

# EDUCAR PELA PESQUISA: FORMAÇÃO E PROCESSOS DE ESTUDO E APRENDIZAGEM COM PESQUISA<sup>1</sup>

## *EDUCATING FOR RESEARCH: TRAINING PROCEDURES RESEARCH AND LEARNING THROUGH RESEARCH*

Roque Ismael da Costa Güllich<sup>2</sup>

**RESUMO:** O texto que aqui apresentamos discute e possibilita a reflexão em educação, a partir da perspectiva do Educar pela Pesquisa. Inicialmente faz referência à Educação e à Escola de forma ampla e a pressupostos da matriz teórica do Educar pela Pesquisa, depois sistematiza resultados iniciais que são parte/fruto do trabalho desenvolvido com a equipe de professores da SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Giruá – RS, que estão envolvidos num grupo de estudo e pesquisa referente à temática central da discussão. Este artigo contextualiza a singular experiência do grupo de estudo e pesquisa e sua articulação com a práxis na rede municipal de ensino.

<sup>1</sup> Texto sobre os conceitos iniciais acerca do educar pela pesquisa, produzido com base em leituras referenciais da área e textos produzidos pelos Integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa da Equipe da SMEC/Giruá-RS.

<sup>2</sup> Secretário Municipal de Educação e Cultura: SMEC de Giruá-RS, Licenciado em Ciências Biológicas e Mestre em Educação nas Ciências - Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa. Professor da Rede Pública Estadual do RS e do Curso de Pedagogia e Enfermagem da Faculdade Três de Maio - SETREM. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq: Educação Científica e Tecnológica - Pesquisador Líder. Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação da SETREM - NUED.

**Palavras-Chave:** Educar pela Pesquisa, Formação Continuada, Grupo de Estudos.

## **1 UMA BREVE INTRODUÇÃO: Teorizando sobre o educar pela pesquisa**

Educação é sobretudo formar a autonomia crítica e criativa do sujeito histórico competente (DEMO, 2000, p.10).

Na EDUCAÇÃO, acreditamos que o “Educar pela Pesquisa”, enquanto práxis do professor, torna-se mais que uma simples metodologia. È um princípio básico do ensino. Educar pela pesquisa pressupõe um trabalho que supera a lógica tradicional de pesquisa em casa, põe fim à cópia, superando os antigos paradigmas de trabalhos escolares e abrindo a possibilidade de, através da educação/trabalho do professor e disciplina(s), mostrar que o caminho da pesquisa, uma vez aprendido, pode ser adaptado a qualquer situação de aprendizagem, necessário à formação acadêmica e à vida profissional das diferentes áreas do conhecimento.

O trabalho com pesquisa nas Escolas supera a própria lógica da pesquisa aplicada nos programas feiras, projetos de exigência formal ou meramente comprobatória e sem comprometimento. Ele mostra ao professor e ao aluno possibilidades novas de pensar e repensar suas perguntas e constantemente reorganizar idéias, problemas, sínteses e conclusões, além de configurar-se em um processo de docência com pesquisa, em que prática e teoria estão imbricadas na Práxis do ensino e da aprendizagem, ou seja, como afirma Demo (1999, p. 247), teoria e prática devem estar sempre costuradas.

A Pedagogia, Ciência da Educação (Cf. MARQUES, 1996), tem, ao longo de seus mais de 60 anos de história brasileira, demonstrado que a Educação deve de fato ser pensada e assumida como uma Ciência. Com isso, pode-se perguntar: que matriz teórica ou paradigma sustenta as práticas docentes na Escola? Que metodologia de base é utilizada para

planejar, organizar e executar os projetos pedagógicos e a produção do conhecimento em aula? Cabe também perguntar: quando, na educação os processos de ensinar e aprender tornam-se Ciência?

As investigações em Educação aumentam dia a dia tanto no âmbito da Universidade como nas demais instituições de pesquisa e de ensinagem. A pesquisa, portanto, começa a atravessar a Escola, com um significado diferenciado, não mais o de simples cópia ou resumo de livros e enciclopédias, mas como aporte da produção conceitual (MARQUES, 2000).

A pesquisa na Escola se inseriu tradicionalmente, via área de ciências, todavia não é sua única forma de expressão. Portanto, cabe questionar: quando as ciências deixam de ser Ciência? E quando as outras áreas do conhecimento destacam-se na Escola como Ciência?

Dois aspectos são muito importantes no contexto destas perguntas. Primeiramente, ensinar ciências não significa produzir Ciência, não quando é reproduzido apenas o conhecimento (conteúdo) historicamente acumulado e depositado nos livros. Segundo, a arte, a linguagem, a Matemática e as ciências sociais também se constituem em importantes conhecimentos da humanidade, produzidos pela Universidade. Assim sendo, nem toda aula de ciências produz conhecimento via pesquisa e, portanto, deixa de trabalhar/significar conceitos científicos.

A real extensão dos sentidos e significados da palavra Ciência decorre de um conjunto de conhecimentos sistematizados através da lógica da pesquisa tendo como princípio o método científico. Com isso, passam a existir “Ciências” e não mais uma única ciência, no contexto da organização da diversas áreas do conhecimento.

Cabe explicitar que a intercomplementaridade entre as Ciências e suas diversas sub-áreas é sumariamente necessária, como afirma Marques (2002) e, neste sentido, vale ressaltar que, para além da necessidade de “interlocação e complementaridade”, deve ser estabelecida uma “dinâmica [...] no interior das comunidades argumentativas abertas ao confronto com os dinamismos socioculturais [entre] as áreas do saber” (p.14). Outro aspecto fundante deste referencial acerca do Educar pela Pesquisa é a razão comunicativa, ou seja, o paradigma da ação comunicativa colocado como eixo norteador da argumentação, proposta defen-

dida por Demo(1994), apontada por Moraes (2000) e Marques (2002), baseados na teoria do filósofo alemão Habermas (1989).

Esta matriz teórica mais ampla, dentro da qual se apóiam os estudos do educar pela pesquisa, deve ser assumida e melhor compreendida pelo grupo de professores que a estuda, que a diz praticar. Ela também se articula com os argumentos da perspectiva sócio-histórica ou histórico-cultural de Vigotski (2001), pois a produção conceitual é sempre mediatizada pela linguagem, num esquema que articula o pensamento. Assim, tanto o uso da linguagem na produção de sentidos e significados das palavras como o uso para socialização/comunicação destes conceitos, perpassam a intersubjetividade dos sujeitos históricos que se apropriam e produzem conhecimento, validando e reconstruindo os conhecimentos. Assim, teoria e prática se aliam num processo reflexivo e dialógico: o ensino e a aprendizagem.

Se as áreas do conhecimento estão organizadas, interagindo entre si e com a sociedade e produzindo conceitos, então se torna claro que se utilizam de método (científico) para tanto. Produzir Ciência não é também, somente, ensinar através do ensino experimental de laboratório, que, na maioria das vezes, se desenvolve repetindo experimentos em aula prática e deduzindo-se resultados. Em contrapartida o ensino a partir das aulas práticas pode levar ao estudo e observação de fenômenos diversos, inclusive no ambiente natural, por exemplo.

Que é, então, produzir Ciência na Escola? Alguns dos aspectos mais relevantes do processo do Educar pela Pesquisa, como princípio do processo de produção de conhecimentos contribuem para discussão acerca da Docência com Pesquisa, de forma a sugerir: - a Escola como um lugar espaço/tempo que oficializa o saber científico; - o Projeto Pedagógico da escola como identidade e articulado entre professores e comunidade como documento que emerge da autonomia do coletivo que o produz; - a identidade do professor como pesquisador (DEMO, 1999); - a produção de leitura e escrita na sala de aula; - a sistematização dos saberes; - a argumentação contextualizada; - a coletividade emergida das diferenças; - a autonomia intelecto-social do cidadão/estudante crítico frente à realidade e ao processo de ensino com pesquisa, que examina sua trajetória, seu potencial e é sujeito de sua aprendizagem.

Este conjunto de quesitos básicos, que dão suporte ao Educar pela Pesquisa, preconizados por Demo (2000), priorizam a produção textual, a discussão coletiva e o aproveitamento de experiências dos alunos na busca do diálogo crítico, do questionamento e da elaboração própria que possibilite autonomia, conforme afirma também Moraes; Galiazzi; Ramos (2002).

A autoria, a identidade e a elaboração própria tornam-se visíveis e inter-relacionadas no processo de ensino-aprendizagem quando os docentes se assumem como pesquisadores, adquirindo uma perspectiva teórica na sua identidade e prática e são transpostos: o rigor, o clássico e o tradicional, transcendendo-se a lógica reproducionista/copiante do ensino, fazendo e educando com pesquisa e modificando, assim, a sua Ciência. Não se carece de uma grande descoberta para sermos cientistas, mas precisa-se educar e fazer pesquisa para contribuir com nossa Ciência.

O ensino das “Ciências” (História, Biologia, Língua Inglesa, Educação Infantil, Geografia, Educação Física, Matemática...) passa então, por um processo de reorganização didático-metodológica: o processo de pergunta, da diferença, do desconfiar do livro, da valorização do saber cotidiano, passam a tomar forma e articular um período em que se prioriza a reflexão ante e pós a ação pedagógica: um outro (novo/diferente) contrato (sócio-histórico) com o conhecimento – a pesquisa, como forma de produção.

Neste redimensionamento pedagógico, o professor torna-se o ator principal, pois a prática – a sala de aula e seus produtos - depende de que matriz teórica o sujeito – professor assume, da forma como ele compreende o ato de ensinar e aprender e de sua postura/conduta frente à Ciência. Assim, se o professor entender que tem o papel de levar/sensibilizar os alunos a vislumbrar o mundo com os olhos de sua ciência, estará contribuindo para menor ingenuidade social, para o aumento da alfabetização científica e para aproximação entre Ciência e Sociedade.

A partir dos pressupostos assumidos acima e no intuito de ampliar os entendimentos sobre o educar pela pesquisa com os professores da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Giruá-RS, iniciou-se um grupo de estudos e pesquisa, que será apresentado neste tex-

to, e dele decorre a análise de parte do estudo empírico que será discutida posteriormente. As perspectivas da discussão crítica, do diálogo e da teorização de práticas começam a ser assumidas pelo grupo como etapas do estudo e pesquisa que apontam para evolução conceitual em questão e autonomia.

## **2 SOBRE O GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA: Materiais e Métodos**

Este texto-análise dos conceitos iniciais sobre educar pela pesquisa surgiu do trabalho de um grupo de professores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Giruá-RS e tem como objetivo central apresentar os conceitos fundamentais que cada um dos 10 integrantes do grupo de estudo e pesquisa sobre esta temática transcreveu em um dos primeiros encontros de 2006, segundo ano de encontros e estudos do grupo. No primeiro ano estudamos quatro textos sobre a questão do educar pela pesquisa, um sobre os conceitos e pressupostos teóricos, um sobre o projeto pedagógico com pesquisa, outros dois sobre o uso da pesquisa em sala de aula. Além disso, o grupo participou de palestras e cursos sobre a temática e iniciou a constituição de leituras de referência. No segundo ano, 2006, o grupo reuniu-se semanalmente para estudo e discussão de textos que apresentam a perspectiva pedagógica do educar pela pesquisa, fazendo o aprofundamento teórico sobre esta perspectiva. Em 2007, os encontros mensais para estudo e pesquisa são alicerçados em sub-grupos, com supervisores e professores da rede municipal de ensino de Giruá-RS.

Os estudos realizados têm base na pesquisa em educação qualitativa preconizada por Lüdke; André (2001) e trata-se de uma pesquisa-ação Thiollent (2000). Os dados que compõem esta análise emergiram através de leitura e escrita de textos, constituídos e organizados num portfólio individual, de uso individual e coletivo pelo grupo. Para Hernández (1998 *apud* MORAES, 2000), o portfólio se constitui num modo de organização da produção (textual) em pesquisa, através do qual cada sujeito do grupo pode acompanhar seu próprio desenvolvimento e refletir sobre sua aprendizagem. A partir dos textos, os discursos foram analisados e categorizados através da análise de conteúdo, conforme estabele-

ceu Bardin (1997), com aporte no referencial teórico do Educar pela Pesquisa de Demo (2000).

As idéias constituídas na interação coletiva, passadas ao papel, serão apresentadas e discutidas de forma a colocar em xeque os principais conceitos já elaborados pelo grupo acerca do educar pela pesquisa.

O grupo de estudo e pesquisa da SMEC, em 2006 e 2007, logo aparece como espaço-tempo de educação continuada e torna-se lugar de conflito, de disputa, de discussão-reflexão, de teorização, de produção de identidade e autonomia. Como afirma Palma (2006), o “educar pela pesquisa provoca, intriga e acalma” e nas palavras da Gasânia (2006) que diz que devemos “educar para podermos desafiar nosso aluno”, ficando nítido o entendimento de que o grupo e os encontros serão nosso caminho/mecanismo de aprofundamento teórico, de interações e de situações de aprendizagens.

### **3 OS CONCEITOS INICIAIS SOBRE O EDUCAR PELA PESQUISA DE UM GRUPO DE PROFESSORES: Primeiros Resultados**

Em 2006, o grupo de estudo e pesquisa decidiu, além de intensificar os encontros de leitura e discussão, desafiar-se em escrever, elaborando de forma individual, inicialmente, textos que apresentem nossos conceitos e entendimentos sobre a educação com pesquisa, ao longo do ano e posteriormente, textos coletivos, estruturando nossa forma de pensar e nossos modos de agir pedagogicamente.

Para os professores Rosa, Hemerocalix, Gasânia e Hortência, o conceito de educar pela pesquisa ainda não está definido, mas todos têm contribuições relevantes no seu discurso sobre seu papel no educar, seu processo e seu produto final. Rosa (2006) afirma que o processo de pesquisa exige que “tanto o professor e aluno estejam em constante busca”; Hortência (2006) relata que a pesquisa em aula pode levar o aluno a “decidir, ou criar sua própria concepção [sobre um terminado assunto ou conceito] do que pensa estar certo e assim defender [argumentar] suas idéias, tornando-se sujeito e não simplesmente mais um objeto na sociedade”.

Demo (2000, p.16) faz referência à situação expressa por

Hortênsia, afirmando que o “aluno não é objeto de ensino, é sujeito do processo, parceiro do trabalho”, princípio que deve ser orientador da prática docente para educar alunos com potencial de modificar a sociedade a partir do envolvimento, ou seja, com participação e compromisso social, levando à “emancipação” (p.08). Neste sentido, Rosa (2006) complementa, dizendo-nos que “a pesquisa torna os sujeitos do processo críticos e atuantes [e lhes confere] uma autonomia maior sobre sua formação”. Hemerocálix (2006), professor experiente, escreve, em seu primeiro texto, sobre o educar pela pesquisa, que deve haver uma “necessidade de inserir-se novos métodos na maneira de educar, de formar, de preparar os seres para enfrentarem mudanças”, pois o educar pela pesquisa trabalha na perspectiva de tornar os sujeitos autônomos, argumentativos e críticos. Trata-se, pois, de ensinar também a aprender (DEMO, 2000, p. 32), dar subsídios para que nossos alunos e professores possam continuamente pesquisar e ensinar pesquisando.

As professoras Palma, Petúnia e Margarida fazem afirmações intermediárias entre um conceito de educar pela pesquisa inicial, já formulado, e o papel deste na escola, como se utiliza e as partes do processo deste na aula com pesquisa. Assim, a professora Palma (2006) expõe: “a leitura do educar pela pesquisa propõe o crescimento do registro, do autocrescimento, do entendimento da linguagem, da necessidade das etapas, da evolução gradativa”, pois, como concorda a Margarida (2006),

os envolvidos no processo vão construindo individual e coletivamente uma idéia daquilo que pesquisam. Isto é importante porque vai desenvolvendo sua autonomia, tendo uma visão das coisas e construindo seus próprios conceitos, além de torná-los sujeitos mais participativos no meio social.

Aqui se apresentam dois conceitos centrais do processo de educar pela pesquisa a autonomia e o papel social dos sujeitos envolvidos na sociedade, que podem ser lidos/compreendidos como autonomia intelectual-social, categoria final, produto esperado por níveis mais complexos do processo. Talvez nosso grupo começa a formar as raízes do entendimento da perspectiva que estamos estudando.



Já a professora Petúnia (2006) expressa que:

o educar pela pesquisa é eu ter um objetivo de onde quero chegar, dar chão, subsídios de minhas idéias aos alunos e auxiliar estes nos caminhos da aprendizagem para que possamos concluir a pesquisa naquele momento sobre aquele assunto, mas que este sempre terá algo novo a acrescentar, já que nossos conhecimentos não são termináveis e sim aprimorados.

Notamos como as etapas que decorrem do educar pela pesquisa estão presentes no enredo dos textos trazidos na forma de fragmentos neste artigo, em especial no discurso das professoras Palma, Margarida e Petúnia, deixando clara a necessidade de planejamento, organização e clareza de objetivos, o trabalho coletivo e os questionamentos às verdades provisórias, colocando as conclusões em xeque, em dúvida, ou seja, em novas perguntas.

A Calêndula (2006) expressa-se de forma muito clara quando apresenta em seu texto que:

para mim, educar pela pesquisa é desafiar o aluno a buscar, é oportunizar ao aluno a construção do conhecimento através de questionamentos e dúvidas que ele próprio possui e precisa buscar, precisa descobrir resposta para estas dúvidas.

Nesta apropriação inicial, a professora Calêndula consegue expressar um dos princípios desta perspectiva pedagógica, que é o educar pela pergunta, pelos desafios, que leve através dos questionamentos, pesquisa e argumentação, a uma produção de conhecimento e ao conhecimento de um caminho possível ao estudo, produzindo autonomia.

A Petúnia (2006) deixa claro que o professor deve estudar, quando diz: “- eu professora, necessito de um embasamento teórico maior”. Precisamos todos estudar e buscar aprofundamento. Este é o papel do grupo de estudo e pesquisa. E, ela acrescenta: “sou leiga [...], mas minha prática em sala de aula não está longe da pesquisa” (PETÚNIA, 2006). A professora Rosa (2006) também manifesta sua preocupação com o ensi-

no pautado na pesquisa, dizendo que este requer “grande fundamentação teórica e constante revisão bibliográfica”, e acrescenta que é necessário que “o grupo de pesquisa saiba quais são seus propósitos, suas perspectivas [objetivos, intenções]” (ROSA, 2006).

O professor Hemerocálix (2006) também expressa: “sinto-me leigo, mas com o grupo que temos acho que o trabalho vai ser muito proveitoso” e a Palma (2006) complementa, dizendo que o educar pela pesquisa: “me permite crescer mais uma vez, aprofundar meus conhecimentos, ampliar minhas dúvidas e até afirmar o que acredita”. Estes entendimentos de que é preciso estudar e que a autonomia é fruto de acreditar no grupo e na argumentação individual posiciona o nosso grupo de estudo e pesquisa num lugar de autoridade, coletivo, de reflexão, que vai levar à discussão e a um produto de pesquisa importante: clarificar nossos entendimentos e práticas sobre o educar pela pesquisa, com o tempo.

Neste contexto, a competência esperada do professor poderia ser assim resumida: a) *pesquisa*, para poder realizar questionamento reconstrutivo, com qualidade formal e política, unindo teoria e prática; b) *formulação própria*, sobretudo para se chagar a projeto pedagógico próprio; c) *teorização das práticas*, para exercitar autocrítica e crítica das práticas, retornando à teoria, inovando a teoria e a prática; d) *atualização permanente*, porque competência competente é aquela que sobretudo sabe se refazer todo dia; e) *manejo reconstrutivo da instrumentação eletrônica*, para dar conta de maneira mais efetiva da [produção e comunicação] do conhecimento, e principalmente para trabalhar de maneira moderna o questionamento reconstrutivo (DEMO, 2000, p. 51-2 [grifos do autor]).

O papel do professor também aparece dentro do processo do educar pela pesquisa, como preponderante do sucesso. Calêndula (2006) afirma que “o professor neste processo se torna um mediador durante o ensino-aprendizagem, pois auxilia, conduz o aluno, mostra o caminho por onde ele deve ir para conseguir respostas para seus questionamentos”. E enfatiza que o aluno “se torna sujeito da aprendizagem, pois é através da

sua dedicação, da sua busca, a obtenção dos resultados da pesquisa” – produção do conhecimento na aula com pesquisa. Pois, conforme frisa Demo (2000, p. 34), o “professor deve orientar o aluno permanentemente para: - expressar-se de maneira fundamentada; - executar o questionamento sempre; - exercitar a formulação própria; - reconstruir autores e teorias;- cotidianizar a pesquisa”.

Esta lógica de superação do ensino tradicional, do tudo pronto e mastigado, pela busca é reafirmada pelas indicações de Demo (2000), quando escreve:

é claro que o procedimento de fazer o aluno procurar material coloca a necessidade de uma escola equipada minimamente, pelo menos com uma biblioteca incipiente [inicial], alguma enciclopédia, livros didáticos variados, além de outros componentes repetidamente usados para mostrar experiências, fenômenos, exemplos, etc. [CD, internet, por exemplo]. Quando só existe o livro didático, é preciso pelo menos fazer o aluno procurar nele o que interessa, usando-o mais como fonte de pesquisa, do que como manual ou receita (DEMO, 2000, p. 21).

O discurso de educar levando o aluno à busca, ao questionamento e educar pelo argumento, como afirma também Ramos (2002), não se sustenta sem um projeto pedagógico, sem uma estrutura formal escolar, sem educação continuada de professores e sem que cada professor assuma seu projeto pedagógico próprio e pessoal, através de uma postura e identidade de professor pesquisador.

Assim, podemos notar que estamos produzindo um conceito coletivo sobre a aula com pesquisa, que será gradual e constituído num processo ímpar, (des)contínuo, porém profícuo, de estudo e pesquisa. Pois temos de assumir nosso espaço de educação contínua como um lugar de “construção” de um “espaço científico” (MORAES, 2000, p. 15). Um tempo e um espaço de “teorização das práticas” (DEMO, 2000, p. 44), que nosso grupo entende como preferencial para discutir e organizar : - o aprofundamento teórico do grupo; - a crítica e auto-crítica das

práticas individuais e coletivas revisitadas pelo grupo; - a teorização das práticas em si; e - a melhoria e qualificação das práticas, de forma a propor que neste espaço possamos acompanhar o movimento articulado de estudo e pesquisa do grupo.

Notamos, ainda, a necessidade de descrever nossos medos e angústias iniciais, que também fazem parte do processo de estudo e pesquisa a que nos submetemos, como forma de suscitar a discussão de nossas interações com o educar pela pesquisa.

#### **4 OS MEDOS E ANSIEDADES INICIAS DO GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA: outros resultados**

A autonomia na escrita começa a entrar em jogo, neste momento de estudo e de pesquisa em que nos revelamos, nos mostramos, e vai parecendo que somos impessoais, que achamos difícil assumir nossa posição. Ao mesmo tempo a autoria, a escrita de um texto individual sobre o educar pela pesquisa faz com que necessitemos nos assumir e nos apresentar, de uma ou outra maneira, crescendo no individual e no (e com o) grupo, nesta dialética hermenêutica e necessária.

Neste contexto, a descrição dos “anseios, angústias, aprendizagens no decorrer da experiência” (GALIAZZI, 2003, p. 77), em diários de classe, por exemplo, facilitaram a análise das resistências ao processo e à forma como “foram modificando os posicionamentos iniciais [...] que apresentam sempre ansiedade, dificuldade e alguma resistência em relação ao que [está] sendo proposto”, conforme Galiuzzi (2003, p. 77), quando explicita caminhos metodológicos e processos cíclicos de uma pesquisa com professores de graduação e graduandos sobre o educar pela pesquisa. Mesmo que em nosso grupo estas resistências tenham sido transcorridas no ano anterior, elas estão presentes e são assumidas. Quando na discussão dos textos de referência, confessamos que não compreendemos, que demoramos a entender o que está posto, por exemplo. A professora Gasânia (2006) declara: “apesar dos constantes medos que sinto a situações novas, estou a vontade [...]” para “crescer como pessoa, sujeito capaz”, o que mostra como estamos, também, desafiados.

Os membros do grupo, em sua maioria, notam que o coletivo é “uma oportunidade única de crescimento em conjunto” – palavras da Rosa

(2006). A Hortência (2006) vai adiante nos objetivos do texto quando escreve: “preciso colocar no papel o que realmente penso”, comprometendo-se com seu processo de construção escrita, ou seja, de elaboração própria, justificando que tem consciência de que é capaz e pode, então, produzir.

“Eu, como professora, tenho capacidade” diz a Calêndula (2006), e a Gasânia (2006) sente-se “tranquila em vencer etapas”. Estas frases, retiradas dos textos dos professoras do grupo, trazem consigo suas delícias, suas autorias, suas identidades e apresentam tanto a capacidade em buscar e superar os conflitos, como a forma autônoma de expressão, capacidades que nós, professores, desenvolvemos nos muitos espaços e tempos de educação dos quais participamos, através de nossas vivências. Para Moraes (2000, p.15), “assumir uma interpretação pessoal implica assumir uma compreensão e um sentido no texto trabalhado”, o que significa dizer que este é o caminho para o nível de reconstrução conceitual na produção de conceitos, através do educar pela pesquisa, nível este que leva os sujeitos do processo à autonomia.

Mesmo a maioria dos integrantes de nosso coletivo de discussão, acreditando que temos somente a ganhar, emergem no grupo os medos e preocupações, que despertam algumas ansiedades e angústias.

Assim, podemos perceber que as professoras expressam seus “medos e receios”, diz Petúnia (2006), a “insegurança” que relata a Margarida (2006), e a Hortência (2006), que se sente “angustiada”. Rosa (2006) comenta que o processo de compreensão do que é educar pela pesquisa parece estar “lento”, para ela.

A angústia da professora Hortência (2006) também flui da “experiência de estar estudando em meio a tantas pessoas, com diversas idéias”, pois o medo e o “‘respeito’ e ‘aceitação da autoridade’ dos que conheciam mais” (MORAES, 2000, p. 27) são dificuldades apresentadas por integrantes do grupo de pesquisa empírica de Moraes (2000), o que coloca este “desconforto” da Hortência como uma dificuldade inicial, que pode ser superada através dos “debates e discussões em [...] grupo” (p.27), acolhendo as múltiplas vozes, dando voz e vez a todos, respeitando e criando espaço de autoria-autonomia.

O grupo tem oscilações, discrepâncias, heterogenidades, ou seja,

um exercício e exemplo de Pedagogia da Diferença. É nesta teia-grupo que o professor coordenador sente-se, ao mesmo tempo: “seguro, por acreditar na proposta e ter clareza do objetivo final: aprofundar o estudo e teorização da perspectiva e estender a perspectiva ao encontro das práticas nas escolas municipais”; e “preocupado, por verificar que o sonho e utopia de uma educação de qualidade depende de mudanças pessoais [de cada professor] de cada um e não podemos controlar isso, apenas facilitar o processo de forma interveniente” (CRAVO, 2006).

### **5 INICIANDO UMA SÍNTESE: concluindo**

Longe de uma conclusão absoluta, este espaço textual se reserva a uma síntese inicial do articulador do grupo, que por ora escreve este artigo articulando as idéias do grupo e contextualizando-as a partir do educar pela pesquisa e de outras experiências como pesquisa, já vivenciadas.

Assim, este Cravo (2006) articulador – coordenador do grupo, permite-se afirmar que o grupo tem despertado tanto para teorização das práticas de sala de aula e experiências anteriores através da leitura e estudo da perspectiva do Educar pela Pesquisa, como fundamento pedagógico, conforme preconizado por Demo (2001), quanto para o estudo e pesquisa desta perspectiva num coletivo de professores que trabalham com a educação continuada de outros professores.

Deste processo de via dupla, o grupo começa a empreender o conceito de que o Educar pela Pesquisa “trata-se de uma perspectiva didático-pedagógica que se baseia na produção de conhecimentos através da pesquisa, por consequência do método científico” (CRAVO, 2006). Pois esta metodologia – matriz de ensino decorre do uso da pesquisa em sala de aula para desenvolver capacidade argumentativa, produção escrita coletiva e individual, autonomia intelecto-social e interações, tais como: discussão, apresentação/comunicação do conhecimento, troca de experiências e conhecimentos através da negociação de sentidos e significados no processo de conceituação das palavras (VIGOTSKI, 2001), aprovação e refutação de “verdades” – conhecimentos durante a produção de conceitos em aula.

Nosso coletivo de discussão, estudo e pesquisa coloca-se como

possibilidade de aprendizagem assim como o educar pela pesquisa se coloca como possibilidade tanto de produção da aula, como espaço de estudo e pesquisa do papel do professor e da sua aula. Como afirma Moraes (2000), a experiência no educar pela pesquisa representa: “uma reflexão sobre o papel do professor e do aluno numa sala de aula” (p.32). Daí, começamos a perceber no diálogo crítico um outro princípio de pesquisa como coloca Demo (1994), dentro do paradigma da ação comunicativa, também defendido por Marques (2002).

A pesquisa em sala de aula pode ser compreendida como um movimento dialético, em espiral, que se inicia com o questionar dos estados de ser, fazer e conhecer dos participantes, construindo-se a partir disso novos argumentos que possibilitam atingir novos patamares desse ser, fazer e conhecer, estágios esses então comunicados a todos os participantes do processo.

Neste sentido podemos encerrar este texto inicial fruto do trabalho do nosso grupo de estudo e pesquisa, afirmando que o processo continua, num ciclo de pesquisa, de forma a aprofundar a dimensão teórica e prática reflexiva cada vez mais, emergindo com consistência as categorias centrais do Educar pela Pesquisa, ou seja: o questionamento, a construção de argumentos e a comunicação (MORAES, GALIAZZI, RAMOS, 2002, p. 11).

**ABSTRACT:** *The text presented here discusses and facilitates the reflection on education, starting from the perspective of educating for research. Initially, it makes reference to education and to school, and theoretical presuppositions on educating for research. Later on, it systematizes the initial results from a work developed with teachers from SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Giruá, RS), who are involved in a study group and research regarding the central thematic of this discussion. This article contextualizes the singular experience of this study group and its research and practice in conjunction with the network of municipal education.*

**Key Words:** *Educating for Research, Continuous Formation, Group Studies.*

### **Referências Bibliográficas**

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997. 226p.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção do conhecimento:** Metodologia científica de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

\_\_\_\_\_. **Desafios modernos da educação.** 3. ed. São Paulo: Vozes, 1999.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa:** ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

HARBERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa:** complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1989.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2001. 99p.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. 3. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação nas ciências:** interlocução e complementaridade. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, a ciência do educador.** 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1996.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000-a.



\_\_\_\_\_. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000-b.

MORAES, Roques; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan G. **Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos.** In: MORAES, Roques; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

\_\_\_\_\_. **Produção numa sala de aula com pesquisa: superando limites e construindo possibilidades.** In: Revista Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. n. 40, p. 9-38.

RAMOS, Maurivan Güntzel. **Educar pela pesquisa é educar para a argumentação.** In: MORAES, Roques; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.496.