

A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental

Regiane Müller Freiburger
Neusi Aparecida Navas Berbel

Resumo: O presente artigo, que trata da pesquisa como princípio educativo, desenvolveu-se por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, buscando-se investigar de que forma a pesquisa está presente na formação e na atuação pedagógica de professores. Constatou-se que o educar pela pesquisa promove a (re) construção do conhecimento e aprendizados que superam a reprodução de informações. Verificou-se que as Diretrizes Legais incentivam, mas não priorizam, a formação com a pesquisa. Professoras consultadas não vivenciaram pesquisa em sua formação profissional. A Proposta Pedagógica da escola de referência também não contempla a pesquisa. Aponta-se para a necessidade de reflexão crítica dos princípios educativos da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem e apresentam-se medidas propiciadoras de tal vivência na formação de professores.

Palavras-chave: Princípios educativos da pesquisa. Metodologia da Problematização. Educação pela pesquisa. Formação de professores.

The importance of research as an educational principle in the pedagogical performance of children's education and primary school

Abstract: The present study, which covers research as an educational principle, was developed by means of the Problematization Methodology with Maguerez's Arch, while attempting to investigate how research is present in teachers' education and in teachers' pedagogical performance. It was verified that education by research promotes (re) building of knowledge and learning that goes beyond the reproduction of information. It was realized that the Legal Guidelines do not prioritize Teachers' education with research. The teachers investigated did not come into contact with research in their professional education. The pedagogical proposal of the reference school does not consider research either. It is pointed out that there is a need of a critical reflection about educational principles so as to include research in the teaching process, and, measures promoting such experience in teachers' education are also herein presented.

Keywords: Research educational principles; Problematization Methodology, Education by research, Teachers' education.

Introdução

Pensar o desafio de educar pela pesquisa, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, justifica-se pela necessidade de uma educação que contemple a articulação entre teoria e prática, voltada para a (re)construção de conhecimentos e que vá além da instrução, já que o tipo de educação centrada no mero repasse de conteúdos escolares parece não atender suficientemente às necessidades do mundo atual.

Segundo Demo (2003, p. 7), “a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na

prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução”.

Vivemos numa era tecnológica, virtual e dinâmica, quando as informações são processadas velozmente e modificadas a cada instante em função da veiculação instantânea das novas descobertas científicas. As informações estão em toda parte, por intermédio dos meios de comunicação cada vez mais avançados. Em contrapartida, com essa evolução, surgem problemas cada vez mais complexos que, a todo instante, propõem novos desafios, envolvendo a própria sobrevivência da humanidade no planeta, tais como: questões ambientais, econômicas e éticas; os conflitos territoriais, étnicos, de ordem social, política e religiosa; aumento da violência e problemas de convivência, dentre outros, exigindo das pessoas a capacidade para buscar e criar soluções, além de autonomia e novas posturas, o que, há algumas décadas, não eram tão exigidas.

Nesse contexto, cabe à escola formar pessoas com condições para atuar em uma sociedade cada vez mais complexa e defendemos que a educação pela pesquisa pode ser um meio de promover, no sujeito, aprendizados que possibilitem o “desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica.” (DEMO, 2003, p. 86), envolvendo também a capacidade de questionamento e de intervenção crítica na sua realidade.

No entanto, observando a escola que tomamos como referência para este estudo, apesar de todo o empenho demonstrado pela equipe pedagógica e pelo seu corpo docente em (re)elaborar a Proposta Pedagógica, percebemos que, pelo modo como organiza e executa seu trabalho pedagógico, ainda mantém ideias cristalizadas que impedem a reorganização dos tempos e espaços escolares, a criação e ampliação de situações de ensino inovadoras e a realização de um trabalho educativo diferenciado, que inclua a pesquisa.

As características dos tempos atuais, especificamente da revolução da informática, segundo Penin (2001, p. 37), precisam ser

cuidadosamente examinadas pelos educadores “por implicar mudanças radicais no modo de organizar a escola e exercer a Didática. Trata-se da maneira como o saber *se dispõe* para os sujeitos”, pois a tecnologia disponível por meio de Internet, vídeo e outros programas já existentes, possibilita diferentes formas de acesso ao saber, que não segue mais apenas a uma ordem hierárquica e progressiva como geralmente é disposta na programação de uma disciplina ao longo das séries escolares. Mais do que seguir um programa, de forma linear, os professores precisam “relacionar e dar sentido a essa trama a que os alunos estão submetidos”, considerando as experiências já incorporadas pelos alunos e que fornecerão o ponto de partida para uma programação que, ainda assim, segundo a autora, será sempre flexível.

Mesmo que a escola ainda não tenha todos os recursos disponíveis, a forma como ensinamos e aprendemos a lidar com o conhecimento não pode continuar a mesma de anos atrás, considerando o contexto em que vivemos. Em outras palavras, a escola tem a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas, propiciando um ensino de qualidade, que busque formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la. Deve também propiciar um ensino que contemple o desenvolvimento de capacidades que possibilitem aprender a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido cada vez mais avassaladoras e crescentes (BRASIL, 2001b).

Diante desse novo “universo existencial” com que nos deparamos, cabe à escola levar em conta a necessidade de superação de uma prática pedagógica arcaica, estagnada, e buscar medidas que promovam os avanços necessários para uma educação mais formativa que ofereça espaço e condições para a (re)construção e apropriação significativa de conhecimentos, habilidades, valores e princípios éticos, pelos próprios alunos, de modo que estes sejam sujeitos ativos de seu próprio processo de aprendizagem (PENIN, 2001).

Ainda que se discuta muito essa questão da importância de uma prática docente investigativa, que promova o pensamento crítico, o espírito científico e a autonomia nos alunos, parece que as metodologias utilizadas por professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental ainda não são satisfatórias nesse sentido, contribuindo assim para a formação de sujeitos reprodutores de conhecimentos.

A ênfase dada aos conteúdos que “precisam ser vencidos” no decorrer dos bimestres letivos, a busca prioritária pelos resultados e, em alguns casos pelas notas, faz com que o professor acabe sendo um transmissor desses conteúdos, adotando metodologias que contemplam mais a cópia e as respostas explicativas, do que o estímulo a questionamentos, à elaboração de perguntas pelo aluno e a instrumentação pela pesquisa.

Entendemos que essa educação pela pesquisa só será possível por meio de um novo pensar diante das concepções de ensino e aprendizagem, do papel do professor, conhecimento e pesquisa, a partir de reflexões acerca dessas questões durante o processo de formação inicial e continuada dos professores.

Conforme Demo (2003, p. 2), “educar pela pesquisa tem como condição primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”. Ainda de acordo com o autor, não é o caso de fazer do professor “um pesquisador *profissional*, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como um instrumento principal do processo educativo. Não se busca um *profissional da pesquisa*, mas um profissional da educação pela pesquisa” (grifos do autor).

Para que a proposta de educação pela pesquisa aconteça nos espaços escolares, argumentamos que o professor precisa ser, essencialmente, orientador do processo de questionamento reconstrutivo pelo aluno, o que exige do professor um novo olhar e

uma postura diferenciada diante das questões de ensino e de aprendizagem. Esse repensar a respeito da educação, certamente, perpassa o âmbito da sua formação profissional.

Considerando todas essas inquietações acerca da presença da pesquisa na atuação e também na formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, desenvolvemos este estudo utilizando a Metodologia da Problematização, com as características que passamos a descrever.

O caminho percorrido para o estudo

Desenvolvemos este estudo utilizando a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, por ser uma alternativa metodológica transformadora e dialógica, que parte da realidade visando transformá-la em algum grau (BERBEL, 1996).

Essa Metodologia prevê uma ação na realidade a partir de uma compreensão com base em saberes adquiridos pela investigação e reflexão, fundamentados teoricamente, implicando uma consciência política e social. Como afirma Berbel (1996, p. 11), a Metodologia da Problematização inclui um movimento que influi “na ação prática na realidade, intencionalmente para interferir sobre ela, demonstrando uma relação de coerência entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, entre o discurso e ação [...]”.

A Metodologia da Problematização desenvolve-se por meio de cinco etapas: Observação da Realidade e definição de um problema de estudo, definição dos Pontos-Chave, Teorização, Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade. Essa Metodologia utiliza-se do esquema do Arco, proposto por Charlez Magueréz (apud BORDENAVE; PEREIRA, 1994), e que tem a seguinte configuração:



Figura 1. Arco de Maguerez

Passamos, a seguir, a descrever o estudo, iniciando pela Observação da Realidade, etapa que nos permitiu reunir subsídios que nos apoiaram na definição do problema e orientaram sua investigação.

Observação da Realidade (e definição do Problema)

Nesta primeira etapa da Metodologia da Problematização, olhamos atentamente a parcela de realidade que destacamos para investigar, estabelecendo contato com ela, observando e registrando o máximo de informações a acerca do objeto de estudo. Desta realidade observada definimos o problema, que passou a ser orientador da continuidade de todo o processo do estudo (BERBEL, 1996). Analisamos o foco de nossas inquietações, sob vários ângulos e pontos de vista, o que nos permitiu ter uma visão multidimensional a seu respeito e poder defini-lo.

A análise da própria vivência acadêmica de uma das autoras, tanto como aluna do Curso de Pedagogia, na década de 1990, quanto posteriormente, no início dos anos 2000, quando atuou como docente em cursos de Licenciatura, permitiu-nos constatar a

ausência da pesquisa em todo o processo de formação profissional e também na prática cotidiana de sala de aula. A observação do cotidiano escolar de uma escola pública, na qual atua como professora de Ensino Fundamental, e a vivência em diversas situações deste cotidiano possibilitou-nos analisar alguns elementos referentes a questões de ensino e aprendizagem e aos pressupostos teórico-metodológicos presentes no discurso e também na prática pedagógica de professores, expressos durante o processo de reformulação da Proposta Pedagógica, bem como em reuniões administrativas e pedagógicas, grupos de estudos e outras atividades, mesmo sem instrumentos estruturados para o registro de tais observações.

A escola municipal focalizada atende a 650 alunos, distribuídos nas modalidades de Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos – EJA, e possui um quadro com 32 professores, além dos demais funcionários, da diretora e da equipe pedagógica composta por uma coordenadora e duas orientadoras educacionais.

Reuniões pedagógicas, conselhos de classe, grupos de estudos são cenários de constantes discussões a respeito dos desafios cada dia maiores e mais complexos ligados à aprendizagem dos alunos, com base nas quais passamos a tecer algumas análises. Pela atuação nesta escola e pela participação nas atividades de reformulação da Proposta Pedagógica da escola focalizada e, ainda, por meio de conversas informais, foi-nos possível fazer observações e apontamentos que nos levaram ao estudo de um tema que nos instigava já há algum tempo. Acessamos também informações coletadas por meio de questionários aplicados pela direção e equipe pedagógica da escola a professores, alunos e pais, com vistas ao levantamento situacional e conceitual do contexto escolar, para servir como referencial da realidade da escola, visando fundamentar a (re)construção do Projeto Político Pedagógico – PPP.

Desses dados coletados, apresentados na Proposta Pedagógica¹ (p. 28), entre os *fatores internos que contribuem para evasão e reprovação escolar*, destacam-se: “a própria escola, a linguagem e a prática pedagógica do professor [...]” e o registro da existência de “Professores descompromissados e com sobrecarga de trabalho, [...] aulas monótonas e sem interesse para o aluno”.

Ao nos centrarmos nos fatores referentes aos mecanismos internos da escola (currículo, metodologia dos professores, questões de ordem pedagógica e administrativa), perguntamo-nos: Como essas aulas estão sendo encaminhadas? Com que metodologias? O que embasa a atuação dos professores desta escola? Quais pressupostos teórico-metodológicos estão norteando a sua prática pedagógica? Quanto à formação desses professores, que pressupostos estavam presentes? Do mesmo diagnóstico, na justificativa da Proposta Pedagógica da escola focalizada, há um item que sintetiza *O que o professor aponta como problema que ocasiona a reprovação*:

Nossos professores trabalham com a hipótese de que a aprendizagem não depende exclusivamente do aluno, atribui a diversos fatores, entre eles, o próprio conhecimento para adaptar-se à nova geração de alunos. Dizem que precisam se fortalecer, instrumentalizando-se através de cursos, estudos, capacitação constante e adequada e urgentemente recuperar o papel da escola [...]. A escola não evoluiu à medida que os costumes e atitudes da sociedade evoluíram [...] e a escola e os professores não estão conseguindo dar conta dessa atribuição acumulada. (p. 30)

¹ Mencionamos trechos do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola focalizada (2006, 353 p), mas, para guardar o anonimato, não apresentamos a referência completa ao final.

Os professores também expressam que a responsabilidade da escola vem sendo ampliada, pois nela “são vividos todos os problemas sociais e nesse cenário a escola e os professores procuram dar conta do seu papel e de outros segmentos da sociedade”, quando são incumbidos de encaminhar as famílias para cadastro de bolsa escola, solicitação de óculos, medicamentos, atendimento odontológico entre outros (PPP, p. 30). Além disso, são expressas no mesmo documento a angústia e a preocupação do corpo docente e da equipe pedagógica em atingir as metas estabelecidas em relação à formação dos alunos:

Na escola, muitas medidas são adotadas em relação à promoção automática nos ciclos, sala de apoio pedagógico, recuperação paralela pelo próprio professor, contribuição da coordenadora em atendimento individual quando solicitada pelo professor para detectar as dificuldades do aluno, encaminhamentos para serviços de apoio: fonoaudiológicos, psicológicos, psicopedagógicos, e nem isso constata a melhora no panorama de aprendizagem. (p.31)

Os professores apontam também, como fatores da reprovação, os familiares e sociais que interferem no comportamento e na aprendizagem dos alunos (tais como faltas, indisciplina e desinteresse), e que pouco pode ser feito, uma vez que a Legislação não ampara os professores, o que acaba reforçando ainda mais as atitudes negativas do aluno ou da família. Também é mencionado no texto, pela equipe pedagógica, que “[...] os professores encontram muita dificuldade em levar alguns alunos a querer aprender, a segurá-lo na sala de aula, em despertar e manter o interesse pela aula [...]”.

Com frequência, foi possível presenciar, em reuniões pedagógicas, especialmente nas reuniões destinadas ao estudo e à

reformulação coletiva da Proposta Pedagógica, relatos de algumas professoras a respeito de crianças que “não conseguem pensar por si”, e que “não são capazes de tomar iniciativa, nem resolver sozinhas uma simples situação-problema”. Ao mesmo tempo, essas professoras também pareciam demonstrar uma notável preocupação em “vencer o programa”, mencionando não “sobrar tempo” para outros tipos de atividades diversificadas tais como: jogos, realização de projetos, passeio-estudo, e outras atividades que exigem elaboração própria. A partir da análise destes relatos e das observações realizadas no cotidiano escolar, foi possível perceber que as professoras, apesar de reconhecerem que seu papel consiste em ajudar o aluno a aprender a pensar, também reconhecem que acabam caindo na “mesmice” de aulas copiadas e baseadas na mera transmissão de conteúdos, geralmente fazendo uso apenas do livro didático, justificando essa postura em função do “pouco tempo disponível para dar conta de tantos conteúdos, avaliações e dos prazos para entrega de notas e pareceres”.

“O índice de reprovação determina frustração para a escola” (p.32), por isso os professores percebem que o trabalho não está sendo eficaz, colocando-se diante de um sentimento de impotência. A escola precisa, pois, assumir a parcela de responsabilidade em relação à situação e compreender que os fatores apontados são indicadores que mostram a necessidade de mudança no processo educacional e na escola. No sentido de amenizar a reprovação e contribuir para o aproveitamento escolar, o documento da escola aponta para alguns caminhos, como: “capacitação dos professores, trabalho de conscientização aos pais e alunos, trabalho diversificado através de temas, de projetos, de passeios pedagógicos, [...] diversidade metodológica, retomada após Conselho de Classe, planejamento criterioso, avaliação condizente ao conteúdo estudado” entre outros (PPP, p. 32).

Sabemos que há abertura e incentivo para a aplicação de metodologias diversificadas nessa escola e que algumas atividades

diferenciadas são realizadas. Porém questionamos até que ponto o modo como são propostas e encaminhadas permite o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes, bem como dos princípios éticos, que constituem o “questionamento reconstrutivo”, tal como indica Demo (2003). Muitas dessas atividades aplicadas aos alunos contemplam propostas desafiadoras e até são elaboradas com o intuito de provocar e promover no aluno o raciocínio lógico, a reflexão crítica e aprendizados de outras ordens, porém, sabemos que não é a atividade ou o jogo por si só que desenvolve o potencial do sujeito, mas, sim, todo o processo que ocorre a partir das relações que se estabelecem entre os desafios propostos, as respostas do sujeito e as intervenções pedagógicas. Assim, entendemos que a prática escolar precisa constituir-se como uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada, levando em conta as hipóteses e estratégias apresentadas pelos alunos, a partir do que lhes vai sendo despertado.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001b, p. 44-46) também utilizados como referencial teórico na Proposta Pedagógica da escola focalizada, é mediante o “processo de construção e reconstrução de conhecimentos” que o desenvolvimento de capacidades, como as de “relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas, as de inserção social”, torna-se possível. Portanto, o eixo é o desenvolvimento de capacidades do aluno, “processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades” (BRASIL, 2001b, p. 44). Questionamos se a prática escolar contempla essa intervenção, de modo a favorecer o desenvolvimento das capacidades necessárias para a formação do sujeito crítico, autônomo e criativo.

Salientamos que a forma como a pesquisa está presente, ou não, na formação de professores, pode influir na composição de seus

saberes docentes, e também na sua futura atuação profissional, principalmente no tocante a questões que envolvem a concepção de ensino e aprendizagem, as metodologias de ensino. Essa reflexão nos leva a indagar: Se o professor aprende apenas a reproduzir conhecimentos, como poderá, em sua atuação, exercer práticas pedagógicas investigativas que exigem o desenvolvimento do pensamento crítico e outras habilidades que, por sua vez, não foram exercitadas em seu processo de formação? Como poderá promover situações de ensino e aprendizagem que contemplem a (re)construção de conhecimentos e não somente a cópia e a reprodução dos mesmos a seus alunos, se não as experienciou?

Consultamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996, art. 43, IV) na qual consta, entre as finalidades do ensino superior, a de “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...]”, bem como “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”, porém não fica explícita a sua obrigatoriedade. Apesar de sabermos que é função da Universidade oportunizar a participação dos acadêmicos em pesquisas, percebemos, a partir da nossa vivência acadêmica, que isso parece não ter acontecido a contento, pois, ao atuar como docente em cursos de Licenciatura, no período de 2002 a 2004, uma das autoras presenciou aulas ainda muito distantes do engajamento teoria-prática e da (re)construção de conhecimentos, marcadas por características tradicionais de mera reprodução.

Notamos, pois, que a articulação entre pesquisa e ensino parece ser ainda um grande desafio para o saber e a prática docente, bem como para o próprio processo de formação de professores.

Em consulta à literatura, tomamos conhecimento de que, desde a década de 1990, Carvalho (1999) já mencionava a questão da pesquisa, afirmando que o ensino com pesquisa consiste em produzir conhecimentos novos, tanto pelo docente quanto pelo aluno, e implica saber onde buscar as explicações acerca do objeto de estudo. Ainda segundo a autora, o questionamento e a crítica são

elementos fundamentais para que isso aconteça, e devem ser oferecidas condições para experimentar esse processo, despertando o espírito científico já nos alunos.

Demo (2001, p. 16) defende que a “pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo, como princípio educativo que é”. Segundo o autor, pesquisa não é só busca de conhecimento, nem pode ser um ato isolado, mas igualmente atitude política e processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. O autor acrescenta ainda que, “se educar é, sobretudo, motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca” (DEMO, 2001, p.18).

Mesmo com a constatação da crescente participação de estudantes de graduação (incluindo as Licenciaturas) em projetos de pesquisa por meio de Programas de Iniciação Científica, indagamos se a pesquisa tem sido princípio educativo além de científico nesses cursos de formação de professores, o que nos tem provocado certa inquietação, considerando a importância da educação pela pesquisa no tocante ao desenvolvimento de aprendizados que esta pode promover no sujeito em formação.

Também questionamos: A pesquisa como princípio educativo faz parte do cotidiano escolar? Será que esses professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental vivenciaram experiências com pesquisa em seu processo de formação? Será que as experiências com pesquisa são garantidas pela lei durante os cursos de formação de professores, para que sirvam de referência para estimular a aplicação dessa modalidade e orientar as opções metodológicas do futuro professor?

Esse conjunto de observações e questionamentos levou-nos a eleger o seguinte **problema de estudo**: De que forma a pesquisa está presente na formação e na atuação pedagógica dos professores de

Educação Infantil e Ensino Fundamental de uma escola municipal da região Norte do Paraná?

Buscamos, com as experiências obtidas pela realização deste trabalho, novos elementos para subsidiar nossa prática pedagógica, a fim de trazer benefícios ao processo de formação dos alunos, tanto no âmbito das séries iniciais do Ensino Fundamental quanto do Ensino Superior, na formação de professores, na medida em que a apropriação dessas experiências propiciem a construção de novos conhecimentos.

Definição dos Pontos-Chave do estudo

Nesta etapa, levantamos e analisamos aspectos acerca do problema, a serem conhecidos e compreendidos, com maior profundidade, partindo da reflexão a respeito dos possíveis fatores e das possíveis determinantes maiores relacionados ao problema.

Ao trazer para consideração a presença da pesquisa na formação superior do profissional que vai atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, assim como suas implicações na atuação pedagógica, questionamos se esses professores tiveram oportunidade de realizar pesquisa durante o seu processo de formação e se isso lhes possibilita criar condições para que seus alunos também desenvolvam competências e habilidades referentes aos princípios educativos da pesquisa.

Neste sentido, consideramos que alguns possíveis fatores contribuem para a existência do problema em questão e, de alguma maneira, podem influir para um ensino pela pesquisa ou não na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Um possível fator associado ao problema parece ser o conceito que se tem de pesquisa. Percebemos, no cotidiano escolar, que o uso que se faz da palavra pesquisa é muito variado e nem sempre de acordo com o seu real significado. Portanto, apontamos essa falta de

esclarecimento conceitual de pesquisa por parte dos professores, o que acaba provocando alguns equívocos, sendo a pesquisa muitas vezes confundida com meras consultas ou reprodução de textos e informações.

Julgamos que outro possível fator relacionado ao problema seja uma forte tendência, ainda muito presente nas escolas brasileiras, de um ensino voltado muito mais para a aquisição e reprodução de conhecimentos e busca de respostas imediatas, do que para a problematização, o despertar do espírito crítico e reflexivo, e desenvolvimento de competências e habilidades nessa direção.

Um outro possível aspecto a influenciar o problema é o fato de ser praticamente recente a oferta de Programas de Iniciação Científica aos estudantes de graduação e, especificamente das Licenciaturas, nas universidades brasileiras, que promovam a participação dos alunos (futuros professores) em pesquisa.

A análise desses possíveis fatores nos leva a possíveis determinantes maiores ligadas ao problema, sendo uma delas a permanência de concepções de ensino mais conservadoras e voltadas predominantemente para a transmissão de conhecimentos, o que ocasiona uma relação dicotomizada e desarticulada entre pesquisa e ensino.

Outro aspecto que nos chama bastante atenção e que diz respeito a uma determinante maior, está associado à fragilidade de muitos cursos que formam professores, que é o descaso por parte daqueles que ocupam lugares de destaque no âmbito governamental em relação à própria educação. Em outras palavras, a política educacional atual se caracteriza pela precariedade com que é tratada a formação e a condição do professor, em específico do profissional de educação básica.

Isso fica claro quando se percebe que, na legislação, é recente a exigência de uma formação mais aprimorada desse profissional, como se esse nível de ensino não necessitasse de profissionais com

uma formação mais elevada e aprofundada, enquanto em países desenvolvidos a prioridade de investimentos está justamente na educação básica. Isso se reflete inclusive na destinação de verbas para incentivo à produção de conhecimentos, que claramente é expresso nos editais das universidades, mostrando que o aumento de investimentos para pesquisa na área de Educação também é recente.

Diante destas suspeitas de explicações relacionadas ao problema anunciado e da necessidade de maior compreensão do mesmo, definimos os seguintes **Pontos-Chave** para o aprofundamento do estudo: o primeiro é *A educação pela pesquisa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*, uma vez que pensamos ser necessário entender melhor o significado dos princípios educativos da pesquisa e as suas implicações no ensino; o segundo refere-se a *Políticas públicas e formação superior do professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental*, por pensarmos ser fundamental a compreensão de como a pesquisa está presente na formação desse professor que atua nos referidos níveis de ensino; e o terceiro é *A presença da pesquisa no contexto de uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental da região norte do Paraná*, contemplando representações de professores e equipe pedagógica, e aspectos da Proposta Pedagógica.

Muitos outros aspectos poderiam ser analisados, mas, para efeito deste trabalho, estes foram definidos, visando obtermos uma compreensão mais profunda do problema a partir de diferentes ângulos e das associações entre esses aspectos. Assim, buscamos elementos do aporte teórico, do aporte legal e documental e, como terceiro aspecto, buscamos elementos da prática pedagógica, trazendo, do cotidiano escolar, alguns subsídios relativos à educação com pesquisa na educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Apresentamos, a seguir, a reflexão a respeito de cada um desses Pontos-Chave, com a certeza de que, se não cobrimos todos os

ângulos necessários, estes podem ser relevantes para encaminhar soluções, ao menos preliminares, ao problema eleito.

Teorização

Buscamos, na etapa da Teorização, fundamentar, teórica e empiricamente, os três pontos-chave que compõem este estudo, construindo respostas mais elaboradas para o problema. Neste momento, as informações são colhidas, tratadas, analisadas e discutidas, a fim de serem elaboradas conclusões, sempre tendo como referência o problema de estudo, como explicado por Berbel (1998). Assim, “diferentes ângulos do problema são aqui analisados a partir de informações colhidas em diferentes fontes” (BERBEL, 1998, p. 18).

A Educação pela Pesquisa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

Considerando que a escola não é mais a única (ou a principal) transmissora de conhecimentos, como décadas atrás, já que hoje o conhecimento disponível está em diversos lugares: “nos livros, nas bibliotecas, videotecas, universidades, institutos de pesquisa, escolas, computadores e bancos de dados tornando-se, sob o peso da informática e da instrumentação eletrônica em geral, cada vez mais acessível” (DEMO, 2003, p. 27), fica evidente a necessidade de uma mudança no papel da escola e do professor.

Segundo Demo (2003, p. 27), “a *informatização do conhecimento* será característica ineludível dos tempos modernos, absorvendo a tarefa da transmissão do conhecimento, com nítidas vantagens, seja porque é mais atraente e manejável, seja porque atinge a massa”. Assim, a escola e o professor não têm como concorrer com esta tendência, e o simples repasse não é mais suficiente para a profissão do professor. Não se definindo mais pela transmissão, o professor encontra seu papel insubstituível na **reconstrução do conhecimento**, o que se dá por meio da pesquisa.

Assim, a reflexão constante a respeito da pesquisa como fonte principal da sua capacidade inventiva passa a ser emergente (grifo nosso).

Para analisar o primeiro Ponto-Chave, buscamos, na literatura, maior entendimento a respeito do significado dos princípios educativos da pesquisa e as suas implicações no ensino. Demo (2001, 2003) e Veiga (2004) mencionam a pesquisa como caminho didático e investigativo, por meio do qual a aprendizagem é orientada para a autonomia do aluno. Os autores defendem que os sujeitos, quando percorrem este caminho, atingem certa independência intelectual, porque aprendem a pensar por si, a (re)construir conhecimentos, saem da condição de objeto para atuar na condição de sujeito. Conforme essa concepção dos autores, a pesquisa se configura como uma experiência educativa e de emancipação.

Demo (2003, p. 10), ao tratar do desafio de educar pela pesquisa na Educação Básica, propõe uma educação voltada para a formação do sujeito competente, com autonomia intelectual, capacidade de formulação própria. Afirma que a educação pela pesquisa pode e deve ser realizada nas escolas, consagrando o “questionamento reconstrutivo”.

O termo “questionamento”, de acordo com o autor, compreende a capacidade de tomada de “consciência crítica, [...] de formular e executar projeto próprio de vida no contexto histórico”, implicando a formação desse sujeito, que o mesmo autor denomina “sujeito competente”, ou seja, ser capaz não só de fazer críticas, mas, com base na crítica, intervir alternativamente.

O mesmo autor explica que “reconstrução” significa “a instrumentação mais competente da cidadania que é o conhecimento inovador e sempre renovado”, conhecimento este que não precisa ser totalmente novo, e que no entanto, deve ser reconstruído. Isso significa dizer que reconstruir conhecimentos

“inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender” (DEMO, 2003, p. 11).

Ainda com base em Demo (2003, p. 28), afirmamos que o saber procurar e questionar (pesquisa) é a mola propulsora do “questionamento reconstrutivo”; portanto, o desafio da elaboração própria surge quando o aluno é motivado a tomar a iniciativa, apreciar a leitura e biblioteca, buscar dados e encontrar fontes, manejar conhecimento disponível e até mesmo o senso comum. É explorando esse material e fazendo reflexões que o estudante aprende a duvidar, a perguntar, a querer saber sempre mais e melhor, cultivando o espírito crítico. Dessa maneira, o autor afirma que o sujeito começa a deixar para trás a “condição de objeto” (p. 29).

Demo (2003, p. 12-13) distingue “pesquisa como atitude cotidiana” de “pesquisa como resultado específico”. Como “atitude cotidiana”, a pesquisa está na vida ao se cultivar a consciência crítica, ao intervir na realidade de modo alternativo com base na capacidade questionadora, privilegiando a prática consciente. “Trata-se de ler a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente”. Já como “resultado específico”, pesquisa significa a realização de um projeto pedagógico, de um texto com normas científicas, implicando o compromisso formal do conhecimento reconstruído.

Assim, segundo o autor, cabe ao professor “cultivar ambas as dimensões”, uma vez que “os dois horizontes são essenciais, um implicando o outro”. Nesse sentido, o professor, além de “representar o cidadão permanentemente crítico e participativo” na sociedade, “necessita alimentar processo constante de produção própria”, demonstrando “que não é criatura de ideias alheias, sectário de outras doutrinas, laçao de outros projetos, mas que tem capacidade sempre renovada de ocupar espaço próprio e solidário” (DEMO, 2003, p. 13).

Dentro dessa proposta de educação pela pesquisa, apresentada por Demo (2003, p. 27), “torna-se essencial que cada escola tenha sua biblioteca sempre renovada” e variada, com materiais diversos e disponíveis: “livros, enciclopédias, livros didáticos de toda sorte, vídeos e filmes, dados importantes sobre a realidade nacional, regional e local”; além de material referente “às necessidades curriculares (alfabetização, disciplinas usuais previstas), [...] obras sobre propedêutica, enciclopédias e dicionários, literatura em geral, revistas informativas etc.”.

Os profissionais precisam estar habilitados a trabalhar de forma a criar situações por meio das quais os alunos aprendam a gerenciar, a selecionar e a tratar as informações e os conhecimentos de forma competente e com significado. Nesse sentido, o desafio da pesquisa leva naturalmente a organizar o trabalho de outra maneira, porque supõe outro tipo de participação, disposição dos espaços e tempos, ambiente, apoios, estímulos, exigindo também outras formas de dedicação, presença ativa, comunicação, tarefas individuais e coletivas.

A literatura tem mostrado a força das concepções epistemológicas dos professores sobre a natureza da ciência que ensinam, de suas concepções alternativas sobre ensino e da forma como os alunos aprendem e a influência dessas representações nas decisões sobre o ensino e nas práticas docentes (ANDERSON; BELT, 1987; BRICKHOUSE, 1989; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1993; GEDDIS, 1991; GLASSON; LALIK, 1993; HEWSON; HEWSON, 1987; TRIVELATO apud DEMO, 2003). Essas discussões tornam-se presentes quando debatemos acerca da necessidade de planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino que contemplem a construção-reconstrução das ideias dos alunos referentes às noções cientificamente aceitas e ao papel do professor nessas atividades.

Veiga (2004, p. 17), ao mencionar quatro dimensões do processo didático na ação docente: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, ressalta que o significado de “ensinar a pesquisar é estimular

a criatividade, o espírito investigativo, a curiosidade”. A pesquisa, segundo a autora, “é atividade inerente ao ser humano, um modo de aprender o mundo”. Deve ser “instrumento de ensino, de aprendizagem e de avaliação”, sendo “o ponto de partida e de chegada na apreensão da realidade”. Conforme Veiga (2004, p. 17), aprender a pesquisar, portanto, deve fazer parte do cotidiano da escola e da sala de aula, uma vez que “é muito difícil imaginar ação educativa que não seja precedida por algum tipo de investigação”.

Nesse sentido, “o papel do professor-pesquisador é o de criar condições para que os alunos aprendam a pesquisar, pesquisando temáticas vinculadas à formação do aluno” e também motivá-los e fornecer instrumentos “para que assumam sua experiência educativa como fonte de conhecimento” (VEIGA, 2004, p. 21).

Essa concepção torna a pesquisa uma prática de produção e socialização de conhecimentos e também caminho didático e investigativo, por meio do qual permite “orientar a aprendizagem para a autonomia do aluno”, que deve ser entendida como “independência intelectual que se justifica pela idéia de emancipação”. Segundo a autora, “orientar a aprendizagem para a autonomia, implica compreendê-la como um processo de construção permanente” que não se desenvolve isoladamente, mas “num contexto de relações” (p. 19).

Ao refletir a respeito dessas afirmações, pensamos no quanto se torna importante o trabalho em equipe nas salas de aula, valorizando a comunicação, a solidariedade, envolvendo os princípios éticos em todo o processo. Também ressaltamos o quanto o ato de aprender se configura como um processo dinâmico, já que a participação dos alunos com suas capacidades e motivações são fundamentais para que a aprendizagem ocorra, implicando o envolvimento ativo dos estudantes no desenvolvimento do ato de aprender a aprender.

Demo (2003, p.29) apresenta uma proposta de superação do “mero aprender” para o “aprender a aprender”, indicando a

substituição de procedimentos tais como “cópias diretas, provas reprodutivas/decoradas, reprodução de textos (apenas fichamento), realização do que é estritamente mandado e redução da educação à disciplina”, por outros procedimentos mais desafiadores. Alguns desses procedimentos seriam: “contralar, reelaborando a argumentação; refazer com linguagem própria, interpretando com autonomia; reescrever criticamente; elaborar texto próprio, experiência própria; formular proposta e contraproposta”.

O autor ainda destaca, dentre algumas estratégias didáticas, do ponto de vista metodológico, que facilitam ou instigam o questionamento reconstrutivo: o recurso a *motivações lúdicas*, um ambiente instigador, que aproveite e extraia a potencialidade criativa que o lúdico naturalmente contém.

Esses argumentos nos fazem pensar que o desafio da pesquisa leva naturalmente a uma mudança na organização do trabalho pedagógico, porque supõe outro tipo de participação, de disposição dos espaços e tempos, do ambiente. O educar pela pesquisa exige apoios e estímulos diferenciados, ou seja, outras formas de dedicação, presença ativa, comunicação, tarefas individuais e coletivas.

A partir da análise dessa condição que a educação pela pesquisa impõe, surgem questionamentos referentes à formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e com relação a como vem sendo a atuação desses professores em seus cotidianos escolares. Passamos, então, a refletir acerca do segundo Ponto-Chave.

Políticas Públicas e Formação Superior do Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental

No intuito de compreender de que forma a pesquisa está presente na formação do professor que atua nos referidos níveis de ensino, buscamos subsídios referentes às políticas públicas de formação de professores.

Levando em conta que a atuação profissional do professor depende em grande parte dos pressupostos teóricos e metodológicos que obtém no decorrer de sua formação inicial e continuada, consideramos pertinente a realização de uma análise dos documentos nos quais constam as políticas públicas que regem os cursos de formação superior de professores, a fim de verificar o que consta em relação à presença da pesquisa nestes cursos.

Quando analisamos as disposições da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), no que diz respeito à educação superior, constatamos que esta não explicita a função e o compromisso da universidade em realizar ou desenvolver pesquisa a fim de contribuir para a produção e avanço do conhecimento. Nela apenas consta o incentivo ao trabalho de pesquisa, ainda que a LDB indique que as universidades são instituições pluridisciplinares de pesquisa.

Pensamos que, se as tendências que permeiam o processo de formação do professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental, ao menos as que são contempladas nos documentos oficiais – no caso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)-, parecem não priorizar a pesquisa na formação de professores, como a educação pela pesquisa poderá fazer parte da atuação desses professores?

Preocupa-nos o fato de o professor não experienciar a pesquisa em seu processo de formação, não se apropriando de seus princípios educativos necessários para atuar na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental e concordamos com Santos (1997), quando afirma que, quanto mais o professor tiver experienciado os pressupostos teóricos/práticos de seus aprendizados, como acadêmico, mais ele possibilitará essa vivência a seus alunos. Por isso, pensamos ser importante considerar o que está garantido nas diretrizes e políticas de formação de professores em relação à pesquisa no processo de formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Freitas (2002), em sua análise a respeito da formação de professores no Brasil, identifica e levanta questões relevantes acerca da profissionalização do educador, diretrizes e políticas de formação, e afirma que as determinações legais que constam nas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível superior, fortalecem a fragmentação e a regulação do trabalho pedagógico do professor.

Em documento de autoria da ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUNDIR, CEDES e outras entidades (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE, 2001), enviado ao Conselho Nacional de Educação com uma proposta visando à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (ANFOPE, 2004), podem ser destacados os seguintes argumentos: “o conjunto de formulações sobre o curso de Pedagogia, construído em cada momento histórico e até o momento”, atendeu “às necessidades e exigências postas pela realidade da escola e da educação básicas e dos processos formativos, tendo como referência a responsabilidade social deste profissional no contexto de uma sociedade excludente e profundamente injusta”. Porém,

[...] estas necessidades não se extinguíram, pelo contrário, se aprofundaram, trazendo-nos um quadro perverso da educação básica em nosso país, que exige a formação de pedagogos cada vez mais sensíveis à solicitação do real mas não limitados a ele, profissionais que possam cada vez mais, em um processo de trabalho intelectual, criar novas alternativas às exigências de formação e de organização da escola básica, **produzindo e construindo novos conhecimentos**, que contribuam para a formação e emancipação humanas de nossos adultos, nossa infância e nossa juventude (ANFOPE, 2004, p.3) (grifo do autor).

Com base nessas argumentações, seguem, neste mesmo documento, diversas propostas para compor e definir as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia e, dentre elas, destacamos algumas para subsidiar este estudo.

No que diz respeito às áreas de atuação profissional do pedagogo, dentre as propostas que são apresentadas pela ANFOPE/ANPED/CEDES (ANFOPE, 2001), está a ênfase na “produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional”. Quanto à estrutura curricular do curso de Pedagogia, consta no documento que esta “[...] deverá abranger um núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática [...]”; além de “estudos independentes”, nos quais se incluem “Programas de Iniciação Científica; [...] participação em eventos científicos no campo da educação [...]”. Em relação à prática pedagógica, o documento alerta:

A prática pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considera que a formação profissional não se deve desvincular da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional (ANFOPE, 2001, p.9).

Analisando esse panorama geral, levantamos a hipótese de que as atuais políticas para os cursos de graduação, ao pretenderem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, da ambiência universitária, estarão negando ao professor a “sua identidade como cientista e pesquisador da educação, atributos reservados apenas àqueles que atuam no ensino superior” como já sinalizou Kuenzer (apud FREITAS, 2002, p. 8).

Verificamos, na análise de Freitas (2002), que as determinações legais que constam em tais documentos, fortalecem a fragmentação

e a regulação do trabalho pedagógico do professor. De acordo com a autora, essas diretrizes legais, ao privilegiarem o aligeiramento e o rebaixamento da formação de professores, ao permitirem que esta formação aconteça em outros locais que não a universidade, priorizam “a formação descomprometida com a pesquisa, com a investigação e com a formação multidisciplinar sólida” (FREITAS, 2002, p. 17).

A Presença da Pesquisa no Contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Região Norte do Paraná

Buscando maior entendimento acerca do terceiro Ponto-Chave, consultamos as professoras e a equipe pedagógica de uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental da região Norte do Paraná, num total de 32 (trinta e duas) profissionais. Aplicamos um questionário a fim de perceber as representações das professoras e da equipe pedagógica acerca da pesquisa. O instrumento aplicado era composto pela seguinte questão dissertativa: “A pesquisa esteve / está presente em sua vida?” e, “em caso positivo, de que forma?”

As respostas a essa questão foram praticamente unânimes em afirmar que a pesquisa está presente em situações diversas do cotidiano, tanto pessoal quanto profissional das consultadas. Praticamente, todas mencionaram a presença da pesquisa durante seus estudos e em seu curso de formação. Porém, apenas duas mencionaram ter realizado pesquisa no sentido de produzir conhecimento.

Também encontramos uma resposta cuja ênfase é dada ao âmbito pedagógico, referindo-se à pesquisa como atividade acadêmica, como recurso educativo. No entanto, percebemos que o conceito de pesquisa parece estar ligado à consulta, à mera busca e seleção de informações, visando à organização de conteúdos escolares e à composição das aulas pelo professor. Não aparecem, nessas respostas, o processo de (re)construção de conhecimentos, o

exercício do pensamento crítico, o espírito científico que a atividade de pesquisa pode despertar.

No entanto, duas professoras (P4 e P6) apresentaram respostas que contemplam aspectos muito aproximados dos princípios educativos da pesquisa, já analisados com base em Demo (2003) e Veiga (2004).

A primeira, que atua na Educação Infantil, relata ter realizado pesquisa durante a graduação, ao participar de projeto de pesquisa vinculado a um programa de Iniciação Científica, e também ao cursar pós-graduação (Especialização), onde pôde “vivenciar mais um pouco esse processo de investigação” (P 4). A mesma professora ainda comenta que procura “instigar o pensamento crítico” de seus alunos, ajudando-os a elaborar questões e a planejar o estudo de determinados temas, escolher as fontes, as formas de coleta de informações, procurando desenvolver suas aulas baseando-as em projetos, “seguindo os passos de um projeto científico”.

Outra professora (P6), que atua numa 4ª série do Ensino Fundamental, afirma que desenvolve suas aulas partindo de questionamentos e problematizações. Em vez de “passar os conteúdos aos alunos”, procura “instigá-los a formular questões a respeito do que têm curiosidade em descobrir” e, em seguida, a fazer o registro do que querem saber. Afirma a professora: “assim que decidimos o que vamos aprender, o que queremos descobrir, e entramos num consenso a respeito dos assuntos, passamos a definir ‘o como’. O trabalho segue pela busca em diferentes fontes [...]” (P6). A professora relata que cada estudante se responsabiliza por uma tarefa, desde trazer uma enciclopédia, entrevistar alguém, até ouvir um noticiário. Desse modo, todos se encarregam de obter e registrar informações acerca do assunto em estudo e trazer para o grupo. Conteúdos de diversas áreas de conhecimento são consultados e “aproveitados para entender o fenômeno em estudo”. A professora afirma ainda: “meu papel é de estimular, propor desafios aos alunos e ajudá-los a se organizarem na busca e

construção de novos conhecimentos [...] nesse trabalho por projetos, os alunos se sentem valorizados pelo que são capazes de descobrir por si próprios” (P 6).

A partir destas respostas, constatamos que a pesquisa está presente na vida das professoras consultadas, de diversas formas, porém, conforme o que encontramos na literatura acerca da educação pela pesquisa, os princípios educativos dessa atividade, ainda não são significativamente conhecidos e explorados no processo de ensino e aprendizagem, sendo mencionados apenas por duas professoras consultadas.

Consultamos alguns documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico, alguns planos de ensino e projetos didáticos elaborados por professoras. Ao analisarmos estes documentos também, fizemos algumas perguntas à diretora e à coordenadora pedagógica, cujas respostas nos ajudam nesta análise.

O Projeto Político Pedagógico - PPP- da escola em questão está passando por reformulações, envolvendo os componentes da escola. Algumas reuniões já foram realizadas, mas o documento ainda não está finalizado. Por conta disso, analisamos o documento antigo e algumas partes referentes ao que já foi reelaborado para o PPP atual.

Grande parte da Proposta Pedagógica antiga foi elaborada com base em referências indicadas pela Secretaria Municipal de Educação, de modo que é composta por vários textos e citações de diferentes autores, constando poucos registros de discussão coletiva a respeito das questões que envolvem o contexto da escola, apesar de terem ocorrido. Conforme relato da coordenadora pedagógica da escola, nem todos os membros tiveram acesso à proposta como um todo, embora tenham participado de sua elaboração. No entanto, afirmou: “poucos professores demonstraram interesse em fazer uma leitura da proposta, nem da antiga e nem do que já se tem da atual. Assim, cada qual tem noção de partes da mesma, especificamente da parte que ajudaram a elaborar”.

A teoria que embasa esta Proposta Pedagógica é a Psicogenética, de Jean Piaget. Os professores tiveram palestra acerca do tema no início do ano letivo, promovida pela Secretaria de Educação do Município, com o intuito de fornecer, aos professores de toda a rede de ensino, subsídios para a reconstrução do PPP de cada escola e pressupostos teóricos para atuarem com base nessa teoria. Apesar da concepção construtivista ser norteadora da Proposta Pedagógica desta escola, percebemos, pelas opiniões da diretora e da coordenadora pedagógica, que os jogos, as atividades lúdicas e metodologias desafiadoras ainda são muito pouco utilizados nas aulas. São unânimes em afirmar que muitos professores esperam, da coordenação, atividades prontas para aplicarem aos alunos, predominando o repasse de conteúdos com base no livro e em atividades impressas.

Constatamos, na Proposta Pedagógica, a presença do lúdico na Educação Infantil, numa perspectiva construtivista de promover a autonomia intelectual da criança. Esse é um dos aspectos que pode ser considerado próximo da proposta de educação pela pesquisa. Porém, encontramos ressalva na entrevista com a coordenadora pedagógica, identificada neste estudo como CP. Segundo a coordenadora:

[...] já na 1ª série parece haver um salto, uma mudança brusca da educação infantil para as séries iniciais. A partir daí quase não se vê mais atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem, a criança já recebe os livros didáticos a serem seguidos e já é levada a escrever, a produzir textos. A matemática é trabalhada de forma muito abstrata e as cobranças aumentam em relação ao comportamento e aos resultados. Isso ocorre apesar de constar na Proposta Pedagógica que o lúdico deve perpassar todo o processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais (CP).

Em relação à presença da pesquisa, não identificamos referencial teórico pertinente na Proposta Pedagógica da escola, mas no item referente ao Planejamento Geral (p. 58) consta a reflexão: “[...] algumas práticas deverão ser desenvolvidas compondo o cotidiano pedagógico docente: investigação, reflexão crítica e participação ativa dos educandos, articulação dos conteúdos novos com anteriores que já trazem”.

Encontramos alguns aspectos da metodologia de projetos que propõe um trabalho pedagógico com base em passos que se aproximam do método científico. Notamos a presença de alguns pressupostos da metodologia de resolução de problemas, com elementos que se relacionam à autonomia intelectual e a outros aspectos que compõem a proposta de educação pela pesquisa, além da definição: “[...] adotamos o mesmo referencial teórico e pedagógico utilizado pela Secretaria Estadual de Educação – Paraná e pelo MEC – Brasil, [...] definimos como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Crítica” (PPP, p. 37).

Analisamos, também, alguns planos de ensino anual e semestral nos quais constam os conteúdos que devem ser trabalhados em todas as séries da Educação Infantil até o 4º ano das séries iniciais. Esses planos foram elaborados pela coordenação pedagógica da escola, com base na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e também do Currículo Básico do Paraná. Quanto aos objetivos e encaminhamento metodológico propostos, consta que os conteúdos devem ser trabalhados de forma a promover o pensamento crítico do aluno, desenvolver princípios éticos e habilidades sociais, intelectuais, dentre outros. Concluímos que a pesquisa consta apenas como uma estratégia didática de coleta de informações, como um trabalho escolar no qual o aluno consulta o material de acordo com o tema em estudo, registra e entrega.

Em relação a alguns projetos analisados, identificamos dois tipos: um elaborado por um professor ou por um grupo de professores, a partir de algum tema de trabalho específico,

geralmente envolvendo uma temática ligada à necessidade de sua turma ou grupo de alunos; o outro elaborado junto com os alunos em torno de um tema de seu interesse.

Um dos projetos, foi elaborado pela professora de Literatura em seu curso de formação - Licenciatura em Letras-, com tema referente a dificuldades ortográficas e que ela aplicou na escola. Nesse caso, de um projeto de pesquisa, surgiram encaminhamentos e medidas que foram aplicados, inclusive alguns dos instrumentos que foram utilizados na escola para diagnosticar as dificuldades ortográficas de um grupo de alunos, além de outros procedimentos para as etapas seguintes do trabalho, envolvendo ortografia.

Durante a entrevista com a coordenadora pedagógica, esta afirma:

[...] a maioria dos professores não elabora projetos por não saber como fazê-lo, por não conhecer os passos de elaboração de um projeto de pesquisa, pois, poucos são os professores que já realizaram algum tipo de pesquisa estruturada, ou que tiveram em sua formação oportunidade de aprender a montar um projeto de pesquisa (CP).

Quanto aos projetos elaborados com os alunos, analisamos um realizado com a turma de Educação Infantil. A professora dessa turma relatou-nos encontrar dificuldades, uma vez que a proposta da escola não contempla o trabalho por meio de projetos: “Essa condição me força a atuar de forma isolada, o que compromete significativamente a qualidade pedagógica desse trabalho”. A professora explicou que os projetos pedagógicos implicam um trabalho coletivo e articulado que envolve toda a escola, e que, portanto, todos precisam falar a mesma língua, mas disse que isso não acontece na escola. A mesma professora afirmou: “sinto dificuldade em vários sentidos, desde a organização dos espaços que precisaria ser diferente, os recursos, até alguns aspectos que

implicam decisões metodológicas que envolvem outros professores e a parte administrativa”.

Parece haver notável associação entre o que constatamos na bibliografia e o que pudemos observar no cotidiano de uma escola, em relação ao fato de a escola ainda persistir em um ensino reprodutivista.

Entendemos que as reflexões a respeito da pesquisa no processo de formação de professores, confrontadas com questões inerentes à presença da pesquisa na vida do professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, tanto na sua formação como na sua atuação docente da escola de referência, possa oferecer subsídios para a formulação de hipóteses de solução para o problema em questão.

Concluindo, pois, podemos afirmar que, ao consultarmos documentos legais acerca da formação de professores, não encontramos ênfase na pesquisa e ainda notamos uma forte tendência para que esta não seja contemplada nos cursos de formação.

Identificamos, na Proposta Pedagógica da escola que tomamos para o estudo, uma afirmação que define a Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico, mas não encontramos referência teórica a respeito de *educação pela pesquisa*. Encontramos, ainda, alguns aspectos da metodologia de projetos, que propõe um trabalho pedagógico com base em passos que se aproximam do método científico, a presença de alguns pressupostos da metodologia de resolução de problemas, com elementos que se relacionam à autonomia intelectual e a outros aspectos que compõem a proposta de educação pela pesquisa.

E, na consulta aos professores da escola, pudemos saber que a pesquisa está presente na vida dos professores, de diversas formas. Porém, os princípios educativos da pesquisa ainda não são significativamente conhecidos e explorados no processo de ensino e aprendizagem, a fim de desenvolver o pensamento crítico, o espírito

científico e o “questionamento (re)construtivo” nos alunos, conforme o que encontramos na literatura acerca de educação pela pesquisa.

Após esta etapa, a da Teorização, a Metodologia da Problematização propõe a formulação de Hipóteses de Solução para o problema colocado e, por fim, a aplicação à realidade, que significa um compromisso de real intervenção junto à realidade estudada, o que passamos a apresentar.

Hipóteses de Solução

Com base nas análises e discussões das informações colhidas e nas conclusões a que chegamos, elaboramos algumas Hipóteses de Solução para o problema deste estudo, descritas a seguir.

Para acompanharmos as necessidades educativas do contexto atual, consideramos ser de extrema importância que a pesquisa, como princípio educativo, seja contemplada nos documentos oficiais elaborados pela escola que tomamos como referência. Como Hipótese de Solução, propomos a reflexão acerca do tema “educar pela pesquisa”, bem como a revisão do referencial teórico que embasa a Proposta Pedagógica da escola.

Associada a esta medida, propomos também a apresentação deste estudo aos professores da mesma escola, a fim de refletirmos juntos a respeito da importância dos princípios educativos da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem, de debatermos acerca das concepções de ensino que conhecemos, e discutirmos o conceito de pesquisa.

Uma forma de encaminhar essa socialização é aproveitar alguns espaços e momentos destinados a trocas de experiências e leituras, como, por exemplo, por meio dos grupos de estudo criados recentemente nesta escola, envolvendo professores e equipe pedagógica. Sugerimos, ainda, como Hipótese de Solução, a criação

de oficinas pedagógicas tratando do tema “educação pela pesquisa”, objetivando favorecer a vivência de propostas inovadoras e a reflexão crítica explícita das atividades de sala de aula.

A literatura apresenta que as oficinas pedagógicas devem possibilitar um estreito relacionamento entre o referencial teórico e a prática dos professores em sala de aula, criando condições para a experimentação de atividades propostas no curso, reflexão e problematização da ação docente e uma discussão coletiva sobre a relação tão óbvia, mas tão difícil de ser observada, do ensinar e do aprender. A necessidade de questionar essas concepções junto aos professores tem-se mostrado como um fator bastante relevante na formação (continuada) dos mesmos, conforme Tabachnik e Zeichner (1999); Hewson et al. (1999).

Outra hipótese de solução é a de estimular os professores da escola na investigação dos problemas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, seria desejável incentivar a experimentação, pelos professores, de atividades em suas aulas e o registro destas como material de discussão e reflexão coletivas dos processos de ensino e aprendizagem, concebendo então a prática pedagógica cotidiana como objeto de investigação, como ponto de partida e de chegada de reflexões e ações pautadas na articulação teoria-prática, apoiada em Carvalho e Gil-Pérez (1993); Carvalho (1999); Carvalho e Gonçalves (2000). Dessa forma, podem ser criadas condições para que o professor seja também o pesquisador de sua própria prática pedagógica.

Outra possibilidade é a de sugerir que, nos cursos de Licenciatura, as práticas investigativas (pesquisa) sejam ampliadas e que a educação pela pesquisa seja um tópico de estudo em destaque nesses cursos.

De acordo com a orientação de Berbel (1998), de que as Hipóteses de Solução devem ser viáveis e factíveis, buscamos apresentar alternativas próximas da realidade do grupo. Ao

apresentarmos as possíveis soluções procuramos considerar que será necessário proporcionar um espaço para as professoras explicitarem suas experiências e dificuldades encontradas em sala de aula em relação ao que se espera dos alunos, em termos de desenvolvimento da autonomia e de habilidades, procurando considerar as suas concepções acerca do tema para facilitar sua adesão às nossas propostas. É possível que essas Hipóteses de Solução venham a ser aceitas e implementadas a partir da socialização dos resultados deste estudo.

Aplicação à Realidade – Compromisso de ação transformadora

Nesta etapa da Metodologia da Problematização, caracterizada pela intervenção na realidade, comprometemo-nos a provocar transformações, em algum grau, na realidade estudada, conforme lemos em Berbel (1998).

Uma das aplicações que já realizamos, foi a socialização dos resultados do trabalho em forma de grupos de estudo, ocorrida na própria escola de referência, no início do ano letivo de 2007, e, a partir da discussão mobilizada pelo relato, sugerimos o planejamento de oficinas pedagógicas, em módulos, com temas referentes ao assunto do trabalho, envolvendo a participação de professoras e da equipe pedagógica. Algumas professoras formaram parcerias para elaborar projetos de pesquisa com temas afins e algumas se propuseram a implementar projetos que já haviam elaborado em outra ocasião, o que vem ocorrendo desde então. Apoiadas pela nova Diretora e Equipe Pedagógica da escola, um cronograma já foi elaborado no início de 2008, para o desenvolvimento dos grupos de estudo e encaminhamento dos projetos de pesquisa.

Outra aplicação foi a apresentação deste trabalho em evento na Universidade Estadual de Londrina, em abril de 2007. Também nos comprometemos a apresentar a temática *educação pela pesquisa* nos cursos de formação de professores em que estivermos atuando

como docente, sugerindo diversas formas de inserção na proposta pedagógica dos cursos de Licenciatura, seja em forma de projetos de pesquisa envolvendo a participação de alunos e professores, seja por meio da estruturação de oficinas, de disciplinas, de atividades complementares e outras. Pretendemos sugerir esta proposta aos colegiados, para que cada curso possa discutir a melhor forma de implementá-la.

Ao colocarmos em prática algumas das hipóteses elaboradas e ao nos comprometermos a instituir outras ações concretas, visamos contribuir para a alteração do quadro existente, como uma pequena, mas provocadora contribuição deste estudo, para a reflexão e a ação de outras pessoas a respeito da presença da pesquisa no ensino. Na continuidade, uma pesquisa com o intuito de aprofundamento maior da temática, em forma de dissertação de Mestrado, foi uma outra consequência concreta deste estudo.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. *A definição das diretrizes para o curso de pedagogia*. 2004. Disponível em: <<http://209.85.165.104/search?q=cache:K0AytUWBy2oJ:www.anped.org.br/memoria/2004/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc>>. Acesso em: 24 dez. 2006.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da educação Básica*: regulamentação da profissão do Pedagogo: um debate que retorna. Boletim da Anfope, v.7, n. 15, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim15.htm>> Acesso em: 24 dez. 2006.

BERBEL, N. A. N. (Org.). *Metodologia da problematização*: experiências com questões de ensino superior. Londrina: EDUEL, 1998.

BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. *Semina*: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 17, ed. esp., p 7-17, nov. 1996.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.934, de 20 de Dez.1996*. Disposições sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CARVALHO, A. M. P. Uma Investigação na formação continuada dos professores: a reflexão sobre as aulas e a superação de obstáculos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2., 1999, Valinhos, SP. *Atas...* Valinhos: ABRAPEC, 1999.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências*. São Paulo: Cortez, 1993.

CARVALHO, A. M. P.; GONÇALVES, M. E. R. Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 71-88, 2000.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, 2002.

HEWSON, P. W.; TABACHNIK, B. R.; ZEICHNER, K. M.; LEMBERGER, J. Educating prospective teachers of biology: finding, limitation and recommendations. *Science Education*, New York, v. 83, n. 3, p. 373- 384, 1999.

PENIN, S. T. S. Didática e cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2001. Cap. 2, p. 33-52.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes, 1997.

TABACHINIK, B. R.; ZEICHNER, K. M. Idea and action: action research and the development of conceptual change teaching science. *Science Education*, New York, v. 83, n. 3, p. 309-322, 1999.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba, PR., *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1, p.13-30.

Regiane Müller Freiberger é graduada em Pedagogia e mestre em Educação. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Rolândia- PR, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, formação de professores, ensino fundamental, didática e ensino superior.

E-mail: regiane.mestre@yahoo.com.br

Neusi Aparecida Navas Berbel é graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação. Atualmente é professor associado da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino superior, Metodologia da Problemática com o Arco de Maguerez, avaliação da aprendizagem, saberes pedagógicos e formação de professores.

Email: berbel@uel.br

Recebido em maio de 2009

Aceito em agosto de 2010