A PESQUISA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Heloisa Appel Mazo*

RESUMO

O artigo "A pesquisa no processo ensino- aprendizagem" através de breve revisão teórica, apresenta aspectos que contribuem para esclarecer as razões pelas quais o ato de pesquisar é indesejado na escola pela maioria dos alunos. Ainda, traz o relato de uma experiência pedagógica em que se utiliza a pesquisa como instrumento pedagógico auxiliar para a ressignificação e também com a finalidade de despertar o prazer pela aprendizagem da língua escrita.

ABSTRACT

The article "Research in the teaching and learning process", after a short theoretical review presents some aspects which help to clarify the reasons why research in the classroom is not desired by most students. The article also brings forth-and account of a pedagogical experiment in whicl research is used as a secondary pedagogical tool in giving true meanig to whatever knowledge the school is supposed to transmit and also with the aim to change the learning of writing into a pleasant activity.

A PESQUISA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A pesquisa na escola: uma intrusa

Para entendermos por que a pesquisa é pouco "desejada" na escola, fizemos uma breve análise histórica. Nessa retomada, percebemos que a construção do conhecimento sempre esteve associada a uma atividade livresca. Era uma tarefa cercada de rituais, espaço apropriado e somente acessível a indivíduos "capacitados intelectualmente", geralmente privilégio de pessoas oriundas das classes mais abastadas.

* Mestre em Educação nas Ciências
Professora do Departamento de Ciências Humanas do Campus de Santo Ângelo

Reportando-nos à educação brasileira, sabemos que a constituição da sua história não é muito diferente, principalmente pelo fato de toda a ação educativa estar voltada para a manutenção do poder e reprodução do status quo.

No Brasil, os jesuítas foram os precursores da educação. Tinham como linha norteadora a ideologia da catequese em oposição ao movimento da Reforma que fora deflagrado na Europa. Conforme Gadotti (1995, p.65) "os jesuítas tinham por missão converter os hereges e alimentar os cristãos vacilantes". Para isso, utilizavam métodos dogmáticos com a finalidade de reafirmação da autoridade, da igreja e dos antigos.

Segundo Gadotti (op cit) a educação brasileira viveu sob o olhar dos jesuítas durante dois séculos. A saída destes do território brasileiro ocorreu quando foram acusados pelo Marquês de Pombal de "(...) estarem montando em terras brasileiras um império próprio" (Silva, 1994, p.98). Ao expulsar os jesuítas do país, Pombal faz uma reforma de ensino, delegando a educação escolar a professores leigos, contratados e pagos pelo estado.

Em função desta reforma, a educação brasileira viveu uma época de "escuridão" pois o nível do ensino decaiu pela falta de competência e de domínio teórico dos professores. Isso acarretou o aumento da alienação do povo e da superficialidade do ensino, elementos que contribuíram para a consolidação de uma sociedade escravocrata, com uma elite dominante e uma classe dominada que desconhecia totalmente a Revolução Científica que estava ocorrendo na Europa.

Com mudanças drásticas na economia e na política de Portugal, o cenário brasileiro transformou-se com a vinda de Dom João VI e a corte portuguesa. A chegada da família real, em 1808, trouxe mudanças substanciais em todos os níveis, econômico, social, político e cultural, o que gerou grandes modificações, como a abertura de portos para as nações estrangeiras e o surgimento das primeiras instituições de caráter cultural: a Biblioteca Pública, a Imprensa Régia e o Museu Real. Também foi providenciada a criação de escolas de nível superior destinadas à formação de profissionais que pudessem servir aos interesses da corte.

Depois dessas mudanças, décadas se passaram. O sistema educacional ficou cristalizado e ancorado no simples repasse dos conhecimentos acumulados pela humanidade, não havendo no Brasil interesse algum em aprimorar o espírito crítico e científico do povo.

Com a Revolução Industrial, a educação do povo passou a ser ventilada como algo importante para o desenvolvimento da nação, porém a classe dominante ressaltava que era preciso educá-los, mas não demasiadamente. Dessa forma, "(...) o ensino técnico-profissional e o ensino "normal" para leigos não ultrapassa a fase de uma pré-aprendizagem das profissões artesanais mercantis" (Marques, 1990, p. 67). Assim, as instituições educacionais destinadas à educação do povo objetivava ensinar-lhes o funcionamento da sociedade, mas de forma superficial, para não poder questioná-la.

Na atualidade, essa é a concepção de ensino que implicitamente ainda encontra-se circunscrita em muitas instituições escolares. A escola demonstra sua inércia ou sua pouca evolução pedagógica, quando respalda-se no poder disciplinar, no domínio do corpo, do tempo, do espaço, do olhar, bem como nos exercícios e sanções que visam a produzir corpos dóceis e submissos. Esse mesmo pensamento também reflete-se na forma como a pesquisa é encaminhada na instituição escolar.

A pesquisa deveria estar ligada ao desejo do aluno, às suas necessidades mais prementes e à busca de informações que lhe possibilitem aprender a pensar, a criticar, a falar; a desenvolver a consciência social e a consciência de si. Preparando-se, como dizia Gramsci (apud Mochcovitch, 1988, p.56), para, um dia, poder se colocar nas condições gerais de se tornar dirigente" ou um cidadão que possui condições de ler criticamente a realidade, entendendo a ação do homem no mundo e entre seus pares e, a partir dessa análise, recria os conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade**.**

No entanto, percebe-se que o campo da pesquisa que deveria ser sinônimo de questionamento e descoberta, destinado ao prazer de aprender, é totalmente reduzido à erudição das técnicas, à rigidez das formas, fator determinante para que a vontade de aprender seja desmobilizada. Tal fato é decorrente da maneira como o processo de pesquisa é conduzido e pela impossibilidade que os alunos têm de discutirem ou até mesmo não compactuarem com as idéias defendidas por autores consagrados, pois a exigência é que o trabalho seja feito, seguindo a bibliografia indicada e entregue na data estipulada.

Possivelmente, a falta de consciência crítica leva muitos professores a compactuarem com essa abordagem da pesquisa na escola. Ocorre o cultivo de trabalhos metódicos que visam somente à normatização da cultura através da assimilação de meios didáticos reconhecidamente "eficazes", que usam os livros como instrumentos consagrados e inquestionáveis.

Em função desse encaminhamento, o aluno associa a pesquisa escolar à biblioteca, imobilidade, silêncio, obrigação, tarefa difícil, enfadonha e desprazerosa. Um convite ao não querer saber, ao não desvelar as artimanhas de uma sociedade. Uma orientação de pesquisa que leva a criança a se conformar com a cultura na qual vai crescer.

Esta idéia, tão desalentadora, tem reforçada sua veracidade quando nos reportamos aos bancos escolares, onde o ato de pesquisar sempre esteve associado ao desejo do professor. Ele é quem sempre elegeu o assunto do programa que deveria ser desenvolvido, não discutindo com os alunos a pertinência e o que a turma já conhecia sobre o mesmo. Após determinar o título, o passo a seguir era somente a divulgação da data de entrega e o valor do trabalho, fato que certamente já definia a extensão e o envolvimento do aluno com o mesmo.

Segundo Abramovich (1998, p.43), a escola desde sua formação, nunca definiu exatamente o que era a pesquisa:

> *"(...) não esclarecia etapas, passos, encaminhamentos, possibilidades diversas, contradições encontráveis, a importância do trabalho de síntese na conclusão. Não se discutia qual é a questão/hipótese desencadeadora."*

Essa falta de clareza faz com que os alunos reduzam pejorativamente a pesquisa a um "trabalho". Este reducionismo é compreensível quando lançamos um olhar mais minucioso sobre a forma de como o ato de pesquisar, desde longa data, vem sendo encaminhado no âmbito escolar. É preciso que a escola tenha discernimento para perceber que a simplificação da pesquisa à mera confecção de trabalho, é uma sinalização do quanto é desgastante e pouco envolvente buscar o desconhecido, ler o que não lhe interessa, entrevistar ou observar o que não lhe é significativo.

Para reverter esse quadro, o professor deverá abrir espaço na sala de aula para identificar as aprendizagens que o aluno já construiu em interação com programas de televisão, com o manuseio com computadores e nas trocas entre seus pares e com o meio familiar. Oportunizando ao aluno expressar suas idéias, o educador poderá desfazer crenças, conceitos equivocados e incompletos. Estes deverão ser questionados e discutidos pelo grupo levando-os a perceber a fragilidade e a incompletude de seus conhecimentos, fato que propulsionará o desejo da busca de saberes mais consistentes, que o auxiliem para melhor entendimento da sua cotidianeidade.

Assim ocorrerá o saber preconizado por Freire (apud Grossi, 1993, p.57) em que a aprendizagem é o resultado da união visceral da bagagem de experiências que o aluno traz de suas vivências com as atividades propostas pela escola para construir conhecimentos. Será, então, "quebrado o elo determínistico que une professor e aluno" Citelli (apud Pontuschka, 1993, p.95). Nesse novo espaço escolar, o aluno deixará de ser um simples receptáculo de conteúdos pré-estabelecidos e o professor não mais será um sujeito distante, prisioneiro das grades curriculares.

No entanto, esse avanço somente será possível quando o professor tomar consciência do quanto é importante desenvolver ou despertar no aluno a capacidade de perguntar, de pensar sobre o assunto, levantando hipóteses. Estas, posteriormente serão averiguadas e conduzirão o aluno a buscar respostas à perguntas que ele mesmo fez e não somente buscar uma solução para questionamentos feitos pelo educador.

Habituando o aluno a questionar-se sobre o que já conhece do assunto, o professor estará trabalhando para que o educando compreenda que pesquisar é buscar respostas às suas perguntas, é verificar hipóteses ou, ainda, ter a possibilidade de construir a sua aprendizagem a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possui e os novos, com os quais se defronta. Assim o que se pretende é que o aluno consiga aprender a aprender para melhor viver. Encaminhada dessa forma, a pesquisa deixará de ser um instrumento para acumular informações sem significado. Será um profícuo instrumento para despertar no aluno seu potencial questionador e sua capacidade de levantar hipóteses e pensar estratégias para obter o conhecimento desejado.

Assim, a pesquisa deslocará seu objetivo principal de fornecedora de informação para instrumento que possibilita ao aluno aprender a pensar. Sob essa ótica, os assuntos a serem pesquisados somente serão motivos que conduzirão o aluno a aprender a pensar, ou ainda podemos dizer que serão a "desculpa" para exercitar a capacidade de análise, argumentação e autonomia de pensamento dos alunos. Com essa concepção de pesquisa, a escola estará mostrando que o conteúdo é importante, mas não é essencial, desarticulando a idéia ainda muito presente, na maioria das instituições de ensino, de que o acúmulo de conhecimentos é classificado como fator determinante para o desenvolvimento da inteligência, da capacidade de saber fazer.

Outros pontos que merecem reflexão referem-se à extensão da pesquisa e a forma como a mesma é avaliada. Com relação à extensão, observamos que os professores fazem algumas exigências como, por exemplo: "Eu quero uma pesquisa com no mínimo tantas

páginas e no máximo com...". Essa atitude extremamente racional, limitadora, legitima a não consideração do interesse do sujeito da ação pedagógica; o aluno. Delimitando o número de folhas a serem escritas sobre o assunto, o professor sinaliza que o mais importante é o cumprimento da tarefa e não a sua qualidade.

Outro problema é como a pesquisa é avaliada pelo professor. Nesta fase, muitas vezes inexiste a preocupação com o conteúdo elaborado e com as conclusões obtidas. O mestre apenas verifica se os pontos solicitados estão presentes. Faz a vistoria para detectar os erros mais gritantes. Enfim, atribui, de forma mecânica, uma nota e segue com a apresentação dos conteúdos curriculares.

A pesquisa, dessa forma, é concebida como um instrumento que permitirá ao professor quantificar o que o aluno sabe e o que não sabe , para aprovar ou reprovar. Realizando a avaliação da pesquisa dessa forma, a escola deixa claro que a aprendizagem não é uma questão central, principalmente quando o professor não utiliza as elaborações do aluno como ponto de referência para posterior planejamento.

Diante disso, torna-se evidente que a pesquisa seria mais desejada pelo aluno se, através dela, o mesmo pudesse apresentar seus pontos de vista, suas hipóteses e até mesmo suas idéias incompletas ou equivocadas as quais seriam discutidas num espaço onde cada "pesquisador em informação" pudesse defender as idéias apresentadas, confrontando-as com os demais, tendo, então, condições de realizar novas elaborações a partir da análise realizada com todos os envolvidos na ação pedagógica.

Ainda, após o espaço de argumentação, o professor poderá avaliar aspectos que não ficaram bem claros e, consciente das dificuldades, organizará situações pedagógicas adequadas que venham esclarecer as dúvidas latentes, garantindo, assim, uma aprendizagem efetiva.

Assim, é nesse processo de constante devir, de repensar, de reelaborar os conhecimentos em parceria que tanto o professor como o aluno conquistarão o patamar de construtores de seus saberes, pois, como refere Marques (1998, p. 19), "são essas relações intercomplementares do ouvir e do falar que fazem a educação".

Conduzindo o processo de construção do conhecimento sob essa nova ótica, o mesmo conseguirá desatrelar-se dos vícios e concepções arcaicas da escola tradicional onde o professor é o único protagonista da sala de aula. Ele apresenta o conteúdo, estabelece paralelos a partir de análises próprias, define os pontos mais relevantes

(solicitando que os alunos ”estudem” mais determinados temas para a “prova”). Posteriormente, ainda, é quem classifica os alunos como bons ou maus estudantes, observando somente a capacidade de memorização apresentada no momento da avaliação.

Entretanto, apesar de muitos professores terem consciência do quanto é prejudicial para a aprendizagem dos alunos adotar a postura acima citada, os mesmos justificam que precisam agir desta forma em função do programa que são obrigados a “cumprir”. Nas suas falas, ainda ressaltam que a quantidade de conteúdos que devem ser “dados” faz com que o professor não tenha tempo disponível para trabalhar numa linha dialética, pois esta exige tempo para discussão, levantamento de hipóteses, confrontação de dados, etc.

Com relação a essa questão Freire (1986, p. 53) posiciona-se:

> *“Poder-se-á dizer, uma vez mais, que tudo isso requer tempo. Que não há tempo a perder, visto que existe um programa que deve ser cumprido. E, mais uma vez, em nome do tempo que não se deve perder, o que se faz é perder tempo, alienando-se a juventude com um tipo de pensamento formalista, com narrações quase sempre verbalistas. Narrações cujo conteúdo dado deve ser passivamente recebido e memorizado para depois ser repetido”.*

O professor, agindo desta maneira, impede que o aluno desenvolva o poder de argumentação e defesa de seu ponto de vista. Pois, somente participando do diálogo crítico com os demais, poderia examinar pontos convergentes e divergentes, “(...) de forma que as opiniões transformem-se em saber, graças a um acordo racionalmente motivado” (Habermas apud Marques, 1993, p.100).

Assim, a quantidade do conteúdo prevalece sobre a qualidade, descaracterizando o motivo da busca que deveria ter, como culminância, a discussão entre os vários atores nela envolvidos. A necessidade de discussão de idéias é suplantada pelo rigor das normas do projeto educacional, que tem a pesquisa somente com uma técnica ou uma forma de diversificação da ação pedagógica.

Desse modo, o lugar central destinado à pessoa que aprende, seus desejos, interrogações, é asfixiado pelas grades curriculares, pelas matérias, pelo que é preciso saber. Como dizia Guberes (1997), a escola está invertendo as posições. Há uma transmutação entre meios e fins, ou seja, ao invés de os programas adaptarem-se ao aluno, hoje são os alunos que se adaptam aos programas.

Neste contexto, a escola socialmente reconhecida como uma agência privilegiada de produção do fazer educativo, preocupa-se somente em repassar de geração-em-geração um saber cristalizado. Não oportuniza espaços de questionamentos, críticas ou intervenções por parte dos alunos. Para a escola, geralmente, o aluno somente desenvolve a capacidade de pensar, a partir do seu ingresso nela. Em prejuízo a essa concepção, todo o impulso epistêmico ou o desejo de saber, a curiosidade humana condutora da criança ao mundo da pesquisa que "(...) poderia abrir o caminho das ciências começa a empalidecer, a se limitar" (Cuberes, 1997, p. 35).

O processo educativo, alicerçado sobre os pilares da escola tradicional, vai excluindo a curiosidade infantil, obstaculizando o saber popular e desconsiderando que "(...) a curiosidade leva ao pensar científico, que as ciências são construídas nesse pensar". Cuberes (op cit) ainda frizava que o academicismo anestesia o espírito investigador da criança, sufocando-a com matérias, conteúdos, atividades que têm seus objetivos e eficácia respaldados no "preparar o aluno para o amanhã".

Dessa forma, o aluno sente, no presente, a ameaça do futuro quando escuta expressões imperativas como: "Faz menino, quando crescer tu vai me agradecer"; "Não reclama, isso vai ser bom para o teu futuro"; "Se você não fizer essas tarefas, como poderá ter um bom emprego?" e "Deixa de perguntas e faça, senão, quando for grande, somente conseguirá ser "catador de lixo".

Com medo da posteridade, o aluno acata as ordens dadas e a escola afasta a criança, como afirma Abramovich (1998, p.39) "(..) de suas preocupações/interesses/curiosidade em nome de um tempo a chegar (...)". Com isso, os intermináveis "porquês" da criança, as curiosidades, as hipóteses e a possibilidade de aventura vão empobrecendo, até chegar ao extremo de parar de indagar.

Como resultado dessa ação pedagógica, reina neste espaço, a ordem, a memorização, o tédio da maioria dos alunos ou a extrema indisciplina. Então, a falta de curiosidade cede lugar para perguntas como: "Profe, vai valer nota?"; "E se eu não fizer o trabalho, o que acontece?"; "Por que a senhora não dá um questionário?"

Diante do exposto, podemos até compreender os motivos que levaram os alunos a reduzirem a pesquisa a somente "trabalho", pois, historicamente, vemos que a escola sempre serviu como instrumento para a manutenção da ideologia dominante, proporcionando ao povo a aprendizagem de simples rudimentos da língua como forma de

assegurar trabalhadores mais "qualificados," sem, no entanto, tornarem-se mais críticos e conscientes da realidade circundante.

A ideologia da classe dominante continua sendo diariamente repassada nas escolas. A maioria dos professores agem de forma, robotizada repassando o conteúdo, preenchendo cadernos de chamada, exigindo disciplina, sem questionarem-se por que e que tipo de sociedade estão construindo. Diante do exposto indagações surgem: Por que o professor age dessa forma? Por que poucos permitem que seu aluno questione, pesquise, duvide, "pense"? Será que ele sabe realmente o que é pesquisar e sua vital importância na construção do conhecimento?

O que é pesquisa, afinal?

Conforme já relatado, a palavra pesquisa é bastante polêmica. Algumas pessoas associam pesquisa a estudos científicos. Outras defendem uma posição mais flexível dizendo que pesquisa é questionar as crenças, verdades cristalizadas do cotidiano. É indagar a realidade imediata, revisar os conhecimentos acumulados ampliando-os ou reconstruindo-os conforme os novos dados coletados. Um terceiro grupo vê a pesquisa como sinônimo de manuseio de livros, visitas à biblioteca. Frente a essa diversidade de posições é urgente elucidar: O que é pesquisa segundo autores da área?

A literatura apresenta diferentes conceituações a respeito do que é pesquisa. Do ponto de vista etimológico, a palavra pesquisa, segundo Bagno (1998, p.17) "(...) veio do espanhol. Este, por sua vez, herdou-a do latim (...) do verbo Perquiro, que significava procurar, buscar com cuidado; por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca".

Demo (1990, p.33-34) também parte desta definição inicial e classifica a pesquisa em dois princípios: o princípio científico e o princípio educativo. Nesse estudo, adotamos o enfoque dado por Demo (1990, 1994,1996,1997), vislumbrando a pesquisa como princípio educativo.

A pesquisa, como princípio educativo, é um dos esteios essenciais da educação emancipatória, que leva ao questionamento sistemático, crítico e criativo. Conforme Demo (1990, p. 33-34), pesquisa é "(...) a capacidade de andar de olhos abertos, de ler criticamente a realidade, reconstruir as condições de participação histórica e informar-se adequadamente".

Dessa forma, a fonte originária da pesquisa não se restringirá aos conteúdos pré-estabelecidos nas grades curriculares. Nesta ótica, a vida é um laboratório em potencial onde a criança, desde tenra idade, tem livre arbítrio para realizar descobertas, interagindo com o meio social. Também construirá conceitos com os objetos de conhecimento que lhe proporcionará o desenvolvimento de habilidades e atitudes através do fazer.

Assim, as atitudes como olhar, cheirar, chupar, morder, ouvir, apertar, lamber constituem-se, dentre tantos outros atos, ações que proporcionam ao homem pesquisar o mundo em que vive. E, paulatinamente, esboçar hipóteses e conjecturas que lhe permitirão o domínio do mundo em que está inserido. Então, ao utilizar a mão como "ferramenta primitiva e privilegiada," constrói seus primeiros conceitos. Frente ao desafio, sentirá o prazer da descoberta e a possibilidade ímpar que o ser humano possui de organizar e dominar o meio em que vive.

A criança é habitada por um espírito pesquisador desde seu nascimento. Através da busca incessante de respostas, antecipa resultados ou comprova suas hipóteses sobre tudo que a rodeia. Desta forma, vai consolidando-se como pesquisadora respaldada em consultas a diferentes fontes que não são restritas ao universo livresco, mas que contribuem para que as respostas encontradas sirvam de alavanca mestra para buscas posteriores.

A primeira fonte de pesquisa da criança é o seio familiar. Em muitas circunstâncias ela utiliza estratégias que denotam sua capacidade de observação, análise, e, principalmente, a habilidade de encontrar alternativas criativas para o problema vivenciado. Por exemplo, quando a criança interpreta a expressão pouco amigável do pai e imediatamente pára de fazer peraltices, ou quando entende que, ao fazer um pedido para sua mãe, terá mais sucesso se utilizar um tom melancólico, talvez reforçado por um beijo.

Conforme referia Marques, em palestra proferida ao grupo de professores da EFA (1997), ao ingressar na escola, a criança procura dar continuidade ao seu espírito pesquisador. Isso ocorre:

"(...) a partir do momento em que uma criança estiver munida de uma tesoura e de um tubo de cola, onde ela recorta sentidos e falas, tira-os de seus contextos de origem e os coloca noutro lugar/contexto dando-lhe outro(s) sentido(s), os seus."

Após ter realizado sua forma de representação, de ter dado novos significados, o ato de pesquisar é consolidado no momento em que a criança dialoga com outros sujeitos, quando poderá explicitar e argumentar os motivos que a levaram a realizar o trabalho desta

ou daquela forma. Neste momento, esboça suas crenças e idéias, discutindo-as em contextos diferentes e confrontando-os com outros pontos de vista. Nessa interlocução com o grupo, vai sendo levada a problematizar questões que, até então, dava por encerradas.

Possivelmente, como diz Marques (1997), na referida palestra já citada anteriormente, talvez "(...) este seja o ponto mágico da pesquisa, um constante jogo de encontros e desencontros, de sentimentos de alegria ao encontrar o que estava procurando ou de medo pelo constante perigo de deparar-se com a própria ignorância."

Por esse motivo, ressalta Carvalho (1997, p.47), "(...) a pesquisa na organização do trabalho pedagógico, constitui, em si mesma, uma questão estimulante pelas inúmeras reflexões que permite". Através de sua prática, o aluno é levado a construir o conhecimento com criatividade, criticidade e autonomia intelectual. Nesse processo, instaura-se no fazer educativo, a dinâmica do "aprender a aprender" e "aprender a pensar", ou seja, o aluno aprenderá que é um ser capaz de analisar, descobrir e criar alternativas para viver melhor e para conviver com o outro e com o mundo. Tal fato ocorrerá, a partir do momento em que o aluno conseguir elaborar novos conceitos utilizando os conhecimentos já construídos pela humanidade e realizando a análise crítica do seu cotidiano.

Entretanto, este não é o projeto pedagógico da maioria dos professores. Por isso, é urgente que a escola reveja seu conceito de pesquisa de maneira a perceber que a metodologia científica não é um receituário, não podendo ser reduzido a esquemas prévios. É preciso que o professor tenha coragem de romper com o academicismo e a mera reprodução de conhecimentos, e tenha claro que "(..) Sua primeira tarefa é fomentar a atitude questionadora, ancorada na pesquisa permanente, evitando de todos os modos a subserviência a paradigmas vigentes" (Demo, 1997, p. 35).

A pesquisa na escola deve estar ancorada em situações do cotidiano, nas experiências de senso comum. Observando seu dia- a- dia, a criança levanta diferentes questionamentos, discute as hipóteses, faz várias consultas, o que lhe possibilita, neste palco de investigações, corrigir equívocos, reelaborar seu saber e ratificar o conhecimento.

Partindo dos saberes já estruturados, o professor também levará os alunos a perceberem a funcionalidade do conhecimento, da aprendizagem, fazendo com que os mesmos possam realizar a transferência e a conexão entre as aprendizagens escolares e as situações da vida cotidiana. Dessa forma, tomam consciência das teorias que estão implícitas em todas as circunstâncias, proporcionando bases para pensar-se e pensar o mundo que os rodeia.

Tendo condições de realizar novas representações mentais, o educando estará participando do processo da aprendizagem como construtor ativo e não um ser passivo, que assimila passivamente conhecimentos prontos recebidos. Estará na verdade, construindo novos saberes, tendo a real consciência da dimensão sócio- histórica que os mesmos possuem.

Com esse intuito, a pesquisa se constitui como alternativa metodológica para construção do conhecimento. Através dela, a elaboração ou reelaboração de saberes ocorre em função de uma necessidade emergente, em resposta a uma problemática levantada ou detectada pelo grupo de aprendentes. A vontade de resolver uma situação concreta levará o aluno a sentir a falta do domínio de determinados conhecimentos, os quais serão apresentados e aprofundados de acordo com o interesse do grupo envolvido.

Dessa forma, a utilização da pesquisa auxiliará a desarticular uma prática presente em muitas escolas de dosar o nível de aprofundamento dos conhecimentos de acordo com o "tamanho" do aluno. Tal postura evidencia-se em classes de Educação Infantil e classes de alfabetização quando as professoras "desafiam" as crianças a construírem conhecimentos como: "A galinha nos dá ovos e tem o corpo coberto de penas ou a vaca tem quatro patas...", saberes óbvios que nada acrescentam para a criança; somente aborrecem e levam o aluno a relacionar que "aprender" é ruim, é repetir, é ter que registrar, através de desenhos ou da escrita, o que já sabe.

Tendo a pesquisa como eixo central, o questionamento sistemático e crítico, a intervenção competente do professor e do aluno e o diálogo permanente com a realidade, em sentido teórico e prático, o processo educativo ocorrerá de forma simétrica. Neste, a construção dos conhecimentos ocorrerá através de parcerias, da constante interação dos sujeitos envolvidos (professor/aluno, aluno/aluno, aluno/comunidade). Com essa prática pedagógica, o professor poderá analisar os conhecimentos que o aluno já consolidou. E, estando a par dos saberes já consolidados, assumirá o papel de mediador, desafiador; aquele que instigará a criança a construir novas estruturas de pensamento, novos conceitos.

Encaminhando a prática educativa dessa forma, o professor conseguirá transpor os limites da memorização de conceitos científicos ou do repasse de conhecimentos elaborados no senso comum. Utilizando a pesquisa como alternativa metodológica, o professor se empenhará em desenvolver nos alunos a capacidade de duvidar, intervir na realidade, efetivando mudanças qualitativas em sua vida ou até mesmo, na comunidade em que vive.

Na ação de criar e recriar, o aluno perceberá que o conhecimento é um processo histórico-social que é produzido ao longo do tempo, como resultado da intervenção do homem sobre o meio e da interação de ambos. Também será levado a perceber que o conhecimento é inacabado por ser produzido segundo interesses determinados pelos valores e necessidades da sociedade.

É, no entanto, conforme refere Vigotsky (1989), Marques (1997) e Mochcovitch (1998), é oportuno esclarecer-se que o conhecimento de senso comum somente é transformado em conhecimento científico quando existir ciência nas explicações, ou seja, quando o aluno, através da interlocução de idéias, conseguir organizar explicações adequadas que explicitem, de forma convincente, uma hipótese ou resposta porque ciência é o conteúdo de linguagem que contém explicações adequadas.

Assim, a pesquisa nasce do confronto entre o cotidiano vivido e as teorias já consolidadas, que poderão ser reestruturadas após uma análise que lhe possibilitará uma visão sintética do assunto. Nas palavras de Marques (1997,p. 101) é "(...) dizê-lo a outrem na forma mais simples possível (...) denotando sua real aprendizagem, pois (...) quem disso não é capaz, não sabe o que faz (...)".

Isso é pesquisar, é remexer no baú das subjetividades, dialogando de forma inteligente com a realidade. É construir ferramentas de comunicação que busquem a emancipação do ser. É uma atitude de atrevimento que coloca em dúvida o conhecimento cristalizado, o perfeito , o imutável. É deixar de lado o ranço da razão estereotipada como algo inquestionável, permitindo emergir a "simplicidade e a sabedoria" do questionamento infantil que habita em todos.

É, por conseguinte, ter coragem de fazer a leitura do mundo, descobrindo e desvelando a sua dinamicidade. Permitindo-se ouvir as muitas vozes que nos agitam, conduzem, animam, perturbam. Buscando, nesta conexão, ampliar horizontes e perspectivas, construir saberes novos que levem a melhor entender o campo simbólico do qual fazemos parte.

Ainda, a pesquisa é a construção de novos saberes a partir da interlocução com o outro. Nessa alquimia, conhecimentos se confundem, passando a serem vistos segundo Marques (1997, p.130), como " um processo intersubjetivo em que o senso comum se torna ciência pela argumentação de uma comunidade de cientistas e a ciência se faz senso comum, reconvertida pela discussão pública dos resultados que a conduz".

Diante disso, é pertinente ressaltar que pesquisa, conhecimento e ciência possuem pontos comuns e pontos divergentes. De acordo com Demo (1997, p.39) "(...) o ponto em comum existente é que os três elementos auxiliam na construção de condições científicas para melhor intervir na realidade, de modo crítico e criativo". Logo, como divergência, o autor considera o conhecimento como instrumento de intervenção acessível a todas as pessoas, é qualquer forma de saber, inclusive o do senso comum.

Portanto, a ciência é vista como um dos saberes caracterizado pelo rigor metodológico. Ela possui diferentes dimensões; tanto pode ser vista como método, constituindo-se a raiz do conhecimento crítico, metodológico formal, como poderá ser vista como instrumento de intervenção que à luz das teorias questiona e dialetiza o cotidiano.

Demo (1997) ressalta, ainda, que a pesquisa na escola não pode aprisionar-se à sofisticação metodológica, à experimentação laboratorial, mas ao mesmo tempo, não pode ser vista como uma coisa qualquer. Sendo assim, independente dos fins pelos quais a pesquisa está sendo utilizada, se como princípio educativo ou como princípio científico, exigirá competência e renovação constante do professor, para que não seja asfixiada pela acomodação de alguns atores-educativos.

Para isso, é de suma importância que o professor outorgue- se o direito de não ser teleguiado pelos livros didáticos ou por metodologias pré- estabelecidas. É urgente que ele tenha clareza do quanto o ato pedagógico é complexo e singular e necessita o repensar constante do professor. Investigando a própria prática, terá condições de perceber com mais clareza que a resposta ou o questionamento do aluno pode estar impregnado de hipóteses fantasiosas que necessitam ser identificadas e discutidas com o grande grupo, confrontando posições e posteriormente reelaborando a partir dessas novos saberes (Maldaner, 1998).

Ao permitir que o aluno fale sobre os conhecimentos já estruturados e que apresente as dúvidas que possui, o professor estará demonstrando sua capacidade de estar aberto a questões desconhecidas. Estas certamente desencadearão o seu desejo de também aprender, de construir hipóteses e buscar respostas.

Assim, professor e aluno serão aliados na construção de conhecimentos, dissolvendo-se a relação dissimétrica existente na sala de aula. Esse novo espaço de ensino, onde ensinante e aprendentes são envolvidos pelo desejo, levará o professor a perceber o quanto é incoerente fragmentar os conhecimentos e aprisioná-los em grades curriculares. Também permitirá que o mesmo compreenda que a aprendizagem não ocorre em função do seu desejo ou após ouvir uma suntuosa exposição. Ela somente ocorre quando o aluno

perceber ou for levado a perceber que elas são importantes porque o auxiliarão a melhor compreender as informações que circulam no seu grupo societário.

Conduzindo o processo pedagógico dessa forma, o educador terá condições de constatar o quanto a interação pedagógica entre professores e alunos é complexa e, portanto, não deve estar respaldada a simples racionalismos técnicos ou a encaminhamentos pré- estabelecidos. Deverá, portanto, ser organizada de acordo com a singularidade do grupo, exigência que impulsionará o professor a conquistar sua autonomia intelectual, de pensar estratégias para conduzir o processo e deixando de ser um "mero tarefeiro", como diz Bragança (apud Marques, 1998, p.20).

Acreditando na sua capacidade intelectual, o professor se sentirá em condições de soltar-se das amarras do formalismo didático e das grades curriculares, elementos esses que podem auxiliar o professor, mas jamais determinar o caminho a ser seguido, pois a transformação escolar somente acontecerá a partir do momento em que o professor conscientizar-se de que mais importante que a lógica da estrutura dos conteúdos é a lógica dos processos, os quais não obedecem a uma linearidade, mas ocorrem de formas diversificadas, de acordo com o nível conceitual que cada aluno já elaborou na referida área de conhecimento.

Assim, tendo a pesquisa como alavanca mestra, conseguiremos ressignificar o espaço escolar, levando o aluno a compreender que estar vivo é viver em constante questionamento, ou ainda, é estar em permanente processo de busca de uma maior harmonia do homem com o mundo/com o outro.

PESQUISA NA PRIMEIRA SÉRIE: UMA UTOPIA POSSÍVEL?

Relato de Experiências: Nossa Iniciação como pesquisadores

O grande momento aconteceu quando Tiago, um aluno da classe, trouxe para a escola uma pequena rã. Todas as crianças queriam vê-la; sacudiam o vidro para que ela pulasse e divertiam-se com o seu comportamento assustado.

Passado o momento de descontração e da "peraltice", o grupo começou a conversar sobre o aspecto físico da rã. As constatações eram múltiplas; alguns ficaram impressionados com as ventosas das patinhas e com a forma gelatinosa que tinha a sua pele.

Outros iam além, procurando o nariz da rã. Como não o acharam, tentavam imaginar como ela respirava e o que estava sentindo ou "pensando" diante daquela situação.

Enquanto as crianças demonstravam interesse, conversamos sobre "nossa visitante". Passado o impacto inicial, fomos ver as gravuras que as crianças haviam coletado em casa, já que elas estavam ansiosas para mostrá-las. O trabalho que estava sendo desenvolvido referia-se aos alimentos que fazem bem para a saúde.

Fizemos esta coleta porque no momento vínhamos trabalhando sobre "o que é comer bem? "(Em função da grande quantidade de crianças que traziam salgadinhos s refrigerantes para merenda).

Quando olhávamos as gravuras, logo uma menina perguntou: " Profe, o que o sapo come?" Toda a turma foi tomada de curiosidade e alguns diziam: "O sapo come mosquito". Outros diziam: "Não, o sapo come bichinhos da luz". E, assim, muitas opiniões foram dadas.

Depois foi combinado que todos procurariam alimento para a rã na hora do recreio. Quando o recreio terminou, todos estavam ansiosos para entrar na sala e dar a comida para a rã que, para nossa surpresa, recusou-se a comer. Frente a essa recusa, tínhamos um problema: ou largávamos a rã, ou teríamos que procurar saber por que ela não teria comido.

Este momento foi importante porque ali, de forma concreta, nascia nossa semente como pesquisadores. Contudo, para iniciar o trabalho dentro dessa nova perspectiva pedagógica, o resgate do espaço para o diálogo mais fundamental. Por isso, num primeiro momento, conversamos sobre onde poderíamos encontrar essa informação. Muitas sugestões foram aparecendo e, dentre elas, destacou-se a de Leonardo, aluno da classe e filho da professora de Biologia da escola, que disse: "Eu vi nos livros da mãe gravuras de sapos, acho que dá prá encontrar a resposta". Outros alunos sugeriram a ida à biblioteca dizendo: "Vamos lá naquele lugar onde a gente vai ler livrinho de história". Essa fala mostra que, mesmo a escola não vinculando o espaço da biblioteca à pesquisa, algumas crianças já tinham construído esse conceito.

Além dessas sugestões, muitas outras foram dadas como: "Vamos perguntar prá moça que trabalha na biblioteca"... "Vamos num médico de animais"... "Vamos ver na revista Super Interessante"... E assim, iam surgindo alternativas, as mais variadas possíveis.

No outro dia, as crianças vieram com diferentes fontes de pesquisa. Nossa sala ficou repleta de livros, revistas, enciclopédias. Começamos a procurar e logo encontramos a

resposta para nossa indagação. A charada estava desvendada: acabávamos de descobrir que a rã só como insetos vivos.

Mesmo achando essa resposta, tínhamos um problema: “Como conseguir tantos insetos vivos para alimentá-la?” A pergunta ficou no ar, sem resposta, causando muita inquietação. Isso sinalizava que as crianças não queriam separar-se da nova amiga.

Na “condição de professora”, não sabia bem como proceder. Então, deixei o bicho preso no vidro sem alimentação por mais dois dias. No terceiro dia, ainda sem resolver o problema referente à alimentação, novas preocupações surgiam: “Como a rã bebe água?” Para obter a resposta disso, fomos pesquisar novamente e descobrimos que seu corpo é como uma esponja e que ela bebe água através da pele.

Sabendo disso, colocamos um pouco de água dentro do vidro e, devido ao recipiente úmido, a rã ficou mais ativa e, conseqüentemente, a turma, mais aliviada. Contudo, o problema ainda persistia: nossa amiga continuava sem comer.

Outro dia se passou e as crianças nem cogitavam na hipótese de soltá-la. Então, resolvi interceder fazendo um discurso moralista, com fundamentos ecológicos, dizendo que ninguém tem direito de tirar a liberdade de quem quer que seja.

Depois de muita conversa, combinamos que, no próximo dia, soltaríamos nossa amiga. Porém, na mesma noite, o destino pregou-nos uma peça. Por incrível que pareça, encontrei na cozinha da minha casa um bicho estranho, todo enrugado, parecendo uma folha seca. Assustada, chamei meu marido, ele olhou e disse: “acho que é um sapo!”, não pude nem disfarçar minha alegria e logo meu pensamento voou, imaginando a festa que as crianças iriam fazer ao ver o novo visitante...

No dia seguinte, cheguei à escola cheia de mistérios. O sinal bateu, entramos para a sala. Quando mostrei o que eu havia trazido, foi aquela animação. Todos logo começaram a fazer comparações entre os dois bichos. Pediram-me uma lupa para ver bem a cara do novo ou da nova visitante. No decorrer das observações, muitas hipóteses foram surgindo, tais como: “Será que esse animal é enrugado porque é velho? Ou será que ele é feio de nascença? Será que é venenoso? Por que será que ele respira? Será que ele faz pipi e cocô?” E assim os alunos ficaram quase duas horas pesquisando com a lupa e registrando no caderno tudo o que haviam observado.

Feitos os desenhos e os primeiros registros, muitas perguntas e suposições ainda estavam em aberto. Combinamos, então, que na próxima aula cada um traria algum material de pesquisa e juntos tentaríamos encontrar as respostas que estávamos procurando.

No outro dia, fui até a biblioteca e trouxe diversos tipos de livros e revistas. Logo que iniciou a aula, pus todo o material à disposição deles. A título de organização, formamos grupos compostos de quatro pessoas, cabendo a cada um tentar encontrar o maior número possível de curiosidades e informações sobre os animais e, principalmente, tentar descobrir se o novo visitante era um sapo ou uma rã e o que o diferenciava. Também ficou combinado que as curiosidades encontradas seriam registradas em um cartaz, o qual seria ilustrado e apresentado aos demais colegas. Definidas as estratégias, o trabalho iniciou. As crianças olhavam as gravuras, liam partes da explicação e chamavam-me para que eu explicasse algumas palavras desconhecidas.

Este momento era de grande supremacia porque professor e aluno se fundiam num só objetivo: aprender algo que não sabiam. Nesse contexto, várias vezes ocorria a troca de papéis, pois em muitas situações os alunos ensinaram-me coisas que jamais lembro ter aprendido na escola.

Enquanto estávamos pesquisando, as horas voavam. As crianças deliciavam-se lendo, olhando as gravuras e eu, como professor, sentia-me feliz por ter a oportunidade de novamente poder aprender. Na realidade, sentia-me viva e lembrava com carinho da frase bem humorada, dita por Madalena Freire em um seminário "... Quem acha que já aprendeu tudo, cuide-se, porque já morreu e não percebeu ainda...".

Esta frase muitas vezes ressoou em meus ouvidos e ingenuamente eu pensava: "como poderei aprender alguma coisa se trabalho com primeira série?" Entretanto, a partir da experiência com a rã e o sapo, percebi que podemos aprender sempre e que a pesquisa é um dos suportes para que isso ocorra, pois através da mesma redimensionei minha proposta pedagógica, relativamente aos conteúdos programáticos, sendo mais sensível às necessidades e desejos do aluno, procurando construir conhecimentos realmente significativos.

No entanto, é importante salientar que, mesmo dando espaço para a pesquisa, os conteúdos programáticos, considerados básicos ou pré-requisitos para a construção do conhecimentos nas classes subseqüentes, não eram banalizados, mas sistematizados junto à temática que estava sendo desenvolvida no momento.

Assim, para exemplificar, trabalhávamos questões de sistematização ortográfica com os próprios textos informativos sobre os animais, fazíamos histórias matemáticas, calculando a quantidade de alimentação (insetos) que comeriam em meio dia em dois dias, e assim por diante. Além disso, trabalhávamos com literatura infantil, fazíamos trabalhos com argila e produções textuais. Além dessas atividades, desenvolvíamos a expressão oral, apresentando para os colegas das séries mais avançadas o que havíamos descoberto.

Depois das pesquisas realizadas e dos debates, os alunos chegaram à conclusão de que era necessário colocar novamente os animais em seu ambiente natural. Para isso, combinamos que eles seriam soltos próximo ao pavilhão administrativo, porque lá havia pouco trânsito de pessoas, bastante vegetação e boa sombra para os dois animais.

Solenemente fomos até o local e abrimos os potes. A rã, utilizando-se de suas longas pernas, deu um salto ornamental e fugiu pelo gramado. O sapo, gordo, com suas pernas curtas, praticamente não se mexeu. Então, tivemos de tirá-lo do pote e colocá-lo na grama, onde, aos poucos, foi se escondendo até o perdermos de vista.

Cumprida a tarefa, voltamos para a sala de aula contentes por deixar nossos amigos num lugar bonito. Contudo, a turma foi tomada por um certo vazio. Sentindo o clima, sugeri que fizéssemos atividades escritas na forma de "classificados poéticos" que envolvessem os dois amigos que se foram. Entusiasmados pela idéia, a turma elaborou textos criativos e originais tais como:

"Procura-se um sapo que não é bonito nem feio, que é tão enrugado como pneu, não importa, não faz mal, o importante é que ele é meu. Quem o achar, favor falar com Luciana Bassani, sala da primeira série, na hora do recreio".

"Procura-se um sapo fenomenal, que tem jeito de chato mas é muito legal. Falar com Lucas Mazo no parque da escola, na hora do recreio".

Compra-se um sapo e uma rã, que venham brincar comigo já amanhã. Falar com Geórigia Eisele, chamada Gegê, no banco em frente à escola na hora do recreio".

O trabalho foi envolvente e muito significativo. Ocorreram mudanças de comportamento visíveis, ou seja, a partir das descobertas feitas no momento em que a turma era visitada por uma rãzinha, já não havia mais aquele alvoroço costumeiro. Os alunos respeitavam a visitante, demonstrando amadurecimento quanto à preservação da natureza.

Ao vivenciar momentos tão ricos de prazer e de aprendizagem efetiva, percebi o quanto é necessário, nós professores, estarmos atentos a todos os fios de interesse que surgem, fazendo com estes um verdadeiro trabalho de artesão que mescla desejo, interesses e conhecimentos novos, construindo, assim, a arte de ensinar e aprender.

Isto é pesquisa. É descobrir junto com os alunos que o mundo é bem maior e muito mais belo do que aquela pequena fração de espaço que enxergamos pela janela. Mundo é vida, e este poderá ser grande ou pequeno, tudo vai depender da forma com que o olharmos, do grau de curiosidade e da vontade que tivermos para desvendar seus segredos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **O professor não duvida.** Duvida? São Paulo: Gente, 1998.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola.** Como é que se faz. São Paulo, SP: Loyola, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. A prática da pesquisa na organização do trabalho pedagógico em escolas inclusivas. In.: **Anais II Simpósio Distúrbios de Aprendizagem**. Curitiba. Agosto de 1997.

CUBERES, Maria Teresa Gonzáles. Desafios e rumos da formação continuada do professor de educação infantil. In.: **ll Congresso Internacional de Educação Infantil do Mercosul**. Santa Maria - RS, 1997.

CUPANI, A. **A crítica do positivismo e o futuro da filosofia**. Florianópolis: UFSC, 1985.

DEMO. Pedro. **Pesquisa princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.

___. **Educação e qualidade**. Campinas. São Paulo: Papirus,1994.

___. **Pesquisa e construção do conhecimento.** Metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro,1996.

___. **Educar pela pesquisa**. Campinas SP: Autores associados, 1996.

___. **ABC. Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. São Paulo: Papírus, 1997.

FREIRE, Paulo. **Gravação fita cassete do encontro com os alunos de Pedagogia da Universidade de Florianópolis**, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática,1995.

GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (org). **Paixão de aprender**. 6 ed., Petrópolis. RJ: Vozes, 1992.

___. **Construtivismo pós-piagetiano.** Um novo paradigma sobre a educação. 5 ed., Petrópolis. RJ: Vozes, 1993.

GROSSI. Esther. Avaliação, terrível prática escolar- abolimos ou recriamos? In.: **Revista do GEEMPA.** n.1. Porto Alegre: Vozes, 1993.

MALDANER, Otávio Aluísio. O professor pesquisador: Uma nova compreensão do trabalho docente. In.: **Espaço da Escola.** n.31, Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

MARQUES, Mário Osório. **Pedagogia.** A ciência do educador. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.

___.**Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

___. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

___. Professores falantes de si na sala de aula, na escola e na constituição da pedagogia, In.: **Espaço da Escola**. n.31. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Loyola, 1993.

SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil**. São Paulo: Moderna, 1994.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.