



A educação básica e a pesquisa em sala de aula

Nilda Stecanela^{1*} e Guillermo Williamson²

¹Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Rua Pinheiro Machado, 330/301, Bairro Nossa Senhora de Lourdes, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. ²Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. *Autor para correspondência. E-mail: nildastecanela@terra.com.br

RESUMO. O texto procura tecer relações entre os desafios da Educação Básica, especialmente aqueles relacionados à escola contemporânea, e os desafios de educar pela pesquisa, valendo-se de reflexões teóricas sobre o uso da pesquisa em sala de aula como princípio educativo. Os argumentos são construídos com base na análise de aspectos associados à gênese da crise da educação e da escola. Centra atenção na importância da prática reflexiva do professor e na sua constituição como professor pesquisador para a efetivação do jogo de linguagens que a pesquisa em aula oportuniza, considerando também o diálogo freireano. Faz destaque às metodologias de ensino ativas que procuram enfrentar o hiato comunicativo entre as culturas da escola e as culturas da infância e da juventude, entrelaçadas com os dilemas da vida cotidiana e com os saberes de experiência feitos.

Palavras-chave: desafios da educação básica, pesquisa como princípio educativo, metodologias ativas, educação dialógica.

Basic education and research in the classroom

ABSTRACT. Relationships between the challenges of Basic Education, especially those related to contemporary school, and the research-linked educational challenges are investigated, based on theoretical reflections on the employment of research in the classroom as an educational principle. The arguments are foregrounded on the analysis of aspects associated to the genesis of education and school crises. Current paper focuses on the importance of the teachers' reflective practice and on their constitution as researchers-teachers for the implementation of the language game provided by classroom research, taking into consideration Freire's dialogue. It underlines the active teaching methodologies that try to bridge the communication gap between school cultures and children's and young people's cultures, linked to everyday life dilemmas and with experience-built knowledge.

Keywords: challenges of basic education, research as education principle, active methodologies, dialogical education.

Introdução

Muitos desafios têm se apresentado às práticas e às políticas da Educação Básica brasileira. Esse nível de ensino tem sido alvo de muitas reflexões e ações, tanto no âmbito acadêmico, como no da gestão pública, da sociedade civil e da mídia. O 88º lugar ocupado pelo Brasil no *ranking* da educação, divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no ano de 2011, indica que muito investimento ainda precisa ser feito no sentido de qualificar os processos e os resultados da Educação Básica, tendo em vista que os mesmos são afetados e também afetam outras esferas educativas, refletindo na vida cotidiana e nas relações sociais protagonizadas de modo especial nas cidades, mas presentes também na vida do campo (PINHO, 2011).

É inegável que vivemos um momento de crise na educação, especialmente daquela praticada nos espaços institucionalizados, associada às representações sociais construídas ao longo da história tendo como referentes

os princípios de uma instituição criada nos primórdios da modernidade e com centralidade na transmissão do conhecimento construído pela humanidade. Para compreender as interfaces sociológicas que se vinculam à gênese da crise da escola, recorreremos a Canário (2005) e à tríade descritivo-analítica por ele desenvolvida, produzindo argumentos sobre a 'escola das certezas', a 'escola das promessas' e a 'escola das incertezas'. A crise pela qual passa a escola contemporânea coloca em causa as 'certezas' e as 'promessas' que acompanharam os discursos e as práticas salvacionistas da educação institucionalizada e anuncia um período de 'incertezas', caracterizando o processo de 'mutação' que a escola como instituição clássica de socialização testemunha na contemporaneidade. Os discursos em torno de uma 'escola das certezas', com uma organização curricular hermética e de caráter elitista, seletivo e classificatório começam a ter seus ecos interceptados pelos discursos da 'escola como um direito' e da 'escolarização

obrigatória', os quais são regulamentados pela legislação brasileira. A mobilidade e a igualdade social difundida pela 'escola das promessas' não foi cumprida, pois as certezas envoltas no mito da ascensão social foram abaladas, produzindo o que Alves e Canário (2004) sublinham ser um movimento que parte de uma procura otimista em direção a uma procura desencantada da escola. A 'escola das incertezas' instala-se no imaginário do seu público-alvo, produzindo uma crise de sentidos, especialmente, em relação à centralidade atribuída ao acesso ao conhecimento, mas também, em relação ao hiato comunicativo existente entre as culturas da escola e as culturas da infância e da juventude que cotidianamente invadem esse espaço educativo.

Cabe referir ainda que a gênese da crise da escola precisa ser observada levando em conta os fatores exógenos e os fatores endógenos que abalam os sentidos sociais e culturais de ser e de estar 'da' e 'na' escola contemporânea. As fronteiras entre as práticas culturais, políticas e pedagógicas do interior e do exterior da escola são cada vez mais tênues. A escola observa suas dinâmicas internas sendo invadidas pelo exterior, da mesma forma que seus percursos educativos ultrapassam seus muros. O princípio da educação como um direito traduzido pela implantação da escolarização obrigatória evidencia um paradoxo: o direito à escola e, ao mesmo tempo, a obrigação de ir à escola. Esse pode ser um dos elementos que potencializa a crise, pois, com a democratização do acesso, muitos dos que estavam fora da escola passaram a fazer parte dela e, com isso, a diversidade sociocultural adentrou as salas de aula e 'desarrumou' os discursos e as práticas homogeneizantes que fazem/faziam subsumir os sujeitos da ação educativa na figura do aluno, gerando o fenômeno da 'alunização' (CORREIA; MATOS, 2001) da infância e da juventude. O processo de naturalização da necessidade de aprender contribuiu para a invisibilidade das identidades individuais de crianças, jovens e adultos, formulando no inconsciente coletivo que 'aprender é um mal necessário' (STECANELA, 2010; PERRENOUD, 1995; SACRISTÁN, 2001).

Ao fortalecer sua tradição 'escolocêntrica' (CORREIA; MATOS, 2001), a escola da modernidade acabou por desconsiderar outras formas de socialização, sublimando o diálogo com a dimensão não escolar da educação, rompendo com a relação entre a aprendizagem e a formação. Porém, com o advento da globalização e com o avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs – já não é mais possível negar a necessidade de abrir os portões das fronteiras imaginárias existentes entre o 'escolar' e o

'não escolar' uma vez que pontes, muitas vezes clandestinas e à revelia da escola, oportunizam a travessia de um lado para outro, entrelaçando os 'saberes de experiência feitos' (FREIRE, 1997) com os conhecimentos escolares e vice-versa.

O enfrentamento a estes desafios podem ser considerados em diferentes ângulos, desde as lentes: (a) das políticas públicas envolvendo financiamento, diretrizes curriculares ou bases legais; (b) da formação dos professores, tanto inicial quanto continuada ou em serviço; (c) da gestão da escola; (d) das práticas pedagógicas e de sala de aula; (e) do planejamento do ensino ou da aprendizagem; (f) das metodologias de ensino passivas ou ativas; (g) ou ainda, sem esgotar outras possibilidades, da relação com o conhecimento ou com os significados atribuídos pelas crianças e jovens à própria aprendizagem.

Apresentado este contexto, esclarecemos que nosso propósito neste texto não é desenvolver uma incursão sobre a gestão da educação numa dimensão macrossociológica, envolvendo as políticas educacionais. Antes pelo contrário, procuramos articular reflexões de ordem microsociológica, observando o espaço de gestão da sala de aula e do planejamento da aula propriamente dita, tendo como fio condutor o uso pedagógico da pesquisa em sala de aula. Também não está na nossa intenção discutir a necessidade que tem a sociedade brasileira e latino-americana de formar científicos, estudantes educados na formação do pensamento e de competências de pesquisa sob o método científico; esta é uma questão de muito interesse político e educativo, porém não o desenvolveremos nesta oportunidade para poder centrar a discussão nos processos pedagógicos de sala de aula.

Tecemos nossas ideias tendo como cenário a Educação Básica brasileira associando, indiretamente, as práticas protagonizadas em países da América Latina. Produzimos nossas reflexões a partir da experiência na coordenação de um projeto, iniciada há mais de uma década¹, através da qual transitamos pelas rotas do uso pedagógico da pesquisa em sala de aula, seja pela investigação sobre a pesquisa educativa de opinião em cursos de extensão voltados para professores da Educação Básica, seja pela exploração de determinados objetos de ensino fazendo emprego de uma metodologia ativa em disciplinas de cursos de formação de professores no ensino superior.

Ao tematizarmos a Educação Básica como chamada primeira desse dossiê, optamos em

¹Fazemos referência ao Projeto Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (NEPSO) que, com o apoio da Ação Educativa e do Instituto Paulo Montenegro, se desenvolve em vários países. Temos nossa presença marcada na coordenação do Polo RS e do Polo Chile, além do desenvolvimento e orientação de projetos de pesquisa no seu âmbito. Maiores informações acessar o site www.nepso.net.

estabelecer a interface com a metodologia de ensino fundada na ‘pesquisa em sala de aula’ por acreditar ‘que a pesquisa como princípio educativo’ configura uma potencialidade na direção da superação dos desafios que a educação latino-americana requer, sem, contudo, trazê-la como uma referência ufanista que tudo pode resolver.

Para nosso intuito organizamos o artigo em tópicos. Partimos de uma reflexão teórica sobre os ‘desafios de educar pela pesquisa’. Relacionamos o papel do professor e da sua prática reflexiva a caminho da sua constituição como um professor pesquisador. Apresentamos os princípios do diálogo freireano no âmbito do planejamento e da ação em estreita interação com os alunos – crianças, jovens ou adultos – de modo a explorar objetos de ensino e de aprendizagem utilizando de uma metodologia ativa, na expectativa do envolvimento de todos no ‘jogo de linguagem’ que a pesquisa em aula oportuniza, fazendo contracenar: a fala, a leitura, a escrita. Pedro Demo, Philippe Perrenoud, Fernando Becker, Roque Moraes, Paulo Freire, entre outros, são os autores que sustentam nossa argumentação. A eles agregamos autores que desenvolvem reflexões desde outros contextos, oferecendo perspectivas complementares e críticas a respeito da temática central desse trabalho.

A Educação Básica e a pesquisa como princípio educativo

Ao voltar nossa atenção para os microespaços da ação educativa, especialmente, da ação pedagógica que ocorre na sala de aula, não podemos deixar de observar as fronteiras borradas existentes entre os fatores endógenos e exógenos do insucesso escolar. Para isso, consideramos as narrativas de professores produzidas em momentos de formação no projeto que coordenamos tendo a pesquisa em sala de aula como objeto de formação, de investigação e de intervenção na prática. Segundo esses professores, os maiores problemas da escola e que afetam sua atuação docente são: (a) ‘de um lado’, a indisciplina, a agressividade, a falta de respeito, os valores desviados, a ausência de limites, a solidão do professor, a falta de interesse dos alunos, o absenteísmo; e (b) ‘de outro’, a falta de comprometimento da família, a precariedade na infraestrutura, o reconhecimento simbólico do professor de modo desvinculado do reconhecimento material, a culpabilização do professor pelo insucesso escolar, a vitimização do professor, o efeito regulador das políticas públicas que colocam o professor como refém na tomada de atitudes disciplinadoras, a reconfiguração familiar, a responsabilização cada vez maior da escola nos processos de socialização das crianças e dos jovens, o abandono afetivo da família em relação aos filhos, a expectativa depositada na escola para a transformação social.

Não questionamos a legitimidade da realidade retratada nas narrativas dos professores, mas, como professores-pesquisadores, procuramos analisar os recortes que destacam na sua atuação docente. Nossos objetivos intencionam levar contribuições que permitam sair do ‘muro de lamentações’ e do ‘queixume’ para o enfrentamento das adversidades desde o campo de alcance da escola, ou seja, desde o enfrentamento dos fatores endógenos do insucesso escolar e daquilo que está ao alcance da escola e dos professores. Essa atitude não significa alienação, deixando de lado a militância política na área da educação ou desconsiderando as lutas da categoria em termos de valorização profissional. Ao contrário, procura fortalecer a ação pedagógica na sala de aula em íntima relação com o que se passa para além dos muros da escola e que afetam sua prática cotidiana: os fatores exógenos do insucesso escolar.

Interessante observar que raramente surge alguma narrativa por parte dos professores, com os quais interagimos, indicando que entre os problemas da escola e do insucesso escolar podem estar relacionados, entre outros aspectos: (a) ao imediatismo em querer ‘apagar o incêndio’ em tentativas de resolver as situações conflituosas descuidando de uma análise mais ampla, por exemplo, sobre os aspectos relacionados com a gênese da crise da escola ou com a crise de sentidos pela qual a instituição passa atualmente; (b) às opções metodológicas que a escola insere em sua Proposta Pedagógica sem, contudo, ter uma ação efetiva em traduzir essas ideias, registradas no documento que expressa a teoria que fundamenta os rumos da instituição, em prática cotidiana; (c) ao hiato comunicativo entre o mundo adulto, e as culturas que a escola defende e coloca em prática, e as culturas da infância e da juventude; (d) ao desconhecimento e/ou negação da realidade social e cultural da comunidade na qual a escola está inserida.

Sem entrar no julgamento e nas dualidades certo/errado, vítima/vilão, procuramos oportunizar a reflexão sobre a ação, pelo estímulo à prática reflexiva no cotidiano da escola, seja na compreensão dos dilemas relacionais que afetam as atitudes dos seus atores, seja na exploração dos dilemas conceituais e procedimentais que fazem parte dos compromissos políticos, pedagógicos, sociais e culturais da escola. Para isso, a busca e apresentação dos referenciais teórico-metodológicos que fundamentam o uso pedagógico da pesquisa em sala de aula, se fazem necessários, de modo a não apenas indicar um caminho, mas de transformá-lo em escolha e de fazer um convite à assunção da autonomia, transitando por atalhos e desvios, ou, ainda, construindo novos roteiros consoantes à realidade de cada grupo.

Pedro Demo (2007) e sua clássica obra 'Educar pela pesquisa', publicada pela primeira vez em 1996, aborda elementos importantes para a fundamentação do uso pedagógico da pesquisa em sala de aula. No seu dizer, no desafio de educar pela pesquisa, o critério diferencial "[...] é o 'questionamento reconstrutivo', que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética" (DEMO, 2007, p. 1, grifo nosso). O autor evidencia que para efetivar o princípio atinente ao uso da pesquisa como princípio educativo é necessário que o profissional da educação seja pesquisador, que opere com os atravessamentos técnicos e pedagógicos da pesquisa e que adote a pesquisa como atitude cotidiana em sua prática.

Em contraposição à aula meramente expositiva e, portanto, contra a aula-cópia e a presença passiva do aluno, a constituição do 'professor como pesquisador de sua prática', também sublinhada por Becker (2007), torna-se uma alternativa significativa para reverter o quadro negativo que acomete a Educação Básica brasileira. Para Demo (2007),

É equívoco fantástico imaginar que o 'contato pedagógico' se estabeleça em ambiente de repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiado (professor, no fundo também objeto, se apenas ensina a copiar) diante de um objeto apenas receptivo (aluno), condenado a escutar aulas, tomar notas, decorar, e fazer prova (DEMO, 2007, p. 7, grifo do autor).

A pesquisa em aula envolve o processo de pesquisa no professor e também no aluno. Demo (2007) e Becker (2007), respectivamente, destacam que não se trata de fazer do professor um pesquisador profissional ou um pesquisador no sentido *stricto*, mas sim de fortalecer a prática reflexiva do professor, auxiliá-lo a sistematizar suas reflexões e a socializá-las com seus pares. Nesse caso, a tarefa é feita em parceria com os alunos, não mais tomados como objetos do ato de ensinar, mas como sujeitos do processo de aprender e de ensinar, convertendo a pesquisa numa atitude cotidiana que possibilita o questionamento reconstrutivo através de uma qualidade formal e política. Em outras palavras, nos desafios de educar pela pesquisa, Demo (2007) afirma que o aluno não é objeto de ensino, mas sim sujeito do processo e parceiro no trabalho.

A pesquisa como atitude cotidiana na escola oportuniza a formulação de perguntas e a 'postura filosófica'. Desenvolve o olhar da observação e estimula a aprendizagem do olhar. Segundo Madalena Freire (1996, p. 10).

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo cegueira.

A pesquisa em aula provoca a descristalização do olhar e da escuta, abala certezas e produz inovação. Para a autora, "[...] a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira" (FREIRE, 1996, p. 11). Em sua argumentação, afirma ainda que:

Na ação de se perguntar sobre o que vemos é que rompemos com as insuficiências desse saber, e assim, podemos voltar à teoria para aplicar nosso pensamento e nosso olhar (FREIRE, 1996, p. 11).

Por algumas perguntas mobilizadoras e tendo o questionamento reconstrutivo como mediação, a pesquisa em aula desenvolve a qualidade formal e política da ação e da relação pedagógica. Demo (2007) propõe que a base da educação escolar seja a pesquisa e não a aula e, por isso, defende que

[...] para a pesquisa assumir este papel, precisa desdobrar a competência formal forjada pelo conhecimento inovador, para alojar-se, com a mais absoluta naturalidade, na qualidade política também (DEMO, 2007, p. 6).

A qualidade formal pode ser entendida como aquela relacionada à capacidade de inovar pelo conhecimento, o qual veicula a qualidade política, uma vez que o conhecimento é apenas meio para se chegar aos fins. Para o autor

Tendo-se tornado cada vez mais evidente a proximidade entre conhecer e intervir, porque conhecer é a forma mais competente de intervir, a pesquisa incorpora necessariamente a prática ao lado da teoria, assumindo marca política do início até o fim (DEMO, 2007, p. 7).

À qualidade política, portanto, perpassa a construção do sujeito crítico e criativo que recorre ao conhecimento para compreender e atuar em sua realidade, observando o seu entorno e refletindo sobre suas próprias escolhas e sobre os comportamentos sociais. A ideia de questionamento reconstrutivo trabalhada por Demo (2007) não implica, necessariamente, em produção de questionamento novo, mas associa-se ao que Vasconcellos (2002) menciona como sendo o terceiro momento do processo de construção do conhecimento, oportunizado a partir da 'mobilização e da construção propriamente dita', vindo a compor a 'elaboração e expressão da síntese do conhecimento'. Ao chegar à síntese, sempre parcial e provisória, os sujeitos da ação educativa entram em novo processo de mobilização

que os desafia ao diálogo com o conhecimento historicamente sistematizado para enredar em novas elaborações, sínteses e formulações do conhecimento que (re)construam. A dinâmica desse movimento faz chegar às práticas emancipatórias recomendadas por Freire, uma vez que as formulações mentais, orais e escritas dos sujeitos da ação educativa podem ser transportadas para as práticas cotidianas na forma de ‘aplicação do conhecimento’ (re)construído e/ou apreendido.

A importância e a função da pesquisa em sala de aula também são afetadas pela influência das ênfases das políticas públicas e a sua relação com os resultados das aprendizagens dos conteúdos das disciplinas do currículo formal.

Embora a questão das aprendizagens, da sua previsão no planejamento e a avaliação dos resultados seja uma preocupação central de qualquer metodologia pedagógica, Baquero (2008), ao assinalar que as adequações curriculares, muitas vezes, consistem num empobrecimento curricular, por estarem pouco atentas à complexidade e sentidos dos cenários concretos das escolas, chama a atenção a respeito de que não é possível prever comportamentos futuros dos alunos, de um modo alheio à situação em que se encontram.

No podemos pronosticar el potencial de aprendizaje o de desarrollo de un sujeto por fuera de la situación o de las situaciones que habita, habitó y, fundamentalmente, habitará y de los sentidos posibles que los sujetos puedan constituir en su seno (BAQUERO, 2008, p. 28).²

Por uma parte a pesquisa antecipa possíveis respostas na medida em que constrói hipóteses orientadoras à busca de respostas a uma pergunta e, nesse sentido, procura prever resultados. Por outra, e contraditoriamente no processo formativo, uma pesquisa descontextualizada não pode ter o impacto que deseja nas aprendizagens: poderia eventualmente prognosticar conteúdos, porém não aprendizagens, desafiante tensão para uma reflexão crítica no contexto de projetos intencionados de inovação pedagógica que se constituem em torno à pesquisa em sala de aula, com um caráter quantitativo e qualitativo à vez.

Ainda, nesse contexto, a pesquisa em sala aula se instalada nos processos pedagógicos contextualizados à cultura local, memória e situação histórica dos estudantes e da comunidade educacional, é uma das metodologias que permite obter e melhorar

aprendizagens assinaladas no currículo oficial e em determinadas disciplinas, como se verifica em experiências que tomam a pesquisa em sala de aula como objeto de estudo e como objeto de ensino na educação básica (de jovens e adultos) (WILLIANSO et al., 2011).

Algumas perguntas ecoam a partir dos argumentos até aqui apresentados: Mas afinal, como fazer para trabalhar com a pesquisa em sala de aula? De onde partir, que caminhos seguir? Já dissemos que não se trata de oferecer receitas, mas de despertar o interesse em conhecer uma alternativa fundamentada e contextualizada frente aos desafios da Educação Básica na contemporaneidade e, quiçá, mobilizar professores na assunção de sua autonomia pedagógica na direção da inovação e da elaboração de material didático qualificado e adequado aos seus contextos de atuação. No entanto, não prescindimos da apresentação de algumas pistas, inicialmente pensadas, que podem ser reelaboradas e ressignificadas.

A pesquisa em aula, em geral, compõe um projeto que muitos caracterizam como didático, de trabalho, de ensino, de aprendizagem, de ensino e de aprendizagem ou, conforme nossos referentes, como um projeto de pesquisa que faz parte do planejamento do professor e da turma. A marca que costumamos imprimir nesse projeto é articulada ao ‘ponto de partida’, pois a motivação para o seu desenvolvimento caminha noutra via que não a do índice do livro didático ou a sequência dos tópicos do conhecimento presentes nos Planos de Estudo das escolas. O ponto de partida é a primeira dimensão do planejamento referida por Vasconcellos (1995): ‘a realidade’. A partir dela identificamos os problemas e os convertimos em necessidades, as quais conectam com a segunda dimensão do planejamento: ‘as finalidades’. A definição de ações concretas para superar as necessidades configuram os objetivos do planejamento. Para transformar ideias em ação são necessárias ‘formas de mediação’, terceira dimensão do planejamento indicada por Vasconcellos (1995). Conteúdos, tempos e espaços, metodologia, recursos, avaliação e referenciais teóricos são elementos constitutivos da mediação. O projeto de pesquisa em sala de aula entraria como uma forma de mediação para contribuir na efetivação de objetivos formulados a partir das necessidades identificadas na realidade analisada. Seria uma forma de explorar determinados objetos de ensino e de aprendizagem através de um método: a pesquisa em sala de aula.

Um novo documento emerge do texto do planejamento: o projeto de pesquisa. A travessia entre um nível macro e um nível micro de planejamento passa a acontecer e outra qualidade

²“Não podemos prognosticar o potencial de aprendizagem ou de desenvolvimento de um sujeito por fora da situação ou das situações que habita, habitou e, fundamentalmente, vai habitar e dos sentidos possíveis que os sujeitos possam constituir no seu seio” (tradução dos autores).

formal entra em cena, pois o gênero textual do projeto de pesquisa tem características e elementos constitutivos distintos, mas não distanciados, dos momentos do planejamento. Em geral, embora com variações nas nomenclaturas, apresentam o tema e o problema de pesquisa, agregam os objetivos e a justificativa, descrevem os caminhos investigativos e situam cronograma, referenciais teóricos, recursos humanos e materiais (MARTINS, 2001).

Para chegar ao texto formal do projeto de pesquisa em aula, algumas perguntas mobilizadoras colaboram na elaboração da turma: O que queremos saber? O que já sabemos sobre o assunto que queremos pesquisar? O que diz a literatura sobre o tema que desejamos conhecer? O que pretendemos esclarecer com a pesquisa sobre este tema? Quais as nossas hipóteses sobre o assunto? Diferentes grupos de pessoas pensam de forma diversa sobre o tema da nossa pesquisa? Quais são os diferentes aspectos implicados no problema de nossa pesquisa? O que pretendemos fazer com os resultados da pesquisa? Para quem divulgaremos as descobertas de nossa pesquisa? Essas perguntas pensadas, não ao acaso, trazem dois elementos importantes na ação educativa: o desejo e a curiosidade do aluno. É o desejo que mobiliza a aprendizagem e que potencializa o diálogo entre as culturas da escola e as culturas da infância e da juventude, convertendo os saberes de experiência feitos e os conteúdos da vida em conhecimento significativo. A curiosidade desperta a educação do olhar da observação e a formulação de perguntas no sentido de ler e de interpretar a realidade.

O processo participativo referido por Gandin (1994), com produções individuais, relativamente a cada pergunta mencionada anteriormente, em direção à 'importante tarefa de reunir ideias', é um recurso interessante para fazer emergir um texto coletivo (do grupo ou da turma), através do qual todos se veem e às suas contribuições na compilação, garantindo o caráter do pertencimento à produção. Em geral, após a qualificação teórica do texto, leituras e releituras, inserções, retiradas, reelaborações com fundamentação das ideias através de busca formal, temos a justificativa do projeto e, a partir dela, os demais elementos que orientarão o desenvolvimento da pesquisa.

A partir da educação do olhar da observação referida por Freire (1996), possibilidades muito férteis de romper com as fronteiras rígidas entre as disciplinas escolares e de produzir uma reorientação curricular no interior das escolas se fazem presentes no trabalho com a pesquisa em aula. Qualidade formal e política se entrelaçam nas trajetórias de professores e alunos tendo a aprendizagem do olhar

uma aliada no processo de investigação em aula. Segundo Freire,

Esse aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador, pesquisador, envolve ações exercitadas do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos. Nesse sentido o olhar e a escuta envolvem uma 'ação' altamente movimentada, reflexiva, estudiosa (FREIRE, 1996, p. 11).

Com a pesquisa em aula, um jogo de linguagens é ativado por meio da fala, da escrita e da leitura. Desenvolvemos a seguir algumas relações entre a dialogicidade freireana e essas dimensões da expressão humana.

A pesquisa em aula, o diálogo e o jogo de linguagem

"Ensinar exige disponibilidade para o diálogo" e constitui um dos saberes necessários à prática educativa, em direção ao exercício da autonomia, expressa Freire (1997, p. 152).

Associar a dialogicidade freireana com o uso pedagógico da pesquisa em sala de aula tem íntima relação com os argumentos que procuramos descrever e desenvolver neste texto. Entre os princípios relacionados por Freire ao diálogo, destacamos: (a) a humildade do professor em assumir suas incompletudes; e (b) a indagação em torno do que vai dialogar com seus alunos.

O trabalho com a pesquisa em sala de aula pressupõe trânsitos pelo desconhecido, possibilitados a partir da explicitação das inquietações e curiosidades dos alunos, da presença de um professor aberto ao diálogo e com humildade para admitir que talvez possa ensinar até mesmo aquilo que 'a priori' ele não sabe e que, noutra via, pode aprender enquanto ensina e seus alunos podem ensinar enquanto aprendem. A gênese do diálogo freireano inicia, pois, com a consciência do inacabamento. Revisitar Freire para tecer relações entre a busca permanente que a pesquisa em aula estimula e a necessidade do estabelecimento do 'diálogo verdadeiro' com a realidade social e com as pessoas que a integram, requer abertura às incertezas e desapego às verdades cristalizadas. Nas palavras do educador pernambucano:

Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 1997, p. 153).

O diálogo verdadeiro defendido por Freire evoca abertura respeitosa aos outros e a si mesmo, num pensar crítico e reflexivo tomando a própria prática como objeto de reflexão. Segundo Perrenoud

(2002), a prática reflexiva do professor (e, provavelmente do aluno também) mobiliza saberes teóricos e metodológicos sem, no entanto, se reduzir a eles. Para o pesquisador francês,

Ela não pode ser ensinada. Pertence ao âmbito das disposições interiorizadas, entre as quais estão as competências, bem como uma relação reflexiva com o mundo e com o saber, a curiosidade, o olhar distanciado, as atitudes e a vontade de compreender (PERRENOUD, 2002, p. 81).

A pesquisa em sala de aula e o diálogo que ela desencadeia – com a crítica produzida em relação às inquietações de ordem pessoal, com a realidade social e com o conhecimento sistematizado – mobilizam as disposições para interiorização da reflexão, convertendo-a em atitude que se naturaliza, elevando-a ao campo da experiência.

Sem o diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (FREIRE, 1987). A comunicação verdadeira, portanto, pode ser associada a um jogo de perguntas e de respostas no qual acontecem mudanças nas regras do ensinar e do aprender (MORAES, 2007). O diálogo estabelecido a partir da pesquisa relaciona-se às afirmações de Moraes, pois,

O professor que assume os riscos de utilizar a pesquisa em suas aulas se propõe a ensinar o que não sabe a partir do que ele e seus alunos já sabem. Com isso torna-se mediador e provocador dos seus alunos, superando o papel transmissivo e desafiando-se constantemente a utilizar as contribuições e conhecimentos dos alunos para encaminhar sua reconstrução e superação (MORAES, 2007, p. 2).

Pesquisar em aula possibilita, portanto, penetrar e desenvolver um universo argumentativo, que se faz por meio de palavras, comunicadas nas perguntas que se elabora, nas hipóteses que se levanta, nos textos de diferentes gêneros que se analisa e constrói, nas respostas que se procura construir às indagações que se permite elaborar. A pesquisa em sala de aula proporciona um avançar na compreensão da realidade, produzindo e fortalecendo argumentos que ampliam a capacidade de explicar e compreender fenômenos. (MORAES; LIMA, 2004). É uma possibilidade de colocar em causa as verdades implícitas ou explícitas nas formações discursivas, envolvendo a construção de argumentos que permitem chegar a novas verdades. Nesse movimento, segundo Moraes (2007), a linguagem se qualifica na medida em que falamos e nos apropriamos de ideias de autores de textos lidos e na medida em que conseguimos expressar nossas novas ideias em textos cada vez mais qualificados.

Para Moraes e Lima (2004), a pesquisa em sala de aula pode ser entendida como um movimento

dialético e associado à metáfora da espiral, pois os novos argumentos que se constroem, a partir do jogo dialógico, em cada fase, produzem novos patamares, em níveis sempre superiores do ser, do fazer e do conhecer, caracterizando três momentos: o do questionamento, o da construção de argumentos e o da comunicação, os quais indicam que a realidade está constantemente em transformação.

A pesquisa em sala de aula, entendida como um jogo de aprendizagem, desenha outros lugares para o ensinar e para o aprender, partilhando também outros cenários que contracenam com as crianças e com os jovens como os principais protagonistas e o professor como o autor de sua prática. Participar desse jogo exige do professor o desempenho de sua mais estrita função mediadora na qual, muitas vezes, ele ensina o que não sabe, pautado pela permanente interrogação, convertendo-se num professor pesquisador, despindo-se de suas certezas.

Mas o que vem a ser um professor pesquisador e em que medida ele se constitui como professor reflexivo? Que tipo de pesquisador é o professor que reflete sobre sua prática e que organiza o seu ensino com base na pesquisa? Becker (2007) traz uma importante contribuição nessa direção, estabelecendo as fronteiras e os entrelaçamentos entre as duas situações. Para ele, a atividade de pesquisa pode ser compreendida de duas formas diferentes: a pesquisa no sentido estrito e a pesquisa no sentido amplo. A primeira está mais voltada à pesquisa acadêmica e formal, e a segunda relaciona-se à investigação informal, aos fenômenos observados e interpretados no cotidiano de um professor ao exercer sua prática pedagógica, por exemplo. Entretanto, um pesquisador não precisa ser, necessariamente, um professor, porém, segundo Becker, essas funções ‘cruzam-se, na prática, de forma muito íntima’, originando a categorização ‘professor pesquisador’ no sentido amplo.

Considerando que pesquisar faz parte da função docente e da nova concepção de professor, Becker (2007, p. 13) retoma Piaget afirmando que os professores que reduzem sua função a repetir conhecimentos prontos, podem ser substituídos por ‘máquinas de ensinar’. Seria, portanto, segundo ele, um desperdício um professor não aproveitar a oportunidade de elaborar e formalizar o que vai construindo em sua prática, nos planos que elabora, nas metodologias que aplica, nos comportamentos que observa e nos processos que avalia.

Esses elementos provocam uma reflexão sobre a crise que atravessa a instituição escola, centrada nos processos educativos formais e desvinculada das aprendizagens decorrentes da experiência. Na ótica do

sociólogo português, Canário (2006, p. 8), “[...] deve-se reconhecer que as aprendizagens mais importantes que realizamos são da ordem do não-formal”. As experiências são singulares e não há dois processos iguais. Na visão de Becker (2007, p. 18), “[...] cada indivíduo perfaz um processo radicalmente próprio que revela novidades todos os dias”. Esse é o cenário para o professor investigador assumir a autoria de sua ação, refletindo sobre o que faz e observa em sua prática cotidiana, trabalhando segundo os princípios da pedagogia da pergunta.

Oliveira (2007, p. 27) argumenta: “[...] o professor que assume a dimensão investigativa do seu fazer alimenta-se da dúvida, antes da certeza que, se atingida, é sempre provisória”.

Para esse autor, a certeza das ideias prontas caminha na contramão de um ensino dialógico.

O professor reflexivo é o sujeito que não apenas ensina, mas reflete sobre os resultados de suas ações didático-pedagógicas. O professor reflexivo é um professor pesquisador que transforma sua docência em atividade intelectual, alimentada pela empiria construída em sua atividade de ensino, teorizada pelas buscas que faz para interpretar o vivido, ousando sistematizar as respostas que encontra e as novas perguntas que emergem do seu fazer, publicando suas conclusões, partilhando suas descobertas com outros colegas ou com a comunidade científica.

Uma prática reflexiva não surge como coisa pronta ou como uma “[...] receita de reflexividade”. (OLIVEIRA, 2007, p. 27). A constituição do professor pesquisador e reflexivo envolve uma postura dialógica que se pauta por escolhas, temperadas pelo desejo e pela inquietação, tanto seu como de seus alunos, e que a pesquisa em sala de aula apenas pode potencializar, porque se faz a partir de perguntas.

Para Moraes (2007, p. 4), “[...] O aprender significativo se realiza pela pesquisa que usa intensamente a fala, a leitura e a escrita”. O diálogo se faz por intermédio da linguagem, mesmo quando se faz necessário escutar o silêncio das palavras. No complemento de Moraes (2007) é a linguagem (dialógica) que

[...] Possibilita formular problemas, encontrar soluções e expressar os novos conhecimentos, criando ainda espaços para sua qualificação por meio da crítica e transformação social. Também é a linguagem que possibilita conectar o trabalho de aula com a realidade dos participantes (MORAES, 2007, p. 4).

A pesquisa em sala de aula associada a um jogo de linguagem traz à cena educativa o próprio jogo da vida e dos saberes de experiência feitos, em diálogo com os conhecimentos escolares, constituindo-se no que Moraes refere como sendo “[...] um jogo de

comunicação capaz de encaminhar transformações nos sujeitos e nos contextos em que atuam” (MORAES, 2007, p. 4). Jogar esse jogo e conhecer suas regras é aventurar-se em direção à inversão da lógica reprodutora da tradição moderna de escola.

Mais do que uma técnica, um método de ensino

Uma discussão que não deixa de ser interessante é que a pesquisa em sala de aula pode ser entendida só como uma técnica que pode utilizar o docente (sentido superficial- restritivo) ou inscrever-se numa conceitualização curricular maior (sentido profundo-amplio). Nesta última perspectiva, as decisões teóricas e ideológicas curriculares levam a que o pensamento educacional dominante, independentemente inclusive de opções políticas, influencie na pesquisa de modo a que estas estejam inseridas em teorias educacionais maiores e integradoras. Esta é uma tensão nos processos pedagógicos atuais: a pesquisa é uma técnica de ensino que usa o docente ou uma metodologia ativa para o autodesenvolvimento das aprendizagens pelos estudantes? A essa pergunta se agregam outras discussões associadas.

A questão é complexa pelas conotações pragmáticas que detém e que são submetidas à crítica desde outros enfoques ‘progressistas’ que, ao mesmo tempo, afirmam posturas democráticas; embora a pesquisa, no nível de sala de aula, não se oriente à procura de respostas científicas de base, se não a responder, do modo racional possível a inquietudes, interesses e ideias dos estudantes, todas vinculadas a fatos da realidade própria ou do contexto.

Esta discussão demanda aprofundamento e observação das experiências desenvolvidas sob o leque do uso da pesquisa em sala de aula como princípio educativo. Há os que questionam, por exemplo, se uma pesquisa que utiliza enquetes de opinião, que procura quantificar resultados, embora possam ser da realidade e com sentido atribuído pelos estudantes, que procura aprendizagens racionais, não seria uma pesquisa coerente com o positivismo e, em consequência, cumpriria um papel funcional e não transformador no currículo e nas consciências dos alunos. Há uma questão que, se bem não é central na discussão que estamos levando a cabo neste texto, é interessante não deixá-la de lado, pois, não se pode ter afirmações dogmáticas a respeito da pesquisa, no sentido de ter que optar por um ou outro modelo. É verdade que se somos consistentes teoricamente deveríamos fazer opções metodológicas (epistêmicas) radicais e absolutas, mas, consideramos que o processo pedagógico é essencialmente um processo criativo de produção de conhecimento que envolve o máximo possível de atores sociais, da comunidade escolar e da

comunidade local. Por que não se pode usar no mesmo processo pedagógico ou comunidade educativa metodologias quantitativas (como aplicar questionários) e qualitativas (como a pesquisa-ação participativa)? Provavelmente, dogmáticos indispostos a entender que a realidade histórica do contexto a ser conhecido e a complexidade cognitiva e cultural da aprendizagem, assim como a responsabilidade do docente em assegurar o direito a uma educação de qualidade para os seus alunos, que respeite a memória coletiva local, podem responder negativamente a essa pergunta, embora reconheçamos a liberdade de decisão dos docentes e opinião dos críticos. O que queremos sublinhar é que as escolhas sobre o modelo de pesquisa em aula a ser adotado pelos professores podem ser complementadas com outras formas de trabalho com o saber local, envolvendo o mesmo processo formativo, se concebida a educação como uma dinâmica social que envolve toda a comunidade educativa e a comunidade local.

Todavia, estas reflexões se estabelecem num marco de carências de modelos de avaliação adequados a esta metodologia de ensino que permitam dar conta dos seus fundamentos teóricos, práticas pedagógicas, impactos nas aprendizagens desde o seu desenvolvimento real nas escolas.³

Williamson (2008) contrapõe essa crítica, nem só pelo caráter de integração de uma metodologia quantitativa como por ser uma estratégia pedagógica de formação de sentidos e identidades integrada a uma estratégia de transformação educacional impulsionada pela reflexão acadêmica. Coloca que as pesquisas em sala de aula desenvolvidas nas diversas escolas do sistema de educação básica constituem experiências de práticas pedagógicas que concretizam os seguintes princípios: contextualização de conteúdos, integração de disciplinas, valoração da iniciativa e autonomia das crianças e jovens, cidadania e participação, gerando novas possibilidades de trabalho pedagógico. Assinala que desde os anos 50 do século passado, educadores propõem as metodologias de projetos – entre elas as de pesquisa – como alternativas à organização tradicional dos conteúdos em sequências rígidas e por disciplinas.

La cuestión clave es producir en el tiempo una reversión en la orientación transmisora del conocimiento que aún es parte sustancial de la pedagogía, a un énfasis en la capacidad productiva del conocimiento que tienen los sujetos individuales y

sociales que participan de los procesos educativos⁴ (WILLIAMSON, 2008, p. 8).

Essa não é uma tarefa fácil num contexto educacional que ainda não tem abandonado a tradição escolástica, vertical, hierarquizada e descontextualizada da educação e da pedagogia e que, quiçá hoje, volta a ganhar terreno sobre o limitado campo da inovação pedagógica.

Considerações finais

Embora nossa experiência indique uma adesão crescente na caracterização, identificação e adoção da pesquisa em sala de aula como ferramenta pedagógica por alguns professores, percebemos que o seu uso ainda não se constitui como uma prática consolidada na proporção do que ocorre com a metodologia meramente expositiva. Apesar de reconhecerem os ganhos que decorrem dos trânsitos pelos caminhos da pesquisa em sala de aula, tanto por parte dos professores como dos alunos, poucos ainda são os professores que permanecem engajados no grupo após concluírem a formação e, somente alguns adotam a pesquisa como atitude cotidiana em suas aulas. Muitos relatam que para desenvolver o projeto de pesquisa com seus alunos tiveram que negociar com a gestão da escola, pois precisaram deixar o conteúdo de lado. Esse aspecto evidencia as concepções que se tem em torno das dimensões do conteúdo, muito mais sublinhadas pela ‘dimensão conceitual’, deixando invisível ou em segundo plano as ‘dimensões atitudinais e procedimentais’. Por outro lado, alguns subvertem a ordem e desenvolvem projetos de pesquisa com suas turmas à revelia da equipe gestora.

A defesa que fizemos neste texto a respeito do uso pedagógico da pesquisa em sala de aula, concebendo-a como princípio educativo remete a uma inversão da lógica organizativa do trabalho escolar tradicional, partindo dos saberes prévios e das inquietações e curiosidades dos alunos para, em aproximações reconstrutivas, transitar pelo conhecimento formal sistematizado pela humanidade. Alertamos que essa postura requer vigilância epistemológica, no sentido do professor ser o guardião das competências mínimas a serem desenvolvidas, numa relação ética e política com as três dimensões do conteúdo – conceitual, atitudinal e procedimental – na busca de um equilíbrio nos investimentos didático-pedagógicos entre todas. Todavia, é preciso ressaltar que esta é uma discussão histórica e contextualizada, na medida em que pode se

³No caso do Polo NEPSO Chile está em desenvolvimento o projeto de pesquisa Construcción de indicadores y evaluación de resultados de aprendizaje del proyecto educacional Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO Polo Chile (2012-2013), cadastrado na Universidad de La Frontera (Temuco/Chile) sob a sigla Proyecto DIUFRO DI12-0040, sob coordenação geral de Guillermo Williamson (WILLIAMSON, 2012-2013).

⁴A questão chave é produzir no tempo uma reversão na orientação transmisora do conhecimento que ainda é parte substancial da pedagogia, a uma ênfase na capacidade produtiva do conhecimento que tem os sujeitos individuais e sociais que participam dos processos educativos” (Tradução dos autores).

dar de modo abstrato ou em contextos onde as políticas públicas estabelecem orientações obrigatórias aos docentes e gestores escolares que transitam em outro sentido.

Desfazer preconceitos sobre a supremacia da dimensão conceitual em detrimento das outras dimensões, talvez, seja uma forma de encontrar pontos de conexão que tornem mais humanizados os processos de socialização praticados no espaço da escola e que a pesquisa em sala de aula permite fazer. Exercitar a escuta, educar o olhar da observação, jogar o jogo da linguagem, são possibilidades que assumem marcas identitárias no fazer pedagógico e que a Educação Básica brasileira e chilena urge conhecer e testemunhar.

Referências

- ALVES, N.; CANÁRIO, R. Escola e Exclusão Social: das promessas às incertezas. *Análise Social. Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*, v. 38, n. 169, p. 981-1009, 2004.
- BAQUERO, R. De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. In: BAQUERO, R.; PÉREZ, A. V.; TOSCANO, A. G. (Org.). **Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar**. Rosario: Homo Sapiens, 2008, p. 15-25.
- BECKER, F. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-20.
- CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CORREIA, J. A.; MATOS, M. Da crise da escola ao escolocentrismo. In: STOER, S. R.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. A. (Org.). **Transnacionalização da Educação: da crise da educação à 'educação' da crise**. Porto : Afrontamento, 2001, p. 91-117.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço pedagógico, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio**. Campinas: Papirus, 2001.
- MORAES, R.; LIMA, V. M. R. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- MORAES, R. **Participando de jogos de aprendizagem: a sala de aula com pesquisa**. In: SEMINÁRIO ESCOLA E PESQUISA: UM ENCONTRO POSSÍVEL, 7., 2007. Caxias do Sul: **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2007. p. 1-10.
- OLIVEIRA, R. C. Descubra-se o que existe, inventa-se o que não existe. In: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PINHO, A. Brasil fica no 88º lugar em ranking de educação da Unesco. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1 mar., 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>>. Acesso em: 25 fev. 2013.
- SACRISTÁN, G. J. **A Educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- STECANELA, N. **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida**. Caxias do Sul: Educ, 2010.
- VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem: elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 1995.
- WILLIAMSON, G. **Construcción de indicadores y evaluación de resultados de aprendizaje del proyecto educacional Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO Polo Chile. (2012-2013) - Proyecto DIUFRO DI12-0040**. Temuco: Universidad de La Frontera, 2012-2013.
- WILLIAMSON, G. **Proyecto NEPSO. Aprendizajes de una experiencia de investigación en aula 2005-2007**. Temuco: Universidad de La Frontera; São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; TimeIbope, 2008.
- WILLIAMSON, G.; TORRES B. I. E.; DURÁN M. N. Investigación en aula en Educación de Adultos: El Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-Nepso. **Educación em Revista**, v. 27, n. 3, p. 125-144, 2011.

Received on March 25, 2013.

Accepted on May 17, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.