

# Problematização e pesquisa no ensino fundamental: critérios e interrogações

Eloir Fátima Mondardo Cardoso\*

Antonio Serafim Pereira\*\*

## Resumo

O presente trabalho constitui a síntese preliminar dos critérios que o Grupo pesquisa-formação (GPF) do Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), em suas discussões, selecionou como pressupostos do Ensino por Problematização e Pesquisa (EPP), acompanhados de análise crítica das condições profissionais e sociais oferecidas aos alunos como prática inovadora. Seu propósito não se limita em um simples relato desses pressupostos, mas se amplia na crítica a respeito dos desafios a se enfrentar diante das questões problemáticas decorrentes da problematização e da pesquisa no currículo escolar como princípios orientadores. No processo de síntese várias interrogações emergiram, entre elas: como garantirmos o EPP, nas atuais condições objetivas do trabalho docente se sobre nós pesa uma forte carga de reprodução e importação do conhecimento, a qual nos torna divulgadores acríticos dos conhecimentos históricos? Que nossos leitores compartilhem conosco suas significações para levantarmos explicações que nos ajudem a transformar nossas perguntas em respostas-ação!

Palavras-chave: Ensino. Problematização. Pesquisa. Critérios e interrogações.

## 1 INTRODUÇÃO

O Grupo pesquisa-formação (GPF) reúne professores do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, coordenação e assessoria pedagógica do Colégio

---

\* Colégio de Aplicação da Universidade do Extremo Sul Catarinense; efm@unesc.net

\*\* Colégio de Aplicação da Universidade do Extremo Sul Catarinense; asp@unesc.net

de Aplicação (CAP) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), com o objetivo primordial de fomentar o estudo teórico como fundamento para a reflexão crítica da prática docente; planejamento dos projetos de ensino; pesquisa, produção de artigos/comunicações e participação em eventos com apresentação de trabalhos.

A trajetória do Grupo tem sido marcada pelo esforço de seus membros por superar o ensino informativo e reprodutivo. O estudo sistemático é o grande propulsor das mudanças no ato de ensinar e aprender de professores e alunos; entre essas mudanças, há a inserção da pesquisa como metodologia básica no ensino fundamental do colégio, denominada e conhecida por todos, inclusive pais, como Ensino por Problematização e Pesquisa (EPP).

O presente trabalho constitui uma síntese preliminar dos critérios relacionados para orientar a pesquisa e a problematização como pressupostos essenciais desse processo inovador em (re)construção permanente, além de uma análise crítica das condições profissionais, institucionais e sociais que se têm para dispor aos alunos uma prática inovadora efetiva.

Nosso propósito, portanto, não se circunscreve em apenas formular uma abordagem descritiva-relato desses pressupostos construídos a partir do estudo e discussão do GPE, mas colocá-los em questão como forma de reafirmar a posição de cautela e vigilância que nos identifica ante as seduções inovadoras de propostas pedagógicas que se perdem no discurso genérico sem se consubstanciar como práticas verdadeiramente consolidadas. Foi o processo de resgate dos pressupostos para descrevê-los, a nosso modo, o principal suscitador das interrogações que formulamos no final deste trabalho. Por enquanto, preferimos destacar a seguinte: como garantirmos o Ensino por Problematização e Pesquisa na educação básica, se sobre nós pesa uma forte carga de reprodução e importação do conhecimento, caracteristicamente informativo, a qual nos torna divulgadores acríticos dos conhecimentos historicamente produzidos, nas condições objetivas atuais do trabalho docente?

Por ora, somos intérpretes, sistematizadores, críticos e porta-vozes do pensamento do Grupo, o qual nos autorizou reuni-lo em texto autoral próprio para se configurar como instrumento de comunicação, divulgação e discussão do processo investigativo e de formação no qual seus componentes estão envolvidos.

Para essa síntese, buscamos referências nas discussões desenvolvidas nos encontros do GPF e na literatura educacional que se tem ocupado em discutir a problematização e a pesquisa como princípios do ensino. Entre os autores, citamos: Castanho (2005); Demo (1994, 2001, 2007); Fiorentini e Lorenzato (2006); Lüdke e Cruz (2005); Moraes (2000); Moro e Estabel (2004); Ramos (2000), os quais concordam que a pesquisa como estratégia de ensino deve se ocupar em questionar/problematizar o tema de estudo; formular novas hipóteses explicativas a seu respeito; organizar/produzir argumentos fundamentados e proceder à comunicação dos resultados obtidos.

De início, alertamos que este trabalho, tecido a partir das compreensões dos integrantes do GPF, não constitui texto definitivo, mas se propõe a ser um veículo de intercomunicação com aqueles que dele se acercarem como leitores, dispondo-se a construir aprendizagens e compartilhá-las com o Grupo para que se possa continuar refletindo, compreendendo e exercitando a pesquisa como processo de formação e prática docente.

A atividade reflexiva desse Grupo se insere na perspectiva pós-crítica de currículo (SILVA, 2002), na abordagem histórico-cultural em relação ao conhecimento (VIGOTSKI, 1993, 1996) e no enfoque crítico-reflexivo no que se refere à formação do professor pesquisador. Seus componentes assumem, portanto, atitude questionadora em relação às questões particulares que permeiam sua ação, incluindo as condições sócio-históricas que a produzem, como estratégia e conhecimento reprodutores, visando a intervir sobre ela, no sentido de ressignificá-la e transformá-la (ZEICHNER, 2002; IBIAPINA, 2008).

## **2 PROBLEMATIZAÇÃO, PESQUISA E ENSINO: CRITÉRIOS**

O GPF entende que o conhecimento é a possibilidade de compreensão do mundo para transformá-lo. Por conseguinte, a elaboração do conhecimento, nessa perspectiva, precisa superar a transmissão passiva ou a mera reprodução do conhecimento. O maior desafio do professor, então, é fazer com que o aluno e

ele próprio saiam da postura reprodutiva e passem a entender a apropriação do conhecimento para além da informação.

Assim, o ensino deve ter como objetivo precípua o desenvolvimento dos processos mentais para que o aluno se aproprie dos conhecimentos escolares e lide com eles de modo a estabelecer a ponte entre o pensar e o agir de forma consciente e crítica. Aqui vale o alerta de Facci (2004), de que a tarefa do professor não se reduz a satisfazer às necessidades que o aluno traz de casa, mas contribuir para que ele gere novas necessidades de questionamento e elabore nova concepção, coerente, articulada, explícita e crítica da realidade social. Entende a autora, inspirada em Saviani, que para desempenhar um papel de relevância na produção dos conhecimentos escolares pelos alunos, o professor precisa dominá-los e se apropriar do saber didático curricular, isto é, saber como os conhecimentos específicos devem ser organizados para que tenham efeito no processo de apropriação e produção desses conhecimentos.

Um dos caminhos para isso pode ser a pesquisa. O professor, assumindo-se como pesquisador, produz as condições para refletir sobre sua prática com base teórico-científica apropriando-se de saberes necessários à construção de condições que ofereçam aos alunos as estratégias para desenvolverem o espírito investigativo como uma das formas de superação do conhecimento reprodutivo. O professor, diminuindo seus índices de subalternidade em relação ao conhecimento dos outros pela elaboração própria, oferecerá ao aluno maiores chances de produzir-se também como cidadão criativo, crítico e autônomo (DEMO, 1996).

A pesquisa, assim, coloca-se como estratégia importante para que o aluno experimente a condição de “sujeito investigador participando de um processo que engloba o sujeito professor” (CASTANHO, 2005, p. 82), cuja atuação se configure como orientador do caminho a ser seguido e não como alguém que busca os dados e, por antecipação, os entrega aos alunos. A questão central do ensino não está em fazer pesquisa, mas aprender a pesquisar.

Para alcançar tais intenções, o docente como orientador do processo indicará fontes e procedimentos para a coleta das informações necessárias; acompanhará o estudo teórico, a análise dos dados e as produções dos alunos, coletivas e individuais, constituindo presença ativa no ensino e na aprendizagem como uma das suas principais atividades (MORO; ESTABEL, 2004). Por seu caráter processual de estudo, a pesquisa escolar não denotará simples

tarefa a ser cumprida, nem se restringirá ao simples ato de entrega e mera avaliação pelo professor.

Proceder desse modo implica apropriar-se do conceito de questionamento reconstrutivo de Demo (2007), o que significa exercer sobre os conhecimentos historicamente construídos [...] “interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar.” (DEMO, 2007, p. 11).

Consideramos, como Demo (1994), que a pesquisa é o princípio metodológico básico para se alcançar tal compreensão, entendida como a capacidade de andar de olhos abertos, ler criticamente a realidade, propiciando ao aluno o desenvolvimento da consciência crítica e a consequente autonomia intelectual.

O ensino, tendo a pesquisa como estratégia metodológica, conforme Pereira (2007), apresenta-se como possibilidade para que o aluno tenha condição de: analisar e compreender criticamente a realidade; rever ou construir novos significados e representações sociais; intervir na realidade (resgatar e incluir discursos, representações, oportunidades silenciadas ou excluídas). Essa posição é reforçada por Duarte (2001), para quem a educação escolar, ao mediatizar a relação do cotidiano e do não cotidiano, contribui para formar no aluno necessidades de conhecimentos cada vez mais elevadas, possibilitando que ultrapasse os limites das suas vivências e práticas sociais imediatas.

Foram pistas como estas que favoreceram os autores a delinear indicativos para alicerçar a prática da pesquisa no meio escolar específico em que se atua, mormente, no ensino fundamental, entre os quais: buscar respostas às problematizações formuladas; interpretar, compreender, aprofundar e reconstruir os conhecimentos delas decorrentes; promover diálogos e discussões críticas; introduzir formas alternativas de avaliação, enfim, contribuir para mudar a relação pedagógica que tem dado ênfase na exposição e informação do conhecimento.

São esses aspectos que têm pautado nossos estudos e discussões na tentativa de construir na prática os pressupostos do EPP. Procedendo dessa maneira, abrimos possibilidades para desenvolver com maior intensidade uma perspectiva de ensino, que supere a noção estática do conhecimento ao incorporar a criação e a produção por um lado e, por outro, a desconstrução e a reconstrução dos diferentes saberes em um contexto de relações sociais pautadas pela negociação, conflito e poder. Isso é essencial, à medida que tal prática nos ajuda a romper com a visão realista do ensino, que considera o conhecimento como reflexo de uma realidade.

de existente, ocultando as estratégias, condições e convenções da sua produção, como diz Silva (1999). Esse autor, ainda nos adverte que essa concepção pode se perpetuar nas chamadas versões críticas do conhecimento, especialmente, quando o ensino se configura em uma crítica reprodutiva da realidade em apreço.

O GPF valendo-se, então, da abordagem da formação docente crítico-reflexiva (ZEICHNER, 2002), da assessoria pedagógica intertextual (NICASTRO; ANDREOZZI, 2003) e da pesquisa-ação/colaborativa (KEMMIS, 1999; IBIA-PINA, 2008), no sentido de definir referências teóricas e práticas sobre o desenvolvimento da pesquisa como princípio de ensino, pontuou como critérios dessa estratégia as seguintes etapas (não lineares):

- a) delimitação do tema a ser estudado;
- b) definição da problematização preliminar;
- c) construção do contexto teórico delimitado pelo problema ou questão inicial;
- d) discussão do referencial teórico elaborado;
- e) mobilização dos alunos para questionarem o tema estudado com base no
- f) referencial teórico elaborado;
- g) definição do tipo de pesquisa a ser realizada;
- h) produção textual a partir dos resultados e aprendizagens realizadas;
- i) socialização dos dados/comunicação dos resultados;
- j) avaliação.

O tema/problematização expressa a dimensão a ser estudada; sua definição pode ser feita a partir dos conceitos essenciais disciplinares ou questões de ordem social, política e cultural. Como essas “[...] duas dimensões são faces intercambiáveis da mesma realidade” (GASPARIN, 2007, p. 39), a questão ou as questões problematizadoras podem advir tanto do social quanto do científico. Esse entendimento se contrapõe à proposição de Berbel (1998) que distingue “metodologia da problematização” de “aprendizagem por problema”.

A problematização pode emergir do questionamento sobre o tema formulado pelo professor, pelos alunos ou por ambos. Como critérios para sua formulação, elegemos: problematização inicial prévia (professor); estudo teórico inicial referente aos pontos-chave dessa problematização; reelaboração da questão problematizadora, tornando-a mais específica, se for o caso, com a participação dos

alunos sob a orientação do professor e continuidade do estudo teórico e empírico visando a responder a problematização. No caso dos professores identificarem que os alunos possuem conhecimentos teóricos prévios acerca do tema, este processo pode ser simplificado, restringindo-se aos dois últimos critérios. Nessa situação, o professor poderá valer-se das seguintes estratégias de mobilização para gerar no aluno o desejo de questionar o tema: levantamento e sistematização dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema a ser estudado ou estudo e discussão com o auxílio de textos, fotografias, filmes, jornais, revistas, palestras, entre outras.

Reveste-se de importância salientar que a problematização é que determinará ou abrirá possibilidades à articulação entre os diferentes conhecimentos. Aliás, já há algum tempo nos distanciamos da ideia de que interdisciplinaridade se faz por previsão, antecipação ou simples junção prévia de professores e saberes (escolares e/ou cotidianos).

Nesse campo, acreditamos ser necessário o esforço para distinguir pergunta identificadora ou constatadora, pergunta operacional ou instrumental e pergunta problematizadora ou investigativa.

A primeira restringe-se à constatação do existente, do que está produzido (disponível), isto é, circunscreve-se a conceituar o conceituado, classificar o classificado, a comparar o comparado, a exemplificar o exemplificado, a criticar o criticado, entre outros. Limita-se a perguntar: O que? Quem? Quando?

A segunda busca reconhecer estratégias e mecanismos de funcionamento de uma dada situação (como?) sem questionar as regras, sem apresentar, testar ou experimentar outros percursos ou procedimentos alternativos viáveis ou o que chamamos inéditos viáveis. Consiste em reprisar os procedimentos descritos, aplicando-os em situações similares conforme o menu original. Configura-se, destarte, uma aplicação mecânica da teoria produzida.

Por último, o terceiro tipo de pergunta, que além de constatar e identificar o que se encontra produzido a respeito do que se intenta estudar, questiona, coloca em dúvida, busca alcançar o contraditório, confronta as fontes, verifica se não poderia ser diferente, convergente ou divergente, busca encontrar fragilidades, outras explicações, outras origens, outras perguntas ou respostas. Aqui, é oportuna a advertência de Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 91): “[...] se o pesquisador possui, antes de iniciar uma investigação, uma resposta à pergunta formulada essa, na verdade, não se constitui uma autêntica pergunta investigativa.”

Importa frisar, que a problematização deve recair sobre o conhecimento a ser apropriado (sua temática, natureza e dimensões). Não se problematiza, por exemplo, a respeito dos conceitos/conteúdos necessários para se chegar a um determinado conhecimento, nem se pergunta sobre habilidades/competências a serem desenvolvidas pelo estudo a ser empreendido. Como problematizar se a leitura e escrita são importantes para se chegar a um lugar qualquer? Além de óbvia, ambas são condição para o processo de formulação de qualquer problema de estudo e perpassa a pesquisa em toda sua extensão. Em suma, problematiza-se o conhecimento em si, mas não habilidade de conhecimento ou de prática a ser desenvolvida.

Passemos, então, para o contexto teórico, que corresponde ao levantamento do conhecimento historicamente produzido (DUARTE, 2001; SAVIANI, 2008; VYGOTSKI, 1993) sobre os pontos-chave relativos ao tema/problematização, estudo e produção textual a respeito. Portanto, na elaboração do referencial teórico não se pode perder de vista os conceitos essenciais pertinentes aos conteúdos escolares e à problematização em estudo. Objetiva-se, dessa maneira, garantir, pela pesquisa, a concretização do “[...] processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados”, como defende Saviani (2008, p. 16).

Pode constituir o início do trabalho, como forma de contribuir para um maior aprofundamento, por parte dos alunos, visando a instigá-los ao questionamento com vistas à definição da problematização central. Quando os alunos possuírem conhecimento prévio consistente a respeito do tema a ser estudado, esse referencial servirá como subsídio para a análise dos dados, as quais respondem à problematização e aos objetivos da investigação empreendida.

Consideramos irrenunciável a ideia de que a produção resultante desse momento investigativo seja submetida à socialização e discussão em sala de aula. Esse procedimento contribuirá para que os alunos se fortaleçam no processo de apropriação dos conceitos essenciais sobre os quais recaiu o referencial teórico, especialmente, nos casos em que grupos diferentes desenvolvem a pesquisa a partir de temas diferentes e/ou problematizações distintas.

A escolha do tipo de pesquisa observará a problematização, os conhecimentos e os dados necessários para respondê-la. Para tanto, pode-se recorrer à pesquisa bibliográfica e à pesquisa de campo.

A primeira não pode se confundir com um simples estudo teórico. Deve construir-se na distinção entre teoria de referência e teoria de análise. A pesquisa



bibliográfica ou teórica, que concebemos, encontra respaldo em Demo (1994), Gil (2007), entre outros.

Para Demo (1994, p. 35), tal modalidade orienta-se “[...] para a (re)construção de teorias, quadros de referências, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes.” Para o autor, esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador apreender os conhecimentos e argumentações em uso, suas origens, convergências e divergências, suas lacunas e qualidades, ou seja, possibilita a formulação de razões fundamentadas para o que se quer representar ou significar, contestar, superar ou propor alternativas, enfim, argumentar com fundamentação.

Nesse mesmo sentido, Gil (2007) reforça a ideia de que o pesquisador, mesmo o iniciante, como é o caso dos alunos do ensino fundamental, interve-nha (análise e interpretação) sobre as informações contidas nas fontes bibliográficas, entre elas: livros de leitura (corrente e de referência), publicações periódicas e impressos diversos, documentos, filmes, fotos, programas de televisão, artigos de jornais, etc. Nesse caso, consideramos que questões como: os autores pesquisados se assemelham em suas posições; divergem ou se contradizem; suas posições são as mais aceitas no momento; o que é forte ou o que é fraco na argumentação que desenvolvem sobre o tema abordado, podem ser utilizadas para orientar o aluno a estabelecer uma relação dialógica e de coautoria inicial com os autores em estudo.

A pesquisa de campo se desenvolve no contexto direto em que aconteceram ou acontecem as situações em estudo, valendo-se do levantamento de dados por meio de questionários, entrevistas ou observação (saídas de campo), em separado ou conjugando-se às estratégias de coleta das informações. Nesse caso, não consideramos recomendável distinguir pesquisa do tipo levantamento de dados e de estudo de campo, como o faz Gil (2007), ao estabelecer entre elas diferenças de complexidade quanto à forma, o tipo e análise dos dados, sopesando o caráter educativo da pesquisa (DEMO, 2001) que desenvolvemos e o perfil dos alunos de ensino fundamental envolvidos nesse processo.

Para o GPF, a saída de campo se diferencia de mero passeio, visita ou excursão que ressalta a condição do pesquisador-aluno como espectador e coloca em segundo plano o seu compromisso com o conhecimento a ser apropriado e analisado, ou seja, não é o campo-lugar que determina a saída, mas a situação-problema a ser estudada. Carecemos, então, de superar a tendência, que ainda persiste, em conservar saídas de campo em lugares fixos predeterminados, como evento

episódico e “diferente” realizado sob pretexto de dinamizar a aula para torná-la prazerosa, alegre e diversificada.

Entendemos, como Fiorentini e Lorenzato (2006), que pesquisa de campo é a modalidade na qual a coleta de informações é realizada diretamente no local em que o problema a ser estudado acontece, podendo ocorrer a partir da aplicação das estratégias metodológicas enumeradas anteriormente. O objetivo primordial desse tipo de pesquisa é que o aluno, a partir da problematização, das questões norteadoras (hipóteses explicativas), do referencial teórico básico inicial construído com base nas referências bibliográficas, possa analisar o contexto observado, inferir e avaliar os dados coletados.

A produção textual escrita, que compreende o referencial teórico, a análise e interpretação dos dados e a descrição dos resultados obtidos na pesquisa realizada, constitui a descrição dos conhecimentos elaborados em resposta às problematizações e/ou questionamentos relativos ao tema estudado. Portanto, constitui o relatório do estudo efetivado, que pode ser apresentado em textos de diferentes gêneros textuais: dissertação, panfletos, cartazes, murais, apresentações artísticas, além de outros.

A socialização é o momento em que o aluno-pesquisador comunica a síntese dos conhecimentos elaborados no processo investigativo e expõe para o diálogo com seus colegas e professor, a oportunidade de encaminhar questões e ampliar a discussão e o aprofundamento da visão de todos a respeito do tema estudado.

A avaliação, que perpassa o trabalho em toda sua extensão pela orientação e acompanhamento do professor, realiza-se de maneira mais formal no final do processo investigativo, com a reunião de referências, que lhe permita fazer considerações mais abalizadas quanto ao desenvolvimento dos alunos em relação aos conceitos essenciais envolvidos no estudo realizado. É, portanto, a síntese resultante do processo de análise, do confronto entre o conhecimento teórico e a prática social que evidencia o quanto o aluno se aproximou da problematização que motivou o estudo. É a demonstração teórica do seu ponto de chegada, quando expressa, por produção escrita (global ou orientada por questionamentos), exposição oral ou seminários, uma nova compreensão do conhecimento problematizado nas diferentes dimensões trabalhadas (GASPARIN, 2007).

A presença do professor como “mediador pedagógico” assume importância capital em todo o processo de estudo. Sua condição de orientador, provocador,

contraditor, unificador do conhecimento cotidiano e científico de seus alunos (GASPARIN, 2007) constitui a imprescindibilidade dessa presença na construção/reconstrução do conhecimento científico, com vistas a uma melhor compreensão, capacitando-os para melhor intervir na realidade social para transformá-la.

Consideram-se, nesse sentido, as recomendações de Moro e Estabel (2004) de que o professor ao encaminhar a pesquisa com os alunos explicita, oriente e acompanhe os procedimentos orientadores do início, desenvolvimento e conclusão do trabalho: o que, de que trata, por que, para que, quanto (dimensão), quando, onde e como.

Para que os alunos tenham, por intermédio da pesquisa, a oportunidade de exercitar o planejamento de trabalho individual e coletivo; o emprego diversificado de fontes de informação; o uso inteligente da internet; o pensamento crítico; a autonomia no processo de apropriação do conhecimento; a participação e aprendizagem colaborativas, ao sugerir, opor, dispor, construir, elaborar e concluir com seus colegas (MORO; ESTABEL, 2004), é necessário que o professor esteja disposto a aprender com eles. Para tanto, precisa permitir-se lidar com a surpresa e o imprevisível dos saberes e buscas que empreendem dentro e fora da sala de aula, superar a tentação que nós professores temos, por formação cultural e profissional, de antecipar-se aos alunos, entregando-lhes todas as chaves e segredos do conhecimento, fechando, em consequência, as possibilidades para o pensar dos dados e informações, que sustentem sua apropriação efetiva e significativa.

Precisamos pois, livrar-nos das amarras dos rituais e rotinas que nos deixam vulneráveis e medrosos ante o imprevisível, o circunstancial e o fortuito.

### **3 PROBLEMATIZAÇÃO E PESQUISA: INTERROGAÇÕES E DESAFIOS**

Expusemos nossos argumentos, defesas e propósitos acerca de problematização e pesquisa; critérios que embasam e embasarão o ensino em ação.

A seguir, enumeramos algumas dúvidas e interrogações atuais que compõem o campo dos desafios desse processo inovador que, bem sabemos, serão respondidos no processo em desenvolvimento, no diálogo interno e externo, como

este, por exemplo. Sabemos, também, que eles podem provocar novos questionamentos que nos incitarão à busca de novos pensamentos e ações, revisões e aprofundamentos para continuar a aprender, produzir e agir. Entre eles, destacamos os que dizem respeito diretamente ao EPP e os condizentes às condições profissionais, institucionais e sociais que se têm para dispô-los aos alunos como prática inovadora efetiva.

Os questionamentos atuais relativos ao EPP que têm nos ocupado o pensar são:

- a) Todas as disciplinas e em todos os momentos podem acolher a problematização e a pesquisa como princípio de ensino e aprendizagem?
- b) Quais estratégias melhor mobilizam os alunos a participarem da elaboração e definição do problema de estudo?
- c) As etapas e critérios da pesquisa devem ser necessariamente contemplados em todos os projetos de ensino nos anos/séries considerados?
- d) A problematização deve sempre implicar pesquisa?
- e) Todas as disciplinas devem incluir nas pesquisas aspectos referentes às dimensões política, social e cultural? Essa obrigatoriedade não acarretará prejuízos no processo de apropriação dos seus conceitos essenciais específicos?
- f) A opção por uma metodologia fechada não tolhe a autonomia do professor e ameaça as especificidades da disciplina que ministra, artificializando suas ações e conduzindo-o para inter-relações forçadas?
- g) Como superar a tendência histórica da linearidade do currículo oficial em favor da flexibilidade que a pesquisa exige em termos de gestão do tempo (ampliação) e a garantia dos conceitos essenciais?

Das interrogações pertinentes às condições profissionais, institucionais e sociais que temos para garantir a consolidação do EPP, como prática diferenciada e significativa, apresentamos as que representam nossas maiores preocupações atuais pelo quadro que as envolve e os desafios decorrentes.

Precisamos evidenciar o desejo, a disponibilidade e as estratégias que nos possibilitarão vencer o desafio de nos tornarmos professores pesquisadores-autores, pela leitura e produção. Isto implica refletir a respeito da gestão do tempo que dispomos para colocarmos o EPP no conjunto de nossas prioridades profissionais

mais imediatas, o que exige responder, em que medida estamos dispostos a enfrentar o desafio da criação, da pesquisa e da produção, ou seja, vencer a condição cultural de consumidores para nos inserirmos entre aqueles que também o produzem. Isso é vital para a área a qual se atua, a educação básica, uma vez que sobre nós pesa uma forte carga de reprodução e importação das produções acadêmicas estrangeiras e nacionais, que podem nos tornar divulgadores acríticos dos conhecimentos historicamente produzidos.

Aliás, pelas nossas observações e experiências próprias, o professor da educação básica é vítima da condição de “estudante de sobrevivência” que o acompanha na sua prática profissional, não somente porque a universidade não o mobilizou, mas porque a necessidade de se manter no trabalho durante a graduação o afastou da possibilidade de exercitar o desejo de ser leitor, pesquisador e autor.

Aqui reside uma de nossas maiores preocupações: como conciliar ensino, pesquisa e produção em nível de qualidade, resguardando e fortalecendo a autoria docente, em uma realidade em que a maioria dos professores possui regime de trabalho de 40 a 60 horas; diversifica suas atividades em distintas frentes e, muitas vezes, em instituições diferenciadas?

Vale lembrar que os integrantes do GPF possuem espaço semanal coletivo para esse fim. No entanto, por se enquadrarem na situação supracitada, seguidas vezes dizem-se sobrecarregados, demonstrando ansiedade ante as exigências que o processo demanda. Esse quadro é agravado em razão da descontinuidade da experiência da leitura e escrita, estas, muitas vezes, restritas aos manuais técnicos e específicos das suas áreas de formação.

Constata-se que tal situação responde, apesar das produções que se têm publicado, pelo fato de que os professores integrantes do GPF, em sua maioria, não incorporam de forma consolidada a condição de professor pesquisador. A leitura, a pesquisa e a produção caracterizam-se, ainda, para alguns, como uma obrigação e não como desejo e necessidade.

Além disso, a pesquisa desenvolvida pelo professor de educação básica enfrenta uma crise de credibilidade proveniente dos defensores do paradigma de pesquisa acadêmica convencional e dominante.

Não obstante, alegra-nos o despontar de uma tendência para a abertura e flexibilidade por parte dos pesquisadores universitários quanto ao uso de critérios de avaliação da pesquisa, hoje hegemônicos, percebidos por Lüdke, Cruz e Boing

(2009), que abrem possibilidade para melhor acolhida, no meio acadêmico, da pesquisa realizada pelos professores da educação básica.

Deixa-nos também animados, o referendado desses autores à nossa iniciativa, ao reafirmarem a importância da formação continuada de professores da educação básica para desenvolverem a pesquisa, atendendo ao critério do rigor científico e à consonância entre teoria e empiria. Essa é uma prática sistemática levada a efeito pelo GPF desde 2003, que tem aberto caminho para a produção do conhecimento docente, hoje centrado nesse foco, a partir de estudos, reflexões, práticas e teorias de seus integrantes, apesar das suas fragilidades e limitações.

#### 4 CONCLUSÃO

Nossas perguntas podem causar estranheza a quem, de trabalho desse teor, espera respostas; respostas objetivas, sistematizadas, de preferência práticas e modelares.

Dizemos, pois, que elas constituem nossas respostas. Surgem de reflexões teóricas e práticas, estudos, discussões, planejamentos, ações de um grupo que vem se fazendo no diálogo, na diferença, na divergência e no consenso possível.

São questionamentos como os que apresentamos que nos mobilizam e nos mantêm alertas para que não nos deixemos sucumbir ante os apelos de continuar trilhando os caminhos de sempre; de achar que o saber do outro é sempre melhor que o nosso; que o modelo é sempre mais seguro para se atingir os objetivos que se têm em vista; que resultados práticos e imediatos são sempre mais motivadores por sua evidente manifestação de sucesso, mesmo que, muitas vezes, ilusórios.

Se chegamos até aqui, sem dúvida, tem sido a autoanálise fundamentada e crítica a constituir o ancoradouro que nos sustenta e nos projeta para a próxima partida; partida-chegada; quem sabe, a próxima autoanálise, o próximo questionamento, a próxima resposta, a próxima ação.

A partir deles, temos tomado decisões coletivas, como a de superar o enfoque interdisciplinar na ótica restrita da integração artificial dos conhecimentos disciplinares, no âmbito da imposição compulsória dos chamados projetos de trabalhos. Em contrapartida, assumimos o desafio de exercitar projetos de ensino, na abordagem que descrevemos neste trabalho, como prática alternativa para se

exercitar uma ação curricular, que possibilite a aluno e professor aprenderem e se apropriarem, pela problematização e a pesquisa, de um conhecimento mais autoral, mais contextualizado, mais compreensivo e complexo, portanto, mais interdisciplinar, à medida que [...] “situa a informação no seu contexto histórico e epistemológico, problematiza-a e recorre a relações necessárias de saberes cotidianos e disciplinares para aprofundar sua compreensão.” (PEREIRA, 2010).

Sobre essa proposta, alunos e pais têm emitido respostas, questionamentos e sugestões que sinalizam a pertinência de nosso propósito, evidenciando que estamos no caminho certo. Os pais dizem que o EPP tem contribuído para fortalecer a aprendizagem de seus filhos, uma vez que sua preocupação tem sido incentivar os alunos a interpretar os conteúdos e oportunizar que formulem sua própria compreensão a partir das problematizações propostas pelos professores. Os filhos, nossos alunos, por sua vez, reforçam que o ensino vivenciado lhes permite ir além dos livros, pesquisar, aprofundar seus conhecimentos cotidianos e os conteúdos escolares; enfim, reaprender (COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNESC, 2009).

O presente texto é, portanto, uma resposta-pergunta originária dos muitos questionamentos feitos desde que nos constituímos como grupo (GPF). Seus fundamentos, conceitos e critérios vêm sendo postos à prova do cotidiano e da teoria para construirmos sua validação contínua. Como se vê, respostas definitivas não as temos, preferimos as provisórias; elas nos orientam na ação, abrindo-se a novos diálogos, reflexões e saberes. Isso é o que tem nos mobilizado no momento presente.

### ***Problematization and research at elementary school: criteria and interrogations***

#### *Abstract*

*This work is a preliminary criteria synthesis, that Research-formation Group (Grupo Pesquisa-formação - GPF) – of School of Application (CAP) at Unesc/SC, during discussions, have selected as the concepts of Problematization and Research Teaching (Ensino por Problematização e Pesquisa - EPP), together a critical analysis of professional and social conditions to offer it to students as an innovative practice. The main purpose*

*is not a simple report of these concepts, but it goes beyond through critique about challenges to be dealt, concerning problematic questions that come from problematization and research at school curriculum as guide principles. Many interrogations came up throughout this synthesis process. Among them: how can we guarantee EPP, within actual objective conditions of teaching work if strong reproduction and importation of knowledge lie over us, which made us non-critical divulgators of historical knowledge? May our readers share with us their understand to raise up explanations that help us to transform our questions into action-answers!*

*Keywords: Teaching. Problematization. Research. Criteria and interrogations.*

## REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 2, 1998.

CASTANHO, S. Ensino com pesquisa na graduação. In: VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa L. P. **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNESC. **Relatório final Grupo Pesquisa-Formação (GPF)**. Criciúma: Unesc, 2009.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.



\_\_\_\_\_. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Um Brasil mal-educado.** Curitiba: Champagnat, 1996.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotski.** Campinas: Autores Associados, 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

GASPARIN, João L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria L. M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Liber, 2008.

KEMMIS, S. Investigación-acción y la política de la reflexión. In: KEMMIS S. **Desarrollo Profesional del docente:** política investigación y práctica. Madrid: Akál, 1999.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli B.; Luiz A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 456-468, set./dez. 2009.

MORAES, Roque. Produção numa sala de aula com pesquisa: superando limites e construindo possibilidades. **Educação**, n. 40, p. 9-38, abr. 2000.

MORO, Eliane L. S.; ESTABEL, Lizandra B. A pesquisa escolar propiciando a integração dos atores – alunos, educadores e bibliotecários – irradiando o benefício coletivo e a cidadania em um ambiente de aprendizagem mediado por computador. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre: Cinted-UFRGS, v. 2, n. 1, mar. 2004.

NICASTRO, Sandra; ANDREOZZI, Marcela. **Asesoramiento pedagógico en acción**: la novela del asesor. Buenos Aires: Paidós, 2003.

PEREIRA, Antonio S. **Ensino e Interdisciplinaridade**: o que expressam registros, discursos e práticas. Criciúma: Unesc, 2010. No prelo.

\_\_\_\_\_. Ensino e realidade: a compreensão dos professores do Colégio de Aplicação. SIMPÓSIO BRASILEIRO, 23., 2007, Porto Alegre; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 5., 2007, Porto Alegre; COLÓQUIO ÍBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Anpae/UFRGS, 2007.

RAMOS, Maurivan G. Os significados da pesquisa na ação docente e a qualidade no ensino. **Educação**, n. 40, p. 39-56, abr. 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VYGOTSKI, Lev. S. **Obras Escogidas II**: Incluye Pensamento y Lenguaje, Conferencias sobre Psicología. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas IV**. Incluye paidologia del adolescente, problemas de la psicología infantil. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria T.; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Recebido em 30 de junho de 2010

Aceito em 1 de setembro de 2010

