º ano EF | B       |
| PEDRO, Antonio; LIMA,<br>Lizânias de Souza.                      | História sempre presente                                            | FTD                 | 2010 | História  | 1º ano EM | C       |
| SAMPAIO, Fernando dos<br>Santos; SILVA, Vagner<br>Augusto        | Para Viver Juntos                                                   | Edições<br>SM       | 2009 | Geografia | 8º ano EF | A       |
| ADAS, Melhem; ADAS,<br>Sérgio                                    | Expedições Geográficas                                              | Moderna             | 2011 | Geografia | 9ºano EF  | A, B    |
| SENE, Eustáquio de;<br>MOREIRA, João Carlos                      | Geografia Geral e do<br>Brasil: Espaço geográfico e<br>globalização | Editora<br>Scipione | 2010 | Geografia | 1º ano EM | A       |
| FARACO, Carlos E.;<br>MOURA, Francisco M.;<br>MARUXO JR, José H. | Língua Portuguesa:<br>linguagens e interação                        | Editora<br>Ática    | 2009 | Português | 7º ano EF | A       |
| FARACO, Carlos E.;<br>MOURA, Francisco M.;<br>MARUXO JR, José H. | Língua Portuguesa:<br>linguagens e interação                        | Editora<br>Ática    | 2009 | Português | 9º ano EF | A       |
| CEREJA, Willam, Roberto<br>MAGALHAES, Thereza<br>Cochar          | Português, Linguagens 1                                             | Saraiva             | 2010 | Português | 1º ano EM | C       |

**Fonte:** A autora.

Buscamos analisar essas obras didáticas, a fim de aferirmos se a pesquisa é realmente incentivada e ensinada nesses compêndios. Dessa forma, nesta seção, verificamos se, nesses Livros Didáticos utilizados pelos colégios participantes, existe o encaminhamento para a pesquisa, e quais posturas didáticas estão propostas por meio deles. Também nos aproximamos do campo pesquisado por meio de questionários com professores desses colégios, ocasião em que buscamos verificar como se dá a utilização dos manuais didáticos pelos docentes.

Esclarecemos também que algumas disciplinas foram suprimidas dessa análise, não porque não foram pesquisadas, mas porque, durante a análise, observamos que não faziam, em nenhum momento, uso da pesquisa nos manuais pesquisados. Entretanto, os professores dessas disciplinas não foram excluídos no momento de coletar suas opiniões por meio dos questionários.

Uma das obras analisadas é o volume do 9º ano do Ensino Fundamental da disciplina de Língua Portuguesa de Ana Maria Trinconi Borgatto: *Tudo é Linguagem: Língua Portuguesa* (2. ed. São Paulo: Ática, 2009). Apresentamos, a seguir, a estruturação desse livro didático, e as atividades relacionadas à pesquisa. Também tecemos comentários sobre as atividades propostas e sua relação com o desenvolvimento do aluno. Como o livro não apresenta a pesquisa de forma sistematizada ao longo dos capítulos, optamos, nesse caso, por explicar cada seção da obra.

Na primeira unidade do livro didático, é abordada a linguagem e as escolhas linguísticas. No início, há três textos que são base para serem realizadas as interpretações textuais, mas, entre eles, não há atividades que estimulem os alunos à pesquisa, já que as autoras trazem pequenos quadros informativos com curiosidades, como a história dos autores dos textos-base.

Nesse sentido, seria interessante que, ao lado desses quadros, houvesse algum estímulo à busca de mais material, bem como a indicação de fontes para tais pesquisas, pois, da forma como são dispostas, dispensam a busca de novo conhecimento por parte do educando. Isso revela que o LD parte da concepção de que o aluno precisa de todas as informações prontas e que não haveria necessidade de buscar conhecimento. Conforme observamos, para Vigotsky (2007), o discente precisa de auxílio para execução de tarefas, mas o seu conhecimento necessita ser fomentado, a fim de que ele possa, posteriormente, fazer as atividades, dispensando o auxílio.

Em seguida, na mesma unidade, é proposta uma produção textual. As autoras elencam “dicas” de produção, exploram a discussão em grupo, mas não recomendam a pesquisa fora desse ambiente, ou seja, não se aconselha pesquisar outros contos (o gênero textual pedido na unidade). Para fixar a estrutura das sequências de escrita, mais um texto é apresentado para interpretação e aparecem os conteúdos gramaticais, por meio de exemplos e explicações, finalizando com exercícios.

Ao fim da unidade, uma nova produção textual é solicitada e, novamente, as autoras do LD indicam a sequência de atividades a serem feitas. Percebemos, com isso, a preocupação do LD em conduzir o aluno a aprender, mas tal aspecto não é explorado de forma conveniente, pois as atividades são de busca de

respostas no texto-base. Há um pequeno estímulo à pesquisa, já que são apresentados alguns livros sobre contos para que os alunos ampliem seu conhecimento a respeito. Observamos, assim, que, na primeira unidade do LD, a pesquisa é timidamente sugerida.

Na unidade dois, o tema é a crônica e o conto. Novamente, são três textos alvos de exercícios de interpretação; uma atividade de produção dirigida; a explicação de como se estrutura uma narrativa; a apresentação da gramática aplicada ao texto; a explicação sobre uma pintura e uma narrativa, com apresentação de um quadro explicativo intitulado “saiba mais”; e, por fim, a produção de um conto a partir da pesquisa de uma notícia de jornal. No entanto, a pesquisa sugerida não vai além de recomendar o aluno a procurar uma notícia de jornal:

*Selecione uma notícia de jornal que vocês considerem que possa motivar a criação de uma boa história (BORGATTO, 2009, p.86).*

Assim, o aluno tem uma superficial noção do que precisará buscar, já que terá apenas que conseguir uma notícia do jornal. Observamos que o educando é levado sempre a seguir regras; são raras as possibilidades de reflexão sobre a busca de novos conhecimentos. Na sequência, são informadas as “dicas” para produzir tal conto e a sugestão de dois livros para leitura sobre contos. Verificamos ao fim da unidade, que a pesquisa, até então, é trabalhada superficialmente.

A seção três do LD aborda o romance e traz, como nas outras unidades, três textos para interpretação, discussão sobre a estrutura do romance, seção gramatical para aprendizagem da sintaxe e produção textual de um capítulo de romance. O estímulo à pesquisa reside apenas na indicação de um único livro para leitura sobre o beijo, assunto pertinente à fase que estão vivendo. Percebemos que essa seção também não explora a capacidade crítica do adolescente porque não permite ao aluno expor os seus conhecimentos já adquiridos, não apresenta uma proposta que o leve a comparar as obras de apoio, procurar outros livros para leitura extra. Notamos que a ideia de o aluno precisar de todo o insumo para realizar tarefas é uma marca da obra analisada.

Na quarta seção, o destaque da unidade é a entrevista. Dada a extensão da entrevista apresentada como primeiro texto-base, somente ela é alvo de interpretação e, na sequência, apresenta-se a discussão sobre a estrutura da entrevista. Depois se seguem mais duas entrevistas, com atividades orais e o ensino de gramática. Na proposta de produção textual, verificamos uma exploração maior da pesquisa em sala de aula:

*Pesquisem na internet, em livros e revistas o assunto de que se vai tratar, pois isso facilitará a elaboração das perguntas (BORGATTO, 2009, p. 145).*

Mais à frente, as autoras recomendam outra pesquisa:

*Vejam se há alguma informação citada pelo entrevistado que merece ser explicada ao público-leitor. (Lembram os recursos que foram usados nas entrevistas de Gabriel O Pensador, e com Lygia Fagundes Telles?) (BORGATTO, 2009, p. 146).*

Os recursos a que se referem as autoras dizem respeito a informações colocadas entre parênteses porque a referência não é clara para o leitor. Apresentamos um fragmento retirado da entrevista de Lygia F. Telles:

**ISTOÉ:** *A honraria vem acompanhada de uma boa quantia de dinheiro, não é?*  
**Lygia:** *São 100 mil euros. Dá para comprar um apartamento, não dá para ficar rico. O Rubem Fonseca (escritor) disse: “Agora você tem um dote! Vamos casar!” Foi divertido. [...] O Bush (George Busch) foi lá espetar um vespeiro (BORGATTO, 2009, p. 132).*

Na seção seguinte, de número cinco, o gênero textual editorial é o destaque. São apresentados dois exemplos de editoriais, seguidos de atividades de interpretação textual e de discussão sobre a estrutura desse gênero textual. Em seguida, são encontradas questões de gramática. Na seção relacionada à produção textual, observamos que o LD apresenta proposta de pesquisa e de trabalho em grupo, o que é perfeitamente possível para a idade dos alunos, já que, como Piaget (1977) destaca, nessa faixa etária, essa interação social é realizada de forma satisfatória. Apresentamos as instruções para a pesquisa:

*Cada grupo deverá pesquisar editoriais em jornais e revistas, recortá-los, lê-los e classificá-los por assunto: política, saúde, educação, cultura, esportes, ciências, interesse geral, segurança, preservação do meio ambiente, etc (sic) (BORGATTO, 2009, p. 175).*



Ao fim da seção, além de mais encaminhamentos sobre a produção de um editorial, há curiosidades etimológicas a respeito das palavras *concordar* e *discordar*.

Na unidade seis, o artigo de opinião é o gênero textual escolhido para trabalho em sala de aula. A seção é organizada como as demais, ou seja, apresenta textos para interpretação, seguidos de explicação sobre a estrutura e a gramática. Na parte destinada à produção textual, onde comumente encontramos referências às pesquisas, desta vez não há nenhuma menção sobre o assunto, ainda que o tema, artigo de opinião, seja indicado como proposta de avaliação em vestibulares, como o da Universidade Estadual de Maringá.

Na unidade sete, trabalha-se o manifesto. A unidade é estruturada como as outras, destacando o ensino de concordância nominal como aspecto gramatical. Também como na parte anterior, não há claramente o estímulo à pesquisa. A falta de esclarecimento quanto a essa atividade é percebida por meio da análise que a autora do LD faz a respeito da escrita de um manifesto: explicam que ele deve tratar de assuntos da coletividade e os alunos devem seguir um tema para produzir seu texto, apresentando ancoragem do problema, ideias para fundamentar a posição dos autores, entre outros aspectos. Assim, observamos a exploração de um conhecimento mais vasto sobre o assunto, mas não se efetiva a busca pela pesquisa para obter fundamentação para a escrita.

Ao fim da unidade sete, é apresentada uma seção suplementar, onde se destacam questões como a competência comunicativa do ser humano. Nessa unidade, verifica-se o estímulo à pesquisa:

*Ainda em dupla, façam um levantamento de termos estrangeiros que vocês encontram ou empregam no dia a dia. Não esqueçam que termos estrangeiros devem ser escritos entre aspas, ou em itálico ou com outro destaque gráfico (BORGATTO, 2009, p. 233).*

O último capítulo do livro constitui-se como projeto de leitura. São apresentados vários exemplos de gêneros textuais, além de quadros e fotografias para deleite do leitor. Não é sugerida nenhuma atividade a não ser a leitura dos textos apresentados. Trata-se, pois, de um estímulo à leitura, de variados temas. É uma tarefa que vem ao encontro da necessidade de levar os alunos a ler, explorar mais o conhecimento, a criatividade, o gosto pelo descobrir. É um

momento em que o LD propõe novos temas para despertar a curiosidade do aluno, porém não faz isso por meio da pesquisa.

A segunda obra analisada é também do 9º ano, da disciplina de História, denominada *projeto Araribá*, obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, sob a responsabilidade de Maria Raquel Apolinário (2. ed. São Paulo: Moderna, 2007), organizada para os anos de 2011, 2012 e 2013. Esse manual é utilizado nos três colégios pesquisados, e escolhemos apresentar a obra de forma geral, uma vez que está organizada sistematicamente, ou seja, todas as seções são iguais: contêm os textos-bases para leitura e vários quadros adicionais, com fotos de quadros que representam personalidades históricas, como a de D. Pedro II na página 42; informações sobre alguns nomes de nosso passado, como o box referente a Joaquim Nabuco na página 43; mapas (exemplo da página 157); folhetos políticos, como o referente a Getúlio Vargas (p.145), onde se nota o culto aos governos autoritários; quadros pintados por expoentes da nossa cultura e que retratam a nossa história (*Guernica*, de Pablo Picasso, inserido no texto da página 115); gráficos (sobre os bens duráveis no Brasil em 2007, à página 194, por exemplo); charges, como a apresentada na página 196, sobre o papel da televisão na formação do pensamento populacional); fotos das guerras e de governantes, como Hitler, Collor, entre outros; pequenos glossários ao longo da obra, como o presente na página 39, onde se lê que “falhanço” significa *fracasso*, *derrota* e a indicação de filmes ou livros pertinentes à temática trabalhada, como o *Diário de Anne Frank* ou o filme *Promessas de um mundo novo*, de 2001.

Essas últimas ações são condizentes à faixa etária dos alunos, pois tratam de obras que estão de acordo com a idade e com o vocabulário que eles têm, além de, no caso do livro, retratar a questão da adolescência, seus conflitos, ainda que em épocas distintas. Todos os exercícios propostos são compostos por questões que envolvem os conteúdos vistos na unidade, acrescidos de comparações com charges, tabelas, gráficos e discussões entre grupos de alunos, a partir de uma informação dada no texto/livro. São exercícios cuja resposta está, em sua maioria, no texto ou nas ilustrações, como mostra o exemplo abaixo:

*Responda às questões sobre a fonte 2: (APOLINÁRIO, 2007, p. 133).*

Encontramos poucas atividades que levam o aluno a pesquisar, sendo a proposta de pesquisa realizada de forma sutil:

*Monte, no caderno, uma ficha da foto [a foto em questão é a imagem de bombardeio de Napalm, conhecida como símbolo da violência da guerra do Vietnã]:*

- a) *Data e local;*
- b) *Autor da fotografia;*
- c) *Fato registrado;*
- d) *Pessoas que aparecem;*
- e) *Importância como documento (APOLINÁRIO, 2007, p.191).*

Interessante observar que, nesse caso, apenas algumas informações estão claras para o aluno, como a importância para o documento, pois esse comentário está abaixo da foto. Mas as demais questões somente serão respondidas se o aluno pesquisar. Também são propostas pelo LD atividades como resumo ou produção de texto crítico, comparando a realidade atual com a estudada em um determinado capítulo.

Somente na última seção do LD há uma atividade de pesquisa declarada. Na página 267, há a proposição de um painel a ser construído em equipe. Para tanto, há um quadro intitulado “Passos para montar um painel”. No segundo item desses passos, encontramos as seguintes instruções:

*Pesquisar, na internet, em jornais ou revistas, ações desenvolvidas por fóruns, entidades, associações de bairro e organizações não-governamentais comprometidas com as principais questões sociais e ambientais que afetam o mundo contemporâneo.*

Em seguida, a autora propõe que os alunos registrem as informações coletadas, listem as ações escolhidas pelo grupo, redijam um relatório sobre o trabalho e montem o painel.

Na análise que fizemos desse manual, observamos vários pontos relevantes para a discussão que ora propomos. Observamos que o livro demonstra e estimula o ensino-aprendizagem a partir do paradigma cognitivista, conforme citado anteriormente por Miranda e De Luca (2004). Essa observação nos faz notar que a preocupação da apreensão dos conteúdos passa por etapas, como, por exemplo, considerar o que os alunos já conhecem sobre o tema. Em

cada nova unidade do livro, há um tópico chamado “*Começando a Unidade*”, em que, mediante comentários sobre o tema, perguntas iniciais são feitas para investigar o que o aluno já sabe sobre o assunto a ser tratado naquela unidade. Essa preocupação do LD está em sintonia com o que dizem Miranda e De Luca sobre o que elas chamam de paradigma cognitivista.

Cada tema é apresentado, seguido pelo tópico intitulado “*Olho No Presente*”, em que parâmetros de comparação e reflexão são estimulados entre o tema e o momento vivido pelo aluno. A estrutura do livro propõe a organização de atividades de fixação, em duas etapas: a construção de um relato e a ampliação do conhecimento. Na primeira, o registro do conhecimento adquirido é requerido ao aluno; em seguida, a aplicação desse conhecimento, propondo que se analise o conteúdo a partir do que já se sabe sobre o tema. O LD apresenta ainda uma seção chamada “*Em Foco*”, ocasião em que são apresentadas as fontes históricas sobre o tema em estudo; fontes estas que podem ser escritas ou não, como a indicação de filmes, tendo como intuito exercitar a investigação a partir do já produzido.

A seção “*Compreender um Texto*” é organizada em forma de monografia, para estimular o aluno a analisar o texto e chegar a conclusões sobre o conteúdo estudado. Finalmente, o manual propõe o que chama de “*Trabalho Em Equipe*”, momento em que os alunos são estimulados a produzir material sobre todo o conhecimento adquirido, podendo ser em forma de monografia, charge, cordel, painel etc., sempre focados nas conclusões referentes ao tema pesquisado. É um livro que demonstra ótimas oportunidades do processo de construção do conhecimento, não se limitando apenas à transmissão de informações.

Na relação estabelecida entre esse material e o ensino com pesquisa, notamos que o livro contém poucas atividades que podem ser consideradas como pesquisa. Na página 201, há a proposta de produção de uma monografia. Esse trabalho pressupõe a formação de um grupo para pesquisar na internet, jornais e em livros o tema da Guerra Fria, lembrando da importância de utilizar, no mínimo, três ou quatro fontes de pesquisa. A partir dos levantamentos de dados, é requerido dos alunos que elaborem fichamentos de suas leituras. O livro lembra que as fichas de leituras são muito usadas pelos pesquisadores, pois ajudam no momento da redação final do trabalho.

Em seguida, o LD propõe que se proceda à análise das fichas de leitura, definindo quais serão os principais assuntos da monografia, aproveitando a ocasião para selecionar, além do texto escrito, outras formas de registro da pesquisa, tais como: charges, fotografias, tabelas, gráficos, história em quadrinhos etc. É solicitado que se redija o texto de forma coletiva, e depois de pronto, o grupo deve avaliar o resultado em conjunto, fazendo as correções necessárias. O próximo encaminhamento consiste em descrever as fontes bibliográficas pesquisadas para que outros alunos saibam de onde foram retirados os conteúdos utilizados na pesquisa. Finalmente, a monografia deve ser compartilhada com a classe.

No livro todo, essa é a única atividade que demonstra uma preocupação mais aprofundada com a pesquisa, com etapas metodológicas mais organizadas, possivelmente sinalizando uma proposta que poderia se aproximar do ensino com pesquisa. No entanto, na referida atividade, faltam questões importantes que constituem um projeto de pesquisa. Como exemplo, neste caso, poderia/deveria existir uma problematização mais clara do tema da Guerra Fria, ou ainda algumas formas de registro mais efetivas com vistas ao compartilhamento das conclusões obtidas com a pesquisa.

Interessante notar que, da maneira como o livro foi organizado, existem evidências de preocupações que indicariam um processo de construção de conhecimento pautado na busca do aluno por mais informações extraclasse, o que o aproxima das teorias sobre o ensino com pesquisa. Por exemplo: a preocupação de considerar o histórico de conhecimento dos alunos sobre o tema; estudar o tema usando parâmetros de comparação e reflexão com o cotidiano vivido; a preocupação com a originalidade e diversidade das fontes; a compreensão dos conteúdos a partir da relação com o conhecimento já produzido, além do registro organizado e a partilha das conclusões da pesquisa. São caminhos interessantes que mostram as possibilidades de utilização dos critérios do ensino com pesquisa em sala de aula, em prol de processos de transformação na relação com o conhecimento.

Em outros momentos do livro, notamos citações de atividades que requerem do aluno a atividade de pesquisa. Por exemplo, nas páginas 62, 67, 131, 135 e 150, temos atividades que solicitam do aluno a pesquisa, na internet

ou em livros, de determinados assuntos. Esse incentivo que, em um primeiro momento, pode sinalizar aspectos positivos do ponto de vista do ensino com pesquisa, não se profunde, sendo que as atividades que o livro chama de pesquisa estão mais próximas do que Lüdke e André (1986, p. 35) chamam de “trabalhos de consultas ou sondagens de opiniões”.

O terceiro manual analisado foi o livro de Geografia: *Projeto Araribá: História*, obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, sob a responsabilidade de Sonia Cunha de Souza Danelli (2. ed. São Paulo: Moderna, 2007), para os anos 2011, 2012 e 2013 do 9º ano. Por ser da mesma editora que o LD anterior, observamos que a estrutura metodológica é a mesma da disciplina de História, pois, no de Geografia, os comentários de seções e métodos de aproximação dos conteúdos observados coincidem com os do manual anteriormente descrito.

Já avaliamos, de forma positiva, a maneira como o livro dessa editora se organiza, uma vez que trabalha com a perspectiva de apreensão dos conteúdos a partir do paradigma que Miranda e De Luca chamam de cognitivista, não se restringindo somente à postura de ser mero transmissor de informações, mas também oferecendo possibilidade de usar os conhecimentos prévios como partida para aquisição de novos conhecimentos de forma gradativa e significativa, problematizando o passado e o presente em busca de novas abordagens.

Notamos, na apresentação do LD de Geografia, que os temas são sempre acompanhados de indagações que motivam os alunos a construir o conhecimento por meio de interações, analogias, comparações com os aspectos vivenciais do discente. O livro apresenta uma quantidade considerável de atividades práticas, sempre preocupado em propor várias formas de assimilação dos conteúdos, com atividades que levem o aluno a se esforçar na apropriação de determinado assunto. Por exemplo, logo após cada tema, é solicitado ao aluno que organize o conhecimento adquirido, mas que, além disso, aplique esses conhecimentos, estabelecendo comparações, análises de fragmentos de textos, de fotos, sempre seguidas de perguntas que induzem à reflexão.

Consideramos ser essa forma bastante proveitosa, pois trabalha na perspectiva da construção do conhecimento e não simplesmente com fórmulas de fixações, em que geralmente se incentiva o aluno a decorar os conteúdos,

tornando-se pouco proveitosas para o atual contexto educacional no qual a escola está inserida.

Do ponto de vista do ensino com pesquisa, o livro em questão traz inúmeras propostas, apresentadas a seguir: *“pesquise sobre determinado assunto na internet, livros e revistas”*, página 61, ou ainda:

*Pesquise em jornais, revistas e internet palavras em inglês que se referem às novas tecnologias para as quais não há correspondente em português; Organize um mural na sala para consulta (DANELLI, 2007, p.61).*

Indicações similares são visualizadas nas páginas 21, 57, 73, 95, 111, 115, 130, 141, 158, 159, 169, 173, 229, 235, sempre empregando a mesma fórmula de consulta e conclusão. Percebemos que existe uma grande incidência de atividades que remetem à pesquisa, o que, em nosso ponto de vista, é muito significativo, pois demonstra que o ato de pesquisar tem relevância na perspectiva do LD em questão.

Entretanto, essas atividades, as quais o manual chama de pesquisa, não exploram em profundidade o potencial que a pesquisa tem na formação e no aprimoramento do conhecimento dentro da sala de aula. Além disso, são atividades que se restringem à busca de informações em algumas fontes, discussões e produção de um texto ou de um mural etc., sempre compilando os resultados obtidos nas discussões. Acredita-se que, com pequenos aportes metodológicos, como, por exemplo, o professor atuando na problematização do tema, uma melhor sistematização dos registros das descobertas para possíveis compartilhamentos faria com que essas atividades se tornassem bons exemplos de práticas que fazem uso do ensino com pesquisa.

Essas observações valem para o livro da mesma autora, Sonia Cunha de Souza Danelli, também da Editora Moderna para a disciplina de Geografia, intitulado *Projeto Araribá*, porém para o 8º ano letivo, do ano de 2007. O livro apresenta 8 unidades, apresentadas na página de abertura com ilustrações em miniatura da estrutura no decorrer da unidade. Em cada uma delas, há uma série de quatro temas abordados, em que se sugerem os conteúdos do livro. As unidades apresentam formatações semelhantes, com imagens destacadas de locais, comidas, animais, rios e pessoas.

Constatamos exercícios com a presença de “ordens” de pesquisa. O termo “ordem de pesquisa” foi um dos critérios utilizados para a verificação da atividade, ou seja, todos eles apresentam o verbo “pesquisar” no imperativo, o que não necessariamente constitui-se em uma pesquisa, já que os encaminhamentos para tais atividades não contemplam, efetivamente, a elaboração de produção de conhecimentos novos. Além disso, não são evidenciados critérios que auxiliam sequer a classificar uma produção como pesquisa “mínima” ou de 1º grau), ou seja, os três critérios referendados por Beillerot mencionados à página 61 deste texto, que auxiliam a classificar uma produção como pesquisa “mínima”, em nenhum momento, são contemplados nesse livro. Para Beillerot (2010, p. 74), a produção, para ser considerada pesquisa, precisa percorrer um rigoroso caminho de investigação de “fatos, dos fenômenos e das ideias”, devidamente racionalizados e metodologicamente construídos. A seguir, alguns exemplos sobre atividades de pesquisa:

*Pesquise em livros, revistas, jornais e na internet mais informações sobre o Afeganistão, tentando abordar, entre outros os aspectos a seguir (DANELLI, 2007, p. 37).*

Na sequência, encontramos um questionário com cinco questões para ser respondido a partir das informações colhidas pelo aluno. O processo solicitado não consta de elementos que se constituem no desenvolvimento de pesquisa, de forma que o aluno possa se apropriar de uma prática que a diferencie do questionário, que é o exercício mais comum nas aulas de Geografia. Em outro exemplo, vemos:

*Pesquise em livros, revistas, jornais e na internet mais informações sobre os efeitos do aquecimento global na Europa. Tente obter dados que comprovem a mudança climática no continente citada no texto (DANELLI, 2007, p. 59).*

Notamos que a autora propõe exercícios iguais, seguidos de questionários. Mais adiante, encontramos outra atividade, porém com um diferencial, pois a “ordem” de pesquisa se apresenta na construção indireta do discurso:

*Leia o trecho a seguir e pesquise para responder (DANELLI, 2007, p. 81).*



Observamos que se espera do aluno uma atitude mais presente na atividade, que seria sair em busca das respostas dos questionamentos, porém sentimos falta de um aprofundamento na “ordem” de pesquisa para que a mesma possa se cumprir, de acordo com critérios mais elaborados. Em seguida, é apresentado o trecho que deverá ser ampliado por meio da pesquisa. O questionário se encontra na sequência do trecho. Essa prática está presente também nas páginas 85 e 103.

Na página 107, encontramos um exercício no fechamento da seção, encontrado apenas no último espaço da página, ou seja, a tarefa é completar o espaço com uma pesquisa. Os direcionamentos não são claros, pois o enunciado se apresenta de forma tão ampla que seria possível desmembrá-lo em vários temas de estudo. Vejamos:

*Faça uma pesquisa sobre a civilização maia, tentando descobrir como ela se organizava social e culturalmente (DANELLI, 2007, p.107).*

A locução verbal “tentando descobrir” denota o sentido amplo do conteúdo a ser pesquisado, pois ele pode tentar e, caso não consiga, não haverá problema. Isso remete à falta de critérios para que o aprendiz desenvolva seu estudo, comprometendo, dessa forma, sua aprendizagem. Mais adiante, encontramos uma proposta de pesquisa em grupo.

*Faça uma pesquisa e identifiquem quais países latino-americanos os governos dos Estados Unidos já realizaram intervenções militares. Para cada ação investigada, indiquem: a) data; b) causas; c) consequências (DANELLI, 2007, p.123).*

São sempre “ordens” de pesquisa pouco estruturadas, sem a preocupação de utilizar a atividade de pesquisa como ferramenta de aprendizado mais aprofundada. Encontramos no LD outras ordens de pesquisa.

*Pesquisa: Observe a imagem e faça o que se pede (DANELLI, 2007, p.137).*

Essa “ordem” de pesquisa é seguida de questionário para ser respondido. Mais à frente, vemos:

*Pesquisa: gasoduto Bolívia-Brasil. Seguido de breve enunciado (DANELLI, 2007, p.167).*

*Pesquisar: Pesquise que problemas o uso de drogas pode causar (DANELLI, 2007, p. 173).*

Nesse caso, observamos um tema, todavia não encontramos nenhuma intenção em listar problemas, nem em produzir discussões ou sintetizar conclusões. Percebemos, da mesma forma, ordens explícitas sem a presença de elementos que possam fazer da pesquisa uma real possibilidade de aprendizado nas páginas 37, 59, 81, 85, 103, 107, 123, 137, 167, 173, 180, 192, 201 e 213.

São todas propostas de pesquisa, entretanto sem a presença de elementos constitutivos de um projeto de pesquisa. Nas descrições das páginas acima, evidenciamos a presença dos verbos imperativos em todas elas. Contudo, o que se reafirma é que todos os verbos pedem uma atividade que contemple uma leitura que traga respostas a perguntas ou dados solicitados no enunciado. Isso evidencia dois aspectos: primeiro, o emprego do verbo pesquisar e sua interpretação em todos os enunciados; e o verbo pesquisar no sentido conotativo de pesquisa, mas sem a observância de um mínimo de elementos que a constituem.

Outro LD pesquisado referente à mesma disciplina (Geografia) foi de Julia Santos Cossermelli Andrade e Marlon Clóvis Medeiros: *Para viver juntos: Geografia 9º ano: ensino fundamental* (São Paulo: Edições SM, 2009), para os anos 2011, 2012 e 2013. Do ponto de vista da transmissão dos conteúdos, o livro apresenta aspectos relevantes, pois, na apresentação da obra, elenca algumas características importantes no estudo da Geografia:

*Ao investigar as características dos diferentes espaços, aprendendo as principais transformações que sofreram ao longo do tempo, o estudo da geografia tem como objetivo principal contribuir para a formação de pessoas críticas – capazes de julgar e tomar decisões – e atuantes – habilitadas a transformar seus lugares de vivência (ANDRADE; MEDEIROS, 2009, p. 3).*

Percebemos que se trata de posicionamentos relevantes para o contexto educacional atual. No decorrer do LD, notamos que essas preocupações se concretizam por meio de atividades que valorizam o que o aluno sabe sobre o assunto, como visto na seção “*Pense Nisto*”, em que a apresentação da unidade

sempre se inicia com perguntas. O livro é perpassado de atividades que enfocam a necessidade de relacionar vários temas em busca de descobertas de definições, ou ainda analisar alguns indicadores em busca de conclusões. Para Miranda e De Luca (2004), essas preocupações são características do paradigma por elas chamado de cognitivo, pois

busca-se de modo geral, promover a aquisição gradual de conceitos que, nesse caso, se sobrepõem às definições mecânicas e, coerentemente com tal opção, os momentos de introdução da unidade, as atividades e exercícios são propostos com a intenção de propiciar circunstâncias dialogais e de construção conceitual (MIRANDA; DE LUCA, 2004, p. 138).

Isso é evidenciado também na seção “*Lendo Geografia*” que, a partir de um texto, propõem-se questões de reflexão sobre o assunto tratado naquela unidade. Esse tópico inicia-se com uma caixa intitulada “*Antes de ler*”, que proporciona alguns caminhos metodológicos para a leitura, como exemplificado a seguir:

*Com base no título do texto, levante hipóteses sobre o tema central do documento abaixo; Observe a fonte da qual o texto foi extraído e escreva em seu caderno que tipo de documento você acredita que será apresentado (ANDRADE; MEDEIROS, 2009, p.27).*

Após a leitura, existe a seção “*De olho no texto*”, com perguntas sobre a compreensão do texto, valorizando a opinião do aluno sobre o conteúdo. São uma constante, na obra, questões ligadas a comparações e interpretações de situações, o que indica uma opção por valorizar a construção de conceitos.

Nas proposições relacionadas ao ensino com pesquisa, verificamos que atividades em que a pesquisa é requerida aos alunos são praticamente nulas. Igualmente, as referidas atividades foram encontradas somente em dois momentos. Na página 52, lemos:

*Faça uma pesquisa em sites, jornais, revistas e livros didáticos e liste alguns dos países que mais recebem turistas no continente europeu. Pesquise também os pontos turísticos da Europa e, em seguida, elabore uma lista com cinco importantes pontos visitados no continente (ANDRADE; MEDEIROS, 2009, p. 52).*

Observamos, neste momento, que o LD procura incentivar os alunos a fazerem uso de pesquisas em outras fontes, em busca de novos conteúdos sobre

o tema proposto pela seção estudada, entretanto são atividades chamadas de pesquisa que não contemplam nenhuma preocupação mínima com relação a uma pesquisa capaz de produzir aproximações com o tema. Por exemplo, o LD não pede nenhum tipo de tratamento do material pesquisado, nenhuma idade. Dessa maneira, as atividades de pesquisas contidas no livro configuram-se como simples proposta de consulta em outras fontes, não evidenciando nenhuma pretensão na formação cognitiva dos alunos.

Encontramos também, na página 124, outra ordem de pesquisa, como segue:

*Pesquise a ocorrência de conflitos no Golfo Pérsico e relacione-os com o que você já aprendeu sobre os aspectos naturais e econômicos da região (ANDRADE; MEDEIROS, 2009, p.124).*

Nessa “ordem” de pesquisa, verificamos algo relevante, pois a tarefa de pesquisa procura ser utilizada para levar os alunos a fazerem analogias com os conteúdos aprendidos. É uma possibilidade interessante, entretanto se essa ordem fosse acompanhada de uma melhor sistematização da pesquisa, como, por exemplo, propondo uma problematização prévia sobre o conteúdo, para, em seguida, ser pesquisado o assunto, produzindo discussões e seus registros, possivelmente caminharíamos na direção da construção desse saber por parte dos alunos. No entanto, a atividade de pesquisa, mais uma vez, ficou isolada, descontextualizada da prática pedagógica, como só mais uma atividade de coleta de informações.

Pela baixa incidência observada no LD com relação à possibilidade de utilizar a pesquisa em sala de aula, notamos que não faz parte desse manual observar as orientações, inclusive dos planejamentos governamentais, sobre a utilização das pesquisas como fonte de ensino-aprendizagem.

Da Editora Moderna e com o título: *Projeto Araribá*, de Maria Raquel Apolinário, revisamos um LD do 8º ano da disciplina de História, do ano de 2007, utilizado pelos três colégios. Notamos que a disposição dos conteúdos segue a mesma lógica descrita anteriormente pelo livro do 9º ano com o mesmo título e da mesma editora. Como a estrutura e as preocupações pedagógicas se repetem, consideramos os mesmos comentários anteriores sobre o livro.

Na primeira unidade, encontramos o primeiro capítulo e nele observamos que questões pontuais sobre o conteúdo são levantadas e sugerem apenas que sejam respondidas com base no que foi apresentado pelo LD, sem sugestão ou "ordem" de pesquisa ao aluno. No final da página 17, é apresentado um parágrafo que descreve como os conhecimentos indígenas de locomoção, alimentação e sobrevivência nas matas foram assimilados pelos colonos durante as expedições; em um quadro à parte, cita o livro "*Caminhos e Fronteiras*" de Sérgio Buarque de Holanda como possível fonte de informações sobre a relação de troca cultural ocorrida entre colonos e indígenas, entretanto nenhum convite ou ordem de pesquisa é direcionado ao leitor, deixando apenas uma sugestão implícita de que o material pode ser pesquisado como atividade extra à página 17. Isso ocorre em vários momentos da obra, sem observarmos nenhuma sugestão de pesquisa do material mostrado na unidade.

A seção de atividades do primeiro capítulo apresenta uma sugestão de pesquisa para comparação com um mapa apresentado no livro.

*Reveja no mapa da página 15 e responda: c) Compare o mapa com um mapa político do Brasil atual. Anote os estados brasileiros que correspondem aos territórios percorridos pela expedição de Raposo Tavares. (APOLINÁRIO, 2012, p. 18).*

Nas atividades propostas de cada capítulo, o LD fornece quase todas as informações necessárias para a solução do problema, no máximo sugerindo a releitura de um tema ou a interpretação de texto. Ainda assim, a cada compilação de exercícios, apresenta um texto com referência bibliográfica e solicita ao aluno que extraia dados específicos da referência, como exemplifica o fragmento a seguir:

*Analise o documento abaixo e responda às questões a seguir: a) Anote o nome do remetente e do destinatário da carta, além do século em que foi escrita. (APOLINÁRIO, 2012, p. 26).*

A proposta não exerce a atividade de pesquisa, mas trabalha com a citação de fonte, parte fundamental da pesquisa formal. Esse tipo de exercício ocorre com frequência no decorrer do livro. Na página 33, aparece a primeira atividade de

pesquisa, sugerindo a busca de informações em outras fontes, porém sem sistematizar como a atividade deve ser conduzida.

*Levantem informações sobre a vida do padre jesuíta Antônio Vieira. a) Pesquisem dados sobre o local e a data de nascimento, obras que escreveu e o trabalho que realizou no Brasil (APOLINÁRIO, 2012, p. 33).*

Em seguida, sugere a elaboração de uma biografia do personagem, conforme um modelo existente no livro. Estamos, mais uma vez, diante de uma boa possibilidade de se fazer uso da pesquisa para que o ensino-aprendizagem se dê em dimensões desafiadoras. Quando o LD propõe a busca em outras fontes sobre a vida do personagem, sugerindo a elaboração de uma biografia, abre espaço para que o conhecimento sobre esse tema seja construído conjuntamente. Essa possibilidade permite que o conhecimento seja mais bem assimilado, como algo construído, e não simplesmente transmitido, como algo acabado, sem a participação dos alunos. O LD, entretanto, não determina nenhum critério de encaminhamento da pesquisa, nenhuma formalidade ou mesmo nenhum problema ou analogia é proposto, ficando a cargo do aluno os passos e métodos que precisam ser buscados. São exemplos que observamos e que, devidamente aproveitados, poderiam se tornar ricas fontes de ensino com pesquisa.

Na unidade dois, observamos uma atividade do tema três, que pede ao estudante que realize uma pesquisa.

*Pesquise na internet e em enciclopédias mais informações sobre as irmandades religiosas. Redija um texto sobre elas, destacando como eram constituídas e as ações que realizavam nas vilas e cidades mineiras (APOLINÁRIO, 2012, p. 52).*

Observe como na “ordem” de pesquisa existem possibilidades muito interessantes de tornar a descoberta sobre o conteúdo mais atrativa. A possibilidade de sair em busca das teorias, sistematizando o conteúdo descoberto, abre espaço para o momento do ensino-aprendizagem se tornar uma forma dinâmica de ensino. Faltou mais aprofundamento e valorização da atividade de pesquisa, sendo a “ordem” desprovida de alguns elementos metodológicos que a capacitassem a se tornar fonte de apropriação de conhecimento.

Na mesma unidade, no bloco "Em foco", ainda do tema três, há mais um convite à pesquisa.

*Faça uma pesquisa em livros, revistas ou na internet sobre as principais obras de Aleijadinho. - Se for pesquisar na internet, digite "aleijadinho" em um programa de busca. (APOLINÁRIO, 2012, p. 59).*

Esta apenas sugere locais para realizar pesquisa e para o tipo de busca na internet, o que direciona o aprendiz a procurar em mecanismos de busca, como o Google. É uma forma fraca de orientação, uma vez que é este o comportamento natural ao utilizar tal fonte de informações.

Ao final do capítulo 2, a autora propõe um trabalho em equipe para montar um folheto turístico. Para tanto, explica o que é um folheto turístico e, na página 61, um quadro intitulado "Passos para elaborar o folheto turístico" sugere onde pesquisar e o que deve ser encontrado.

*Pesquisar em jornais, revistas e na internet informações sobre a cidade: localização, curiosidades, pontos e roteiros turísticos (museus, igrejas, rotas de ecoturismo, etc.), atividades culturais, comidas típicas e artesanato local. (APOLINÁRIO, 2012, p. 61).*

Essa "ordem" de pesquisa é feita simplesmente como busca de informações, não contendo nenhuma sugestão ou encaminhamento metodológico sobre como conduzir a pesquisa, nem mesmo sobre registros, levantamento de problemas para análise, debates ou outro método que capacite a atividade a ser fonte de produção de conhecimento.

Em seguida, encontramos mais uma proposta de busca.

*Pesquisar um mapa da cidade localizando os pontos de visita e outros locais de interesse para o turista (APOLINÁRIO, 2012, p. 61).*

Observem como é uma atividade em que a "ordem" de pesquisa não representa uma pesquisa propriamente dita, pois se trata apenas de uma atividade que busca observar alguns aspectos da temática, sem com isso representar tarefa mais condizente com uma busca pelo desconhecido, ou por novas formas de olhar para um dado ainda não descoberto.

No terceiro tema (Revolução Industrial) do capítulo, há um quadro com informações sobre fontes energéticas e uma atividade é proposta:

*Pesquisem e montem um quadro no caderno indicando usos possíveis de cada fonte de energia (APOLINÁRIO, 2012, p. 76).*

Uma característica do LD sobre as atividades de pesquisa propostas é a falta de uma melhor estruturação da atividade. Observamos que a pesquisa não é entendida em seu potencial como ferramenta pedagógica, mas simplesmente como mais uma atividade para acrescentar algo ao que já foi visto. Sendo assim, possivelmente, esse olhar desqualifica o impacto que a pesquisa oferece de fazer com que os alunos se aproximem do novo por meio da atitude investigativa. São tarefas que desperdiçam o potencial que a pesquisa pode oferecer à prática pedagógica. No exemplo, vemos que não existe indicação de como deve ser feita a pesquisa, o local em que ela deve ser realizada, nenhuma preocupação com as discussões, confrontos entre os diversos saberes etc.

Na unidade quatro, há um quadro com o título “Conceitos Históricos”, que contém informações sobre a mudança da linguagem durante a Revolução Francesa, onde uma atividade de pesquisa é indicada.

*Você e seus colegas irão pesquisar algumas palavras que eram usadas antigamente e hoje estão fora de uso. Sigam o roteiro:*

*a) Procurem na biblioteca da escola um clássico da literatura brasileira (ou um trecho da obra na internet). Sugestões: Dom Casmurro de Machado de Assis, ou A escrava Isaura de Bernardo Guimarães.*

*b) Leiam um capítulo, escolham dez palavras e perguntem aos seus pais, avós e bisavós se eles as conhecem ou as usavam quando eram bem jovens.*

*c) Produzam um texto conjunto, procurando responder à seguinte pergunta: "Nossa língua é sempre a mesma ou evolui ao longo do tempo?"*

*d) Comparem seu trabalho com os dos colegas de outros grupos. Será uma experiência muito interessante (APOLINÁRIO, 2012, p. 114).*

Esta é a primeira “ordem” de pesquisa do livro que contém instruções sobre como ela deve ser conduzida. A intenção da atividade demonstra que existe a intenção de buscar o conhecimento por meio da atividade de pesquisa. Com algumas preocupações metodológicas mínimas, poderíamos ter aqui um rico exemplo de como o ensino com pesquisa pode ser utilizado como instrumento de formação de conhecimentos.

Ao final da unidade quatro, finalizando o tema Revolução Francesa, o autor propõe um trabalho em equipe para desenvolver um jornal datado de 1799, em que uma pesquisa é sugerida aos alunos.



*Pesquisar na internet e em outros livros mais informações sobre o período da Revolução Francesa (APOLINÁRIO, 2012, p.125).*

Na unidade cinco, não há atividades envolvendo pesquisas, todavia observamos, conforme comentamos anteriormente, que esse manual segue a mesma tendência da análise que fizemos do LD do 9º ano. Pode ser considerado bom material, principalmente porque notamos nele a preocupação em estruturar o livro a partir do paradigma cognitivista visto anteriormente, momento em que as diversas possibilidades de conhecimento podem ser confrontadas e analisadas em busca da formação do conhecimento nos discentes.

Na unidade seis, foram abordados os assuntos relativos à independência brasileira. Ao final da unidade, nas atividades propostas, existe a seguinte ordem:

*Pesquise na internet ou localize na biblioteca da sua escola o texto da atual Constituição do Brasil, promulgada em 1988, e verifique os artigos relacionados aos direitos políticos. Em seguida, responda (APOLINÁRIO, 2012, p. 172).*

Em seguida, um trabalho em equipe é sugerido, em que os alunos devem elaborar um infográfico. Há a explicação do que é um infográfico e os passos para se criar um. Nessa atividade, existe uma proposta de pesquisa.

*Pesquisar, em livros, revistas de história ou na internet, dados sobre o contexto da independência do Brasil para complementar as informações desenvolvidas nesta unidade. O grupo deve estabelecer como ponto de partida do processo de independência a Conjuração Mineira (APOLINÁRIO, 2012, p. 181).*

Uma proposta para um grupo de trabalho, lembrando que os trabalhos em grupo sempre possibilitam maiores desafios para a atividade de pesquisa. Observamos que a pesquisa está restrita à complementação do conteúdo já aprendido. Notamos que essa é uma postura comum nos LD que pesquisamos, pois todas as vezes em que se propõe uma atividade de pesquisa, ela não é entendida como coadjuvante do trabalho, mas simplesmente como uma atividade complementar. O ensino com pesquisa vem propor, ao contrário disso, que a atitude investigativa da pesquisa seja encarada como o ponto a partir do qual será construído o saber, e não como simples atividade complementar do ensino já informado.

Na unidade sete, o tema seis apresenta mudanças de paradigmas pós-revoluções e o reflexo na cultura, como as diferentes visões da vida dos românticos e dos realistas. Nesse contexto, uma pesquisa foi proposta:

*Escolha um artista romântico e um realista que você não conheça e faça uma pesquisa sobre eles. Procure em livros, enciclopédias e na internet informações sobre os artistas e suas obras. Em seguida, escreva um texto sobre o assunto (APOLINÁRIO, 2012, p. 205).*

Novamente na unidade oito, temos o tema que trata da vinda dos imigrantes ao Brasil e de suas culturas agrícolas. No quadro “Em foco”, o assunto tratado são os alimentos transgênicos. Dentre as atividades do assunto exposto, há uma possibilidade de pesquisa.

*Pesquise ou entreviste uma pessoa da sua família para obter informações sobre a agricultura transgênica e registre-as no caderno. Sob a orientação do professor, debata o assunto na sala de aula (APOLINÁRIO, 2012, p. 249).*

A proposta de atividade final do capítulo é uma entrevista. O quadro “trabalho em equipe” explica o que é uma entrevista e define os passos para a realização do trabalho, que deve ser realizado em área rural. Um dos passos sugere uma pesquisa.

*Pesquisar em livros, jornais e na internet sobre a geografia, a história e as características do local que será visitado (APOLINÁRIO, 2012, p. 251).*

Aqui a atividade propõe uma pesquisa de campo por meio de uma entrevista; além de que, os alunos deverão pesquisar em outras fontes quais as características geográficas da região do campo.

Notamos que o LD do 8º ano intitulado *Projeto Araribá*, tal qual o mesmo analisado do 9º ano, é um manual que propõe diversas atividades de pesquisa, o que, em nosso entendimento, é uma proposta relevante. Entretanto, ao analisar todas essas atividades relativas à pesquisa, notamos que ela não é empreendida a contento, pois o LD restringe a pesquisa a uma tarefa de complementação de conteúdo informado.

Se a atividade pesquisar é enfatizada pela obra, importa-nos compreender que, se esse esforço fosse empreendido utilizando a pesquisa como base condutora da descoberta dos conteúdos, possivelmente teríamos o ensino com

pesquisa, ainda que minimamente. Entretanto, concluímos que não se compreendem bem as reais possibilidades dessa ferramenta, sendo esta subutilizada; conseqüentemente, não permite que a pesquisa trabalhe como suporte para a dinamização da prática pedagógica.

Analizamos o manual da disciplina de Ciências Naturais do 9º ano de Eduardo Leite Canto, intitulado *Aprendendo com o cotidiano* (São Paulo: Editora Moderna, 2009).

Assim como na maioria dos livros didáticos, os autores, em sua abordagem inicial, apresentam uma estrutura didática direta ao educando, ou seja, o leitor da sua obra, colocando-o diante do livro de uma forma pessoal. É um texto relativamente coloquial que estimula o aluno à leitura, provocando, com isso, uma relação de pessoalidade e bem estar, como se ambos já se conhecessem: educando e autor. Há aqueles que se dirigem aos pais, professores e educandos. Nessa edição que analisamos, o autor se apresenta aos pais e aos estudantes.

O primeiro aspecto analisado foi a estrutura, que, neste caso, se divide em três eixos, denominados pelo autor de “focos”, sendo estes estendidos a todas as unidades da obra.

- Foco de abertura
- Motivação
- Desenvolvimento do tema
- Organização das ideias
- Mapa conceitual
- Use o que aprendeu
- Explore diferentes linguagens
- Isso vai para nosso mural
- Seu aprendizado não termina aqui
- Isso entra no nosso vocabulário
- Suplemento de Projetos

Depois da exposição da estrutura, observamos que o sumário traz um pequeno detalhe que o diferencia dos modelos comuns que encontramos na maioria dos livros didáticos: ilustrações imponentes, coloridas, fortes e que só

podem ser compreendidas a partir de seu uso, encontrado nas leituras que se seguem dos temas da Unidade. O livro citado apresenta dezenove unidades e mais dezesseis propostas de projetos no Suplemento de Projetos.

A temática escolhida nos livros didáticos é a base de toda a apresentação dos conteúdos. Quando se fala em temas, refere-se aos conteúdos que serão trabalhados a partir dos textos e imagens, entre outros, que irão abrir cada unidade. As observações e análises aqui apresentadas são referentes à Unidade 1. O tema nessa unidade é a Velocidade. O autor atrai a atenção do leitor, colocando como texto inicial a imagem do carro Veja II e informações sobre a potência de um carro elétrico.

Nessa situação de leitura da imagem e do texto informativo, suscitam-se questionamentos que exigem pré-informações, como, por exemplo, sobre a forma como essa energia é produzida. O vocabulário é bem técnico, rico e elevado para a compreensão de um adolescente a respeito do contexto sobre energia. Esse momento da Unidade é o que o autor chama de motivação. Há dois aspectos preocupantes aqui nessa motivação que devem ser analisados: primeiro, não se sabe o que o educando conhece sobre o assunto, embora ele possa depois passar a conhecer alguns aspectos na sequência da unidade; segundo, ele também pode ser motivado por razões de aparência e potência do carro e não para saber sobre velocidade, mecânica ou trânsito, entre outros.

Na página seguinte, o autor sugere, como atividade prática, que o educando faça um “pêndulo” e oferece os procedimentos sobre como fazê-lo. Essa atividade, se bem compreendida e executada com o docente e o grupo, poderá trazer bom suporte para o aprendizado de ciências. Logo em seguida, com um texto que abre a estrutura “Desenvolvimento do tema”, o livro apresenta três parágrafos divididos em: descoberta de Galileu Galilei, trazendo aspectos bem resumidos e claros sobre sua vida e sobre a experimentação e, em seguida, dá pequenos conceitos introdutórios sobre mecânica, medidas, movimento e repouso, velocidade média e instantânea, movimento uniforme e variado, aceleração, gravidade e queda livre.

É compreensível que, para atender aos Parâmetros Curriculares, os conteúdos, ainda que para propostas introdutórias de estudo, sejam apresentados dessa forma na composição do livro e das unidades, todavia está claro que,

mesmo que as atividades sejam bem elaboradas e informem os conceitos e conhecimentos científicos aplicados ao cotidiano dos seres humanos, não observamos nenhuma atividade que provoque no estudante o desejo de buscar mais informações sobre o tema abordado. Por exemplo, em perguntas, tais como: “o que levou o homem a pesquisar o espaço?” Ou “por que inventaram as placas de trânsito, os sinais, o pára-quedas ou até mesmo o carro elétrico?” será que o estudante teria condições de expor seus pontos de vista para a turma, mesmo que esses questionamentos façam parte do conteúdo? Aparentemente, são questões de cunho metodológico sobre o desenvolvimento da aula, porém consideramos importante nos atermos a esses detalhes.

Possivelmente diante desse impasse, o docente, ou irá usar seu conhecimento científico para ampliar essa discussão em sala, ou utilizará apenas elementos do senso comum e precisará encerrar a unidade. Poderá ele ainda utilizar sua capacidade criativa e explorar, incorporar na unidade a importância de outros aspectos que podem levar à prática, a ir além do ali exposto. Sem uma preparação prévia das aulas, os conteúdos de uma unidade como estão propostos, ou os temas ali apresentados, serão desenvolvidos baseados em um tripé engessado de aula com começo, meio e fim, sendo composto por uma prévia teorização do tema, exercícios para entendimento e, por fim, o quadro ilustrativo que alerta o estudante que seu aprendizado não termina ali.

É possível que, em um tema como este ou nos demais apresentados em cada unidade do livro, se provoque o interesse exploratório, interesse este dirigido e elaborado no seu aspecto de pesquisa científica?

Por exemplo, na Unidade 1, é possível despertar interesse para reflexões e estudos sobre a origem da bicicleta, o primeiro carro, a evolução dos meios de transporte, sobre os pára-quedas, sobre o avião? Isso está muito presente no cotidiano do aluno, no entanto seu conhecimento sobre tais objetos não vai além do seu uso. Exemplo disso é que muitos educandos sabem quem inventou o avião, entretanto dificilmente conseguem aliar essa informação com as questões da ciência presentes nessa descoberta.

A dinâmica de uma aula em sua abordagem metodológica poderia ser um dos aspectos mais importantes de sua elaboração, incluindo a definição de conteúdo, a preparação e execução. Pareceu-nos interessante a forma como os

autores colocam a sequência dos conteúdos, pois há uma espécie de gradação na obra em questão. O autor abre as Unidades com a máquina, segue para a tecnologia, entre outros temas, e finaliza com a reprodução dos seres humanos e sua saúde.

As atividades de pesquisa do livro não são muitas. Ao final de algumas seções, o livro apresenta uma atividade em grupo denominada “Isso vai para o nosso mural”, momento em que temos algumas propostas. Por exemplo, na página 73, vemos a seguinte atividade:

*- Os meios de comunicação noticiam com frequência avanços na investigação espacial. Nesta atividade a intenção é conhecer alguns avanços recentes feitos pela Astronomia e pela Astronáutica.*

*- Pesquise a diferença entre Astronomia e Astronáutica. Esses avanços contribuem de alguma forma para a vida da população? Por quê?*

*- Colete informações, sobretudo de fontes confiáveis e de atualização dinâmica (tais como jornais, revistas e endereços na internet que tenham credibilidade), sobre os avanços mais recentes da Astronomia.*

*- Faça o mesmo tipo de coleta de dados sobre os avanços da Astronáutica. Inclua também as informações que encontrar sobre projetos pretendidos para o futuro.*

*- Pesquise a opinião das pessoas próximas de você a respeito dessas duas áreas de atuação científica e tecnológica (CANTO, 2009, p.73).*

Esses exemplos nos mostram trechos de um caminho possível em que a pesquisa pode ser utilizada como proposta de ensino e aprendizado. Observamos que, a partir de um tema proposto, os alunos são incentivados por problemas que aguçam o desejo pela busca e investigação do assunto. Existe a preocupação de atrelar o conteúdo com o ambiente vivencial e com questões próximas do aluno. No entanto, faltam questões metodológicas, como, por exemplo, além da pesquisa e coleta de informações, os debates em grupo, as conclusões, a sistematização do conteúdo, indicações claras sobre referencial teórico, o compartilhamento dos resultados, enfim, interessa-nos observar que apenas uma atividade, se bem implementada do ponto de vista do ensino com pesquisa, poderia se tornar uma rica oportunidade de descobertas e novas formas de aprendizado.

O livro apresenta, em todos os capítulos e seções, pequenas propostas de “ordens” de pesquisa como, por exemplo, nas páginas a seguir:

*Trabalho em equipe:*

*Reunir notícia de jornais e de revistas sobre o efeito estufa e montar um mural com elas. Analisar as notícias e debater: A Ciência é algo pronto e acabado ou envolve um processo dinâmico, que nunca termina? (CANTO, 2009, p. 100).*

*Tema para pesquisa:*

*Pesquisar sobre a produção de um ou mais produtos de uso comum: a(s) fontes natural(is) da(s) matéria(s)-prima(s), noções do método usado na fabricação e o panorama brasileiro da produção desse tipo de produto (CANTO, 2009, p. 204).*

*A viagem de Darwin a bordo do Beagle. O trajeto da viagem, os países nos quais o navio ancorou e as principais observações feitas por Darwin, que o levaram a elaborar a teoria da seleção natural (CANTO, 2009, p. 242).*

*Quais são os efeitos do álcool e do fumo sobre o embrião/feto, caso essas drogas sejam consumidas pela mãe durante a gestação? (CANTO, 2009, p. 271).*

*Tema para pesquisa:*

*Doenças genéticas relacionadas a genes localizados nos cromossomos sexuais (CANTO, 2009, p. 294).*

Como observamos nos demais livros dessa editora, a atividade de pesquisa é evidenciada, entretanto verificamos que tais encaminhamentos não são suficientes para afirmarmos que o ensino com pesquisa seja contemplado nos manuais. Notamos que não só o ensino com pesquisa não é considerado, mas também que a pesquisa, quando usada, fica muito aquém de suas potencialidades.

As conclusões desse livro foram observadas no livro do mesmo autor, da mesma editora, com o mesmo título, desenvolvido para o 8º ano. Os temas são adaptados, porém a estrutura, as seções, os tópicos e as atividades acompanham a mesma forma e as mesmas preocupações do livro anterior.

Outro manual pesquisado foi do 7º ano letivo de Geografia, dos autores Fernando dos Santos Sampaio e Marlos Clóvis Medeiros, intitulado *Para Viver Juntos* (São Paulo: Edições SM, 2009). Aqui encontramos a mesma estrutura do manual anterior da Editora SM, movido por elaborações que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos. As unidades se iniciam com uma seção chamada “Pense Nisto”, momento em que uma imagem é acompanhada de

diversas questões que instigam os alunos a refletirem e se posicionarem sobre o tema da unidade.

O livro apresenta conteúdo relevante sobre os temas e busca estabelecer comparações entre possibilidades que levem ao aprendizado. Durante toda a obra, notamos propostas que utilizam a pesquisa como fonte de ensino-aprendizagem. É o caso da página 47, como segue:

*Pesquise em uma fonte confiável (atlas, sites governamentais, anuários estatísticos etc.) dados da distribuição etária e por sexo da população brasileira antes ou depois de 2000. Construa no seu caderno outra pirâmide etária seguindo os procedimentos indicados acima (SAMPAIO; MEDEIROS, 2009, p. 47).*

Observamos que é uma ordem de pesquisa que instiga os alunos a irem a campo em busca de formatar uma realidade geográfica, porém a proposta da pesquisa se restringe, como vimos anteriormente, à preocupação de coletar informações para reiterar conclusões já apresentadas pelo livro, sem com isso utilizar a pesquisa como possibilidade de descoberta e de aprendizado sobre o conteúdo. Mais adiante, o exemplo se repete.

*Pesquise em jornais, revistas ou na internet reportagens que abordem as condições de vida dos idosos atualmente. Elabore um texto comentando as informações que você encontrou (SAMPAIO; MEDEIROS, 2009, p. 53).*

A pesquisa aqui é uma possibilidade de chegarmos a conclusões e descobertas sobre determinada realidade. Poderíamos nos aprofundar nessa porta aberta para o aprendizado, buscando instigar nos alunos o desejo de construir conclusões que se espera que aprendam. Para tal, necessitaríamos estruturar a atividade dentro de critérios mínimos, já comentados neste texto, que pudessem habilitar a atividade de pesquisa para despertar o interesse nas salas de aulas sobre os temas abordados. Outro bom exemplo:

*Realize uma pesquisa sobre as consequências da exclusão digital para o país. A seguir responda de que maneira esse problema se relaciona com a elevada concentração de renda nacional (SAMPAIO; MEDEIROS, 2009, p. 87).*

Um tema muito abrangente, possivelmente carecendo de recorte, porém que demonstra a possibilidade aberta, na estrutura de ensino-aprendizagem, pela



pesquisa. Nela é possível, além de tomar contato com os conteúdos por esforço próprio, capacitar o aluno a produzir discussões, chegar a conclusões que o ajudem a pensar de forma direta na produção do conhecimento de que necessita. Assim, observamos que neste e nos demais manuais analisados até aqui, a atividade de pesquisa é feita de forma parcial, sem considerar sua total capacidade nos espaços de sala de aula.

*Em 1990 grandes empresas brasileiras (privadas e estatais) foram compradas por grupos estrangeiros.*

- a) *Pesquise em jornais, revistas ou na internet e faça uma lista de empresas nacionais que foram vendidas (como o caso das empresas de telecomunicações, mineração, siderurgia).*
- b) *Escolha uma dessas empresas e procure saber:*
  - *quais as justificativas para sua privatização.*
  - *a reação popular a essa medida (SAMPAIO; MEDEIROS, 2009, p.130).*

A atividade pressupõe uma pesquisa que possibilite o contato com o problema das privatizações, boa oportunidade de aprendizado, entretanto se limita a isso, e entendemos que poderíamos aprofundar esse momento de descoberta como fonte de construção das descobertas, e não somente para confirmar um conteúdo previamente transmitido aos alunos por meio de exposição oral.

*Como se vê no mapa abaixo, a Amazônia tem poucas usinas hidrelétricas. A maior delas é Tucuruí, que fornece eletricidade para os projetos de produção de alumínio da região.*

- a) *O que atraiu as empresas produtoras de alumínio para a Amazônia?*
- b) *Realize uma pesquisa sobre o processo de produção do alumínio e, a partir das informações levantadas, desenvolva um comentário evidenciando as causas que justificariam a construção da usina de Tucuruí (SAMPAIO; MEDEIROS, 2009, p.224).*

Verificamos que esse manual oferece possibilidades de aprendizagem, pois estrutura todo o processo de aprendizagem em “ordens”, como verificar, identificar, comparar, relacionar, observar, analisar, concluir, enfim, propostas que motivam os alunos a trabalharem o aprendizado em uma perspectiva que anteriormente chamamos de cognitivista, ou seja, trata-se de trabalhar o conhecimento, e não somente recebê-lo de forma passiva. No quesito do ensino com pesquisa, entendemos que essa possibilidade não é utilizada. As muitas propostas de pesquisa ainda são tímidas, pois são utilizadas apenas como reforço

do conteúdo já transmitido, ou ainda, quando solicitada, não é de forma estruturada para possibilitar o ensino-aprendizagem por meio da pesquisa.

Analisamos também o mesmo manual didático: *Para viver juntos*, da mesma Editora SM, de 2009, dos autores Fernando dos Santos Sampaio e Vagner Augusto da Silva. Esse manual apresenta a mesma estrutura da obra anterior, com as mesmas unidades, as mesmas seções, a mesma apresentação didática, somente alterando o conteúdo para o 8º ano. As propostas de pesquisa são modestas, observadas nas páginas 91, 158, 159, 169, 232 e 233, e são apresentadas da mesma forma que já comentamos. Em síntese, o ensino com pesquisa não é contemplado, pois as atividades que exigem a pesquisa podem ser compreendidas como meras atividades de coleta de dados e apoio de conteúdo já transmitido, sem nenhum comprometimento com a produção de novas formas de apropriação de conhecimentos.

Verificamos o LD de Melhem Adas e Sérgio Adas da disciplina de Geografia do 9º ano letivo (São Paulo: Moderna, 2011), intitulado *Expedições Geográficas*. Essa é uma obra mais recente de uma editora que já analisamos anteriormente. Esse manual é composto de oito unidades, cada uma com quatro capítulos. Como os demais manuais da editora Moderna, pauta-se em algumas preocupações edificantes, como, por exemplo, a unidade sempre é aberta com a seção “aquecendo”, momento em que são sondados os conhecimentos prévios dos alunos, além de incentivar o interesse pelo tema da unidade. Traz em toda a estrutura do livro dicas de livros, filmes e sites que possibilitem um aprofundamento e um complemento do conteúdo apresentado.

Verificamos que o livro apresenta textos atuais, como de jornais, revistas, sites, sobre temas que instiguem a discussão sobre o tema da unidade, como por exemplo, notícias que aproximam o tema da realidade socioambiental, histórica, científica, buscando incentivar a reflexão e o debate entre os alunos. Verificamos atentamente a seção “atividades” do manual em busca de atividades de pesquisa que nos ajudem a compreender se o ensino com pesquisa é considerado. A primeira proposta de pesquisa está na página 65:

*Forme uma equipe de trabalho e pesquise um destes temas: migrações internacionais, cidades e sociedade de consumo ou turismo internacional. Com o auxílio do professor, escolha um exemplo a ser estudado dentro desses temas. Elabore um dossiê, ou seja,*

*um conjunto de textos de diferentes autores, acompanhado de dados estatísticos, mapas, gráficos, tabelas, infográficos e outros recursos publicados em livros, jornais e sites oficiais, sobre o tema escolhido, para oferecer um panorama do assunto e diferentes aspectos relacionados a ele. Apresente seus resultados em sala (ADAS; ADAS, 2011, p. 65).*

O manual apresenta uma atividade de pesquisa ao final de dois capítulos, e notamos que a proposta atende, ainda que em partes, a solicitação de uma pesquisa mais elaborada. O trabalho em equipe é sempre bem vindo, a preocupação de pesquisar os textos e opiniões de “diferentes autores” demonstra uma possibilidade de tomar contato com os temas a partir de diferentes olhares. A produção do dossiê permite o registro das descobertas, além da proposta de compartilhar com a sala as conclusões a que o grupo chegou.

É uma atividade mais elaborada do que as que encontramos até aqui, no entanto poderíamos acrescentar mais elementos que ajudassem na construção do saber sobre o tema, como, por exemplo, propor, além da busca por informações, um processo de problematização da situação, orientar sobre alguns referenciais teóricos importantes sobre o assunto (o professor poderia orientar esse caminho teórico). Outra ação relevante seria não realizar a pesquisa como estudo para reforço de conteúdo, mas utilizá-la como possibilidade de descoberta dos conteúdos, aproximação com o tema etc. Isso poderia fazer do ensino e da aprendizagem uma instigante aventura de descoberta acompanhada e mútua.

Ao final dos próximos dois capítulos, encontramos outra proposta de pesquisa.

*Faça uma pesquisa sobre a ilha italiana de Lampedusa, no Mar Mediterrâneo, e descubra qual é a sua importância nos fluxos migratórios que se dirigem para a Europa. Anote as informações e converse com os colegas sobre o que descobriram. Depois redija no caderno um parágrafo resumindo as principais idéias levantadas pela classe (ADAS; ADAS, 2011, p. 97).*

Existe a preocupação em incentivar a pesquisa, entretanto acreditamos que as orientações poderiam ser mais explícitas, pormenorizadas, objetivas. Entretanto, a pesquisa é subutilizada, ficando aquém de suas reais possibilidades. Mais adiante, encontramos a seguinte atividade:

*Em grupo, pesquise sobre dispersão pela Europa das populações ciganas búlgaras e romenas e suas condições de vida. Descubra os países para onde esses povos migraram, a recepção nas localidades aonde chegam e as relações dessa situação com a desagregação da URSS e a inserção recente da Bulgária e Romênia na União Europeia. Apresente as conclusões da pesquisa em um painel (ADAS; ADAS, 2011, p. 145).*

Por meio dos exemplos, notamos o potencial que as atividades de pesquisa poderiam oferecer ao processo de ensino-aprendizagem, pois é uma rica oportunidade de descobertas. É implícito na pesquisa o interesse despertado pela investigação e pela aproximação com o novo. No entanto, verificamos que, mais uma vez, a pesquisa não é utilizada na sua plenitude para despertar o interesse dos alunos, ficando somente como possibilidade complementar do processo de ensino.

A mesma situação se repete na página 205:

*Com a perspectiva da diminuição das exportações de petróleo, diante do futuro esgotamento desse recurso natural, muitos países do Oriente Médio têm investido em diferentes alternativas econômicas. Faça uma pesquisa sobre o assunto e dê exemplos (ADAS; ADAS, 2011, p. 205).*

Observe como a proposta de pesquisa foi se arrefecendo e se tornou ainda mais vaga e desprovida de elaboração quanto à estrutura metodológica. Aqui a ordem é simplesmente verificar um problema econômico, sem nenhuma outra preocupação com relação à forma, à teoria, às discussões, à síntese, ao registro e ao compartilhamento dos resultados. A mesma situação foi encontrada na página 215.

Observamos, em todo o manual, cinco propostas de utilizar a pesquisa como possibilidade de se aproximar dos conteúdos, entretanto notamos que, apesar da qualidade do livro com relação aos conteúdos, o ensino com pesquisa não é contemplado, e a pesquisa, quando requerida, é utilizada de forma parcial. Esse nos parece ser um lugar comum dos manuais observados até este momento em nossas buscas.

Analisamos da disciplina de Geografia um manual didático do ensino médio de Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira, *Geografia geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização* (São Paulo: Scipione, 2010). O livro está dividido em 12 capítulos e apresenta sua estrutura de forma tradicional. Conforme já havíamos

observado, com o avanço dos períodos letivos, a pesquisa se torna menos incentivada.

Durante a observação desse manual, não encontramos nenhuma ordem de pesquisa aos alunos. A atividade de pesquisa direta não é utilizada como possibilidade de aproximação com o conteúdo da disciplina. Ao final de cada um dos 12 capítulos, há um quadro intitulado *Pesquisa na Internet*, momento em que não se observa nenhuma ordem para se realizar pesquisa, mas simplesmente são disponibilizados alguns sites em que os alunos podem encontrar informação sobre o tema do capítulo. Portanto, ensinar por meio da pesquisa não é uma preocupação desse manual didático.

Pesquisamos o LD de língua portuguesa de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto Moura e José Hamilton Maruxo Junior intitulado *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (São Paulo: Ática, 2009), para o 7º ano. Esse livro está organizado em forma de projetos que visa forçar o aluno na produção de textos ao final do livro. Ele oferece muitas leituras, inclusive com textos que devem ser usados para estabelecer comparações e reflexões sobre a língua portuguesa e sua escrita. São três projetos com quatro unidades cada um, formando um total de 12 unidades ao final.

O livro é repleto de atividades que estimulam a produção coletiva, as discussões em grupo, tais como: leia o texto, observe determinados aspectos, discuta com seus colegas de sala, reescreva usando esse ou aquele recurso. Em uma seção chamada “para ir mais longe”, que aparece sempre ao final das unidades, sempre encontramos ordens de pesquisa relevantes pelo nível da elaboração. Na página 27, encontramos um primeiro exemplo de uma proposta de debate que pressupõe a realização de uma pesquisa.

*Vocês já pensaram em organizar um debate sobre o preconceito racial? Que tal conversar com pessoas da cidade que militem em movimento negro e convidá-las para um debate na escola? Para preparar o debate é importante fazer uma pesquisa sobre o assunto. Sugestão de questões para pesquisa:*

- *Em sua cidade, há poucos ou muitos negros? Sabem que porcentagem da população eles representam? Se não souberem, pesquisem na prefeitura ou em alguma biblioteca que tenha os dados do último recenseamento.*
- *Percebem alguma diferença entre o tipo de profissão que os negros e os não-negros exercem em sua cidade? Existem negros que se destacam em alguma atividade, como: política, educação, economia, esporte, música etc.?*
- *Vocês diriam que em sua cidade existe preconceito racial?*

*Depois de elaborar a opinião do grupo, procurem saber o que uma pessoa negra pensa sobre o assunto. Se alguém do grupo for negro, verifiquem se tem a mesma opinião dos demais ou se tem outro ponto de vista.*

*Quando vamos participar de um debate, é importante nos prepararmos para ele, adquirindo algum conhecimento do que vai ser discutido, para que opiniões possam ser confrontadas e aprofundadas. Então procurem se informar sobre a questão a ser debatida.*

*Se possível, cada equipe compra um número da revista Raça Brasil, dedicada especialmente à população negra. Leiam e façam, em grupo, um trabalho sobre os principais temas tratados na revista. Observem que seções são encontradas na revista, os títulos dos artigos (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2009, p. 27).*

É uma atividade com oportunidades pautadas na pesquisa. Interessante pela proposta de problematizar o tema como forma de despertar a investigação. Possivelmente, se essa problematização fosse feita de forma coletiva, seria ótima oportunidade de se produzir saberes sobre o tema do racismo. A proposta do debate é rica, porém o manual não especifica as formas de registro, muito menos as possibilidades de compartilhar as conclusões finais da pesquisa. Embora a pesquisa não seja o foco principal da atividade, percebemos como ela, se elaborada a partir de todos os passos de uma investigação, poderia ser uma oportunidade de fazer com que os alunos participassem da produção do conhecimento em sala de aula.

Mais adiante, temos uma ordem de pesquisa:

*Procure em revistas, jornais ou livros textos variados. Selecione palavras que contenham dígrafos (de consoante ou de vogal). Anote em seu caderno algumas das palavras pesquisadas. Depois responda: (a partir daqui seguem perguntas a serem respondidas pela pesquisa) (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2009, p. 37).*

Esta é outra proposta que envolve pesquisa, todavia, de forma incompleta, pois não explicita os passos fundamentais de uma investigação. Na página 47, encontramos outra proposta de pesquisa:

*Façam uma pesquisa em grupo sobre os diversos gêneros de música (frevo, marcha, rancho, samba etc.) tocados no carnaval em diferentes regiões do Brasil.*

*Juntamente com o(a) professor(a) de História, organizem, em grupos, o roteiro de uma pesquisa sobre a História do carnaval no Brasil. Cada equipe pesquisa uma época.*

*Se sua cidade tiver tradição carnavalesca, pesquisem, em grupo, a origem dos blocos ou das escolas de samba mais representativos da cidade.*

*Assistam a filmes que tenham o carnaval como tema e organizem debates. Vejam algumas sugestões na seção de dicas, ao fim do projeto (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2009, p. 47).*

Aqui temos um bom exemplo de como a pesquisa é oportuna para a produção de conhecimento. Interessante que o tema do carnaval não foi abordado em nenhum momento anterior do livro até aqui. Os alunos estão diante da oportunidade de irem a campo realizar uma pesquisa sobre um tema (carnaval), buscarão em diferentes fontes, inclusive solicitando o aporte de outra disciplina (História), para, a partir das conclusões, produzirem uma discussão sobre as descobertas.

É uma atividade que ganharia em grandeza se estivesse ancorada em mais algumas preocupações metodológicas, como a problematização, o suporte teórico de fontes de pesquisa, o registro dos resultados, bem como a partilha das conclusões em outras instâncias da escola. Seja como for, importa ressaltar que esse é um dos poucos livros da disciplina de Língua Portuguesa que evidencia uma proposta que abrange a pesquisa de forma direta, pois tradicionalmente não vemos essa disciplina fazendo uso da pesquisa como ferramenta pedagógica. Em outro momento, encontramos no manual nova ordem de pesquisa:

*No poema de Drummond que você leu, o poeta parece desenvolver a idéia de que nossa vida está cercada pelas marcas famosas, pela propaganda excessiva e a publicidade. Será que isso é verdade?*

*Para descobrir isso, a classe pode fazer uma pesquisa com propagandas, anotando que produtos são anunciados, como são esses anúncios, etc. Será possível trazer para a sala de aula alguns anúncios publicitários recolhidos durante a pesquisa e compor com eles uma exposição ou amostra, organizando o material coletado e afixando-o numa sala ou espaço da escola.*

*A classe pode também conversar sobre os anúncios do rádio e da tevê, de modo que cada aluno tenha oportunidade de expressar sua opinião sobre o fenômeno da propaganda e os textos publicitários pesquisados conforme sugerido no item 1 (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2009, p. 61).*

Neste caso, a pesquisa está sendo sugerida como instrumento de constatação de uma obra estudada, oferecendo aos alunos a possibilidade da comparação, reforçando com isso o aprendizado. Essa situação é encontrada também na página 79, quando os alunos são instigados a irem à internet verificar alguns blogs para entender seu funcionamento. Em outra seção, “para ir mais longe”, na página 105, lemos:

*Pesquise a estrutura e o funcionamento dos correios brasileiros. Se em casa ou na escola você tiver acesso à internet, há bastante material neste endereço eletrônico: [www.correios.com.br](http://www.correios.com.br).*

*O(A) professor(a) vai orientar a realização de uma entrevista com um carteiro da cidade ou do bairro. Organizados os dados, apresentá-los em forma de seminário ou painel oral (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2009, p. 105).*

Observamos como a pesquisa é encarada de forma autônoma e importante para a apropriação de conhecimentos, sendo que os temas ainda não tinham sido abordados pelo manual. A descoberta, neste caso, se dá por meio da atividade de pesquisa. Ainda fora da seção “para ir mais longe”, encontramos outras “ordens” de pesquisa, como a que segue:

*Pesquise em sua região, nas ruas, em locais públicos, etc. exemplos de frases como as da atividade 7, em que a concordância não esteja de acordo com as normas urbanas de prestígio. Leve-as para a sala de aula e, com seus colegas e seu(sua) professor(a), tentem reescrevê-las de acordo com as normas urbanas de prestígio (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2009, p. 158).*

Novamente a pesquisa aparece como uma fonte de ensino e de aprendizado no manual, e isso demonstra um dado positivo para esta observação, ainda que a mesma se dê sem um devido encaminhamento metodológico.

*Os alimentos daqui e de outras terras. Com a ajuda de seu(sua) professor(a), você e seus colegas podem fazer uma pesquisa sobre a origem de alguns alimentos comuns em nosso cotidiano, como arroz, feijão, carne, certos legumes e frutas. Com essa pesquisa, vocês certamente descobrirão que muitos alimentos que pensavam ser brasileiríssimos são, na verdade, originários de outras partes do mundo. Será divertido descobrir isso (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2009, p. 198).*

Eis outra proposta de pesquisa despretensiosa pela pouca elaboração, porém que demonstra o quanto a pesquisa pode ser considerada como ferramenta de novas descobertas.

*O(A) professor(a) vai organizar a classe em círculo, para a discussão das principais doenças provocadas pelo lixo e pela poluição ambiental. Após essa conversa, os alunos se organizam em grupos. Cada grupo pesquisa uma das doenças para fazer um relato oral, a ser apresentado numa aula determinada pelo(a) professor(a). Consulte as dicas no final do projeto para conhecer alguns endereços eletrônicos que oferecem material a esse respeito (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2009, p. 209).*



O manual oferece bastante material e possibilidades de pesquisa em sala de aula, o que nos parece muito apropriado, principalmente em uma matéria em que a pesquisa parece não ser tão evidente. Esse material observado demonstrou que a pesquisa deve ser alvo da preocupação pedagógica, elucidando maneiras de se fazer uso da atividade de pesquisa como possibilidade de tomar contato com temas, mesmo antes de transmiti-los, de forma oral ou escrita.

Analizamos também o manual com o mesmo título do anterior, da disciplina de Língua Portuguesa da editora Ática, dos mesmos autores que acabamos de comentar, porém com conteúdo do 9º ano, e nele observamos a mesma estrutura, os mesmos projetos, as mesmas unidades e, conseqüentemente, as mesmas propostas de pesquisa. O tópico “para ir mais longe” aparece novamente com várias propostas do mesmo teor sobre o uso da pesquisa, portanto achamos desnecessário repetir as conclusões já constantes na análise anterior.

Ainda em relação à disciplina de Língua Portuguesa, para o 9º ano letivo, analisamos a obra dos autores William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães: *Português: linguagens 9º ano* (São Paulo: Atual, 2009). O livro é composto de quatro unidades de três capítulos cada, perfazendo um total de 12 capítulos. Neles vemos, na página 68, um projeto que envolve o tema do teatro.

#### 1. *Fazendo pesquisas sobre teatro*

*Com seus colegas de grupo, escolha um destes temas para pesquisa:*

- O teatro grego: a comédia e a tragédia.
- O teatro na idade média.
- A comédia dell'arte italiana.
- O teatro inglês: William Shakespeare.
- O teatro brasileiro.

*Cada um dos temas sugeridos é bastante amplo e oferece inúmeras possibilidades de enfoque. Por isso, comecem a pesquisa com uma consulta a uma enciclopédia, para terem uma idéia do todo. A seguir delimitem o tema, selecionando os aspectos relacionados a ele que queiram conhecer com mais profundidade, como: origens, tipos de histórias encenadas, locais de apresentação, atores, diretores, cenários, figurinos, participação do público, etc. Se quiserem, escolham uma peça para encenar, no todo ou em parte (vejam orientações no box “Encenação”). Além de atuar como atores, os integrantes do grupo deverão ter outro tipo de participação na montagem do espetáculo, como direção, criação de figurinos, cenário, sonoplastia, etc.*

#### 2. *Montando a mostra de teatro*

*Na primeira parte da mostra, um dos integrantes de cada grupo pode ler os textos resultantes da pesquisa, enquanto os demais dançam ou fazem mímicas ou representam. Ou lêem-se os textos sobre o tema pesquisado e em seguida faz-se uma rápida encenação de um trecho. Ou apresenta-se o resultado da pesquisa de forma teatral, com o(s) apresentador(es) vestido(s) a caráter. Se os grupos quiserem, poderão, inspirados*

*na pesquisa, montar um painel fotográfico que sirva de cenário e, ao mesmo tempo, de fonte de informação.*

*Na segunda parte, cada grupo faz a leitura dramática ou a encenação dos textos teatrais produzidos na unidade.*

*Um aluno pode conduzir toda a programação, anunciando a apresentação dos grupos.*

*A mostra poderá acontecer na classe, no pátio ou no anfiteatro da escola. Após a escolha do local, feita com a orientação do professor, montem um cenário que sirva a todas as apresentações. Utilizem, por exemplo, material reciclado, panos velhos, papel colorido, máscaras, bonecos, cartazes alusivos ao tema, etc. Procurem também criar as trilhas sonoras para as apresentações.*

*Convidem para assistir às apresentações colegas de outras classes, professores e funcionários da escola, amigos e familiares (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 68-69).*

Essa é uma atividade que envolve a pesquisa de forma ampliada, e optamos por descrevê-la na íntegra para observarmos o nível do envolvimento que podemos atingir com os resultados da atividade de pesquisa. Interessante que, partindo da proposta dos temas, passando pela elaboração das etapas, os detalhes do projeto, os registros e o compartilhamento dos resultados, vemos que existe um comprometimento com um projeto bem elaborado. Possivelmente, colheremos daí bons resultados quanto ao aprendizado que será adquirido com relação ao tema proposto. O ensino com pesquisa pressupõe esse nível de investimento e de conscientização das possibilidades de transformação da prática pedagógica. No entanto, em todo o manual, essa é a única ordem, ainda que indireta, de pesquisa que encontramos, fato que demonstra o quanto a pesquisa é pouco valorizada, nesse caso.

Outro manual analisado foi de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães intitulado *Português Linguagens* (São Paulo: Saraiva, 2010), para o ensino médio. O livro é composto por 36 capítulos divididos em quatro unidades que analisamos. O livro confirma nossa impressão anterior sobre o fato de que a pesquisa aparece muito pouco nos manuais do ensino médio. Aqui não encontramos nenhuma ordem, nem de forma indireta, que evidencie a preocupação de fazer uso da pesquisa como possibilidade pedagógica.

Dos autores Antonio Pedro e Lizânias de Souza Lima, com o título *História sempre presente* (São Paulo: FTD, 2010), analisamos o livro didático do ensino médio. As conclusões anteriores prosseguem nesse manual, pois encontramos poucas ocasiões em que a pesquisa é considerada. Em todo o conteúdo do livro, encontramos duas ordens de pesquisa.

1. *Faça uma pesquisa sobre um monumento ou o nome de uma rua da sua cidade. O monumento ou o nome da rua quis conservar a memória de qual acontecimento?*
2. *Cada um dos itens a seguir se refere a um estado do Brasil. Pesquise quais são esses estados e quais fatos da nossa História cada série de nome quis recordar:*
  - a) *Palácio do Bandeirantes, Rodovia Raposo Tavares.*
  - b) *Museu da Inconfidência, cidade de Tiradentes.*
  - c) *Conjunto Farroupilha, cidade de Bento Gonçalves.*
3. *Reúna-se em grupos de quatro alunos.*
4. *Cada membro do grupo vai entrevistar uma mulher e fazer as seguintes perguntas:*
  - a) *Você acha que a mulher é discriminada no mercado de trabalho?*
  - b) *No lar, a mulher tem a mesma autoridade que o marido?*
  - c) *A relação entre os sexos melhorou nos últimos anos?*
  - d) *Em relação à sexualidade, a mulher tem a mesma liberdade que o homem?*
5. *Compare as respostas obtidas nas entrevistas pelos alunos do seu grupo, discutam as semelhanças e diferenças e elaborem um relatório apresentando as conclusões da discussão (PEDRO; LIMA, 2010, p. 228).*

Notamos que é uma atividade que visa utilizar a pesquisa para apropriação de temas relevantes da atualidade, e também que diz respeito a um conteúdo ainda não abordado diretamente pelo manual. Nesse sentido, a atividade funciona como fonte de ensino-aprendizado, e que uma melhor elaboração estrutural poderia trazer resultados ainda mais consistentes para a prática pedagógica. Mais adiante, encontramos outra atividade.

*Diretrizes para a realização do trabalho:*

- 1- *Forme grupos com três alunos cada.*  
*Escolha com seu grupo um dos temas propostos:*  
*Dados sobre a produtividade média de alguns produtos da agricultura brasileira, tais como o arroz, o milho, a soja, o feijão.*  
*Técnicas mais avançadas usadas na agricultura brasileira.*
- 2- *Discutam entre os membros do grupo onde e como obter as informações da pesquisa.*
- 3- *Organizem por escrito as informações obtidas.*
- 4- *Formem novos grupos com seis alunos, de maneira que cada grupo seja composto por alunos que participaram da pesquisa do primeiro tema e alunos que participaram da pesquisa do segundo tema.*
- 5- *Montem um quadro comparativo entre as técnicas agrícolas medievais e as da agricultura brasileira atual. O grupo usará os dados das pesquisas e as informações do texto “As principais inovações técnicas” (PEDRO; LIMA, 2010, p. 250).*

São apenas duas ordens de pesquisa que se propõem a construir conclusões por parte dos alunos, ao invés de simplesmente transmiti-los de forma acabada.

Concluímos, depois de observarmos os manuais utilizados pelos colégios do campo pesquisado na cidade de Maringá, que o ensino com pesquisa é praticamente inexistente nesses compêndios. Observamos que, nos momentos em que a pesquisa é solicitada, não contempla maiores elaborações quanto à estrutura metodológica, tornando-se apenas atividades de sondagem de opiniões. Igualmente, notamos que, em praticamente todos os manuais, as “ordens” de pesquisa raramente são dadas com o intuito de que os alunos empreendam a tarefa para adquirir novos conhecimentos. Na maioria dos casos, a pesquisa é ordenada para que se reitere algum conteúdo já transmitido. Isso faz com que o aluno não participe das descobertas, mas que simplesmente absorva o que já lhe foi transmitido pelo professor.

A atividade de pesquisa inspira o preceito da dúvida, o que se torna grande fonte de incentivo pela busca da descoberta e do aprendizado. Dessa forma, o ensino com pesquisa se propõe a utilizar essa ferramenta como desafio para dinamizar a prática em sala de aula, fazendo dela um rico laboratório de descobertas coletivas, instigando a curiosidade dos alunos.

Na seção seguinte, analisaremos o campo pesquisado a partir de entrevistas com alguns docentes dos colégios selecionados, procurando explicitar, em alguma medida, a realidade do ensino e da pesquisa, bem como se o ensino com pesquisa é utilizado por esses profissionais. Igualmente, propomos um Projeto de Ensino com Pesquisa, para a disciplina de Língua Portuguesa. Nessa proposta, procuramos destacar a pesquisa como parte integrante do ensino.

## 5. O ENSINO COM PESQUISA: UMA NOVA OPÇÃO PARA TRANSFORMAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Todo mundo está sendo, ninguém é, e ninguém era. E isso é uma das coisas que nos faz continuar aprendendo.*<sup>15</sup>

Nesta seção, buscamos elencar, a partir dos aspectos teóricos já abordados e das observações do campo pesquisado, alguns aspectos relevantes para um possível estabelecimento de uma nova prática pedagógica, ancorada no ensino com pesquisa. Essa é uma tarefa que nos parece fundamental, pois, conforme constatamos nos manuais didáticos analisados, o atual estado do ensino não contempla a pesquisa como processo fundamental de aprendizagem escolar. Em função disso, entendemos que o ensino com pesquisa é uma nova possibilidade de aproximação com a prática de sala de aula. Cabe-nos, pois, agora, explicitar algumas possibilidades dessa linha de influência, procurando evidenciar em que medida essas alternativas podem nos levar a repensar a prática pedagógica no ensino básico. Seria o momento de iniciarmos a construção de uma nova prática, fundamentada nos estudos realizados anteriormente e conduzida pelas conclusões obtidas na investigação de campo. Entendemos que isso possibilitaria um trabalho que

[...] consiste em partir da prática, ascender à teoria e descer novamente à prática, não já como prática inicial, mas como práxis, unindo contraditoriamente, de forma inseparável, a teoria e a prática em um novo patamar de compreensão da realidade e de ação humana (GASPARIN, 2009, p. 10).

Se o processo de ensino, constatado nos manuais didáticos, atém-se predominantemente ao ensino tradicional, sua contrapartida é a pesquisa. Desse embate poderá nascer, contraditoriamente, como práxis, o ensino com pesquisa. Essa nova perspectiva alteraria profundamente a prática pedagógica, porque implica rever tanto o ensino quanto a pesquisa.

Freire (1985, p. 7) declara que precisamos “[...] pensar a prática para, teoricamente, poder melhorá-la”. Portanto, essa é a tarefa que nos é colocada

---

<sup>15</sup> Freire (1985, p. 7).

nesse momento. No entanto, antes revelaremos alguns aspectos do campo pesquisado, para compreendermos melhor a abrangência e a relevância que o campo pesquisado impõe a este trabalho.

### **5.1 Características do Campo pesquisado**

O campo pesquisado foi selecionado de forma a apresentar um panorama relativamente abrangente do quadro atual da docência na cidade de Maringá-PR. A pesquisa foi realizada em três colégios de Ensino Fundamental e Médio da cidade, selecionados em bairros distintos, áreas centrais e periféricas, com o intuito de a amostragem ser feita da forma mais ampla quanto possível.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com questões abertas e fechadas. Este, segundo Rudio (2012), é um dos recursos que, junto às observações sistemáticas e assistemáticas, formam um conjunto de informações necessárias para a confirmação ou a refutação de uma premissa estabelecida como hipótese.

Os dados coletados foram obtidos por meio de questionário e registros dos colégios, além de material bibliográfico. Os questionários foram entregues aos professores nas instituições de ensino onde lecionam. Para tal, utilizamos como instrumento um questionário estruturado com questões objetivas e dissertativas (APÊNDICE 1). A coleta de dados de campo foi a forma mais adequada que encontramos para a compreensão sobre quais conceitos os docentes têm a respeito do ensino com pesquisa, bem como de que forma se dá a sua prática pedagógica em sala de aula.

O instrumento foi aplicado aos professores de diferentes formas nas três instituições de ensino, como segue: no colégio A<sup>16</sup>, no período de uma semana, os questionários foram entregues pela própria pesquisadora para os professores em suas horas/atividades, após a apresentação do projeto e sua devida explicação. Alguns docentes devolveram o questionário respondido imediatamente, enquanto outros o devolveram em data posterior à da entrega.

---

<sup>16</sup> Os colégios estão identificados, neste trabalho, pelas letras A, B e C, conforme explicação na primeira seção à página 16.

No Colégio B, uma das coordenadoras do Ensino Médio preferiu entregar pessoalmente os questionários especificamente para professores que trabalhassem com o 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e para professores do 1º ano do Ensino Médio (EM), com prazo de devolução dos questionários respondidos em até dois dias para a coordenadora e esta os entregaria à pesquisadora, o que efetivamente ocorreu.

No Colégio C, e por orientação da diretora, os questionários foram entregues aos professores na oportunidade da reunião pedagógica, quando um número considerável de docentes se fazia presente. No entanto, naquele dia, somente dois docentes entregaram o questionário respondido. Dessa forma, a pesquisadora recebeu os questionários respondidos durante toda a semana, à medida que os professores os entregaram à diretora.

O tempo médio de preenchimento do questionário foi de, aproximadamente, 30 minutos. A população pesquisada foi de 60 professores do Ensino Fundamental e Médio dos três colégios públicos. Assim, em um universo de 326 docentes, distribuímos 60 questionários. Devido ao grande número de docentes e o tempo necessário para a Qualificação desta pesquisa, realizamos uma amostragem aleatória de 18% dos docentes, dos quais houve um retorno de 40% dos questionários respondidos, ou seja, 24 professores. O questionário utilizado neste estudo constituiu-se de 28 questões, todas respondidas integralmente, distribuídas em 03 partes, descritas a seguir:

1ª Parte – Dados Pessoais

2ª Parte – Manuais Didáticos;

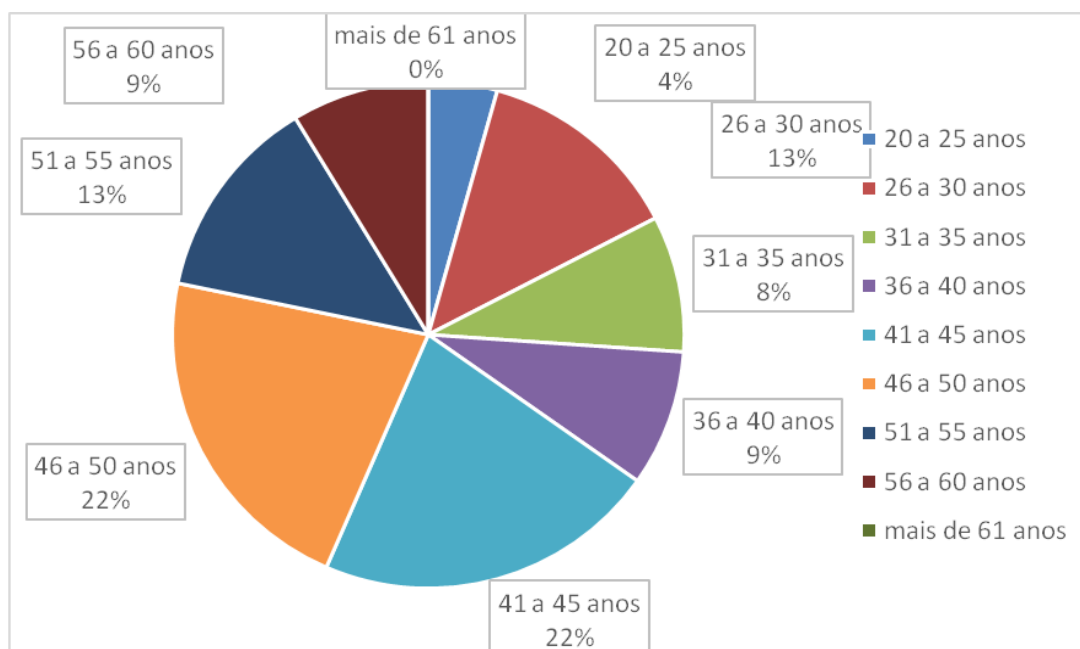
3ª Parte – Ensino com Pesquisa.

Destacamos que as conclusões obtidas a partir dos dados coletados estão demonstradas nos gráficos apresentados a seguir. Procedemos à análise pertinente desses dados para, assim, enunciar novos princípios e fazer as generalizações apropriadas.

Dessa forma, a partir dos dados obtidos por meio do questionário, observamos que uma parte significativa dos docentes encontra-se em uma faixa etária acima dos 41 anos de idade (67% dos pesquisados), e são professores que

já acumulam ampla experiência de prática docente. O gráfico a seguir detalha a distribuição dos sujeitos participantes por faixa etária:

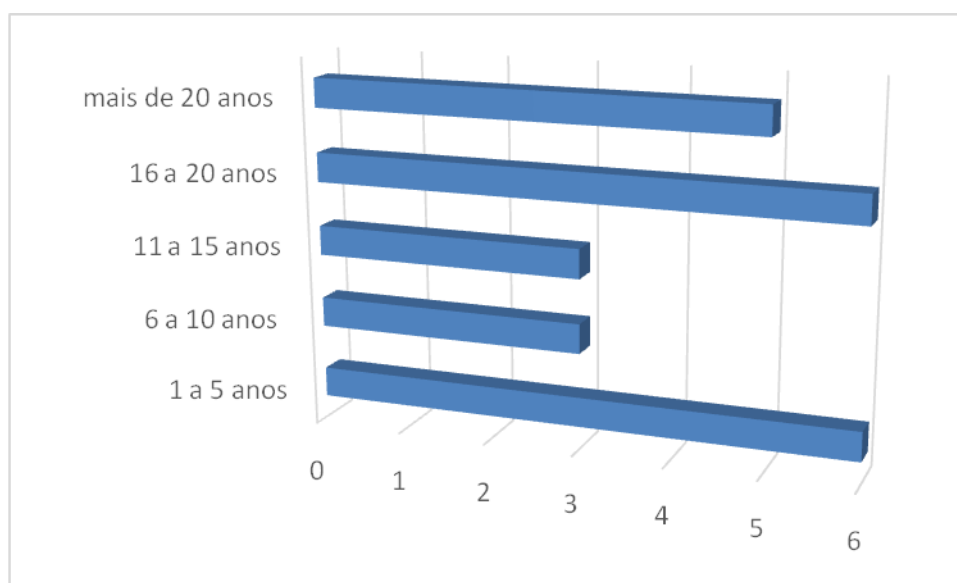
**Gráfico 1 – Faixa etária dos docentes participantes**



**Fonte:** A autora.

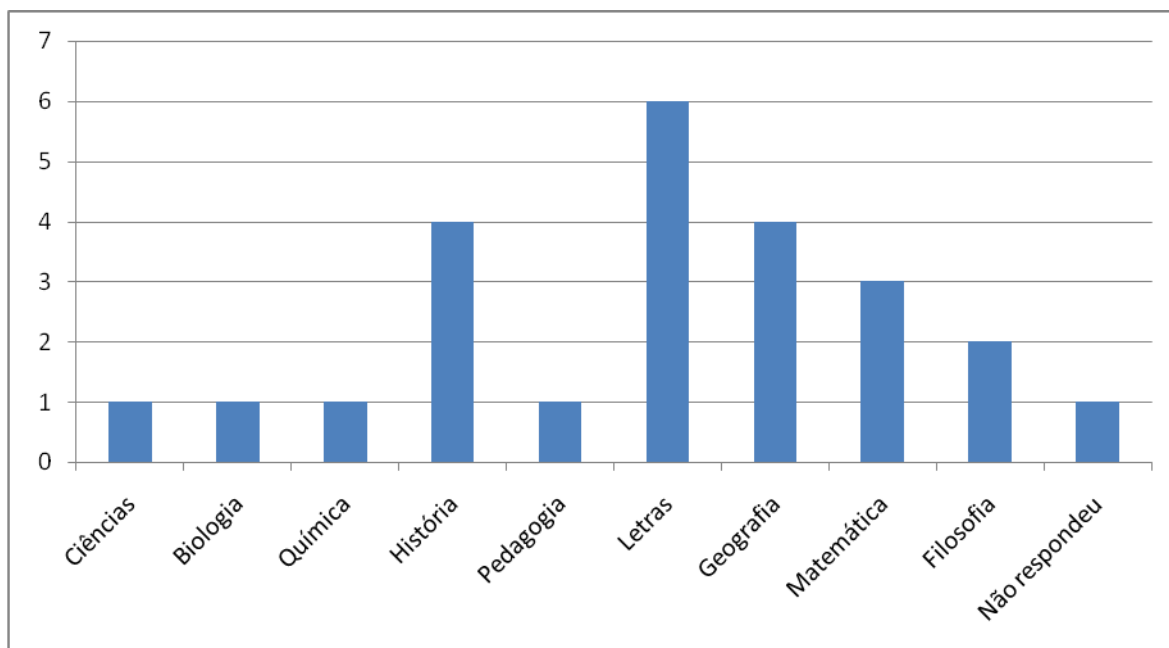
O gráfico 2 expõe que a maioria dos participantes possui bastante tempo na prática docente, acumulando, assim, experiências relevantes para a análise desta pesquisa. Os dados indicam que, do total de 24 pesquisados, 14 deles (58%) já lecionam há mais de 11 anos.



**Gráfico 2 – Tempo de atuação docente**

**Fonte:** A autora.

São professores de variadas áreas de formação, o que, em nosso parecer, ajuda na amplitude do alcance da pesquisa e, conseqüentemente, em sua relevância para os estudos sobre educação. Pesquisamos profissionais de quase todas as áreas de formação encontradas nos Ensinos Fundamental e Médio, como mostra o gráfico a seguir:

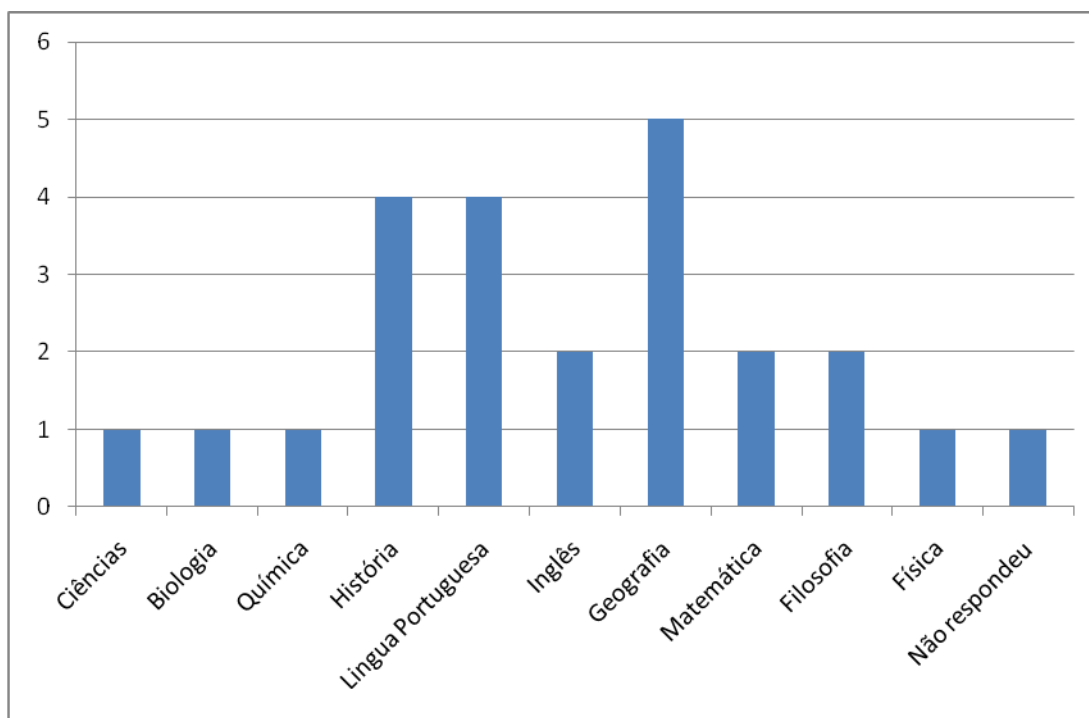
**Gráfico 3 – Área de Formação**

**Fonte:** A autora.

| Qual sua formação? |    |
|--------------------|----|
| Ciências           | 1  |
| Biologia           | 1  |
| Química            | 1  |
| História           | 4  |
| Pedagogia          | 1  |
| Letras             | 6  |
| Geografia          | 4  |
| Matemática         | 3  |
| Filosofia          | 2  |
| Não respondeu      | 1  |
| Total              | 24 |

**Fonte:** A autora.

Os participantes da pesquisa atuam, igualmente, lecionando em diversas áreas do Ensino Fundamental e Médio, fato este que ajuda na abrangência e no alcance das opiniões expressas. A diversidade de áreas nos dá diferentes olhares sobre as possibilidades de aplicação das práticas pedagógicas. O gráfico a seguir demonstra as áreas de atuação dos pesquisados.

**Gráfico 4 – Disciplinas que lecionam**

**Fonte:** A autora.

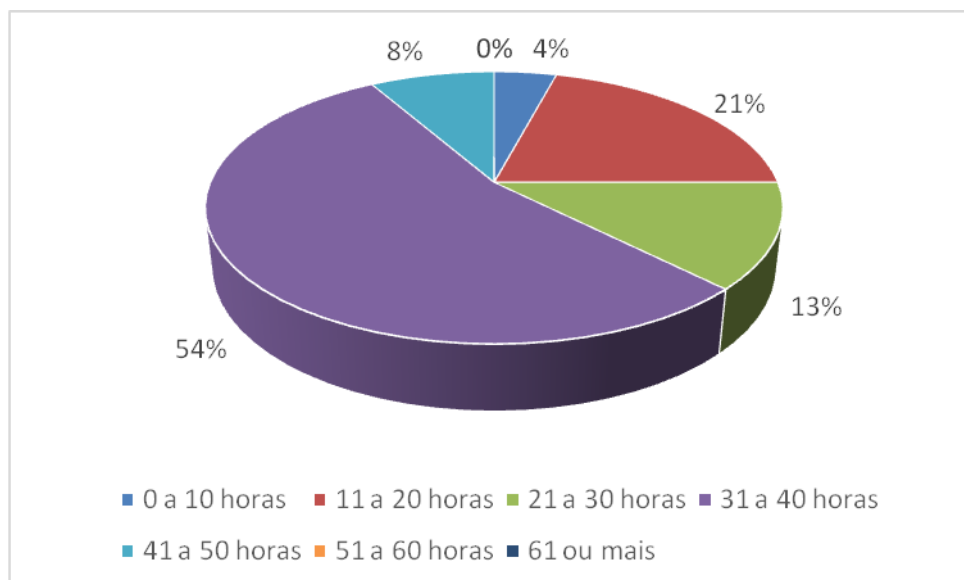
| Disciplinas que leciona? |    |
|--------------------------|----|
| Ciências                 | 1  |
| Biologia                 | 1  |
| Química                  | 1  |
| História                 | 4  |
| Língua Portuguesa        | 4  |
| Inglês                   | 2  |
| Geografia                | 5  |
| Matemática               | 2  |
| Filosofia                | 2  |
| Física                   | 1  |
| Não respondeu            | 1  |
| Total                    | 24 |

**Fonte:** A autora.

Observamos também a carga horária de trabalho dos profissionais participantes, por meio da qual verificamos sua dedicação ao exercício docente. Notamos que são profissionais de dedicação integral ao trabalho docente, pois do total de 24 professores, 62% deles (15) trabalham de 31 a 60 horas semanais na atividade docente. Esse tempo de dedicação indica que são profissionais que têm

na prática docente sua principal atividade, como podemos observar no gráfico seguinte.

**Gráfico 5 – Jornada de trabalho**



|               |    |
|---------------|----|
| 0 a 10 horas  | 1  |
| 11 a 20 horas | 5  |
| 21 a 30 horas | 3  |
| 31 a 40 horas | 13 |
| 41 a 50 horas | 2  |
| 51 a 60 horas | 0  |
| 61 ou mais    | 0  |
| TOTAL         | 24 |

**Fonte:** A autora.

A partir desses dados, podemos inferir que o campo pesquisado apresenta a abrangência necessária para estabelecer parâmetros pedagógicos da cidade de Maringá, sendo que as conclusões advindas desta pesquisa podem representar significativamente a realidade das práticas pedagógicas.

Nessa medida, passamos a observar algumas tendências e a estruturar alguns aspectos da prática pedagógica que poderão sofrer novas fundamentações e novos olhares, em busca de contribuições para a proposta de formação de conhecimentos necessários na atividade educacional contemporânea.

## 5.2 O ensino com pesquisa e a formação docente

Anteriormente, na segunda seção, apresentamos a contribuição de Lüdke (2010) quando, ao entrevistar professores da escola básica, constata que, para os profissionais docentes, a pesquisa é de difícil execução. A prática social dos professores os força a se verem incapazes de transformar a realidade de sua atuação, sendo o ensino com pesquisa um sonho distante, almejado por muitos, porém pouco praticado. Lüdke (2010) chama a situação de ambivalente, pois os professores reconhecem a importância do ensino com pesquisa. No entanto, quando são questionados sobre a aplicação do método em suas realidades profissionais, rejeitam-na, possivelmente, por não se considerarem capazes de tal empreitada. Alguns docentes se veem num misto de receio e desinformação, vendo-se incapazes de aplicar o ensino com pesquisa como ferramenta transformadora da realidade da sala de aula.

Nesta pesquisa, observamos de perto essa ambivalência. Perguntamos aos professores se eles consideram relevante o ensino com pesquisa na educação básica. As respostas apontam o interesse da maioria dos docentes por esse processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, o professor P9A<sup>17</sup> respondeu o seguinte:

Seria ótimo, um ensino ideal, pois além de aprofundar o conteúdo, os alunos ganhariam autonomia para os estudos. Foi assim em meus trabalhos com pesquisas, mas com os alunos infelizmente não funciona. Talvez por falta de uma metodologia específica.\*<sup>18</sup>

Outro pesquisado, P9B, sobre a mesma pergunta, argumenta:

É muito grande (a relevância), pois leva o aluno a se tornar um autodidata; leva à independência para aprender. É como se fornecesse subsídios para o aluno se desenvolver com mais facilidade.

---

<sup>17</sup> Com o intuito de preservar a identidade e a integridade dos docentes, adotamos um tipo de classificação com a letra P, que significa Professor. O número à frente da letra corresponde ao número sequencial dos professores consultados. A última letra está vinculada à instituição onde o docente atua.

\* Nas citações que referenciam os professores, mantivemos a escrita, tal qual consta nas respostas ao questionário, mantendo, portanto, a originalidade da escrita.

Ao longo do trabalho, percebemos que o ensino com pesquisa tem relevância para os docentes pesquisados, principalmente para aqueles que conhecem o conceito dessa ferramenta. O professor P6A diz sobre o ensino com pesquisa que

[...] diversas possibilidades podem ser usadas como metodologias ou estratégias de ensino e a pesquisa, além de ser um elemento que colabora nas relações significativas, é ainda um conteúdo de aprendizagem em si, pois contribui para o pensamento crítico de atuação na sociedade.

Outro que compartilha da mesma opinião é o professor P5A. Para ele, o ensino com pesquisa é relevante, pois “a educação precisa formar seres críticos, pensantes, e a pesquisa auxilia neste processo de construção.” Sendo assim, a aceitação é quase unânime por parte dos professores. A maioria entende o ensino com pesquisa como uma excelente possibilidade de formação, além de compreenderem, de igual modo, os benefícios que a pesquisa possibilita à prática pedagógica. O professor P2C afirma sobre a mesma questão: “Super relevante, pois nos sentimos produtores do conhecimento e não meros reprodutores de teorias e hipóteses já estabelecidas.”

Assim, observamos que muitos professores compreendem a importância do ensino com pesquisa e, ao compreenderem, reconhecem o potencial transformador dessa ferramenta na produção de conhecimentos. Entretanto, existe contradição, pois muitos docentes consideram relevante a utilização do método do Ensino com Pesquisa em sala de aula, todavia reconhecem que não estão preparados para tal. Na questão 12 do questionário, perguntamos: “Em sua opinião, os professores de Ensino Fundamental e Médio estão aptos para trabalharem o ensino com pesquisa?” Por meio das respostas coletadas, percebemos que alguns docentes encontram dificuldades em transformar essa possibilidade em realidade.

O professor P10A respondeu: “acho importante, porém, nós professores não estamos capacitados”. Isso demonstra dois lados da realidade atual. O professor P6A, embora considere o ensino com pesquisa como ferramenta importante na formação da consciência reflexiva e crítica para a atuação e

transformação da realidade, afirma: “ainda faltam discussões sobre a importância e metodologia para o uso desta ferramenta”.

Outro docente (P9A), bastante favorável ao ensino com pesquisa, quando perguntado se os professores estariam aptos a trabalhar com esse método, conclui,

acredito que não, por duas situações: falta de metodologia adequada para o trabalho de pesquisa e falta de tempo para orientar a pesquisa do aluno. Somaria a isso, a falta de interesse do aluno, já mencionada, coisa que nenhum teórico, pesquisador da educação leva em conta. A culpa sempre cai no professor.

Observamos que os mesmos professores que veem expectativas no ensino com pesquisa, acreditam que não existem condições de aplicação, por várias razões, sejam elas de espaço ou ainda de formação. O professor P3C, favorável às possibilidades do ensino com pesquisa, discorre sobre a aptidão dos professores em utilizarem essa ferramenta na prática: “Para ser sincero não! Eu estou fazendo uma pós agora e estou aprendendo a fazer pesquisa de forma a ver coisas sempre novas.”

Sendo assim, o ensino com pesquisa, na visão dos pesquisados, apresenta-se como possibilidade para repensar a prática docente. Todavia, verificamos, no campo pesquisado, que os próprios professores não se consideram aptos a implementar essa transformação prática. Acreditamos que, na base dessa insegurança, um dos problemas poderia estar na formação.

Dentre os muitos trabalhos que enfocam o problema da formação docente dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, destacamos *O sentido da pesquisa na formação inicial dos professores: políticas e práticas do curso de pedagogia* de Rosa (2010). Nele, a autora se propõe a investigar a importância da pesquisa na formação curricular dos alunos de Pedagogia, e nos aponta algumas pistas importantes sobre determinadas lacunas que encontramos na formação dos professores da escola básica.

A pesquisadora, em sua vasta experiência como professora de cursos superiores para formação docente, acredita que um dos maiores problemas, dentre tantos outros, é o fato de que o próprio planejamento curricular dos cursos

de Pedagogia, baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, é evasivo quanto à prática da pesquisa,

ao se referir ao perfil do licenciado em Pedagogia o texto que deu origem às diretrizes curriculares nacionais do curso prevê que ele deveria estar apto a: estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação a instâncias competentes (ROSA, 2010, p. 598).

Dessa maneira, essa determinação evidencia um problema na formação ou uma limitação daquilo que se espera da formação de um profissional do curso de Pedagogia. Para Rosa (2010, p. 599), “parece claro que predomina, no discurso oficial, a concepção de um docente executor das determinações legais e submetido às instâncias competentes do sistema educacional.”

Possivelmente, a pesquisa em sala de aula seja considerada de forma superficial e, talvez, não propicie a possibilidade de formação de professores protagonistas, capazes de atuar como agentes de transformação na produção de conhecimentos. Além disso, provavelmente, esses profissionais não vislumbram tornar realidade o que muito se pensou e se escreveu sobre o ensino com pesquisa, como atividade integradora entre teoria e prática.

Rosa (2010) observa, ainda, que, na experiência que desenvolve com alunos de Pedagogia, as atividades voltadas à formação por meio da pesquisa são desafiadoras e instigam a continuarmos pensando na importância da atividade de pesquisa e seu potencial na construção do conhecimento. Assim,

o empenho, dedicação e esforço revelado por alguns estudantes nos chamaram particularmente a atenção, levando-nos a indagar sobre as razões pelas quais, mais do que uma tarefa acadêmica, o trabalho (de pesquisa) parecia adquirir para eles um sentido mais profundo, subjetivo e pessoal (ROSA, 2010, p. 601).

Dessa maneira, observamos que o ensino com pesquisa é idealizado, todavia pouco praticado. Talvez isso ocorra porque há professores que não se consideram capacitados para tal atitude. Assim, faz-se necessário repensar como se dá a formação desses profissionais.



O professor P3A assim discorre sobre a aptidão dos professores em trabalhar o ensino com pesquisa: “Infelizmente não estão. Acredito que não saiam preparados da universidade”. Ainda com relação ao aprendizado sobre pesquisa, o professor P3A afirma: “Meu aprendizado foi na universidade, e por se tratar de um curso de licenciatura, não foi aprofundado, nem me lembro dos autores”. Seja como for, parece-nos importante que, na formação docente, o ensino com pesquisa seja apresentado como uma possibilidade de transformação da prática pedagógica e faz-se necessário destacar o papel da formação universitária desses profissionais nessa questão.

Rosa (2010) apresenta uma estrutura em que as disciplinas de *Metodologia da Pesquisa Científica*, além dos *Seminários de Pesquisa*, fazem parte do currículo e são momentos em que os futuros professores podem elaborar e realizar projetos de pesquisa, sempre preocupados com o cumprimento de normas e procedimentos científicos. A motivação de incluir o ensino com pesquisa nos cursos de Pedagogia e na formação docente nos parece fundamental para fechar as brechas observadas no campo sobre a necessidade de buscar novas possibilidades de pensar a prática pedagógica.

Insta destacarmos a questão da complexidade em efetivar a proposta de usar o ensino com pesquisa como ferramenta para se repensar a prática pedagógica. André (2010, p. 60) menciona a complexidade dessa empreitada quando explica que

querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada.

Assim, a atividade docente se desenvolve dentro de um complexo contexto de instâncias profissionais e materiais, e que os professores devem ser considerados quando falamos da importante tarefa de repensar a prática docente.

Todo esse aparato se torna relevante e demonstra como, ao contrário do que possa parecer, a responsabilidade pela produção de novos conhecimentos e as intervenções práticas por meio da pesquisa não podem recair somente sobre o professor. Aparentemente, é uma mudança do paradigma educacional, posto que a pesquisa poderia ser a ferramenta para a construção de novas epistemologias pedagógicas, auxiliando no trabalho de resgate e revalorização da figura do professor como sujeito fundamental (embora não único) do processo educacional.

### **5.3 O ensino com pesquisa e a separação entre teoria e prática**

Outra observação do campo pesquisado evidenciada nos questionários foi o distanciamento entre o conhecimento teórico e a realidade prática. Quando as perguntas buscavam um embasamento teórico sobre o tema ensino com pesquisa, obtivemos resultados significativos. Entretanto, nas perguntas que direcionavam para a realidade prática da sala de aula, verificamos uma possível acomodação por parte de alguns professores consultados, o que sugere, aparentemente, que o conhecimento teórico desses profissionais tem sido pouco aplicado no dia a dia das salas de aulas. Possivelmente, isso ocorra, devido a fatores como falta de estrutura para o trabalho dos docentes (tamanho das turmas, violência na escola, disponibilidade de materiais pedagógicos), bem como a deterioração de seu *status* na sociedade e autoestima. Daí a resistência ao trabalho com pesquisa.

No questionário, havia uma pergunta específica sobre o tema: “Para você, o que é ensino com pesquisa?” A intenção desse questionamento era saber em que medida os professores já haviam tomado contato com as teorias sobre o ensino com pesquisa; se já tinham ouvido falar do tema ou se faziam ideia do que tratava a temática. Encontramos uma quantidade considerável de respostas que sinalizavam conhecimento do assunto por parte dos pesquisados. Vejamos algumas respostas a essa questão:

o ensino com pesquisa é um método que instrumentaliza o aluno e o transforma em produtor de conhecimento e possibilita a reflexão e a interferência na realidade social a partir das necessidades nela identificadas [...] (nele) o ensino não fica

somente na transmissão de conhecimento por parte do professor, o aluno constrói seu próprio conhecimento (P4C).

O ensino que não se dá simplesmente pela transmissão de dados, mas de fomento a investigação, a fim de ajudar o aluno a encontrar as próprias respostas, ou melhor, por si próprio (P2A).

É permitir, fomentar, instigar a busca do conhecimento, bem como proporcionar que o aluno selecione informações e possa produzir conhecimento através da fundamentação teórica adquirida (P5B).

É levar o aluno à busca de respostas para alguns questionamentos, sem dar pronto pra ele. Levá-lo a questionar certos conhecimentos e descobrir como chegar aquele conhecimento (P1A).

É entrar em contato com o ainda não conhecido, estabelecer relações com o conhecimento pré-existente e incorporar um novo. É a busca de conhecimento no processo educativo (P5C).

Se trata de uma ferramenta que complementar o ensino, pois o aluno poderá analisar seu trabalho por diversos ângulos e explorar seus conceitos, acrescentar seus vocábulos, ter uma compreensão crítica do conteúdo pesquisado; explicitará sua interpretação, conhecerá também autores com pensamentos diversos (P7A).

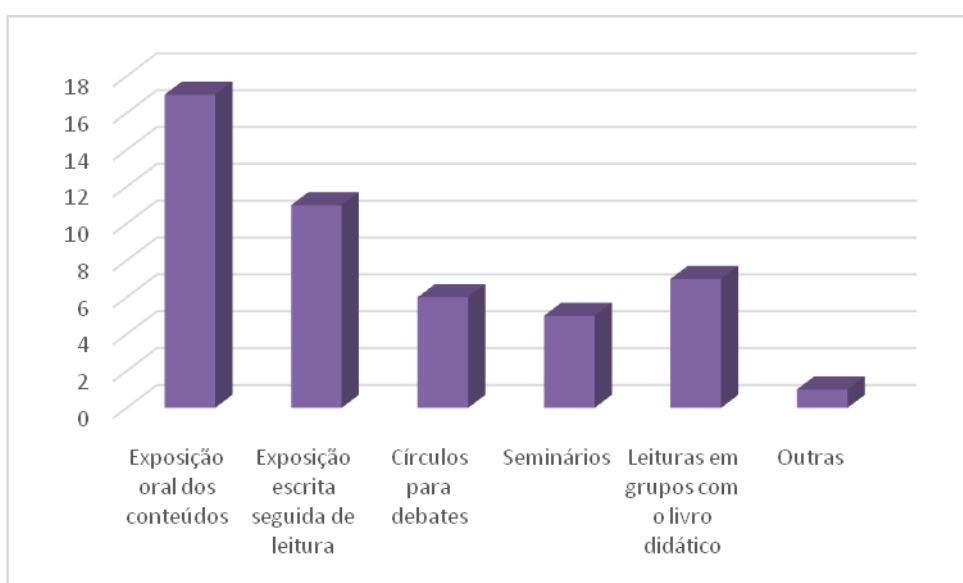
Aprofundar, estimular a curiosidade, poder quiçá fazer os estudantes participar enquanto cidadãos, quando, por exemplo, trabalhamos com pesquisas que abrange temas como a cidadania, corrupção, política...história local (P2B).

Pela amostragem, notamos que o ensino com pesquisa é tema conhecido dos professores, mesmo porque, do total de 24 questionários respondidos, apenas dois (8,33%) se abstiveram de responder; quatro (16,67%) deram respostas evasivas ou superficiais, demonstrando pouco contato com o tema. Dessa forma, constatamos que 18 docentes pesquisados (75%) deram respostas consistentes sobre o ensino com pesquisa, demonstrando que conhecem as teorias que dão conta dessa ferramenta pedagógica.

Essa constatação demonstra que os professores, em algum momento da sua trajetória, tiveram contato com teorias sobre o ensino com pesquisa. No entanto, ao cruzarmos os dados da pesquisa, observamos que esses conhecimentos, muitas vezes, ficam apenas nos domínios da teoria, não representando alterações significativas nas práticas pedagógicas.

Na questão 6 do questionário, perguntamos qual prática pedagógica o professor mais utiliza no espaço da sala de aula, possibilitando a resposta em uma lista de alternativas: exposição oral dos conteúdos, exposição escrita seguida de leitura, círculos de debates, seminários, leituras em grupo acompanhadas do livro didático e outras. Ambiguamente, notamos que, apesar do conhecimento teórico, os docentes ainda não conseguem fazer uso das teorias em suas práticas pedagógicas, conforme vemos no gráfico a seguir.

**Gráfico 6 – Quais práticas pedagógicas são mais usadas?**



**Fonte:** A autora.

Quanto à prática pedagógica adotada, do total de 24 questionários, 1 professor (4,16%) não respondeu; 3 pesquisados (12,5%) responderam que utilizam todas as opções; e 20 professores (83,33%) responderam que, em sala de aula, a prática pedagógica mais utilizada é a exposição oral e escrita dos conteúdos. Isso evidencia alguns problemas já abordados anteriormente neste texto sobre a produção de conhecimento. Sobre a condição dos professores que não veem na pesquisa o seu potencial de transformar a prática pedagógica, André (2010, p. 63) comunica que

não é incomum ouvir supervisores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores dizerem que as pesquisas não refletem a realidade das escolas, são muito

sofisticadas, não oferecem respostas aos problemas da prática, e são, portanto, pouco úteis.

Além da afirmação da autora supracitada, temos a constatação do campo pesquisado. Este nos direciona para outro problema: a produção de novos conhecimentos não tem transformado a realidade prática das salas de aula. Alguns professores pesquisados demonstram conhecer teorias relevantes, todavia não as praticam nem fazem uso do seu potencial transformador. O aporte teórico dos professores ganha relevância quando auxilia na transformação da realidade docente; do contrário, corre-se o risco de se tornar acúmulo teórico descontextualizado.

São constatações que demonstram a separação existente entre teoria e prática. Alguns professores conhecem e admitem o potencial inovador do ensino com pesquisa, no entanto não se sentem capazes para assumir sua real responsabilidade como agente transformador da realidade social. Dessa forma, ao não buscar pôr em prática as teorias conhecidas, correm o risco de solidificar a realidade atual e se assumirem como meros reprodutores de currículos previamente estabelecidos.

#### **5.4 O ensino e a pesquisa sob o ponto de vista dos professores**

Fizemos duas perguntas com o intuito de entender a compreensão atual dos professores sobre qual conceito têm sobre o ensino e a pesquisa. Quando estimulados pela pergunta: *Para você, o que é ensino?*, as respostas indicam alguns caminhos os quais elencamos a seguir. As respostas ajudam a demonstrar o imaginário construído pelos diversos professores sobre a atividade docente e evidenciam como se dá sua prática pedagógica. Do total de 24 questionários, 11 deles (45,83% dos docentes) demonstram que o conceito de ensino que prevalece está atrelado ao que observamos anteriormente na prática social atual. Ou seja, o ensino é uma atividade para transmitir conhecimentos. Essa verificação está contida em respostas como:

O ensino é transmitir o conhecimento científico de forma acessível para os alunos, sem que isso comprometa ou deturpe a teoria (P1B).

O ensino é a transmissão de conhecimento. É educar de maneira formal e informal, é o ato de educar (P8A).

É o meio de transmitir determinado conhecimento científico, aceito pela comunidade da área, para aqueles que ainda não o possuem. Ensinar é entregar o que se sabe, mas também receber o retorno dessa entrega, pois, acima de tudo, é preciso ensinar a aprender (P3C).

Observamos, nessas respostas, por exemplo, uma contraposição de conceitos, pois se ensinar é ensinar a aprender, provavelmente deveríamos nos basear em conceitos que nos levem a superar a ideia de que o ensino é simplesmente transmitir a alguém, que nada sabe, algum conteúdo previamente estabelecido. Parece-nos que o conceito de ensino a partir da necessidade de ensinar a aprender prevê preocupações de mais interação e de construção dos conhecimentos a serem aprendidos, e não simplesmente como ato de transmitir a alguém algo que ele não sabe. Freire (2001, p. 25) declara que “[...] ensinar não é meramente transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”. No entanto, outros professores foram fiéis a esse imaginário construído sobre a atividade docente, dando respostas como:

É o processo de transmissão de conceitos a alguém de forma acessível ao nível intelectual do mesmo (P3A).

É a passagem de um conhecimento para outra pessoa pré-disposta a aprendê-lo e apreendê-lo (P9B).

Ou, ainda, simplesmente, “É a transmissão sistematizada do conhecimento” (P10A).

A partir das respostas acima, percebemos que, para quase metade dos pesquisados, ensinar significa transmitir conhecimento, constatação esta que nos ajuda a entender, sob o ponto de vista do campo pesquisado, o que margeia o imaginário sobre a docência da escola básica. Segundo a nossa compreensão, esse imaginário talvez careça de um melhor aprofundamento, capaz de

proporcionar à atividade docente desafios que possibilitem a ela ser elemento fundamental do desenvolvimento da sociedade atual.

Outrossim, constatamos que, do conjunto de questionários, existem docentes que já constroem, de forma ampliada, a tarefa de ensinar. Respostas como “Ensinar é dar subsídios e direcionar apontando caminhos de obter o conhecimento (P3C)”, mostram-nos que é possível entender o ensino não somente como uma atividade de transmitir conhecimentos, mas como forma ativa de direcionar o processo de construção desse conhecimento. Outros ainda responderam:

ensino é a construção do conhecimento (P7IE).

O ensino pressupõe a aprendizagem. É o meio de apropriação de um conteúdo, de desenvolver sobre ele uma atitude de reflexão, análise e relações com os campos de atividade humana (P9A).

Observamos que, para o professor P9A, o conceito de ensino supera a tarefa de transmitir conhecimentos e chama para si a importante incumbência de ser um canal de crescimento, para, assim, formar cidadãos capazes de refletir sobre seu meio, interagindo com ele, apropriando-se do conhecimento de forma ativa.

Outras lógicas, tais como apropriação de conteúdos que ajudam no desenvolvimento, ou ainda, interação entre o educando e o meio, ou também, ensinar é compartilhar experiências, demonstram como o ensino pode se revestir de significados que o ajudem no desafio de se manter como ferramenta de transformação social. O professor P1C salientou que ensinar é ajudar na “[...] transformação da sociedade, de passiva para ativa, na busca de uma vida melhor e igualitária”. É, portanto, a partir desse caminho que este texto se estrutura.

Outra pergunta que fizemos foi: *Para você, o que é a pesquisa?* E aqui, mais uma vez, buscamos saber qual a ideia que os professores fazem sobre a atividade da pesquisa, ou ainda, se compreendem a extensão do potencial dessa atividade na tarefa docente. Interessa-nos comentar que todos os questionários apresentaram respostas condizentes com a atividade de pesquisa em sala de aula. Por exemplo:

Um processo metodológico de investigação, recorrendo a procedimentos científicos para encontrar resposta para um problema (P6B).

É proporcionar ao aprendiz estruturas através de metodologias adequadas aos conteúdos em desenvolvimento, para que este construa sua concepção de mundo envolvendo elementos científicos e humanos (P6C).

É um processo planejado e organizado de investigação para descobrir novos conhecimentos relacionados ao objeto pesquisado (P3C).

Notamos, portanto, que os docentes compreendem os processos de pesquisa, bem como sabem do seu potencial na tarefa de construir conhecimento. Segundo as respostas de alguns docentes, a pesquisa é uma ótima oportunidade de aprendizagem, como evidencia a resposta a seguir: “É um instrumento de aprendizagem, para o aprofundamento do conteúdo trabalhado em sala de aula” (P9C).

Encontramos unanimidade nas respostas com relação à importância da pesquisa no processo de produção de conhecimento. Assim, pesquisar

É um método utilizado para buscar uma resposta para investigar um fato, um acontecimento ou um objeto. É uma forma sistematizadora de se construir um conhecimento, confirmar ou refutar uma hipótese (P4C).

É buscar novos conhecimentos, procurar saber mais sobre o assunto, conceitos científicos (P5C).

É Buscar informações, selecionar pontos principais, delimitar temas e produzir conhecimento (P5B).

Essa é uma junção que nos interessa, pois se queremos entender o ensino como a possibilidade de construir o conhecimento, e não simplesmente transmiti-lo de forma acabada, podemos nos perguntar se a junção do ensino com a pesquisa não seria o caminho potencial para transformar a prática docente em uma rica e estimulante atividade de descoberta. Acreditamos que sim e, para tal, somos motivados por este trabalho. Um professor demonstrou essa preocupação e respondeu sobre a pesquisa que



Se trata de uma estratégia de ensino, que por sua vez, visa a construção do conhecimento – 1º deve se procurar o material de pesquisa, interpretar e depois construir atividades, pois o aluno precisa sistematizar ideias para que o mesmo possa explicitá-las e referenciá-las (P7A).

Essa é uma resposta que nos ajuda a evidenciar nosso objeto de estudo. Todavia, algumas dúvidas podem ser levantadas nesse momento sobre os métodos; portanto, pretendemos, a seguir, evidenciar as diferenças e as possíveis aproximações entre o ensino e a pesquisa.

### 5.5 É possível ensinar por meio da pesquisa?

Existe uma questão que nos parece central quando buscamos aliar teoria e prática dentro da sala de aula e que, de igual modo, tem dificultado o processo de aplicação do ensino com pesquisa na prática pedagógica. Estamos falando da separação que se faz entre os métodos de pesquisa e os métodos de ensino. Sobre isso, fizemos a seguinte pergunta aos professores: *Em sua opinião, o método de pesquisa é o mesmo método pelo qual se ensina?* Estamos interessados aqui em saber se os professores concebem, na pesquisa, as possibilidades de formação e capacitação necessárias para o ensino e a aprendizagem.

Observamos que os pesquisados consideram que não, pois 14 professores (58,33%), portanto, a maioria deles, afirmam que não se ensina por meio dos mesmos métodos de pesquisa. São ações mentais diferentes, ou seja, o processo mental de aprender um conteúdo pronto não é o mesmo que o de pesquisar um conteúdo novo.

Insta destacar que, nas respostas obtidas, a pesquisa aparece como uma atividade mais completa, mais aprofundada do que o ato de ensinar. Por exemplo, encontramos respostas como:

Não, pois não estamos lançando nenhum problema, nem formulando hipóteses. O que temos feito é somente mostrar os resultados aos alunos. Para se ensinar pelo mesmo método de realizar uma pesquisa teremos que mudar completamente nossa conduta. Mas é possível (P3A).

Não, mas poderia. Percebemos que nosso método ou a falta dele está refém de um ensino massificado, fabril. E os estudantes e professores sofrem desse modelo (P2B).

Observamos com atenção a qualidade dessas respostas, pois por meio delas, somos instigados a questionamentos importantes. Os professores atribuem qualidades específicas à atividade de pesquisa, porém não à atividade docente, por quê? Constatamos um distanciamento na compreensão das possibilidades da atividade docente, vista aqui, talvez, como refém de “um ensino massificado”. Possivelmente, o que deveríamos nos questionar neste momento é se não poderíamos utilizar, de forma prática, esse potencial que a pesquisa oferece para dinamizar a sala de aula. Vejamos as respostas dos professores pesquisados:

Não, a pesquisa exige tempo e preparo, argumentos e não há isso no ensino público (P5A).

Não. No dia-a-dia não é fácil, pois os professores têm muitas turmas (e são numerosas). Isso acaba (tornando) levando o professor a trabalhar de uma maneira mais fácil. Há também, escolas em que os alunos não aceitam trabalhar com pesquisa; ou por falta de interesse, ou de condições, ou por falta de conhecimento sobre o assunto (P9B).

Não. Pesquisar é buscar conhecimento e para ensinar é necessário possuir o conhecimento (P3B).

Não. A pesquisa requer muito mais interesse e o educando nem sempre demonstra esse interesse (P7B).

O campo de pesquisa nos remete às afirmações que já fizemos de forma reiterada neste trabalho: a possibilidade de pôr em prática as teorias do ensino com pesquisa como ferramenta para renovar a prática pedagógica está distante da realidade. A pesquisa é vista por alguns professores como algo nobre, inatingível, de difícil aplicação, o que inviabilizaria sua aplicação no cotidiano escolar, tal como já constatamos anteriormente neste texto (LÜDKE, 2010). A não aceitação não se dá pelo fato de os métodos de pesquisa não serem eficientes; pelo contrário, são vistos como ótimas oportunidades, podendo, por meio deles, serem repensados os atuais métodos de ensino. Chama-nos a atenção o fato de que talvez o ensino esteja sendo considerado sob um viés engessado, limitando,

dessa maneira, suas reais capacidades, bem como desconsiderando as amplas possibilidades que são oferecidas pela pesquisa à prática da aprendizagem. Nas palavras de Maldaner (1999, p. 290), o ato de pesquisar não se dissocia do ensino, muito menos, da aprendizagem, pois

A atividade da pesquisa é uma qualidade eminentemente humana, desenvolvida na cultura e na história humanas. Através dela o ser humano criou instrumentos práticos e teóricos que lhe permitem agir e pensar de uma certa forma sobre a natureza e obter respostas desejadas. Com ela mudaram as relações dos homens com a natureza, mudou o homem e mudaram as relações entre os homens. Porém, como prática cultural e histórica, a pesquisa não é uma herança biológica, assim como não são os conceitos científicos e toda a prática científica e tecnológica. Elas devem ser construídas e reconstruídas junto a cada indivíduo nos processos educacionais. Ao compreendermos isso, muda a nossa concepção de pesquisa, de ciência, de tecnologia e, como consequência, renova-se a nossa prática pedagógica.

Dessa forma, pesquisar é uma atividade agregada ao ato de ensinar e aprender. Não existe ensino sem pesquisa (FREIRE, 2002). A pesquisa colabora em questões fundamentais para o processo ensino-aprendizagem, especialmente quando há dúvidas.

Assim, provavelmente na base dessa redução das possibilidades do ensino, está a forma como o conceituamos. Quando o ato de ensinar é entendido como marcar, instruir, doutrinar alguém (KUBO; BOTOMÉ, 2001), acabamos por reduzir o ensino àquilo que Freire (2002) chama de educação bancária. Ele declarou que a educação bancária, ao não considerar o aluno como participante do processo de ensino, dificulta o aprendizado, porque se trabalha com uma noção de educação em moldes limitados.

Pelas respostas dos professores, constatamos que ensino e pesquisa são processos distintos, pois o método pelo qual se ensina tem peculiaridades próprias e possivelmente diferentes do método pelo qual se pesquisa, inclusive sob as dimensões mentais. Um professor (P3B) respondeu que “[...] pesquisar é buscar conhecimento e para ensinar é preciso ter conhecimento”. Essa afirmação é relevante, pois o método de pesquisa apresenta peculiaridades próprias. Este é baseado em um esforço de busca por novos conhecimentos de forma sistemática, sendo uma busca por aquilo que ainda não é evidente, atuando em um terreno

ainda desconhecido. Isso não significa, todavia, que ele não possa ser usado para ensinar. A forma como conceituamos o ensino, sobretudo dentro de parâmetros mais tradicionais, pode nos levar a compreender que essas diferenças nos pressupostos impossibilitam a ação conjunta do ensino e da pesquisa em sala de aula e como base para pensarmos novos suportes para processo o ensino-aprendizagem.

O ato de ensinar significa apresentar ao aprendiz o que já foi descoberto, o que já é de domínio público sobre determinado tema. Pressupõe-se que esse conjunto de conhecimentos já foi instituído, elaborado, sistematizado, e que é, no ato de ensinar, colocado à disposição do aluno. É inegável a veracidade desses preceitos, porém não podemos limitar nosso pensar sobre os métodos de ensino tradicional, sob o risco de cair em armadilhas reducionistas, e isso se revela preocupante. O conceito de ensino que considera o aluno como mero receptor de conteúdos prontos, como na visão empírica, um quadro em branco onde serão marcadas as informações já consolidadas, provavelmente, impede a possibilidade de utilizarmos novas formas de apropriação dos conhecimentos. Essa jornada pode ser possibilitada pela utilização dos métodos do ensino com pesquisa na atividade docente.

A mesma fonte de preocupações consiste em conceituarmos o professor como um especialista, detentor único de todo o saber, trabalhando unicamente como transmissor de conteúdos já estabelecidos, como esclarece Rosa (2010). Por consequência, limita a atividade docente, enfraquecendo o seu papel como “intelectual transformador” (GIROUX, 1997), bem como arrefecendo a possibilidade de utilização de novas formas na produção de conhecimentos.

Atualmente, é difícil pensar o ensino sem considerarmos a perspectiva da aprendizagem, ou seja, sem considerarmos o ponto de vista de quem aprende. Além disso, acreditamos que os métodos de ensino com pesquisa podem oferecer suportes importantes nas transformações de que o ensino e a aprendizagem carecem, pois os preceitos da dúvida, a busca por novas formas de apropriação dos temas, os métodos que estimulam a problematização dos assuntos podem se tornar ferramentas importantes no processo de assimilação e apropriação dos conteúdos.

Alguns dos pesquisados afirmam que não têm como ensinar por meio da pesquisa, embora muitos admitam que deversem, e com isso, reforçam a constatação que fizemos anteriormente: de que a prática pedagógica se vê engessada em parâmetros pouco desafiadores. No entanto, dos 24 pesquisados, seis (25% do total) acreditam que o método de pesquisa pode ser o mesmo método pelo qual se ensina. Algumas respostas demonstram como a pesquisa abre inúmeras possibilidades para a prática pedagógica.

Para se ter um ensino de excelente qualidade temos que ter uma boa fundamentação teórica, portanto faz-se a necessidade da pesquisa (P5C).

Sim, a metodologia é caminho. E é possível trocar caminhos onde a pesquisa é envolvida esclarecendo, reforçando, apoiando..., na construção de conceitos (P6A).

De certa forma sim. O trabalho do professor é resultante de um constante processo de pesquisa (P1B).

O método de ensino não é apenas ensinar através de um método que o livro didático propõe, e sim formar alunos críticos e capazes de interagir com a sociedade, propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendam de forma consciente e consistente os mecanismos de apropriação de conhecimentos. Assim como a de possibilitar que os alunos atuem criticamente em seu espaço social (P4A).

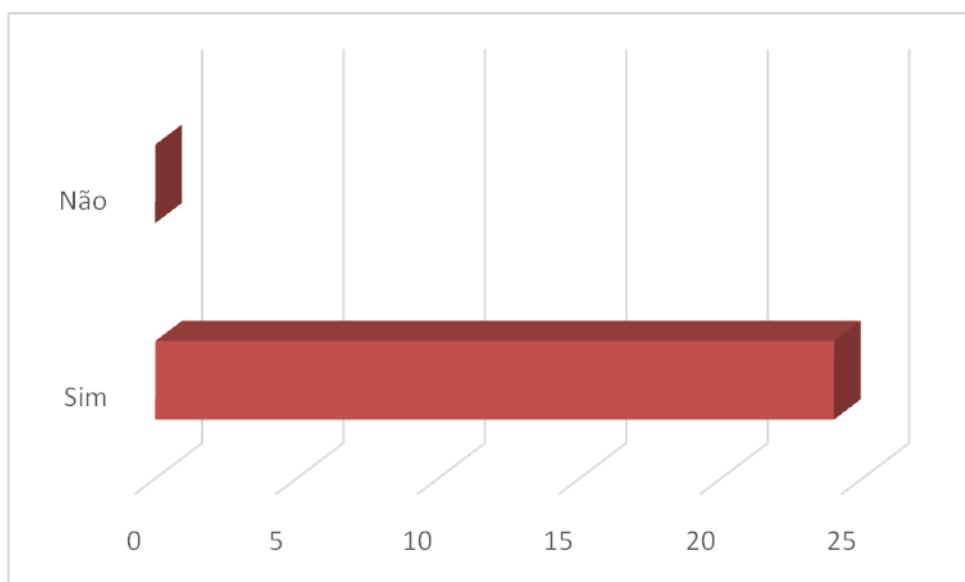
Os dados obtidos por meio da pesquisa de campo revelam que a possibilidade de ensinar por meio da pesquisa é compartilhada por parte dos pesquisados. Em essência, essa é a questão central deste texto. A proposta é utilizar os métodos de pesquisa para proporcionar ao ensino-aprendizagem novos desafios, novas possibilidades, em que o ato de ensinar se torne uma rica oportunidade de descoberta e construção coletiva.

Aparentemente, muitos não aceitam o desafio e se conformam em apenas cumprir com as obrigações curriculares. Todavia, como assinala Gadotti (1988), ensinar é recriar o mundo à nossa volta. Portanto, não podemos restringir essa nobre atividade formativa a uma tarefa massificada, fabril, como salientou um dos pesquisados. O desafio posto envolve a todos, professores, alunos, coordenação, direção, em um esforço conjunto para transformar a realidade das salas de aula. Conforme observado nas respostas, uma melhor fundamentação teórica,

metodologias mais consistentes, ou ainda, ir além da proposta do livro didático na prática em sala de aula demonstram serem preocupações fundamentais se pretendemos utilizar métodos que dinamizem o ensino, conferindo-lhe a centralidade que ele precisa ter em tempos atuais.

Sabemos que já houve mudanças e que, nessa realidade, ganhos já foram conquistados. Por exemplo, a maioria dos docentes consultados (91,7%) concorda que o conhecimento prévio dos alunos é importante em sua formação, e deve ser considerado como parte do aprendizado, como vemos no gráfico a seguir:

**Gráfico 7 – Você considera o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema?**



**Fonte:** A autora.

Os próprios parâmetros governamentais para o Ensino Fundamental salientam a importância dessa prática,

para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele (BRASIL, 1998, p. 71).

É um posicionamento relevante e que demonstra como existem preocupações quanto à dinamização da prática pedagógica na atualidade. Sobre

a centralidade dessa preocupação, Gasparin (2009, p. 2) evidencia, ao teorizar sobre a construção dos conceitos científicos em sala de aula, que

[...] o ponto de partida da aula não é o currículo, ou a explicitação da unidade de conteúdo do programa na disciplina, mas são os conhecimentos prévios que o educando leva para a escola dentro da área de conhecimento sobre a qual o professor trabalhará. Em consequência, antes de ensinar é necessário ouvir, aprender com os alunos.

Por detrás dessa valorização da participação dos alunos na dinâmica do processo ensino-aprendizagem, está uma nova forma de pensar o ensino, não somente como informação transmitida, mas também como conhecimento construído. Nas palavras de Jófili (2002, p. 197),

[...] em outras palavras, espera-se que o novo conhecimento não seja aprendido mecanicamente mas ativamente construído pelo aluno, que deve assumir-se como sujeito do ato de aprender. Eu gostaria também de sugerir que o professor provocasse nos seus alunos o desenvolvimento de uma atitude crítica que transcendesse os muros da escola e refletisse na sua atuação na sociedade. Estar consciente dos conceitos prévios dos alunos – que estejam em desacordo com o conhecimento científico – capacita os professores a planejar estratégias para desconstruí-los, utilizando contra-exemplos ou situações-problema, para confrontá-los. Esse confronto pode causar uma ruptura no conhecimento dos alunos, provocando desequilíbrios (ou conflitos cognitivos) que podem impulsioná-los para a frente na tentativa de recuperar o equilíbrio.

Na base dessas afirmações, estão conceitos didáticos importantes, segundo os quais o ensino deveria partir dos conhecimentos prévios dos alunos, ou ainda segundo preceitos materialistas históricos, da prática social dos educandos, considerando, então, o que eles já aprenderam em sua experiência social. A partir daí, caberia à escola, em um primeiro momento, produzir um desaprendizado desses conteúdos, entendendo desaprender como o processo de confrontar os saberes práticos com os conhecimentos científicos construídos para, a partir disso, organizar um reaprendizado dos conteúdos pelo aluno.

A cadeia de ensino comporta, portanto, um aprendizado (às vezes, do senso comum) já presente nos alunos, conhecimentos estes que são alternativos, às vezes imperfeitos ou incompletos, e que precisam ser desaprendidos,

confrontados, para tornarem a ser aprendidos a partir das bases do conhecimento já adquirido e consolidado historicamente. É um esforço de ressignificação que contribui com toda a cadeia de ensino-aprendizagem.

Ao propormos o ensino com pesquisa como possibilidade de repensar a prática pedagógica, estamos buscando solidificar essa cadeia de ensino. Dessa forma, ao colocar os discentes diante da tarefa de pesquisar para se apropriar de conteúdos ainda não conhecidos por eles sobre determinado tema, fazemos com que participem, de forma ativa, da descoberta e cheguem a conclusões a partir de caminhos compartilhados. Nesse contexto, o conhecimento é ativamente construído pelo aluno, ao invés de retransmitido mecanicamente.

Cabe salientar que o sujeito fundamental desse processo é o professor que, como conhecedor dos conteúdos, atrai para si a incumbência de conduzir, coordenar, delimitar todo esse processo de descoberta sobre bases cientificamente construídas, evitando desvios, encaminhando o trabalho para resultados que sejam condizentes com o que se espera da área do conhecimento em questão.

Nessa perspectiva, os docentes consultados demonstram interesse em abrir a temática da aula para a participação dos alunos, bem como da sua contribuição nos fundamentos da matéria, porém salientamos que não é suficiente. Possivelmente, será necessário estabelecer ações conjuntas que se dão na interação dos diversos atores e das diversas tarefas que envolvem cada função. Ao professor cabe o papel de refletir sobre sua prática, avaliando em que medida pode se tornar o agente transformador da realidade social, quais as mudanças que podem ser implementadas para que tal meta seja atingida, bem como quais os caminhos teóricos que poderão ser percorridos para transformar e dinamizar a realidade das salas de aula.

## **5.6 Ensino com pesquisa: projeto de trabalho docente-discente**

Como conclusão desta parte de nosso trabalho, apresentamos um Plano de Aula em que procuramos colocar o Ensino com Pesquisa como o centro da ação docente-discente. Nossa intenção é propor uma prática em que o método de



Ensino com Pesquisa se torne um novo processo de ensino e aprendizagem em salas de aula do Ensino Fundamental e Médio.

Ao tratarmos do ensino com pesquisa na transformação da prática pedagógica, algumas dúvidas podem nos acometer. De maneira geral, podemos pensar que se trata simplesmente de propor atividades de pesquisa durante as aulas, momento em que os alunos são incentivados a buscar na internet, em jornais ou revistas, informações sobre um tema. Essa prática já foi observada em nossa análise dos manuais didáticos, entretanto entendemos que essa preocupação não dá conta de transformar a prática pedagógica nos moldes que teorizamos até aqui.

Assim, é preciso fazer uma distinção clara entre o que Lüdke e André (1986, p. 35) chamam de “trabalhos de consultas ou sondagens de opiniões” daquela atividade pedagógica que tem na pesquisa sua base, mas que pretende perpassar todas as dimensões da aula, propondo formas de despertar o interesse do aluno pela prática pedagógica. Em outras palavras, estamos propondo um plano de aula que contemple o “Ensino com Pesquisa” e não simplesmente o “ensino e a pesquisa”. Nele, a atividade de pesquisar se torna o eixo sobre o qual será conduzido todo o processo de ensino-aprendizagem nas diversas etapas da aula. É um desafio proposto como consequência de nossa pesquisa, principalmente se procurarmos efetivar as mudanças que defendemos anteriormente como necessárias no atual cenário educacional do ensino básico.

Nesse sentido, propomos, a seguir, um Projeto de Ensino com Pesquisa, para a disciplina de Língua Portuguesa. A escolha por essa disciplina deve-se ao fato de a formação da pesquisadora e a de seu orientador ser em Letras. Além disso, na análise que fizemos dos manuais didáticos dessa disciplina, percebemos que as atividades com pesquisa ainda são reduzidas. Os exercícios são esparsos, diluídos ao longo das obras. Alguns evidenciam a pesquisa, enquanto outros a deixam implícita. Assim, nesta proposta, procuramos destacar a pesquisa como parte integrante do ensino, pois para Freire (1996, p. 29), “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro”.

Para melhor compreensão da proposta de trabalho, adotamos os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2008) e a Didática de Gasparin

(2009), que tem base teórica e metodológica no Materialismo Histórico Dialético. Primeiramente, faremos uma breve explicitação dessas fases, apresentando, posteriormente, o plano em si, momento em que ofereceremos as contribuições do ensino com pesquisa em cada etapa da aula.

## **5.7 O ensino com pesquisa e a síncrese do aluno**

Prática Social Inicial do conteúdo – Para Saviani (1993), essa fase trata do momento e local onde os professores e alunos se encontram. As compreensões da realidade de ambos não são homogêneas, pois os alunos veem a realidade de forma fragmentada (incompleta), sincrética com relação às informações que lhes são transmitidas pelo professor.

Nessa compreensão, no momento inicial da aula, devemos partir do tema proposto para estudo. Esse tema pode ser oriundo dos manuais didáticos, ou ainda, dos Projetos Político-Pedagógicos de cada instituição; também de temas dos PCN, do Currículo da escola ou do plano de cada disciplina. A partir da escolha do tema, em nosso caso, Língua Portuguesa – Morfologia e Fonética – importa proceder com atividades que demonstrem qual a realidade do conhecimento atual sobre o assunto. Dessa maneira, o docente deverá concentrar-se em levantar os conhecimentos prévios dos educandos sobre o objeto de estudo.

Uma possibilidade seria propor a elaboração de um texto curto, por exemplo, de alguns parágrafos, sobre o que o aluno entende a respeito da linguagem coloquial/popular e da linguagem culta. Esse levantamento (que é uma forma de pesquisa simples) visa compreender, em um primeiro momento, como se dá a vivência social da linguagem e como está o aprendizado do aluno sobre o tema. Nessa fase, estariam os conhecimentos que Vigotsky (2007) chama de conhecimentos espontâneos. Para ele, o desenvolvimento das crianças está intimamente ligado ao aprendizado, o qual se inicia com a capacidade da criança em utilizar a linguagem, portanto, o aprendizado “começa muito antes de elas frequentarem a escola” (VIGOTSKY, 2007, p. 94).

Sendo assim, torna-se fundamental um levantamento que evidencie a maneira como o tema da aula foi construído pelos alunos em seus ambientes vivenciais. Em face disso, podemos questionar: como os discentes usam a linguagem em seu cotidiano? Qual a linguagem utilizada nas redes sociais? Enfim, como se dá o uso da linguagem na dimensão social do aluno? A linguagem coloquial/popular é formada a partir de conhecimentos incompletos, imperfeitos, mas será sobre eles que procederemos à etapa seguinte que chamamos de conhecimentos cultos com os quais serão confrontados.

Essa etapa já faz parte das preocupações demonstradas pelos docentes consultados. Por exemplo, o professor P10A declarou: “Disponibilizo 20 minutos antes de iniciar o conteúdo, para investigar o conhecimento dos alunos sobre o assunto.”

Para o conjunto dos professores (91,70%), essa é uma prática importante. O professor P2B informou: “Sempre perguntamos ou pedimos para os alunos escreverem um pequeno texto sobre um novo tema. Para isso relacionamos o presente com o passado.” Ou ainda, na opinião do professor P9B: “por meio de depoimentos dos alunos, discussão com os colegas em equipes e, também, quando alguém pede para comentar alguma coisa.”

Nessa etapa, podemos utilizar vários métodos investigativos, mas a preocupação maior está em buscar manter contato com a bagagem de conhecimentos prévios de cada educando. Entendemos que o registro escrito ou verbal dessa etapa, embora não único nem obrigatório, possibilita uma melhor investigação dos conteúdos e facilitará as etapas seguintes em que procederemos com o confronto desses conteúdos com o conhecimento culto.

## **5.8 O Ensino com Pesquisa e a problematização**

Problematização – Para Saviani (1993, p. 71), nessa etapa, são definidos os “principais problemas postos pela prática social”, momento em que questões são levantadas e que respondidas depois na Instrumentalização se constituem solução para a realidade social. Nesse sentido, a problematização no processo pedagógico é uma etapa fundamental para os métodos do ensino com pesquisa,

pois o docente precisará construir perguntas que direcionem para as eventuais conclusões sobre o tema. Tais questionamentos precisam confrontar o tema com as dimensões vivenciais, de tal forma que as respostas dos problemas elencados signifiquem a construção de conceitos historicamente construídos sobre o assunto. Notamos que perguntas bem elaboradas possibilitam o direcionamento adequado sobre os objetivos da aula. Além disso, o professor e o aprendiz poderiam construir perguntas que, respondidas, contemplassem os objetivos propostos no plano.

A problematização é uma ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois indica caminhos para se construir o conhecimento, ao invés de simplesmente informá-lo. Freire (2001, p. 25) escreveu que “[...] ensinar não é meramente transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”. Nesse sentido, a problematização possibilita essa produção de conhecimento. Por exemplo, quando o docente aproxima, por meio das perguntas, o tema da realidade vivencial do aluno, isso auxilia o discente a se apropriar do assunto. Essa aproximação é relevante, no sentido de despertar o interesse do educando. Trata-se de um novo desafio, pois se propõe novo caminho para a aprendizagem, que seria o de compreender o problema para depois tentar resolvê-lo. Por exemplo, no contexto do referido projeto, podemos perguntar: como podemos transformar a linguagem coloquial/popular em linguagem culta?

Dessa maneira, a atividade de pesquisa trabalha em dimensões desafiadoras. O preceito da dúvida está presente, os questionamentos (perguntas) criam um ambiente que incentiva a busca pela compreensão do tema. Ao professor – conhecedor prévio dos conteúdos – cabe o papel de idealizar perguntas que desafiem seus alunos a caminharem (pesquisarem) por trilhas desconhecidas do ponto de vista do educando, mas que, devidamente conduzidas e orientadas, possibilitarão a construção e a apropriação do conhecimento pelo discente.

## 5.9 O Ensino com Pesquisa e a instrumentalização

Instrumentalização – Aqui os alunos se apropriam de ferramental técnico para execução e apropriação do conhecimento. Insta destacar que, para Saviani (1993, p. 71), essa etapa serve para garantir “[...] a apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. A instrumentalização, portanto, servirá para fornecer ferramentas - metodologia e conhecimento científico/cultural/clássico - necessárias para o aluno utilizar como instrumentos de transformação social.

Na instrumentalização, chegamos ao tópico em que a atividade de pesquisa se consolida mais especificamente. Para se efetivar essa etapa, será necessária a elaboração de um projeto de investigação que poderá ser estruturado pelo professor. Nesse momento, serão disponibilizados aos alunos textos já produzidos, livros que elucidem o conteúdo ou quaisquer outras fontes que sirvam de suporte para a exploração pelos educandos das várias formas de se conhecer a fonética e a morfologia ou que tratem da linguagem coloquial/popular e da linguagem culta. Música, filmes, poesia, jornais, revistas e busca nos endereços eletrônicos são fontes relevantes de conhecimento prático, além dos manuais didáticos.

Munidos de materiais previamente disponibilizados, proceder-se-á à pesquisa propriamente dita. Possivelmente, esse trabalho tenha melhor êxito quando realizado em equipes, pois a possibilidade de pesquisar interagindo com outros integrantes gera incentivo nas tarefas. A intenção dessa etapa é buscar, nas fontes, informações que ajudem a responder os problemas levantados no tópico anterior (problematização), ou ainda, possibilitar aos alunos a descoberta da importância do conhecimento fonético/morfológico em seu dia a dia. O contato com o conhecimento científico e culto se dá, nesse momento, por exemplo, quando o aluno lê um texto para o estudo da morfologia, ou ainda quando analisa o uso das palavras de uma música.

Nessa etapa, acontece o que Toffler (1970, p. 333), referindo-se a uma nova e poderosa dimensão da educação, qualifica como “aprender, desaprender e reaprender”. A aprendizagem primeira seria o que os alunos obtêm sem a

necessidade da escola, seriam seus conhecimentos prévios. A desaprendizagem não consistiria em esquecer ou jogar fora o que se aprendeu, mas seria o processo de apreender o conhecimento culto/científico com intervenção do professor e da escola. Nesse processo de confrontar o cotidiano com o científico, dar-se-ia a reaprendizagem em um nível superior. Este é o momento em que o aluno poderá fazer uma ponte entre o conteúdo teórico científico disponibilizado a ele, e o conhecimento espontâneo (conhecimento coloquial/popular) devidamente registrado no primeiro momento desse projeto e como se dá a aplicação prática desses conteúdos.

Assim, nesse confronto, opera-se a construção e apropriação do conhecimento científico pelo educando, ao contrário do já conhecido processo de dar a ele todas as conclusões prontas para que simplesmente decore e reproduza. É um importante momento de produção do saber, pois o desconhecido vai paulatinamente sendo construído pelo discente, a partir de suas dúvidas e curiosidades. Como dissemos, chegaremos às conclusões já dadas pelo conhecimento científico, todavia percorrendo caminhos em que construímos as conclusões, e não como meros espectadores do já descoberto.

Outra possibilidade nessa fase é realizar uma pesquisa de campo com os alunos. Professor e alunos poderão elaborar um projeto de investigação com suas diversas fases. Para a parte prática, podem utilizar-se de um questionário com perguntas que demonstrem como as pessoas fazem uso da linguagem em seu cotidiano. A partir daí, proceder-se-á às entrevistas, momento em que os alunos poderão dirigir-se a seus familiares, vizinhos e amigos.

Faz parte desse processo o registro das descobertas, que poderá se dar por meio da produção de textos que evidenciem o conhecimento adquirido. Os docentes oferecerão aos aprendizes a oportunidade de elaborar um texto em linguagem culta, usando as normas gramaticais aprendidas, sobre os usos sociais da linguagem popular e da culta. Poderão ainda comparar os dados das entrevistas com textos sobre linguagem culta e popular. Na base desse processo, está a intenção de fazer o aluno compreender a realidade que o cerca, pois quando exercita sua capacidade de produzir textos verbais, não verbais ou mistos, aprende a resolver problemas nas diversas situações de interlocução e intervenção social.

Outra ferramenta importante é a discussão em grupo das conclusões e descobertas, momento em que podem ser partilhadas sugestões, bem como apontadas as falhas da pesquisa. Os alunos poderão apresentar os resultados de suas descobertas aos colegas de turma, ou mesmo de outras turmas. As descobertas poderão ser alvos de publicação no jornal da escola, pois pesquisa pressupõe compartilhamento. Para nós, conhecimento relevante é também aquele que pode ser partilhado.

O desaprendizado (confronto entre conhecimento prévio e o conhecimento científico) vai agora dando espaço a um reaprendizado, em que o aluno aprende a reconstruir o conhecimento que detinha. Ele parte do que já sabia, é confrontado pelo conhecimento culto científico e produz uma nova forma de compreensão dos conteúdos. Importa ressaltar que todo esse processo de pesquisa é coordenado e orientado pelo docente, que munido de procedimentos metodológicos já estudados, por exemplo, elaborando as atividades conforme prazos e metas pré-estabelecidas, atua como mediador do processo ensino-aprendizagem e pesquisa.

### **5.9.1 O ensino com pesquisa e a catarse**

Catarse – Nesse momento do processo didático, pretende-se demonstrar e elaborar a compreensão da nova etapa atingida pela teoria no processo de ascensão dos alunos. O conhecimento prévio que era sincrético agora se torna sintético, permitindo aos alunos elaborar o conhecimento “em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (SAVIANI, 1993, p. 72) na prática inicial.

Assim, a catarse é o momento em que as sínteses são construídas, os objetivos iniciais são retomados e produzimos conclusões mentais que nos levem a fixar a nova fase do conhecimento. Lembremos que a tese (prática social como ponto de partida) produziu uma antítese (os conhecimentos teórico-científicos) e deverá, finalmente, produzir uma síntese, momento em que voltamos às dimensões do conteúdo, aliando os novos conhecimentos às diversas dimensões da vida.

Aqui também nos preocuparemos com a avaliação sob a forma de pesquisa como um processo de ensino. Consideramos que este é um procedimento significativo, pois toda avaliação é, em sua essência, uma busca pelo aluno daquilo que se apropriou durante o processo de aprendizagem. Por outra parte, durante o processo ensino-aprendizagem, o professor também realiza continuamente avaliações-pesquisas quando indaga aos alunos se compreenderam o conteúdo que acabou de lhes explicar. Isso significa que, ao trabalharmos com uma dinâmica de interação, como nesta proposta do ensino com pesquisa, a avaliação é uma investigação permanente. Ainda quando na avaliação, são observados os educandos, além das provas formais, em aspectos como a participação, o desempenho e a produtividade de cada um, durante todo o processo e ao longo de todo o ano, estamos, da mesma forma, realizando pesquisa que realimenta o ensino.

O próprio posicionamento legal sobre a avaliação indica esse caminho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) orienta que deveríamos aplicar “[...] uma avaliação contínua e cumulativa do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Esse procedimento, além de se constituir como processo de ensino, é, ao mesmo tempo, um caminho de investigação permanente.

### **5.9.2 Nova prática social do conteúdo e o ensino com pesquisa**

Prática Social Final do conteúdo – Nesse momento, demonstra-se a prática social novamente, porém em bases modificadas, transformadas pela ação pedagógica. Saviani (1993, p. 73) explica que

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente



constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Portanto, o crescimento intelectual observado na catarse só se revestirá de sentido se devidamente devolvido ao contexto vivencial, na ocasião em que essa nova realidade mental gerar um novo posicionamento na prática social, quando estivermos munidos de posturas mais críticas e sintéticas com relação à vida.

Essa fase do trabalho também é um misto de ensino com pesquisa porque: a) o aluno pretende aplicar o conteúdo aprendido, mas antes faz uma busca intelectual para ter certeza do que incorporou; b) para efetivar a aplicação, é necessário que, além da verificação intelectual do que aprendeu, o discente procure conhecer as situações em que esse conteúdo pode ser posto em prática.

A alternância entre ensino e pesquisa é permanente, como processo dialético de elaboração do conhecimento científico, quando a metodologia de trabalho do professor se pauta, predominantemente, na Pedagogia Histórico-crítica.

Nessa perspectiva, apresentamos o plano de aula, conforme anunciado.

## **ENSINO COM PESQUISA: PROJETO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE**

**INSTITUIÇÃO:** Instituto de Ensino Nononono

**Disciplina:** Língua Portuguesa

**Unidade de Conteúdo:** Fonética e Morfologia

**Ano Letivo:** 2014 – **Ano/Série:** Bimestre: 1º - **Turma:** A

**Horas-aula da unidade:** 20 Horas

**Professora:** Luíza Ribeiro Brum

### **1.1 – Título da unidade de conteúdo a ser ensinado:**

Fonética e Morfologia.

**Objetivo geral:**

Desenvolver a capacidade morfológica e fonética na língua portuguesa, **a fim de formar cidadãos com capacidade crítica e analítica.**

### ***Tópicos do conteúdo***

**Tópico1:** Introdução ao estudo da Fonética

**Objetivo específico:** Conhecer os princípios da gramática normativa em língua portuguesa, no que diz respeito à morfossintaxe, **com o intuito de discutir diretrizes e procedimentos para que o sujeito em formação possa aprender a variante culta.**

**Tópico 2:** Introdução ao estudo da Morfologia

**Objetivo específico:** Proporcionar aos alunos a aquisição do léxico e da gramática portuguesa dentro de textos literários e acadêmicos, **a fim de que os aprendizes adquiram domínio da língua culta para se expressar adequadamente nos meios sociais quando requerido.**

**Tópico 3:** Análise das bases morfológicas

**Objetivo específico:** Incentivar a pesquisa científica sobre as diferentes formas de uso da língua portuguesa na contemporaneidade, **a fim de comparar semelhanças e diferenças na língua portuguesa entre os textos escritos num padrão de linguagem culta e de linguagem coloquial/popular, além daquelas que circulam nas redes sociais.**

**Tópico 4:** Classes gramaticais? Consoantes e vogais. Sílabas: Como se separam? Palavras primitivas e palavras derivadas.

## **PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA DA PRÁTICA EDUCATIVA**

### **1. CONHECIMENTO DE SÍNCRESE (Conhecimento já adquirido pelo aprendiz)**

#### **Diálogo sobre o conteúdo**

- O que é fonética/ O que é morfologia?

- Por que as palavras pertencem a classes gramaticais? O que são classes gramaticais?

Qual a diferença entre consoantes e vogais? O que são sílabas? Como se separam? O computador separa as sílabas? O que são palavras primitivas e palavras derivadas?

## **2. PROBLEMATIZAÇÃO**

### **2.1 Discussão sobre problemas postos pela prática social relacionados aos conteúdos da aula**

- Qual a importância, nos dias atuais, de ter conhecimento aprofundado da língua portuguesa?
- Saber ler e escrever é apenas decifrar letras e reproduzi-las?
- Qual a necessidade de saber ler as entrelinhas?
- Como utilizar a linguagem verbal e não verbal para expressar os pensamentos e convencer o outro?
- Como fazemos a leitura dessa diversidade de linguagens verbais e não verbais nos dias atuais, sem que isso nos influencie de forma passiva?
- Como a leitura e a escrita podem instrumentalizar o cidadão a transformar o meio em que vive?
- A aquisição e apropriação da gramática podem nos auxiliar no domínio da leitura e escrita?

### **2.2 Dimensões do conteúdo a serem respondidas na Instrumentalização (O Professor seleciona as mais adequadas, conforme o tema) (fazer em forma de perguntas).**

- Conceitual/científico = O que é morfologia? O que é fonética?
- Histórica = Por que as palavras sofrem modificações com o passar do tempo?
- Social = Qual a importância social do uso correto da língua falada e escrita?
- Legal = As normas gramaticais podem ser consideradas leis?
- Afetiva = Qual a diferença entre a linguagem coloquial e a linguagem culta?

- Psicológico = As pessoas que não falam a linguagem culta se sentem discriminadas?
- Política = Os discursos políticos devem ser feitos em linguagem culta ou popular?
- Operacional = O que significa dizer que uma frase deve ser escrita corretamente?
- Prática = Quando utilizar em aula e fora da escola a linguagem culta?

### **3. INSTRUMENTALIZAÇÃO**

Encaminhamento metodológico para apresentação e/ou explicação do conteúdo. Respostas às questões levantadas na Problemática.

#### **3.1 Procedimentos didático-pedagógicos docentes e discentes**

- O estudo da morfologia em língua portuguesa será realizado por meio de textos que possibilitem ao aluno perceber que esse nível de descrição linguística tem vínculos com a sintaxe e também é responsável pela produção de sentidos na leitura.
- Aulas expositivas dialogadas; trabalho de leitura individual e em grupo; mesa redonda para debates de temas pertinentes à área.
- Sempre que houver oportunidade, haverá ponte entre o conteúdo teórico estudado e sua aplicação na prática. Serão sugeridas confecções de textos que estabeleçam essa relação.
- Sabendo-se que leitura e escrita são ações inteligentes e reflexivas, possibilitando a compreensão da realidade que nos cerca, e para que os discentes possam atuar como leitores e intérpretes eficientes, os mesmos terão contato com diversos gêneros do discurso.
- Os textos serão explorados, lidos e usados de acordo com sua função social, levando o aluno a compreender as estratégias de registro, a organização estrutural e o conhecimento das características gramaticais comuns a cada tipo de texto, ampliando, assim, o conhecimento sobre a linguagem escrita.
- Nos estudos gramaticais dos diferentes textos, haverá confronto de ideias com as dos colegas.

- Considerando o texto como prática sócio-histórica, as aulas promoverão oportunidade para que os alunos conquistem progresso em sua competência para produzir textos verbais, não verbais e mistos nas variadas situações de interlocução social.
- O aluno, na reestruturação de texto, poderá contar com a colaboração dos colegas, no sentido de apontar falhas e/ou sugerir mudanças.
- Nas atividades de produção, espera-se, acima de tudo, que o aluno tenha assegurada a possibilidade de refletir e de se expressar.
- E levando-se em consideração a preocupação em instrumentalizar o aluno para que se torne autônomo, as aulas lhe possibilitarão a reflexão e criticidade acerca dos conteúdos gramaticais que auxiliam na apreensão e no uso da língua portuguesa.
- Partindo dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente, os discentes refletirão e analisarão o uso real da gramática, para se atingir um objetivo maior, que é o sucesso linguístico na vivência em sociedade.

### **3.2 Recursos necessários para as aulas**

- Quadro
- Projetor multimídia
- Livros
- Revistas
- Jornais
- Se possível, recursos eletrônicos

## **4. CATARSE**

**Conhecimento de síntese: novo nível de conhecimento alcançado pelo aprendiz.**

### **4.1 Síntese mental do aluno:** Demonstração do que o aluno aprendeu.

Constatação do conteúdo aprendido, por meio de ações informais, do diálogo entre professor e alunos.

### **4.2 Expressão da síntese:** Avaliação formal elaborada pelo professor.

(Tanto por perguntas quanto por dissertação, considerando as dimensões vistas anteriormente).

- Conceitual/científica = O que é morfologia? O que é fonética?
- Histórica = Quais palavras observamos que no passado eram diferentes?
- Social = O que significa usar corretamente a língua falada e escrita?
- Legal = As normas gramaticais são leis? Por quê?
- Afetiva = Na escola, deve-se usar a linguagem coloquial ou a forma culta? Por quê?
- Psicológica = Falar corretamente a língua portuguesa torna a pessoa mais distinta?
- Política = Os discursos políticos devem ser feitos em linguagem culta ou popular?
- Operacional = O que significa dizer que uma frase deve ser escrita corretamente?
- Prática = Quando usar a linguagem popular e quando usar a linguagem culta?

## **PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE CHEGADA DA PRÁTICA EDUCATIVA**

### **5. PRÁTICA SOCIAL DO CONTEÚDO APRENDIDO**

| <b>Intenções do aluno</b>                                              | <b>Ações do aluno</b> |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| Gostaria de...                                                         |                       |
| Pretendemos realizar uma pesquisa sobre a linguagem culta e popular... |                       |
| Tenho intenção de...                                                   |                       |

## 6. CONCLUSÃO

Procuramos, no decorrer deste texto, apresentar uma nova possibilidade de prática pedagógica, concebida a partir das teorias do ensino com pesquisa. A dinâmica do mundo atual desafia e exige dos diversos setores sociais uma atuação o mais adequada possível, segundo regras impostas por instâncias dominantes, que visam estruturar toda a cadeia social a partir de princípios que condigam e atendam as exigências da época em que vivemos. No caso da educação, não é diferente. Dela atualmente é exigido que dê conta de responder às demandas de uma sociedade que, cada vez mais, se entrega a um projeto moderno baseado no utilitarismo, na técnica e no consumo, sendo responsabilidade dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais apresentar resultados condizentes com tais exigências. Essa realidade implica a busca por novas e reiteradas formas de pensarmos os processos pedagógicos.

Quando nos propomos a investigar o ensino com pesquisa como possibilidade de dinamizar a prática pedagógica, buscamos identificar contribuições que auxiliem nessa demanda. Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa foi verificar os processos do ensino com pesquisa como proposta de prática pedagógica, observados a partir dos livros didáticos e da atuação de professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública da cidade de Maringá.

Na segunda seção, nosso objetivo foi o de caracterizar o conceito de ensino e seu desenvolvimento histórico, bem como observar suas características nos dias atuais. Para tal, discorreremos sobre o estado atual do ensino e suas definições. Isso porque entendemos que a prática pedagógica observada nos dias atuais se configura a partir de influências diversas, sendo importante conceituar os processos de ensino e de aprendizagem, em busca da formatação do atual estado de coisas no Ensino Fundamental e Médio em nosso meio. Observamos que a sala de aula tem espelhado um padrão de ensino, chamado aqui de tradicional, fruto de séculos de estruturação, principalmente influenciado por uma escola filosófica formada a partir do pensamento positivista e empirista. Sabemos que não são influências exclusivas, pois a dinâmica da formação de princípios

educacionais norteia-se por muitas outras fontes; todavia, essas duas fontes de influências são relevantes, pois são responsáveis por uma forma bem distinta de pensar a produção de conhecimentos.

O Positivismo valorizou o conhecimento tecnológico, gerador da escola tecnicista, em que alunos e professores ocupam papel secundário na produção de conhecimentos, pois são entendidos apenas como executores do saber; este concebido por especialistas que, supostamente, seriam mais habilitados, em decorrência da sua neutralidade e imparcialidade frente aos conceitos. Ao professor, então, cabe o papel de transmissor do conhecimento já produzido e, aos alunos, recebê-lo, processá-lo e reproduzi-lo. O Empirismo considera que os seres humanos nascem como um quadro em branco, uma tábula rasa, local em que deveriam ser marcados e inscritos os resultados das experiências. O conhecimento, portanto, vem de fora, pois determinados sujeitos não são habilitados a produzir conhecimentos, limitando-se apenas a se apropriar do que já foi produzido.

São duas fontes de influências que ajudaram a formatar uma prática pedagógica desprovida de sua capacidade inventiva, de seu senso crítico, de sua capacidade na produção de novos saberes. Vimos também como alguns teóricos já questionaram essas teorias, como a epistemologia genética de Jean Piaget, a sócio-histórica de Lev Vigotsky, além da educação libertadora de Paulo Freire. No entanto, ao observar as características do ensino nos dias atuais, no campo pesquisado, concluímos que as práticas em sala de aula ainda sofrem, em decorrência da maneira mais tradicional de pensar o ensino. Embora os docentes tenham à disposição maiores possibilidades de trabalhar o ensino em sala de aula, notamos pouca mudança em sua prática.

Na terceira seção, nosso objetivo foi conceituar pesquisa e ensino com pesquisa, além de verificar se a formação profissional do professor-pesquisador favorece práticas pedagógicas eficazes. Para tal, analisamos a literatura e verificamos que o processo exige tanto a preparação por parte do formador como a disponibilidade por parte do professor para tornar-se um pesquisador durante sua prática. O ensino com pesquisa, dentre outras coisas, promove a possibilidade de pensar a prática pedagógica, fazendo da pesquisa o instrumento de produção de novos olhares acerca dos temas do conhecimento. O ensino com



pesquisa se apresenta como a possibilidade de não relegarmos as teorias às prateleiras universitárias, ajudando a aproximá-las da prática vivencial dos professores.

Em resposta ao objetivo dessa seção, a literatura aponta que a formação profissional do professor-pesquisador favorece práticas pedagógicas eficazes, pois a criticidade permite que ele use métodos de ensino variados, refute teorias e seja capaz de produzir novos conhecimentos. Também permite que os alunos aprendam a ver a pesquisa não apenas como mais um dever em sala de aula, mas como algo fundamental para a ampliação do seu conhecimento.

Na quarta seção, nosso objetivo foi identificar de que forma os livros didáticos encaminham a pesquisa como processo de formação discente para a investigação. Assim, procuramos entender o que atualmente podemos chamar de a maior ferramenta pedagógica utilizada em nossas escolas, que é o livro didático. A partir do conceito de livro didático, fizemos a revisão e a análise de 16 manuais didáticos adotados nos colégios participantes de disciplinas e períodos diversos, além de editoras diferenciadas, buscando encontrar qual a realidade da pesquisa proposta por esses manuais. Além disso, a análise que fizemos dos livros didáticos adotados pelos colégios participantes foi com o intuito de buscar possíveis propostas de fazer uso da pesquisa como ferramenta pedagógica na busca e apreensão de novos conhecimentos.

Concluimos que o LD comunga pouco com esse pensamento, já que não traz grandes estímulos nesse sentido. O aluno do Ensino Fundamental e Médio – segundo Piaget (1977), o jovem nessa faixa etária (doze anos em diante) – está numa fase de desenvolvimento e aprendizagem em que deveria expressar, de certa forma, generalizações, abstrações e concretos gerais, porém os exercícios propostos não são expressão do nível de desenvolvimento psicológico dessa faixa etária no processo de aprendizagem. Os LD apresentam muitas informações adicionais, que ampliam o conhecimento dos discentes, mas não incentivam a pesquisa por parte dos mesmos.

Vigotsky (2007) apregoa a ideia de que o aluno, por estar na escola, precisa de auxílio do professor para elaborar o pensamento científico, no entanto a construção desse conhecimento deveria perpassar a capacidade do discente de refletir sobre o que aprende, de partir daquilo que sabe para ampliar seu construto

intelectual. Todavia, o que observamos nos LD analisados é que apenas a ideia de auxílio é mantida, mas a exploração da criticidade não é realizada. Assim, observamos que a forma de aprendizagem que os LD proporcionam ao aluno não envolve a pesquisa de forma efetiva. A análise demonstrou que a pesquisa é superficialmente adotada. Percebemos que as lições dos LD pouco enfatizam a pesquisa e propõem um ensino dirigido, um modo de pensar e aprender, como se o aprendizado fosse regular. As propostas ainda remetem ao aluno “tábula rasa”, sem autonomia para buscar o novo.

Além das questões apontadas, concluímos que as formas como os livros didáticos encaminham a pesquisa como processo de formação discente para a investigação constituem-se de informações genéricas, sem objetivos claros, não enunciando o problema a ser respondido pelos dados coletados; não indicam, na maioria das vezes, o que será feito com os resultados obtidos. Por outra parte, é muito díspar a relação entre o número de exercícios que se referem ao ensino e à apropriação dos conhecimentos e as questões que encaminham a pesquisa. Normalmente, há apenas uma questão relacionada à investigação. Nesse sentido, torna-se difícil para o professor e os alunos assumirem uma nova postura de metodologia docente que privilegie o ensino com pesquisa. Os manuais analisados deixam claro que a predominância não é o ensino com pesquisa. A pesquisa apenas em uma pequena parte pode ser verificada, uma vez que a ênfase da maioria dos exercícios e das atividades propostas se referia ao ensino.

Na quinta seção, nosso objetivo foi explicitar o conceito que têm alguns docentes do ensino básico sobre o ensino com pesquisa, além de verificar se o ensino com pesquisa é utilizado como prática pedagógica no contexto atual. Outrossim, propomo-nos a elaborar um Plano de Aula, contemplando o ensino com pesquisa como parte integrante da ação docente-discente em sala de aula. Nesse sentido, apresentamos, com maior intensidade, o campo pesquisado. Por meio da pesquisa qualitativa, buscamos observar se os professores de três colégios da cidade de Maringá conhecem as possibilidades do ensino com pesquisa, além de verificar se os docentes fazem uso desse princípio como forma de pensar as suas práticas. Assim, conforme a questão exposta na introdução desta pesquisa, investigamos como o ensino com pesquisa é utilizado na prática

pedagógica de professores e alunos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública.

Concluímos que, em um primeiro olhar, ainda não se observa, em relação aos professores do campo pesquisado, o ensino com pesquisa em suas dinâmicas de sala de aula. Nos questionários, notamos que os docentes anseiam por novas dinâmicas, alguns conhecem o potencial do ensino com pesquisa, todavia ainda não são posicionamentos levados a cabo por alguns deles.

Da mesma forma, os Livros Didáticos analisados não apontam encaminhamento para atividades de pesquisa estruturada nem sequer nos moldes de uma pesquisa mínima, para ser considerada relevante como proposta de ensino com pesquisa. A maioria das atividades de pesquisa se restringe à coleta de informação ou sondagens de opiniões, e as “ordens” de pesquisa são, em geral, desprovidas de elementos metodológicos que as capacitem a ser fonte de apropriação de novos conhecimentos.

Entendemos que a contemporaneidade, as informações e a comunicação têm exigido cada vez mais das escolas processos de ensino e aprendizagem que ofereçam respostas às dinâmicas da sociedade moderna. Sendo assim, torna-se necessário repensar a prática pedagógica atual para que se referendam a importância dos processos pedagógicos e do ensino na dinâmica social.

Embora não tenhamos esgotado a possibilidade de análise dos dados obtidos por meio do campo pesquisado, as respostas dos docentes apontam que, apesar de os professores da escola básica terem noção de que é importante a pesquisa para a formação do docente, percebemos a dissociação entre o ensino e a pesquisa na prática profissional docente. Esse afastamento estaria relacionado, parece, a questões, tais como a profissão em si (vista como menor em relação a outras, desvalorizada pela sociedade) e aos modelos conceituais divergentes sobre a relevância do conhecimento científico.

A presente pesquisa de campo demonstrou que certos tipos de conhecimento desenvolvidos pelo professor durante sua formação determinam, em grande parte, sua prática em sala de aula; outras vezes, parte da sua vivência em sociedade é que vai interferir na prática docente. A forma como esse professor percebe, incorpora e realiza pesquisas na escola está também relacionada a essa experiência.

Além disso, o discurso sobre a necessidade de o professor tornar-se pesquisador em sua prática choca-se com a realidade, pois as condições materiais do trabalho dos docentes (salário, tamanho das turmas, violência na escola, disponibilidade de materiais pedagógicos), bem como seu *status* na sociedade e autoestima têm-se deteriorado. Reflexo disso é a resistência pelo trabalho com pesquisa, que demanda tempo, preparo e “amor à causa”.

Nas discussões sobre o que vem a ser ensino, o conceito que prevalece, na concepção dos autores estudados, é que ensino comunica o já posto, acumulado, produzido, é a transmissão de conhecimentos historicamente construídos, enquanto a expressão que mais define pesquisa é a busca pelo conhecimento novo, busca do desconhecido. Já o Ensino com Pesquisa, em nosso entender, une, como práxis, contraditoriamente, de forma inseparável, a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa em um novo patamar de compreensão da realidade e da ação humana.

Finalmente, por meio de um projeto de trabalho docente-discente, apresentamos, então, uma das possibilidades de prática pedagógica, concebida a partir das teorias do Ensino com Pesquisa, aliadas à Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2008) e a Didática de Gasparin (2009), como uma das formas de se dinamizar a atividade docente, ampliar as fontes produtoras de conhecimento, contribuindo, dessa maneira, para a tarefa de formar sujeitos cada vez mais conscientes de seu papel e da sua importância na sociedade.

Com relação à questão que nos pareceu central quando buscamos aliar teoria e prática dentro da sala de aula e da separação que se faz entre os métodos de pesquisa e os métodos de ensino, destacamos que, embora tenhamos trabalhado essa questão na tentativa de encontrar respostas que nos levassem à compreensão sobre os diferentes processos mentais do ensino e da pesquisa, seria necessário um aprofundamento maior para a compreensão e elucidação sobre o assunto. Pensamos que, na área de Psicologia ou na área das interfaces das metodologias, poderia haver a possibilidade de um novo campo, de um novo buscar, ou seja, uma nova investigação. Portanto, permanece a indagação como sugestão de pesquisa futura: *O método de pesquisa é o mesmo método pelo qual se ensina? Em outras palavras, assim como se pesquisa, também se ensina?*

## REFERÊNCIAS

ABREU, R. M. de A.; ALMEIDA, D. Di M. de. **Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental**. 2008. Disponível em: [www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/.../3217/105](http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/.../3217/105)>. Acesso em: 12 ago. 2013.

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. **Expedições Geográficas**. São Paulo: Moderna. 2011. (Geografia, 9º ano EF, A, B).

ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da Unesp**, Assis, SP, v.9, n.1, p.1-13, 2010. Disponível em <http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/74/214>. Acessado em 21.06.13

ALVES, Gilberto Luiz. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In: BRITO, Silvia Helena Andrade; CENTENA, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2010. p.41-59.

\_\_\_\_\_. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2006.

ANDRADE, Julia Santos Cossermelli; MEDEIROS, Marlon Clóvis. **Para Viver juntos**. São Paulo: Edições SM, 2009. (Geografia, 9º ano EF, B).

ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: CLAVES, S.M.; TIBALLI, E.F. (Org.). **Anais do VII Endipe**. Goiania, 1994. v.II.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 51-64, 2001.

\_\_\_\_\_. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2010. p.55-69.

ANDRÉ, Marli; DARSIE, Marta M.P. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999. p. 27-45.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá** (História). São Paulo: Moderna, 2012. (8º ano EF, C).

\_\_\_\_\_. **Projeto Araribá** (História). 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

BAQUERO, Ricardo. **Vigotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARROS, Marta Silene Ferreira; GASPARIN, João Luiz. O método dialético na pesquisa científica em educação. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Pesquisas em educação**: múltiplos olhares. Maringá: Eduem, 2009. p.31-48.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B.I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.11-20.

BEILLEROT, Jacky. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2010. p.71-90.

BELLO, J. L. P. **A teoria básica de Jean Piaget**. Vitória, 1995. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>>. Acesso em: 13 maio 2013.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2009. (Português, 9º ano EF, A).

BORGES, Maria Alice Guimarães. A compreensão da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 25-32, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUM, Luíza Ribeiro; GASPARIN, João Luiz. Educar para consumir: as tendências de uma educação sob a ótica da sociedade de consumo. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2013, Maringá. **Anais...** Maringá: Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM - Universidade Estadual de Maringá, 2013.

CANTO, Eduardo Leite do. **Ciências naturais**: aprendendo com o cotidiano. São Paulo: Moderna, 2009. (Ciências 9º ano EF, A).

CARNEIRO, Maria Helena da Silva; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MOL, Gerson de Souza. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.7, n.2, p.119-130, 2005.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português: Linguagens**. São Paulo: Atual, 2009.

\_\_\_\_\_. **Português: Linguagens 1**. São Paulo: Saraiva, 2010. (Português, 1º ano EM, C).

CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em Metodologia do ensino superior**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 103-112.

CHOPPIN, Alain. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez. 2008.

DANELLI, Sonia Cunha de Souza. **Projeto Araribá** (Geografia). 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007a. (Geografia, 9º ano EF, A,B).

\_\_\_\_\_. **Projeto Araribá** (Geografia). São Paulo: Moderna, 2007b. (Português, 8º ano EF, A,B).

DELVAL, Juan. Aprender investigando. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B.I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.115-136.

DEMO, Pedro. A ambivalência da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p.37-42, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.

DOMINGUINI, Lucas. Estudos sobre livro didático: processo atual? **Revista eletrônica de ciências da educação**, Campo Largo, v.10, n.1, p.16-32, jul. 2011.

FARACO, Carlos E; MOURA, Francisco M.; MARUXO JR., José Hamilton. **Língua Portuguesa: Linguagem e interação**. São Paulo: Ática, 2009a. (Português, 7º ano EF, A).



\_\_\_\_\_. **Língua Portuguesa: Linguagem e interação.** São Paulo: Ática, 2009b. (Português, 9 ° ano EF, A).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Unesp, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Virtudes do educador.** São Paulo: Centro de Referência Paulo Freire, 1985. Disponível em: <acervo.paulofreire.org>. Acesso em: 15 out. 2013.

GADOTTI, Moacir. Aprender, ensinar: um olhar sobre Paulo Freire. **Abcducatio**, v.3, n.14, p. 16-22, 2002.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire: da pedagogia do oprimido à ecopedagogia. **Cadernos de Pensamento Paulo Freire**, Instituto Paulo Freire, 1999. Disponível em acervo.paulofreire.org. Acessado em 12.06.13

GARRIDO, Elsa. **Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor.** 2000. 111p. Tese (Livre-docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos.** Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **A construção dos conceitos científicos em sala de aula.** Disponível em: <www.uncnet.br/apps/pesquisa>. Acesso em: 21 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica.** 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação contemporânea).

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 65-81, jul. 2002.

GIANNOTTI, José Arthur. **Curso de Filosofia Positiva**: Augusto Comte. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Pensadores).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vigótsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação**: Teorias e Práticas, Pernambuco, ano 2, n.2, p.191-208, dez. 2002.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Silvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v. 5, p.133-171, 2001.

LACANALLO, I.F. et al. **Métodos de ensino e de aprendizagem**: uma análise histórica e educacional do trabalho didático. 2007. Trabalho apresentado na VII Jornada da Histedbr. Campinas, 2007. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/)>. Acesso em 10.08.13

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LEWIN, Kurt. Action Research and Minority Problems. **Journal of Social Issues**. v .2, Issue 4, p. 34-46, 1946. Disponível em:  
<<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x/citedby>>.  
Acesso em: 15 jul. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERALI, Fernanda Coelho. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The Specialist**, São Paulo, v.17, n.1, p.19-37, 1996.

LIMA, Marco Antonio Cardoso; MARTINS, Pura Lucia Oliver. Pesquisa-ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.51-63, set./dez. 2006.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2010. p.27-54.

\_\_\_\_\_. Pesquisa e formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 11-12, 2005.

\_\_\_\_\_. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n.74, p.77-96, abr. 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

\_\_\_\_\_; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109. maio/ago. 2005.

MAGALHÃES, Maria Cecilia Camargo. **Interações dialógicas entre professor e pesquisador**: aprendendo e criando oportunidades de aprendizagem. 1992. Trabalho apresentado na ALFAL, UNICAMP, Campinas, 1992.

MALDANER, Otavio Aloísio. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química. **Química Nova**, UNIJUÍ/RS, v. 22, n. 2, p.289-292, 1999.

MEKSENAS, Paulo. Contextos do livro didático e comunicação. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 24, p.129-143, 1998.

MÉSSÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MIRANDA, Marília G. de. O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006. p.129-143.

MIRANDA, Sonia Reginia; DE LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p.123-144, dez. 2004.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado das letras, 1996.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. A importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Superior Brasileira: Algumas discussões iniciais. **Revista Brasileira de Docência**, Ensino e Pesquisa em Administração, v. 1, n. 1, p.4-23, 2009.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Centauro, 1979.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. O Professor Pesquisador e Reflexivo. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Programa Salto Para o Futuro! Disponível em: <[http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio\\_novoa.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm)>. Acesso em: 22 set. 2012.

PAES, Paulo Cesar Duarte. **Ensino e aprendizagem na prática da redução de danos**. 2006. 329 p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

PEDRO, Antonio; LIMA, Lizânias de Souza. **História sempre presente**. São Paulo: FTD, 2010.

PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa. **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.

\_\_\_\_\_. A relação docência/ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (Org.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010a. p.21-31.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ensino: comunicação, significação e mídias. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (Org.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010b. p.71-93.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ALLAIN, Luciana Resende. Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere essa proposta de formação? **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 269-282, 2006.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Pensadores).

\_\_\_\_\_. **A imagem mental na criança**: estudo sobre o desenvolvimento das representações imagéticas. Porto: Civilização, 1977.

\_\_\_\_\_. **Lógica e conhecimento científico**. São Paulo: Civilização, 1981.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1988.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 84, p. 63-82, fev.1993.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2007.

ROCHA, Termisia Luiza. Viabilidade de utilização da pesquisa-ação em situações de ensino-aprendizagem. **Cadernos da FUCAMP**, v. 11, n. 14, p.12-21, 2012.

ROSA, Sanny S. da. O sentido da pesquisa na formação inicial dos professores: políticas e práticas do curso de pedagogia. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 591-610, set./dez. 2010.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAMPAIO, Fernando dos Santos; MEDEIROS, Marlon Clóvis. **Para viver juntos**. São Paulo: Edições SM, 2009a. (Geografia, 7º ano EF, B).

SAMPAIO, Fernando dos Santos; SILVA, Vagner Augusto. **Para viver juntos**. São Paulo: Edições SM, 2009b. (Geografia, 8º ano EF, A).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

\_\_\_\_\_. **The Reflective Practitioner**. Londres: Temple Smith, 1983.

SCHWARTZMAN, Simon. A redescoberta da cultura. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, USP, n.13, p.46-56, 1991.

SENE, Eustáquio de; MOREIRA, João Carlos. **Geografia geral e do Brasil**: Espaço geográfico e globalização. São Paulo: Scipione, 2010. (Geografia, 1 ano EM, A).

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para investigação. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, USP, 2008. Disponível em: <<http://www.prpg.usp.br/pt/pdf-formularios/CadernosEPP/Caderno3.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2013.

SILVA, Ezir George. Modernidade e educação: as relações e os desafios do homem diante das antigas e novas formas de conhecimento. **Revista Pedagógica**, Unochapecó, ano 10, n. 21, p.15-44, jul./dez. 2008.

SILVA, José M. N.; CORREIA, Valdener A.; GOMES, Charlon S. de Souza; MELO, Débora I. Rodrigues. Relações entre ensino e aprendizagem na EJA. **Holos**, ano 25, v. 4, p.57-61, 2009.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho. Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação. In: BRITO, Silvia Helena Andrade; CENTENA, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

\_\_\_\_\_. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-233, 1991.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1970.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. La consciencia como problema de la psicologia del comportamiento. In: VIGOTSKY. L.S. **Obras Escogidas I – Problemas teóricos y metodológicos de la psicologia**. Madrid: Aprendizage/Visor, 1991. pp.39-60.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO**

### 1. Questionário

Prezado(a) Professor(a),

Eu, Luíza Ribeiro Brum, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, estou realizando uma pesquisa cujo tema é ENSINO COM PESQUISA: UM DESAFIO PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA, sob a orientação do *Prof. Dr. João Luiz Gasparin*. Saliento que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você se recusar a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Ressalto, ainda, que todas as informações fornecidas neste questionário serão estritamente confidenciais, e os dados reservados para uso exclusivo desta pesquisa. Caso seja de seu interesse, após a conclusão deste trabalho, os resultados da pesquisa estarão à sua disposição no site [www.ppe.uem.br](http://www.ppe.uem.br), previsto para março/2014. Certa de sua indispensável colaboração, agradeço antecipadamente.

#### **1- Identificação:**

Nome (Opcional): \_\_\_\_\_  
E-mail (Opcional): \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  
Idade: ( ) 20 a 25  
          ( ) 26 a 30  
          ( ) 31 a 35  
          ( ) 36 a 40  
          ( ) 41 a 50  
          ( ) 51 a 55  
          ( ) 56 a 60  
          ( ) mais de 61

**2- Formação e atuação**

1- Qual sua formação no ensino superior? (neste campo, você pode assinalar mais de um item).

☐ Ciências ☐ História ☐ Pedagogia ☐ Letras ☐ Outra(s): \_\_\_\_\_

2- Qual seu tempo de atuação no ensino fundamental e médio?

☐ anos

3- Em qual dessas escolas você leciona?

☐ Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves

☐ Instituto de Educação de Maringá

☐ Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM

4- Assinale o ano em que você leciona (neste campo, você pode assinalar mais de um item).

☐ 9º ano – Ensino Fundamental

☐ 1º ano – Ensino Médio

☐ Outros \_\_\_\_\_

5- Qual(is) disciplina(s) você leciona?

☐ Língua Portuguesa

☐ História

☐ Ciências

☐ Geografia

☐ Biologia

☐ Química Física

☐ Outras \_\_\_\_\_

6- Qual é sua jornada de trabalho semanal no ensino público estadual? (referente à hora/aula)

☐ 0-10 ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60 ☐ 61 ou mais

**3- Livro Didático:**

1- A escola em que você leciona adota livros didáticos de Ciências, História, Geografia e Língua Portuguesa?

☐ Sim ☐ Não

2- Você participou da escolha do livro didático adotado por sua escola?

☐ Sim ☐ Não

3- Como foi o processo de escolha dos livros didáticos (LD) adotados na sua escola?

☐ Os LD foram escolhidos em reunião de professores com o guia do livro didático.

- ( ) Os LD foram escolhidos pela coordenação/direção da escola.  
( ) Os LD foram escolhidos pelos professores e pela coordenação/direção da escola.  
( ) não sei responder  
( ) Outros \_\_\_\_\_

4- Você recebeu o manual do professor dos livros didáticos adotados?

- ( ) Sim ( ) Não

5- Você utiliza outros recursos didáticos em sala de aula, além do livro didático adotado pela escola? (neste campo, você pode assinalar mais de um item).

- ( ) jornais  
( ) revistas  
( ) vídeos/filmes  
( ) internet  
( ) outros livros didáticos  
( ) laboratório  
( ) visitas e estudo do meio  
( ) mapas, maquetes e tabelas

Outros \_\_\_\_\_

6- Os LD de Ensino Fundamental e/ou Médio adotados pela sua escola, no que se refere à pesquisa (nos exercícios finais de cada lição), orientam, adequadamente, como realizá-la?

- ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

7- Os LD, quando propõem pesquisa, indicam a fundamentação metodológica utilizada?

---

---

---

#### **4- Pesquisa e ensino**

1-Para você, o que é pesquisa?

---

---

---

---

2 – Para você, o que é ensino?

---

---

---

---

3 - Para você, o que é Ensino com Pesquisa?

---

---

---

---

4- Quais fontes você indicaria para a realização de uma pesquisa pelos educandos?

Enumere as alternativas abaixo, segundo a importância que você lhes atribui, assinalando com número 1 para o mais importante, 2 para o seguinte, e assim, sucessivamente.

( ) Internet

( ) Livros

( ) Revistas

( ) Jornais

( ) Outros/quais \_\_\_\_\_

5- Ao trabalhar a pesquisa em sala de aula, quais dos elementos abaixo, em sua opinião, constituem um Projeto de Pesquisa? (poderá assinalar mais de uma opção).

( ) Tema

( ) Problema

( ) Hipótese

( ) Objetivo

( ) Justificativa

( ) Metodologia

( ) Cronograma

( ) Referências

( ) Orçamento

- ☐ Todos  
☐ Nenhum

6- No espaço da sala de aula, a prática pedagógica que você utiliza com mais frequência é:

- ☐ exposição oral dos conteúdos  
☐ exposição escrita seguida de leitura  
☐ Círculos para debates  
☐ Seminários  
☐ Leituras em grupos com o livro didático  
☐ Outras/quais \_\_\_\_\_

7- Você costuma trocar experiências com outro(a) professor(a) em relação às práticas pedagógicas de que faz uso?

- ☐ Às vezes   ☐ Frequentemente   ☐ Raramente   ☐ Nunca

8- Quais recursos você utiliza para tornar as suas aulas mais interessantes e significativa a aprendizagem dos alunos?

---

---

---

9- Você considera os saberes práticos (às vezes, do senso comum) dos alunos nas aulas de sua disciplina? ☐ sim; ☐ não. Se sua resposta for afirmativa, comente como realiza essa tarefa:

---

---

---

10- Como foi seu aprendizado sobre pesquisa? Em quais autores se fundamentou?

---

---

11- Se já utilizou o ensino com pesquisa em seu trabalho docente, houve mais aprendizagem por parte dos alunos? Por quê?

---

---

12- Para você, qual a relevância do ensino com pesquisa na educação básica? Comente.

---

---

13- Em sua opinião, os professores de ensino fundamental e médio estão aptos para trabalharem o ensino com pesquisa? Comente.

---

---

14- Para concluir: em sua opinião, o método de pesquisa é o mesmo método pelo qual se ensina? Comente.

---

---

Agradecemos sua valiosa contribuição.

Atenciosamente,

Mestranda: Luíza Ribeiro Brum

Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin

## **APÊNDICE B**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DE TRÊS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DA CIDADE DE MARINGÁ – PARANÁ.**

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada ENSINO COM PESQUISA: UM DESAFIO PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA, que faz parte do curso de Pós-graduação Stricto Senso em Educação e é orientada pelo Prof. Dr. João Luiz Gasparin, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo da pesquisa é Analisar as contribuições da metodologia do ensino com pesquisa para a formação dos professores que atuam no ensino fundamental e médio das escolas da rede pública da cidade de Maringá/PR. Para isso, a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma:

Por meio de questionário semiestruturado, que contará com um roteiro de questões previamente formuladas, que lhe possibilitará dar depoimentos, seguindo a própria linha de pensamento.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade (caso você queira identificar-se), de modo a preservar a sua identidade, sendo que, após a análise das respostas contidas no questionário, o mesmo será destruído.

Os resultados esperados são a identificação de procedimentos que os docentes utilizam para trabalhar com a pesquisa na Educação Básica. Espera-se que possamos identificar estratégias de desenvolvimento de ensino com pesquisa utilizadas pelos professores de ensino básico.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido



em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos (pela pesquisadora e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof<sup>a</sup>. Luíza Ribeiro Brum

\_\_\_\_\_ Data:.....  
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Luíza Ribeiro Brum, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

\_\_\_\_\_ Data:.....  
Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Nome: Luíza Ribeiro Brum

Endereço: Rua Antônio Carlos de Held, nº 137 – Jd. Alvorada Maringá/PR

(telefone/e-mail) (44) 99220114 ou luizabrum.prof@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

## **ANEXO**