

Uma análise da pesquisa escolar subsidiada na Pedagogia Histórico-Crítica

Foregrounding school research in Historical and Critical Pedagogy

Lizete Shizue Bomura Maciel
newliz@uol.com.br

Renata de Almeida Vieira
realvieira@gmail.com

Resumo: O artigo analisa uma das atividades de aprendizagem mais presentes na instituição escolar e mais solicitadas pelos professores, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a nominada pesquisa escolar. O estudo está fundamentado nos postulados da Pedagogia Progressista, em especial na Pedagogia Histórico-Crítica. Tem como objetivo explorar o sentido tácito de pesquisa escolar para discutir as possibilidades de seu sentido escolar histórico-crítico, explicitando conteúdo e forma. Articulado a esse referencial, inicialmente são levantados os diferentes significados de pesquisa disseminados na prática social para, em seguida, apresentar-se uma proposta escolar de pesquisa subsidiada em tal pedagogia. Conclui-se sobre a necessidade de entendimento de que a pesquisa é uma atividade humana e por isso requer trabalho e esforço intelectual para que possa contribuir para o real processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave: pesquisa escolar, ensino fundamental, Pedagogia Histórico-Crítica.

Abstract: This article aims to analyze learning activities that are highly present in the school institution and greatly asked for by teachers, especially within the first years of fundamental teaching. Based on the premises of Progressive Pedagogy, particularly Historical and Critical Pedagogy, it aims to explore the tacit meaning of school research in order to discuss the possibilities of its school historical and critical meaning through contents and form. The different meanings of research within social practice are investigated, and a school research proposal foregrounded on this pedagogy is given. Current investigation concludes that research is a human activity and, consequently, requires intellectual work and effort so that it may contribute towards the real process of the students' learning and development.

Key words: school research, fundamental education, Historical and Critical Pedagogy.

Introdução

A expressão *pesquisa* encontra-se há algum tempo bastante vulgarizada na prática social, de tal

forma que podemos encontrá-la de maneira superficial, imediata, sem o seu sentido radical, uma vez que esse sentido foi perdendo-se, ao longo do processo de frag-

mentação do homem, do trabalho e do conhecimento. Além disso, vivemos a urgência do tempo que nos convida constantemente ao aligeiramento, às passadas largas,

sem o necessário aprofundamento de nosso pensamento, de nossas ações e de nossas reflexões.

Buscamos em Coutinho e Cunha (2004, p. 39) a explicitação de que socialmente a palavra pesquisa é polissêmica e está difundida em nosso cotidiano de diferentes formas. Ela pode designar

[...] desde uma simples vista d'olhos às prateleiras de um supermercado em busca do melhor preço para produtos comestíveis, passando por uma 'espiada' na lista de oferta de produtos em liquidação, pela compilação de alguns documentos em pastas-arquivos ou pela procura de referências bibliográficas nos livros, CDs e disquetes de uma biblioteca [...].

Esses significados demonstramos a vulgarização da palavra ao longo do tempo, mas em especial nas últimas duas décadas. Por outro lado, pode chegar, segundo as autoras, “até às mais sofisticadas técnicas de construção de conhecimento usadas por um cientista que passa praticamente toda a sua vida no laboratório [...]” (Coutinho e Cunha, 2004, p. 39).

Ambas as situações, do homem comum e do cientista de laboratório, são bastante distintas e atendem a objetivos específicos. O primeiro não precisa do conhecimento científico, é a palavra usada pelo homem comum; entende-se o segundo como aquele específico de homens estudados, fechados em laboratórios, portanto, relacionado aos conhecimentos das Ciências Naturais.

Como essas situações se apresentam no cotidiano dos homens, atualmente?

Nesta primeira abordagem acerca do nosso objeto de discussão, trazemos os diversos significados de pesquisa presentes em nosso cotidiano (prática social). Queremos, com os exemplos sobre o uso da expressão, iniciar a discussão de uma prática pedagógica histórico-crítica,

fundamentada no método dialético, proposta por Saviani (1984). Para tal, tomamos como ponto de partida dois veículos de comunicação de circulação nacional: o jornal *Folha de S. Paulo* e a revista semanal *Veja*, cujos artigos foram publicados no mês de agosto de 2006. Seleccionamos, apenas, partes dos textos jornalísticos no interior dos quais aparece o termo pesquisa.

O primeiro excerto encontra-se, na seção Esporte da *Folha de S. Paulo* (2006a, grifo nosso), da seguinte forma: “*Caçada*. No mesmo dia em que o nome de Duprat surgiu como possível substituto de Kia, a oposição corintiana começou a mirar no empresário. Um sócio do clube fez ontem *pesquisa* para levantar processos contra ele”.

O substantivo pesquisa é utilizado com o significado de procurar informações acerca de uma determinada pessoa, a fim de juntar provas para a abertura de um processo judicial.

O segundo excerto foi retirado da sessão Mundo da *Folha de S. Paulo* (2006b, grifo nosso), cujo teor é o seguinte: “Chile - Juiz abandona *investigação* sobre Pinochet”. O termo investigação é considerado em nossa língua como sinônimo de pesquisa. Na concepção jurídica, segundo Houaiss (Houaiss e Villar, 2001, p. 1644), trata-se de um “conjunto de atividades e diligências tomadas com o objetivo de esclarecer fatos ou situações de direito” e que, neste caso, referem-se às ações políticas desenvolvidas por Pinochet no comando de seu país como chefe de Estado.

O terceiro excerto traz os dados percentuais de popularidade do presidente da Rússia, da seguinte forma: “O presidente da Rússia, Vladimir Putin, tem a confiança de 87% dos seus compatriotas, segundo *pesquisa* do Centro Russo de Opinião Pública” (*Folha de S. Paulo*, 2006c,

grifo nosso). O uso do termo está relacionado à pesquisa de opinião, isto é, ao levantamento informativo da opinião pública acerca de um político. Trata-se de medir a popularidade/impopularidade, a confiança/desconfiança, a ascensão/queda do presidente da Rússia. Este tipo de estudo é realizado, também, em torno de um determinado assunto, produto ou acontecimento. Portanto, trata-se de um *levantamento*.

O quarto refere-se a um pequeno texto, encontrado na revista *Veja* (2006, p. 46), na seção *Veja.com*, e trata sobre o momento eleitoral que nós, brasileiros, estávamos vivenciando em nosso país, cujo título, *Pesquisas eleitorais*, traz o seguinte conteúdo:

Em ano de eleição, pesquisas de intenção de voto orientam estratégias partidárias, determinam campanhas políticas e despertam grande interesse no eleitor. Como elas são feitas, como são calculadas as margens de erro, como os institutos de pesquisa escolhem os entrevistados? Essas e outras questões na seção *Perguntas e Respostas*.

O texto jornalístico traz o substantivo pesquisa e qualifica-a, informando ao leitor tratar-se de um levantamento de intenções de votos de eleitores brasileiros. Além disso, indica que esse tipo de levantamento é tão bem organizado que há no mercado institutos que se especializaram em tal atividade.

Faz-se, também, presente na prática social o emprego do termo pesquisa, expressando o seu significado original consolidado historicamente. Exemplo disso é o que constatamos no artigo publicado na seção Ciência da *Folha de S. Paulo* (2006d, grifo nosso), de autoria de Marcelo Leite, sob o título *Embriões éticos. Agora vai? Parece que não, o fosso é mais abaixo*, no qual consta que:

Robert Lanza, da empresa americana ACT (*Advanced Cell Technology*) publicou no periódico científico britânico *Nature* desta semana artigo descrevendo como produziu células-tronco “éticas”. Quer dizer, células com potencial para uso em tratamento de saúde que não resultam da destruição de embriões humanos.

[...] Isso desperta a ojeriza de todos aqueles que enxergam um ser humano naquela centena e meia de células. Daí toda a resistência a esse tipo de *pesquisa*, que levou, por exemplo, às restrições da Lei de Biossegurança brasileira (podem ser usados somente embriões inviáveis com mais de três anos de congelamento em clínicas de reprodução assistida). Lanza acha que resolveu o problema.

Diferentemente do que assinalamos em relação aos exemplos anteriores, nos quais a expressão *pesquisa* não mantinha conexão com seu sentido radical, neste excerto ela guarda correspondência com o “contexto concreto a que pertence primeiramente” (Rubinstein, 1973, p. 16). Em outras palavras, o termo liga-se à atividade de *pesquisa* enquanto *investigação* – mediante os conhecimentos já sistematizados e disponíveis na prática social – e produção de novos conhecimentos para a prática social.

Outro exemplo que vale ser destacado refere-se a um excerto retirado da revista *Veja*, sobre a temática violência:

Essas desigualdades de renda e educação, por sua vez, alimentam aquele que talvez seja hoje o maior pesadelo dos habitantes das grandes cidades: a violência. Estudos quantitativos nessa área começam a ser feitos no Brasil. Nos EUA, onde a literatura é mais robusta, os resultados são claros: o aumento de escolaridade – especialmente completar a high school, o ensino médio – tem impacto significativo sobre a redução da criminalidade. Uma *pesquisa* estimou que um aumento de 1% da

taxa nacional de conclusão do ensino médio causaria 400 homicídios e 8.000 agressões a menos por ano, gerando uma economia de 1,4 bilhão de dólares. Um ano adicional de escolaridade traria uma diminuição de 30% de homicídios e agressões, 20% de roubo de veículos e 6% de furto de domicílios. Os autores do estudo concluíram que se obteriam maior redução da criminalidade investindo na expansão da escola secundária do que na da força policial (Ioschpe, 2006, p. 105, grifo nosso).

As palavras destacadas neste excerto associam-se à *pesquisa* de caráter quantitativo, um dos tipos de *pesquisa* consolidada na área das Ciências Naturais no decorrer dos séculos. Contém, portanto, um sentido que não se alinha ao uso vulgarizado do termo, conforme exemplificado anteriormente.

A partir dessas notícias veiculadas nesses dois meios de comunicação brasileiros, que se encontram presentes em nosso cotidiano, podemos destacar que os significados do termo *pesquisa* são, por um lado, muito fluidos, isto é, carregam em si uma informação, um levantamento, uma procura. Nessa perspectiva, a palavra *pesquisa*: (i) recebe uma denominação genérica; (ii) está vinculada a uma utilização diária dos homens; (iii) está situada em diferentes segmentos sociais, cujos objetivos são específicos. Constatamos, também, mediante o que traz as duas últimas notícias apresentadas, o enlace do referido termo ao seu significado de origem atribuído pelas Ciências, precisamente as Naturais.

Significados da palavra *pesquisa* no léxico

A palavra *pesquisa* no léxico está carregada de vários significados. De acordo com Ferreira (1999, p. 1556), o termo é originário do espanhol e significa “ato ou efeito de *pesquisar*”, isto é, “buscar com diligência,

inquirir, perquirir, investigar”. O autor traz, também, o significado de “*indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação, inquirição*”. Por último, afirma ser uma “*investigação e estudo, minudentes e sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento*”.

Dentre as várias significações que apresentamos, a última é aquela que melhor esclarece e aproxima-se do sentido que a *pesquisa* deve tomar quando situada no contexto escolar, ainda que se aproxime mais das Ciências Naturais e diferencie *investigação* de estudo. No entanto, aponta para o estudo minucioso, sistemático e intencional de um objeto situado em uma determinada área do conhecimento humano.

Nessas três atribuições de significados o autor sinonimiza *pesquisa* e *investigação*. Sánchez Gamboa (2008, p. 15) esclarece-nos que este último termo é originário do “[...] verbo latino *vestigio*, que significa ‘seguir as pisadas’. *Investigação* significa a busca de algo a partir de vestígios”. Entretanto, no dicionário de Ferreira (1999, p. 1133) está indicado que esse verbo latino significa “ato ou efeito de *investigar, busca, pesquisa*”. Essa forma de atribuição de significados é a mais comum, observada em nosso cotidiano.

O dicionário, sem dúvida, auxilia na busca dos significados de diversos vocábulos que ainda não são dominados pelos homens, mas, em muitos estudos, esta fonte por si só não é suficiente para dar conta do sentido próprio de uma atividade humana, de um conceito, de um princípio. Nessa perspectiva, queremos oferecer, por meio deste trabalho, uma possibilidade de encaminhamento da atividade denominada *pesquisa* escolar pelos professores da Educação Básica.

O sentido escolar de pesquisa não está objetiva e pedagogicamente apresentado nos dicionários (até porque esse não é seu objetivo) e tampouco nos livros didáticos. As publicações na área da educação acerca da temática são extensas para a Educação Superior, mas não trazem tal discussão dirigida especialmente para a Educação Básica. Por outro lado, o sentido escolar de pesquisa não é explorado na maioria dos próprios cursos de formação de professores.

Realizar a sua discussão é, portanto, fundamental. Para tanto, torna-se necessário constituir-la, resgatando seu conteúdo e sua forma, a fim de que essa atividade escolar expresse uma ação intencional do professor.

A pesquisa na educação

Se, no cotidiano, de forma geral, o significado de pesquisa é apresentado de maneira flácida, dada a polissemia do termo, no âmbito das diferentes ciências que abrangem as grandes áreas do conhecimento humano, essa atividade é desenvolvida com outro sentido, muito mais complexo que à primeira vista apresenta-se aos homens.

Situada nesse contexto, tal atividade humana é organizada no seio da filosofia, apresenta-se dentro de uma longa trajetória histórica dos homens, mas alcança um desenvolvimento especial entre os séculos XVIII e XIX. Esses dois séculos “formam um período em que as grandes transformações pelas quais a humanidade passou marcam a configuração da nossa vida atual e também uma transformação no papel que a ciência desempenha no desenvolvimento de um modo de produção” (Pereira e Gioia, 1988, p. 292).

Esse período define um sentido de pesquisa, porque estão em curso na Europa mudanças em várias

áreas, entre as quais destacamos a econômica, a política e, também, a científica, em especial, as Ciências Naturais. Nesse momento histórico, de acordo com Pereira e Gioia (1988, p. 293), a “ciência iria, cada vez mais, ser colocada a serviço da modificação da natureza. A partir do século XVIII, a ciência dedicou-se à solução dos problemas produtivos e foi sendo gradativamente enfatizada”. Exemplo disso foram as ciências química e geológica, as quais, respectivamente, atenderam às necessidades originárias da indústria e da construção de canais e de estradas de ferro.

Os conhecimentos científicos produzidos ao final do século XIX possibilitaram a criação de novas indústrias. Em conformidade com Pereira e Gioia (1988, p. 294), as chamadas “sociedades científicas gerais já não atendiam ao crescente montante de conhecimento produzido e passaram a surgir sociedades científicas especializadas [...]”.

É no interior dessas relações, de rápidas transformações sociais, que o docente universitário, no século XX, “começa a assumir a função de cientista na Inglaterra” (Cocho, 1980 *in* Pereira e Gioia, 1988, p. 294).

Podemos afirmar, de modo geral, que é a partir desse momento que as grandes instituições universitárias ganham status de uma instituição social que, além de transmitir conhecimento, passa, também, a produzir novos conhecimentos.

Universidade e pesquisa, então, passam a confundir-se em relação ao conhecimento, uma vez que a primeira produz conhecimento, e a segunda visa produzir conhecimento novo, conforme podemos observar nas discussões acadêmicas (Luna, 2002; Haguette, 2002).

De acordo com Chizzotti (2000, p. 11), nesse período histórico,

a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

Acerca do significado do termo pesquisa, pela perspectiva das ciências, trata-se de transpor os limites do desconhecido para torná-lo conhecido, sendo que isso requer, fundamentalmente, o domínio de conhecimentos já sistematizados. O domínio do conhecido e a descoberta do desconhecido não se definem, segundo Saviani (2001), em termos individuais, mas em termos sociais, ou seja, em relação àquilo que a sociedade em seu conjunto desconhece, e não em relação ao que um indivíduo em particular não conheça. Desse modo, torna-se possível o desenvolvimento de pesquisas que contribuam para o avanço cultural dos homens.

Além de significar produção de conhecimento novo, o ato de pesquisar significa, também, desenvolvimento e alargamento da nossa capacidade para a compreensão dos fenômenos que nos circundam, direta ou indiretamente, bem como para a atualização e o aprofundamento do rol de conhecimentos que possuímos. Significa, ainda, a possibilidade de ruptura e superação de compreensões carentes de racionalidade e sustentadas pelo senso comum. Nesse sentido, a pesquisa significa “justamente a busca da racionalidade no trato dos fenômenos, a procura de cientificidade em meio às paixões, ainda que movida por elas” (Sforni, 2004, p. 9).

Embora estes significados sejam abarcados pela atividade de pesquisa

à luz das Ciências, na prática social cotidiana coexistem outros significados que não correspondem ao que é, de fato, a expressão pesquisa, a qual passa a ser veiculada como mero sinônimo de ações que não a traduzem.

A pesquisa na instituição escolar

Ao iniciar a sua discussão acerca das dificuldades apresentadas pelos alunos de pós-graduação em Educação, Fazenda (1989, p.13) afirma que a maioria dessas “dificuldades acompanham o aluno desde a escola de 1º e 2º graus, sem que tenham muita consciência do fato”, pois a pesquisa, em seu sentido estrito, não lhe é solicitada. Essas dificuldades se tornam visíveis “no momento da elaboração de monografias para o cumprimento de créditos nos cursos de pós-graduação [...], agravando-se no momento da definição da pesquisa de dissertação de mestrado ou tese”.

Por que essas dificuldades se manifestam, apenas, nesse nível de formação? Essas dificuldades não se apresentam para os alunos durante a formação na Educação Básica? Por quê? Que concepção de pesquisa norteia a formação do aluno nos diferentes níveis de escolarização?

Evidencia-se que os alunos não são apresentados ao verdadeiro sentido de pesquisa, subsidiados em uma concepção científica do conhecimento escolar, embora o ato de pesquisar seja principiado desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O fato de as dificuldades se apresentarem somente nos cursos de graduação ou pós-graduação (Fazenda, 1989), quando há necessidade de rigor e exigências para a produção científica, leva-nos a formular duas hipóteses na tentativa de compreender as razões dessa manifestação tardia.

A primeira hipótese é a de que há, no cotidiano escolar, a prevalência de um significado corriqueiro do que é pesquisa, o qual se estabelece por meio de solicitações que não distinguem, por exemplo, uma mera ação de busca a um verbete no dicionário, ou o levantamento de preços em supermercados, do que é efetivamente uma pesquisa.

Associado a esse significado corriqueiro e em decorrência dele, faz-se presente, também, uma noção caricaturada de pesquisa, isto é, aquela feita nos limites de um laboratório por uma figura masculina e de meia idade, utilizando jaleco, óculos e com os cabelos desalinhados. Essa é a imagem que representa, para o senso comum, o autêntico pesquisador (que dificilmente guarda proximidade com o que o aluno aspira ser ou conhecer, não produzindo nele inquietação ou curiosidade diante do ato de pesquisar).

A segunda hipótese é a de que prevalece na prática escolar uma postura de valorização da forma em detrimento ao conteúdo científico-escolar, que precisa conter a atividade de pesquisa nos diferentes níveis de escolarização, considerando-se, obviamente, as especificidades de cada nível.

Ao remetermos nossa atenção para o modo como a pesquisa escolar tem se configurado na atualidade, ambas as suposições não tardam a ser confirmadas. Vejamos dois exemplos que nos auxiliam nessa constatação.

O primeiro exemplo trata-se de um estudo realizado por Maciel e Moraes (2003), apresentado ao público sob o título *Escola e pesquisa: professora, biblioteca e livro didático*, referente ao que se tem efetivado em termos de pesquisa nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo das autoras revela que, embora a atividade de pesquisa

seja frequentemente solicitada em sala de aula, a mesma é disseminada “de forma esvaziada em seu conteúdo e em sua forma, pouco produtiva no processo de aprendizagem para o aluno” (Maciel e Moraes, 2003, p. 1).

Ao elegerem como um de seus objetivos de estudo a análise de livros didáticos das áreas de Estudos Sociais, Ciências e Português, no que tange à indicação e proposição de pesquisas aos alunos, as autoras puderam constatar o emprego do termo pesquisa carente de sentido e até mesmo vulgarizado. É o que demonstram os excertos destacados pelas autoras, retirados do livro de Estudos Sociais de Marsico *et al.* (1996 *in* Maciel e Moraes, 2003), em diversas passagens:

- Pesquise e escreva sobre a contribuição dos negros para a nossa cultura (p. 70).
- Faça uma pesquisa e escreva sobre o salário mínimo. Procure saber se ele é suficiente para sustentar uma família (p. 80).
- Pesquise em jornais, recorte e cole no caderno uma notícia que fale do não cumprimento da lei por um cidadão brasileiro (p. 87).
- Foi feito um hino em homenagem à Bandeira Nacional. Leia os versos, pesquise e escreva o significado das palavras sublinhadas e depois cante o hino com seus colegas e o professor (p. 90).
- Pesquise sobre as músicas, danças, comidas, costumes que os italianos, alemães, japoneses e árabes introduziram no nosso país. Faça um resumo do que você achar e escreva no caderno (p. 123).

As ações solicitadas, segundo a análise das autoras, referem-se apenas à procura de informações e enfatizam o *como* fazer, relegando, a um segundo plano, o *para quê* fazer. Em decorrência disso, avaliam que a

escola orienta, tacitamente, o aluno à realização de mera descrição do que é apresentado pelo cotidiano, ao invés de orientá-lo a pesquisar, subsidiado em uma concepção científica. Por que isso acontece? Porque se procuram informações que não se ligam a uma finalidade explicitamente definida, que “não apresenta[m] os objetivos de tais ações na busca do conhecimento” (Maciel e Moraes, 2003, p. 6).

Em se tratando de pesquisa, é preciso que os objetivos e as finalidades das ações sejam claramente definidos, marcando assim a relevância do conhecimento pesquisado tanto para o professor quanto para o aluno. Ao dispensar isso, reduz-se a pesquisa a uma mera busca de informações, o que poderia ser solicitado e feito por qualquer outro segmento social que não a escola. A partir desse contexto, percebe-se que fica marcado o uso vulgarizado e a carência de sentido da expressão pesquisa e da atividade de pesquisa trazidas no exemplo.

Outra questão trazida à cena pelas autoras, ao relatarem sobre um episódio assistido no interior de uma biblioteca pública, refere-se à primazia da forma, da aparência, em detrimento do conhecimento.

Um grupo de quatro crianças de uma 3ª série do ensino fundamental desenvolvia um trabalho de pesquisa prescrito pela professora. A temática estava sendo pesquisada em um livro didático. No entanto, o que nos chamou a atenção foi que os alunos iniciaram o trabalho pela capa: colaram os “enfeites”, escreveram o nome do trabalho e dos componentes do grupo. A confecção da capa levou em torno de 65 minutos. Após a sua elaboração, passaram a transcrever, rapidamente, o texto do livro, pois já estava próximo do horário de irem para a escola (Maciel e Moraes, 2003, p. 4).

Diante de tal episódio, bastante representativo daquilo que se tem

cristalizado como atividade de pesquisa na escola, as autoras levantam indagações a respeito de *como* tem sido construída esta prevalência. Indagam, também, sobre *quem* tem assentado os critérios que avaliam os trabalhos escolares e de *onde* o modelo estabelecido de pesquisa, copiado pelos alunos, advém. A essas indagações respondem que “esta trajetória é criação da própria escola” (Maciel e Moraes, 2003, p. 5).

É preciso salientar que a inclinação sobre o aspecto forma e a secundarização do conteúdo, o que certamente gera ações desprovidas de sentido claro e desafiador para o aluno em relação ao conhecimento, tem impregnado, e de forma hegemônica, o nosso cotidiano na atualidade.

Essa inclinação pode ser verificada tanto nos produtos produzidos e consumidos no dia a dia, como, por exemplo, uma torta de aspecto convidativo ou um sabão em pó de embalagem bonita, cujos conteúdos manifestam-se, por vezes, aquém da aparência, como em trabalhos ou materiais desenvolvidos na escola ou para uso escolar.

Para elucidar esta última colocação, tomamos como exemplo um material disponibilizado para uso escolar. Trata-se de um material vendido em bancas de revistas e jornais, sob o título *Pesquisa Escolar*, vendido como parte integrante da *Revista Recreio*, em 2006.

O produto era composto de uma pasta fichário, três separadores, um boneco, uma carta ao leitor e quatro fichas (folhas) que traziam informações sobre a Independência do Brasil. O material é visualmente atraente, uma vez que conta com várias ilustrações, muitas cores e embalagem semitransparente. Todavia, ao analisar o conteúdo das fichas, as quais trazem a frase “Descubra tudo sobre um dos acontecimentos mais importantes da história do Brasil”

como chamada, cujo grifo é nosso, verificamos que a forma sobressai-se em relação ao conhecimento veiculado, isto é, ao conteúdo.

Frente a essas constatações, consideramos que o tratamento esvaziado dado ao conteúdo escolar e o estabelecimento de uma relação estéril com o conhecimento sistematizado colaboram para que as dificuldades na realização da pesquisa, subsidiada em uma concepção científico-filosófica, fiquem latentes no decurso da trajetória escolar do aluno, inclusive, na pós-graduação *stricto sensu*, conforme apontado por Fazenda (1989).

A atividade de pesquisa subsidiada na Pedagogia Histórico-Crítica

As discussões e intensas reflexões realizadas por Saviani (2001) acerca da Pedagogia Histórico-Crítica oferecem-nos subsídios para situarmos e discutirmos a atividade de pesquisa escolar no âmbito da Educação Básica.

Baseadas na concepção histórico-crítica, portanto, realizamos algumas indagações, a fim de desenvolvermos nossas reflexões e uma proposta preliminar dessa atividade pelos professores da Educação Básica.

A primeira delas é: Qual é a função social da escola?

Ao realizarmos essa indagação estamos nos posicionando a respeito dessa instituição como uma daquelas que constituem a sociedade em sua forma de organização. Portanto, ela é social e, como tal, histórica.

Para Saviani (2001, p. 89, grifo nosso), a instituição escolar tem a função “de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do *saber sistematizado*, do *saber metódico*, *científico*”. De que modo possibilitar este acesso?

Cabe à escola, portanto, oferecer as condições e organizar os pro-

cedimentos necessários para que as crianças e os jovens de todas as classes sociais tenham acesso a um conhecimento intencionalmente sistematizado e proposto aos homens no momento de sua escolarização.

A escola, nessa perspectiva, como “um dos organismos da sociedade civil, é o local por excelência para o desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação do conhecimento elaborado. Isto é: *a escola é o local* onde o indivíduo estaria se instrumentalizando para atuar no meio social ao qual pertence” (Oliveira, 1985, p. 92, grifo nosso). Isso significa que esta instituição precisa oferecer ao aluno condições para que se conscientize de suas ações individuais e sociais no contexto das relações de produção da vida. Ainda, segundo Oliveira (1985, p. 92, grifo nosso), é necessário que o aluno seja capaz “de dominar, *o mais possível*, o conhecimento elaborado existente na sociedade em que vive, inclusive o próprio modo de produzir esse conhecimento”.

A concepção histórico-crítica define o espaço social da escola, pois ela é o local do conhecimento, ou seja, da socialização, da apropriação e da criação das condições objetivas à apropriação desse conhecimento. O artigo definido *o* é determinante para qualificar a escola, considerando-se os seguintes aspectos: (i) o que ela deve oferecer aos homens? – conhecimento escolar; (ii) para que oferecer esse conhecimento? – para que ultrapassem o imediatamente perceptível e consigam apropriar-se do saber elaborado; (iii) como oferecer esse conhecimento? – de forma metódica, sistemática, envolvendo uma adequada organização do ensino que seja capaz de promover a efetiva aprendizagem do conhecimento e, por conseguinte, o desenvolvimento humano do sujeito.

Nessa perspectiva, entendemos que o conhecimento a ser oferecido

e desenvolvido pela escola não pode ser qualquer conhecimento, caso contrário, esta instituição perde a sua função social, entrando em disfunção.

Esse conhecimento, portanto, deve ser científico, produzido socialmente, de propriedade de todos os homens, indistintamente de classe social, em que pese a classe dominante ter-se apossado do mesmo, de forma exclusiva. No entanto, a Pedagogia Histórico-Crítica coloca-se na contramão dessa dominação e constitui-se em uma proposta de luta para que esse conhecimento seja extensivo a todos os homens, sobretudo, à classe trabalhadora.

Mas, como viabilizar a apropriação desse conhecimento científico? Quem deverá realizar a socialização desse conhecimento? Como transformar esse conhecimento possível de ser assimilado pelos nossos alunos?

A partir dessas perguntas, origina-se a nossa segunda indagação: qual é a função social do professor?

Na perspectiva progressista, o professor é um profissional formado intencionalmente para o exercício de uma prática pedagógica reflexiva, conteudista e diretiva aos alunos que para ali se dirigem em busca do conhecimento escolar, portanto, científico. Sua função é conduzir o aluno à apropriação desse conhecimento, *verdadeiro* (Snyders, 2001), isto é, ao conhecimento historicamente produzido e acumulado pelos homens, para que o mesmo, em processo de escolarização, seja munido das aquisições históricas da humanidade. É a partir da transmissão mediada do conhecimento científico, sem entender aqui a transmissão como um ensino pautado na lógica formal e sob os princípios positivistas, que o aluno conseguirá apropriar-se do mesmo, na condição de homens de seu tempo. Essa apropriação possibilitará uma participação objetiva na

sociedade, visando contribuir para a *transformação* da realidade social.

Dentro dessa concepção de função social é que o professor assume a mediação do processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Saviani (1984) destaca o papel a ser desempenhado pelo professor, pois cabe a ele oferecer as condições necessárias para que seus alunos rompam com o imediato, o impreciso, o fragmentado, o supérfluo, enfim, o conhecimento aligeirado.

Snyders (2001, p. 313) afirma que a “experiência do aluno tem necessidade da cultura, para sair da aproximação, para se desembaraçar dos estereótipos, para conseguir a síntese dos inúmeros acontecimentos que entreviu e para se libertar da pressão difusa das ideologias dominantes”.

Os professores, baseados na concepção histórico-crítica, deverão conduzir seus alunos a confrontarem-se com as indagações fundamentais do conhecimento científico, uma vez que o imediato, o quimérico, o anedótico, atrai temporariamente, mas não é definitivo, pois esvazia-se rapidamente por não ter consistência teórico-prática. Nesse ponto, o professor deverá transformar-se, segundo Snyders (2001, p. 312), em “uma instância auxiliadora” aos alunos e não em “uma potência hostil”.

De acordo com Snyders (2001), o conhecimento *verdadeiro*, a *verdadeira* formação que se busca oferecer dentro dessa perspectiva é, certamente, ora complexa, ora inassimilável, ora enfadonha, ora dolorosa. No entanto, o que se busca de verdadeiro e de verdade nessa pedagogia é passar da *verdade à verdade*.

Saviani (1984, p. 77) denomina essa passagem dialética de “movimento que vai da síncrese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e

de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’). O autor afirma que esse movimento “constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)”.

A pesquisa, no contexto da Educação Básica, naturalmente não está relacionada e nem quer dizer produção de novos conhecimentos por parte dos alunos, até porque os mesmos não têm, ainda, condições para tal natureza de trabalho científico, que requer outros conhecimentos que ainda não são próprios nesse momento da escolarização.

E como situar a atividade de pesquisa escolar nesse contexto, se aqui não se produz conhecimento novo?

Para refletirmos acerca dessa pergunta, trazemos a terceira e última indagação deste estudo: qual é a função da pesquisa escolar no processo de formação do aluno da Educação Básica?

De fato, a pesquisa escolar nesse nível de escolarização não pretende conduzir o aluno à descoberta de novos conhecimentos, nem introduzi-lo aos métodos de investigação científica, nem investi-lo no papel de cientista.

Saviani (1997, p. 129) afirma que “efetivamente há uma produção do conhecimento na escola, de modo geral, nos processos de ensino, em geral, isto é, em todos os seus níveis”. Isso quer dizer que “há uma produção de conhecimento no aluno”. Indaga o autor de forma esclarecedora: “E o que significa isto? Significa que o aluno não conhecia e passou a conhecer, o que pode ser traduzido da seguinte forma: houve uma produção de conhecimento no aluno”.

Essa reflexão de Saviani (1997) orienta-nos no encaminhamento da proposta de pesquisa escolar da

seguinte forma: o professor quer, intencional e diretamente, produzir um conhecimento histórico, matemático, geográfico, físico, químico e linguístico no aluno.

Para desenvolver uma pesquisa escolar é necessário, segundo Saviani (1984, p. 51), que o desconhecido seja definido pelo confronto com o conhecido. Isso significa que, se o aluno não dominar “o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido”. O desconhecido deve, por meio da pesquisa, ser incorporado ao domínio do conteúdo escolar já conhecido pelo aluno.

Por essa razão, não se pode solicitar ao aluno que inicie uma pesquisa, dentro desta concepção, sem que lhe sejam oferecidas condições para tal. Isso significa que temáticas amplas, como Reforma Protestante, corpo humano e água, não conduzem, por si só, à produção de conhecimento no aluno, pois estão situadas nas chamadas pseudopesquisas, que se caracterizam como pesquisa de “mentirinha” ou pesquisa de “brincadeira” (Saviani, 1984, p. 52).

Nesse contexto, retornamos à segunda indagação que realizamos anteriormente, agora relacionando-a, em especial, à pesquisa como atividade instrumentalizadora para o aluno: qual é a função do professor no processo por meio do qual os alunos adquirem conhecimentos?

Trata-se, aqui, de romper com o distanciamento, imposto aos alunos, das questões que possibilitam o desenvolvimento da reflexão. Portanto, o professor não pode limitar-se a simplesmente dar o comando: pesquisar. É imprescindível que ofereça algumas condições para que o desconhecido passe à condição de conhecido: o *problema* e a *reflexão*.

Se o sentido da pesquisa escolar para o aluno da Educação Básica é realizar a passagem do desconhecido para o conhecido, tal passagem deve ser realizada por meio de um pro-

blema que o aluno deverá enfrentar em seu processo de apropriação do conhecimento.

E o que devemos, na instituição escolar, entender por problema? Saviani (1980) destaca a importância do entendimento de seu sentido, a fim de que não ocorram confusões nas solicitações, encaminhamentos e desenvolvimento da atividade de pesquisa. O problema não deve ser encarado como um obstáculo, uma dificuldade, um mistério, um enigma ou uma dúvida. A essência do problema é a *necessidade*, portanto,

[...] uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema (Saviani, 1980, p. 21).

O entendimento do conceito de problema supõe a necessidade. No entanto, não se trata da necessidade experienciada no plano individual de cada um dos alunos. Essa necessidade é produzida na construção da existência humana. A necessidade, em sua unidade dialética, apresenta o lado subjetivo e o lado objetivo. Portanto, conforme explicita Saviani (1980, p. 22),

[...] só pode existir se ascender ao plano consciente, ou seja, se for sentida pelo homem como tal (aspecto subjetivo); há, porém, circunstâncias concretas que objetivam a necessidade sentida, tornando possível, de um lado, avaliar o seu caráter real ou suposto (fictício) e, de outro, prover os meios de satisfazê-la.

Nessa perspectiva, Saviani (1980, p. 22) afirma que “o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de neces-

sidade (aspecto subjetivo) quanto uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo)”.
 É, portanto, fundamental que o professor, em sua função mediadora, tenha muita clareza do sentido essencial de necessidade que deve produzir um problema para o desenvolvimento da pesquisa escolar.

Visando esclarecer essa questão, apresentamos um esquema que pode explicitar melhor o desenvolvimento de nossas reflexões (Figura 1).

A necessidade não emerge espontaneamente do aluno. Há a necessidade de atuação diretiva e intencional do professor, no sentido de mobilizá-lo para o domínio do conhecimento ainda desconhecido. Essa é a tarefa pedagógica do professor que lhe exige, também, domínios de conhecimento, correspondentes ao: (i) saber dos conteúdos curriculares (conhecimento específico ou saber disciplinar); (ii) saber didático-curricular (organização dos processos, a partir dos quais o conhecimento específico é produzido no âmbito do trabalho pedagógico); (iii) saber pedagógico (postura do professor frente à produção do conhecimento no aluno e à organização dos processos de conhecimento); (iv) saber crítico-contextual (estabelecimento de relações entre o conhecimento específico e o contexto social para detectar as necessidades a serem atendidas pelo processo educativo); e ao (v)

saber atitudinal (compreensão dos comportamentos e das vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo) (Saviani, 1997).

Fundamentado nesses domínios, o professor tem condições de apresentar, de demonstrar, de discutir, entre outras ações pedagógicas, o significado do conhecimento escolar para o aluno. A mobilização para o conhecimento é, portanto, o ponto de partida oferecido pelo professor ao aluno, por meio da significação do conhecimento.

Significar um objeto de conhecimento, para que o sujeito se debruce sobre ele, implica uma ação educativa no sentido de *provocar, desafiar, estimular, ajudar* o sujeito a estabelecer uma relação pertinente com o objeto, que corresponda, em algum nível, à *satisfação de uma necessidade* sua, mesmo que essa necessidade não estivesse tão consciente no início. (Vasconcellos, 1985, p. 51-52, grifo do autor).

Para provocar, desafiar, estimular, ajudar e mobilizar o aluno para a pesquisa, é fundamental a presença do professor na condição de mediador. Mediar para quê?

É necessário que, na passagem do desconhecido para o conhecido, o conhecimento científico seja apreendido por meio de uma vigorosa e rigorosa atividade mental por parte do aluno (Vigotski, 1998). Essa passagem estará garantida pela prática pedagógica desenvolvida pelo professor ao:

- transmitir o conhecimento básico, mas fundamental para que o aluno inicie na pesquisa escolar;
- orientar o aluno em como deve abordar o objeto a ser conhecido;
- discutir com o aluno como ele está apropriando-se do conhecimento necessário;
- propor uma discussão coletiva do objeto, depois de conhecido.

Nesse processo de produção de conhecimento científico no aluno, estão presentes as operações mentais elementares e superiores. Aqui se qualifica a mediação do professor, uma vez que é sua tarefa, dentro da função social que deve desempenhar, oferecer condições para que o aluno desenvolva a reflexão.

Saviani (1980, p. 23) esclarece que a palavra reflexão é originária

[...] do verbo latino ‘reflectere’ que significa ‘voltar atrás’. É, pois, um repensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. [...] Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado.

Na pesquisa escolar, a própria elaboração do problema exige uma reflexão, portanto, ela precisa se fazer presente antes, durante e após o processo de desenvolvimento da pesquisa escolar. Isso significa que cabe ao professor, sendo sua tarefa fundamental, fazer com que seus alunos pensem e realizem a passagem do nível elementar das operações mentais para o nível superior, a fim de garantir uma verdadeira aprendizagem.

Trazemos como orientação três questões fundamentais que podem auxiliar nossos pares em suas reflexões:

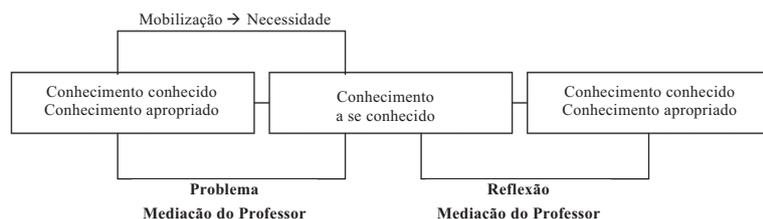


Figura 1. Função mediadora do professor.
Figure 1. The teacher’s mediating function.

- A prática pedagógica que proponho provocará que tipo de atividade de pesquisa em meus alunos?
- O problema de pesquisa escolar que proponho aos meus alunos exigirá que tipo de operação mental?
- O que me dá a certeza de que a forma como está proposta a problematização faz meus alunos pensarem de forma radical e vigorosa?

Uma proposta de pesquisa escolar subsidiada na Pedagogia Histórico-Crítica

Em face do aporte teórico apresentado e em busca de subsídios metodológicos para a prática pedagógica, esforçamo-nos, neste momento, em um exercício de encaminhamento de atividade de pesquisa escolar com base na Pedagogia Histórico-Crítica.

Iniciamos com a apresentação de três questões que consideramos fundamentais a serem feitas pelo professor que se propõe a trabalhar com a atividade de pesquisa na escola:

- *O que* será pesquisado?
- *Para que* será pesquisado?
- *Como* será pesquisado?

Entendemos que, para responder a *o que* será pesquisado, o professor precisa, em primeiro lugar, *conhecer verdadeiramente* o tema de pesquisa que deseja propor aos alunos, para poder, assim, delimitar o objeto de investigação.

Um estudo aprofundado de sua parte é, nesse sentido, imprescindível, visto que o conhecimento que pretende mediar, por meio da pesquisa escolar, tem que ser primeiramente um conhecimento mediador do seu próprio pensamento. É com base nesse conhecimento que o professor escolhe, se necessário

for, um subtema ou subtemas para a atividade de pesquisa, buscando, desse modo, “eleger um elemento a ser aprofundado, para que o trabalho não fique genérico” (Maciel e Moraes, 2003, p. 13).

A resposta ao *para quê*, por sua vez, exige que o professor defina, de maneira explicitamente intencional, a finalidade da atividade de pesquisa a ser empreendida. É preciso que esteja claro para o professor, de antemão, quais conhecimentos serão privilegiados no processo de pesquisa, bem como qual o conhecimento que buscará produzir no aluno para que este passe do não conhecido para o conhecido e, nessa passagem, aproprie-se de aquisições históricas da humanidade para uma atuação cônica na prática social.

No que se refere ao *como* o aluno efetuará a pesquisa, o professor precisa elaborar tanto um problema que desencadeie o estudo, o qual deverá redundar em reflexão, como um plano de ações sequenciado e concatenado para sua execução. Para a elaboração desse plano é preciso considerar, entre outras coisas:

- o tipo de pesquisa a ser executada;
- o local mais adequado para o levantamento das referências;
- os pontos essenciais do tema que precisam ser estudados;
- o cronograma, prevendo o tempo para realização da atividade;
- a organização e a disciplina que a pesquisa requer.

Dessa forma, valemo-nos do título *Independência do Brasil*, trazido na publicação *Pesquisa Escolar*, veiculada pela *Revista Recreio* (2006), conforme anunciamos anteriormente, como conteúdo temático de nosso exercício de encaminhamento de uma atividade de pesquisa na escola.

Iniciamos pelo conteúdo temático – Independência do Brasil. Comu-

mente, o tema está associado à data 7 de setembro, a qual sintetiza um denso conteúdo histórico que não se revela, de modo algum, de maneira imediata. Ao estudá-lo, ainda que de modo aproximado, é possível perceber que se trata de um tema complexo e amplo. Diante disso, fazemos o seguinte questionamento: é possível elegê-lo como tema de pesquisa?

Se for considerado como tema maior, constituído por uma infinidade de subtemas, e selecionarmos um ou mais subtemas para a pesquisa, de forma que o trabalho não fique genérico, o que não seria condizente com os postulados da Pedagogia Histórico-Crítica, é possível elegê-lo como tema. Portanto, se o tema eleito, em nosso exemplo, é a independência do Brasil, o subtema diz respeito à data de 7 de setembro de 1822, dentre tantos outros possíveis.

A escolha por tal data como subtema deve-se ao fato de, atualmente, ela estar desvinculada de seu significado histórico original. Com muita frequência, o 7 de setembro, na prática social, tem sido relacionado a um mero dia de feriado, dia do desfile no centro da cidade ou um dia de folga da cansativa jornada cotidiana, tornando-se uma data corriqueira, destituída de seu conteúdo histórico.

Essa data nos remete às seguintes indagações: a data 7 de setembro de 1822, em si, nos diz algo? Ela gera em nós a inquietação para a busca de conhecimentos? Ela, por si só, nos propicia alguma reflexão? As respostas a essas questões são, ao menos em um primeiro momento, negativas.

Como propor, então, uma atividade de pesquisa aos alunos, lançando mão de tal subtema, se essa data em si não diz coisa alguma, não suscita inquietação, como também não propicia, por si só, a reflexão?

Para propor uma pesquisa em torno de um subtema, é preciso que o professor levante um problema. É precisamente o problema que deverá desencadear a pesquisa. Todavia, um problema, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, não se resume a fazer perguntas.

Trata-se, na realidade, segundo Saviani (1980), de uma situação de impasse, de uma necessidade objetiva que precisa ser assumida subjetivamente pelo professor e, sobretudo, pelo aluno. Uma atividade de pesquisa subsidiada nessa pedagogia não admite perguntas vazias, tal como “o que é 7 de setembro?”, cuja resposta, igualmente estéril, é encontrada pronta em qualquer lugar, resumindo-se a “é o dia da Independência do Brasil”.

O problema elaborado pelo professor deve ser capaz de suscitar no aluno a necessidade do conhecimento, que está encerrado no conteúdo escolar do subtema proposto para a pesquisa escolar. Um meio de suscitar no aluno essa necessidade é criar uma situação, virtual, relacionada ao cotidiano contemporâneo, que lhe exija lançar mão do conhecimento escolar.

O problema desencadeador da pesquisa, mediante a criação de uma

situação problemática, poderia ser colocado nos seguintes termos: 7 de setembro, que data histórica é essa?

Apresentamos, a seguir, um esquema ilustrativo com o objetivo de articular a relação tema, subtema e problema (Figura 2).

A(s) resposta(s) ao problema apresentado certamente não se encontra(m) pronta(s) em um único livro, bem como não pode(m) ser comprada(s) em uma banca de revista ou assistida(s), casualmente, em algum programa de televisão, diferentemente do que se dá com a pergunta sobre “o que é 7 de setembro?” ou “o que comemoramos no dia 7 de setembro?”. Entendemos que, para perguntas e respostas que não suscitam a reflexão do aluno, fazendo-o permanecer no nível da repetição, a instituição escolar e a mediação do professor não são necessárias.

Para responder ao problema destacado é necessário *conhecimento*. Conhecimento, por exemplo, de história geral, de história do Brasil e de geografia. Ao dizermos que é necessário se ter uma gama de conhecimentos, estamos marcando que não se trata de responder, mecanicamente, a uma pergunta qualquer, como nos ensina Saviani (1980).

Ademais, uma série de outras questões se faz presente, cujas respostas dão suporte à resolução do problema em destaque, sendo elas: o que significa independência? Quais as condições existentes no início do século XIX para que ela ocorresse? Quais os conflitos e disputas existentes à época? A independência se dá, de fato, por meio da simples assinatura de um termo? Por que o mérito da independência é conferido a uma só pessoa, Dom Pedro I? O Brasil é, hoje, independente? Sua independência hoje guarda relação com o que foi proclamado em 1822?

Uma questão fundamental que não pode ser desconsiderada pelo professor são os resultados das buscas empreendidas pelos alunos no decurso da atividade de pesquisa. Avaliamos que o conhecimento adquirido, de modo individual ou em grupo, precisa ser socializado em sala de aula, para que sejam rompidas as estreitas esferas de circulação do conhecimento entre aluno e professor, para mero efeito de nota. É necessário romper com essa visão reducionista.

O conhecimento é, em essência, uma produção coletiva e, por isso, não deve ser encerrado em uma gaveta, ou pertencer ao rol de conhecimentos de um, dois ou poucos indivíduos.

As reflexões, ora expressas, originárias do esforço e do exercício de estudos e da docência para projetar-se uma atividade de pesquisa subsidiada na Pedagogia Histórico-Crítica, evidenciam-nos a seguinte condição: para que o aluno possa apropriar-se do saber não cotidiano e refletir com substância, exigem-se, sem dúvida, constante mediação e orientação do professor, como também tempo, leitura, disciplina, apresentação e apreensão gradual e aprofundada de conhecimentos. Destacamos,

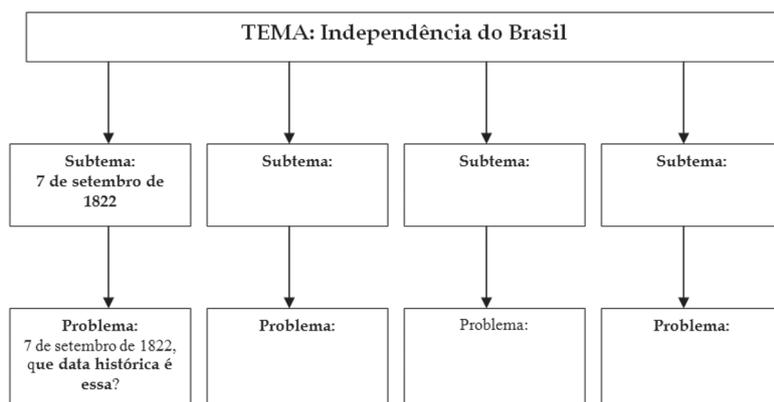


Figura 2. Articulação entre tema, subtema e problema.
Figure 2. Working relationships between theme, sub-theme and issues.

neste momento, que a atividade de pesquisa, como uma atividade humana, exige trabalho e esforço intelectual e pode contribuir para o efetivo processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Considerações finais

Consideramos que a Pedagogia Histórico-Crítica oferece-nos subsídios para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica, reflexiva, intencional e diretiva. Seus fundamentos articulados com as discussões realizadas pelo pedagogo francês Georges Snyders ainda precisam ser profundamente estudados, melhor pensados, discutidos e propostas por nós, professores, de todos os níveis de ensino da educação brasileira.

Como docentes da educação superior, assumimos a parcela de responsabilidade em aprofundar estudos e, desta forma, oferecer as condições reais necessárias para que esses fundamentos possam ser concretizados em uma prática pedagógica que rompa com a alienação, a conformação, a falta de diretividade e a indisciplina intelectual.

Para que tal condição ocorra, é imprescindível que o professor esteja preparado para o desenvolvimento dessa prática pedagógica. Isso significa a necessidade de que este profissional da educação entenda, *verdadeiramente*, o significado e o sentido da Pedagogia Histórico-Crítica. A leitura das produções de Saviani (1980, 1984, 2001) é, de fato, o passo inicial, mas em si não dá a garantia de sua apropriação. É fundamental estudá-lo, e isso não se realiza de uma hora para outra, de um mês para outro, de um ano para outro. A trajetória é longa, pois é primordial que se compreendam os fundamentos teóricos e metodológicos que subsidiam esta pedagogia.

O seu entendimento oferecerá condições para lermos a realidade social, refletirmos sobre a mesma e voltarmos a ela, propondo uma definida ação pedagógica. É isso que ocorre com qualquer atividade que o professor queira desenvolver junto aos seus alunos no momento em que são preparadas e propostas as atividades, tal como o exemplo que tomamos para discutir a Pedagogia Histórico-Crítica por meio da pesquisa escolar.

As nossas reflexões são originárias de um longo período de estudos, repletas de questões sobre essa atividade escolar, cujo encaminhamento precisa sofrer uma transformação em sua solicitação, para que sejam rompidas as reproduções alienantes às quais alunos e professores estão, em muitas circunstâncias, reduzindo-se.

Referências

- CHIZZOTTI, A. 2000. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4ª ed., São Paulo, Cortez, 164 p.
- COUTINHO, M.T. da C.; CUNHA, S.E. da. 2004. *Os caminhos da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte, Editora da PUCMINAS, 187 p.
- FAZENDA, I. 1989. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: I. FAZENDA (org.), *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, p. 11-20.
- FERREIRA, A.B. de H. 1999. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2128 p.
- FOLHA DE S. PAULO. 2006a. Folha Esporte. São Paulo, 29 ago. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk2908200605.htm>. Acesso em: 30/08/2006.
- FOLHA DE S. PAULO. 2006b. Folha Mundo. São Paulo, 30 ago. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft3008200610.htm>. Acesso em: 31/08/2006.
- FOLHA DE S. PAULO. 2006c. Folha Mundo. São Paulo, 30 ago. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft3008200609.htm>. Acesso em: 31/08/2006.
- FOLHA DE S. PAULO. 2006d. Folha Ciência. São Paulo, 27 ago. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe2708200603.htm>. Acesso em: 31/08/2006.
- HAGUETTE, T.M.F. 2002. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. In: L. BIANCHETTI; A.M.N. MACHADO (orgs.), *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis/São Paulo, Ed. da UFSC/Cortez, p. 371-382.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. 2001. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Objetiva.
- IOSCHPE, G. 2006. A opção pelo subdesenvolvimento. *Veja*. São Paulo, ano 39, n. 34, 30 ago., p. 104-105.
- LUNA, S.V. de. 2002. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo, EDUC, 108 p.
- MACIEL, L.S.B.; MORAES, S.P.G. de. 2003. Escola e pesquisa: professora, biblioteca e livro didático. In: XIV CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL E II CONGRESSO DA HISTÓRIA DO LIVRO E DA LEITURA NO BRASIL, 2003, Campinas. *Anais...* Campinas, p. 1-14.
- OLIVEIRA, B.A. 1985. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. In: B.A. OLIVEIRA; N. DUARTE, *Socialização do saber escolar*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, p. 91-104.
- PEREIRA, M.E.; GIOIA, S.C. 1988. Séculos XVIII e XIX: revolução na economia e na política. In: M.A. ANDERY; N. MICHELETTO; T.M.P. SÉRIO; D.R. RUBANO; M. MOROZ; M.E. PEREIRA; S.C. GIOIA; M. GIANFALDONI; M.R. SAVIOLI; M.L. ZANOTTO, *Para compreender a ciência*. Rio de Janeiro/São Paulo, Espaço e Tempo/EDUC, p. 255-295.
- REVISTA RECREIO. 2006. *Pesquisa escolar: datas especiais, ética e cidadania, meio ambiente*. São Paulo, Abril, 128 p.
- RUBINSTEIN, S.L. 1973. A linguagem. In: S.L. RUBINSTEIN, *Princípios de Psicologia Geral*. Lisboa, Editora Estampa, p. 9-80.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. 2008. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó, Argos, 193 p.

- SAVIANI, D. 1980. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 224 p.
- SAVIANI, D. 1984. *Escola e democracia*. 2ª ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados, 94 p.
- SAVIANI, D. 1997. A função docente e a produção do conhecimento. *Revista Educação e Filosofia*, **11**(21-22):127-140.
- SAVIANI, D. 2001. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 7ª ed., Campinas, Autores Associados, 153 p.
- SFORNI, M.S.F. 2004. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara, JM, 200 p.
- SNYDERS, G. 2001. *A alegria na escola*. São Paulo, Manole, 284 p.
- VASCONCELLOS, C. dos S. 1985. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 3ª ed., São Paulo, Libertad, 108 p.
- VEJA. 2006. *Veja.com*. São Paulo, edição 1971, ano 39, n. 34, 30 ago., p. 46.
- VIGOTSKI, L.S. 1998. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 194 p.

Submetido em: 06/07/2009

Aceito em: 17/02/2010

Lizete Shizue Bomura Maciel
Universidade Estadual de Maringá
Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. Colombo, 5790, Jardim Universitário
87020-900, Maringá, PR, Brasil

Renata de Almeida Vieira
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Praça Santos Andrade, n. 1, Campus Central
84010-919, Ponta Grossa, PR, Brasil