

PESQUISA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA PENSAR OUTROS MODOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Me. Cláudia Schvingel
Dra. Ieda Maria Giongo
Dra. Angélica Vier Munhoz

Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES

RESUMO: O presente artigo problematiza a proposta da pesquisa escolar como princípio pedagógico. De cunho qualitativo, o material empírico de um lado se constituiu de documentos de propostas governamentais das escolas estaduais de Ensino Médio do estado do Rio Grande do Sul e da proposta do Manifesto dos Pioneiros. Por outro, foi realizada uma revisão teórica acerca de ideias sobre a pesquisa, o ensino e o professor. Estes materiais foram analisados tendo como aporte teórico um conjunto de noções foucaultianas, como a continuidade e descontinuidade da história dos acontecimentos e da análise de documentos. O estudo destes materiais permitiu inferir que o princípio do ensino pela

pesquisa vigora desde a década de 1930 no documento do Manifesto dos Pioneiros e em documentos de propostas governamentais do estado a partir da década de 1990. Constatou-se que a pesquisa na Escola Básica ainda não ganhou força enquanto princípio pedagógico que perpassa por todas as disciplinas escolares. Defende-se a proposta do hífen de ligação necessário para compor as palavras professor e pesquisador, resultando em professor-pesquisador. Além disto, que este estudo possa fomentar para demais discussões acerca da temática - pesquisa escolar -, permeando principalmente nos espaços de formação dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: escola básica; pesquisa escolar; professores

SCHOOL RESEARCH: POSSIBILITIES TO THINK ABOUT OTHER WAYS OF SCHOOLING

ABSTRACT: This article, problematizes the proposal of school research as a pedagogical principle. Of qualitative nature, the empirical material on one side consisted of government proposals documents from state high schools of Rio Grande do Sul and the proposal of the Manifesto of the Pioneers. On the other, a theoretical review was carried out about ideas about research, teaching and teacher. These materials were analyzed taking as theoretical support a set of Foucault's notions, such as continuity and discontinuity in the history of events and the analysis of documents. The study of these materials allowed to infer that the

principle of education for the research came into existence in the 1930s in the Pioneers Manifesto of the document and the state government proposed documents from the 1990s appears that Research in Primary School yet It not gained momentum as a pedagogical principle that permeates all school subjects. It called for the connecting hyphen proposal needed to compose a professor and researcher words, resulting in teacher-researcher. In addition, this study will encourage others to discussions about the theme - school research - permeating mainly in the areas of teacher training.

KEYWORDS: basic School; school research; teachers



1. CAMINHOS DA PESQUISA

Este trabalho, proveniente de uma investigação de Mestrado, tem o intuito de problematizar alguns aspectos relativos à Proposta do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul, em especial no que refere à “[...] pesquisa como princípio pedagógico [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 21). Por conta disso, evidenciamos, de forma entrelaçada, algumas discussões em torno da pesquisa, ensino e professor. O material escrutinado se constituiu de documentos sobre a pesquisa escolar, advindos de propostas governamentais do Estado do Rio Grande do Sul, tais como: Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico (2011-2014); Educação para Crescer, Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (1991- 1995); Padrão Referencial de Currículo (1995-1999); Constituinte Escolar (1999-2003) e Referencial Curricular- Lições do Rio Grande (2007-2011).

Além desses, por conta dos estudos acerca da proposta do Ensino Médio Politécnico, aproximamo-nos da proposta do manifesto dos Pioneiros da década de 1930 no que apresenta em torno do trabalho científico e de como foi determinante para uma “nova” política educacional que alavancou reflexões que perduram até hoje.

Assim, escolhemos realizar o estudo desses materiais na esteira do pensamento foucaultiano em suas teorizações acerca da continuidade e descontinuidade da história dos acontecimentos e da análise de documentos. Destacamos que não seguimos uma história cronológica de fatos para problematizar o ensino no Brasil por meio dessas propostas e, de forma especial, para o Rio Grande do Sul, pois, conforme Foucault (2008, p.6), “[...] o grande problema que vai se colocar – que se coloca – a tais análises históricas não é mais saber por que caminhos as continuidades se puderam estabelecer; [...]”.

Para Foucault (2008), o que está em jogo é a descontinuidade da história, a ruptura de discursos e a emergência de outros. De fato, cabe também indagar com



Fischer (2012), relacionando suas reflexões com este estudo: o que se passou com a educação do Ensino Médio, desde meados do século XX? É interessante também analisar quais os acidentes, desvios, erros e falhas quanto a este objeto: o Ensino Médio Politécnico. Em vez de concentrar as buscas nas origens primeiras, por que não questionar o que falam marcas singulares, sutis, que multiplicam acontecimentos dispersos para além da solenidade dos grandes acontecimentos? Imbricadas aqui não com, mas nessas questões, encontramos, em Fischer (2012, p. 40), “[...] que é a questão da descontinuidade histórica que está em jogo aqui. Não se trata de abandonar ou negar totalmente as continuidades, mas dizer que há um momento de ruptura nos discursos, [...]”.

Para Fischer (2012), na esteira do pensamento foucaultiano, há rupturas nos discursos e estes estão ligados às relações de poder. Foucault (2008, p. 3) também nos diz que “Por trás da história desordenada dos governos, das guerras e da fome, desenham-se histórias, quase imóveis ao olhar – histórias com um suave declive [...]”. O filósofo, ao se referir à história dos acontecimentos, questiona-a da seguinte forma:

Que ligações estabelecer entre os acontecimentos díspares? Como estabelecer entre eles uma sequência necessária? Que continuidade os atravessa ou que significação de conjunto acabamos por formar? Pode-se definir uma totalidade ou é preciso limitar-se a reconstituir encadeamentos? (FOUCAULT, 2008, p. 3-4).

Foucault (2008), ao propor essas questões, afirma que, por muitos anos, a atenção dos historiadores se voltou a longos períodos estáveis e difíceis de serem rompidos. O objeto de pesquisa eram as sucessões lineares que foram substituídas por “[...] um jogo de interrupções em profundidade” (FOUCAULT, 2008, p. 3). Desse modo, “[...] cada um tem suas rupturas específicas, cada um permite um corte que só a ele pertence; e, à medida que desce para bases mais profundas, as escansões se tornam cada vez maiores” (FOUCAULT, 2008, p. 3). Por conta disso, ele substituiu as perguntas anteriores por indagações, entre elas: “Que estratos é preciso isolar uns dos outros? E em que quadro, de cronologia ampla, podem ser determinadas



sequências distintas de acontecimentos?” (FOUCAULT, 2008, p. 4).

O autor, ao substituir as perguntas para a análise da história da continuidade dos acontecimentos, justifica que a “[...] atenção se deslocou, ao contrário, das vastas unidades descritas como épocas ou séculos, para fenômenos de ruptura” (FOUCAULT, 2008, p. 4). Consideramos importante também evidenciar a crítica do documento que o nomeado filósofo faz como resumo dos problemas das análises históricas. Nas disciplinas chamadas histórias das ideias, das ciências, da filosofia, do pensamento e da literatura, como ele bem evidencia, a atenção se deslocou para os fenômenos de ruptura. No pensamento foucaultiano, o que se procura é detectar, além da incidência das interrupções, a identificação de um novo tipo de racionalidade e seus efeitos múltiplos.

Para Foucault (2008), na história do pensamento, podemos acompanhar as múltiplas rupturas, as perturbações com relação às continuidades e descontinuidades que foram sendo percebidas a partir de vários olhares. Olhares estes de “[...] entrecruzamento que não nos iludam, pois muito na história evoluiu como do contínuo ao descontínuo, e também, do formigamento das descontinuidades às grandes unidades ininterruptas” (FOUCAULT, 2008, p. 6).

Além disso, em Foucault (2008, p. 4-5), a história de um conceito está nos “[...] seus diversos campos de constituição e de validade, de suas regras sucessivas de uso, a dos seus meios teóricos múltiplos em que foi realizada e concluída sua elaboração”. Para tanto, “[...] as descrições históricas se ordenam necessariamente pela atualidade do saber, se multiplicam com suas transformações e não deixam, por sua vez, de romper com elas próprias” (FOUCAULT, 2008, p. 5). Para o autor, a história dos acontecimentos dará conta do recorte, do limite e das transformações e não do fundamento, da tradição e do rastro.

A história vem mudando sua posição acerca do documento, considerando sua tarefa primordial, “[...] trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é



pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações” (FOUCAULT, 2008, p. 7). Assim, é interessante definir “[...] unidades, conjuntos, séries, relações” (FOUCAULT, 2008, p. 7). A história, em sua forma tradicional, expressava o documento como sinônimo de memória. Para Foucault (2008, p. 8), “[...] a história é que transforma os documentos em monumentos”.

2. ACERCA DE ALGUNS DOCUMENTOS

O que descrevemos a seguir não é precisamente um resgate histórico de acontecimentos que foram determinantes para o Ensino Médio, mas as suas descontinuidades, o que se passou e as suas especificidades. Por conta disso, estudamos alguns fatos históricos da década de 1930 em diante. Tal genealogia não segue uma ordem cronológica, mas se efetua com saltos e fissuras entre os acontecimentos. Reiteramos, com Foucault (2008) e alguns de seus comentadores, dentre eles Fischer (2012), que não propomos o abandono das continuidades, mas olhá-las a partir de cortes, interrupções, rupturas, buscando compreender a emergência de determinados discursos. Iniciamos, nesse sentido, com o Ensino Médio Politécnico apresentado à sociedade gaúcha em 2011 por meio de dois documentos-base: proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, 2011-2014, e o Regimento Referência, 2012.

Ao lermos os documentos-base, constatamos a presença de expressões conhecidas: projetos interdisciplinares, trabalho, protagonismo, politecnia, áreas do conhecimento, construção do conhecimento, entre outras. Mas o que mais chamou nossa atenção e mobilizou a presente investigação e conseqüente escrita foi, precisamente, a expressão “pesquisa”. Essa palavra, nos documentos-base, é citada e faz refletir sobre a relação do professor do Ensino Médio Politécnico e os conceitos em torno dela.

A proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional



Integrada ao Ensino Médio, 2011-2014, e o Regimento Escolar Padrão, 2012, têm como princípio pedagógico a “pesquisa” e propõem no currículo uma “nova disciplina”, denominada “Seminário Integrado” (SI). O Ensino Médio Politécnico está alicerçado em documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9.394/96), o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, a Resolução nº 2/2012, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período de 2011-2014 (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014).

O documento da proposta Pedagógica 2011-2014 alia a pesquisa ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores e, a partir dela, acontece a formação de “[...] novos conhecimentos e de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 20).

A pesquisa é, nessa ótica, considerada como “princípio pedagógico” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014), em que:

A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, [...]. [...] a pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, [...] (UNESCO apud RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 21).

O Parecer nº 5/2011 e as Diretrizes Curriculares também expressam a pesquisa como princípio pedagógico: “Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico. É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho” (BRASIL, Parecer nº 5/2011, p. 22. BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p. 163-164).

Os documentos anteriores vislumbram a prática de pesquisa para o desenvolvimento da atitude científica, onde, ao trabalhar com a pesquisa, é possível

[...] interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas [...] (BRASIL, Parecer nº 5/2011, p. 22. BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013,



p. 164).

[...] desenvolver projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes (BRASIL, Parecer nº 5/2011, p. 22. BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p. 164).

[...] desenvolver a capacidade de aprender, de pesquisar e de buscar e (re)construir conhecimentos (BRASIL, Parecer nº 5/2011, p. 41. BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p. 164).

Em 1988, a Constituição Federal, no Art. 206, inciso II, e no Art. 208, inciso V, e, em 1996, a LDB, nos artigos 1º, 3º e 4º, já expressavam a necessidade de aliar o ensino à “pesquisa”, conforme segue respectivamente: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, Constituição Federal. 1988).

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, [...]. Art. 3º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, [...] (BRASIL, Lei 9.394/96).

Além disso, o documento Regimento Referência explicita que a pesquisa na disciplina de SI é estruturada e praticada através do Projeto Vivencial:

Pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de Projeto Vivencial- possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola, [...]. Além disso, a pesquisa oportuniza ao educando a exploração de seus interesses e o exercício da autonomia, ao formular e ensaiar projetos de vida e de sociedade (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 15).

Conforme já relatamos, não seguimos uma história cronológica de acontecimentos para problematizar o ensino do Brasil e, de forma especial, do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, voltamos à década de 1930, com o “manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Para Azevedo (1984) e seus apoiadores, estes defendiam que a educação estava intimamente vinculada à filosofia de cada época,



em que os homens passavam a atender a educação para uma demanda ou necessidade social e com a ideia de "favor" para alguém, para uma classe.

Com a chegada da indústria, a sociedade, na década de 1930, como bem apontado no documento “O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” publicado em 1984, passava por transformações de ordem econômica, social, política, ao contrário do campo educacional, que continuava visando aos mesmos fins e princípios. Portanto, os primeiros programas educacionais oficiais para a escola pública foram elaborados no final dos anos de 1930 e a preocupação estava em preparar as crianças e jovens para o mercado de trabalho.

O documento do manifesto dos Pioneiros evidencia o educador como sendo aquele que trabalha cientificamente com os fins e meios da educação. Ademais, o professor, com espírito científico, desenvolveria experiências, ou seja, “[...] o educador que pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los” (AZEVEDO, et al., 1984, p. 408).

A passagem acima permite inferir que o professor deveria estar imbricado num trabalho científico, com interesse e determinação para desenvolver os fins da educação, ou seja, a proposta dos Pioneiros. Segundo esta, ele podia ter a sua filosofia da educação, mas o espírito e o trabalho deviam ser científicos e empregar os métodos na investigação da atividade docente por meio de experiências.

[...] se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares (AZEVEDO et al., 1984, p. 408).

Conforme o livro “Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959” de Lima (2010) e demais autores, a educação, ao ser concebida dessa forma, oferecia à criança as condições de um meio vivo e natural, favorável



ao acontecimento de pesquisas e de experiências. Os princípios da Educação Nova se encontram “[...] numa série fecunda de pesquisas e experiências, [...]” (AZEVEDO, et al., 1984, p. 416). Assim, o proposto dos “Pioneiros da Educação Nova” reagiu contra o empirismo dominante da época, transferindo os problemas escolares do plano administrativo para o plano político-social. A grande central problematizada pelos “Pioneiros” estava em trazer a tona a forma como a escola estava inserida na sociedade e as formas rotineiras dos métodos educacionais brasileiros. A escola era vista como uma instituição isolada do ambiente, sem meios de influir sobre ele, quando em outros países, as questões educacionais transbordavam à escola, articulando-se com demais instituições. Por meio destas ideias, a campanha dos “Pioneiros” com os professores estava em assumir responsabilidades, o gosto pela crítica e debate (AZEVEDO, et al., 1984).

O Estado do Rio Grande do Sul, após a aprovação da Constituição Federal de 1988, diferentemente dos governos anteriores ao período de 1990, desenvolveu diversos projetos para a educação estadual. Entre estes, estava, no cerne da proposta de reorganização dos fins e princípios da educação, a formação continuada dos professores, principalmente associada à implantação de políticas públicas para a promoção de mudanças curriculares, tendo como objetivo a melhoria da qualidade da educação no Estado (BRASIL, Parecer nº 5/2011).

À vista disso, analisamos a seguir, de forma sucinta, os demais documentos implementados entre os anos de 1991 e 2011, época em que os mandatos foram exercidos por quatro governadores filiados a quatro diferentes partidos políticos. As fontes utilizadas para a análise e coleta dos dados foram os documentos oficiais e as produções acadêmicas, que divulgam e orientam a implantação desses projetos nas escolas e constituem os instrumentos para o trabalho e a formação dos professores nas mudanças propostas, e alguns estudos de Dall’Igna e Cóssio ([s.d.]).



3. PROPOSTAS GOVERNAMENTAIS

De 1991 a 1995, vigorou o Projeto “Educação para Crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino”, escrito por diferentes professores e instituições superiores. O referido Projeto oferecia aos docentes e alunos, desde a Educação Infantil ao 2º Grau, cadernos temáticos de estudos, como: Língua Portuguesa, Literatura Infante-Juvenil, Matemática, Química, Filosofia, entre outros. Ao analisá-los, constatamos que se encontravam separados em disciplinas, e a apresentação era realizada pelos professores que os produziram.

O caderno “O papel do Professor. Uma questão a pensar” dizia que:

Esse material que chega até você, professor, não tem a pretensão de ser a única fonte de informação e atualização – nem queremos isso! Mas pensamos que poderá ajudá-lo na melhoria de seu desempenho em sala de aula, tornando-a mais dinâmica, criativa e construtiva na redescoberta do prazer de ensinar (RIO GRANDE DO SUL, 1991-1995, p. 7).

No caderno de Língua Portuguesa, a passagem que abordava a questão “A experimentação da experimentação”, expressava que:

Com muita experimentação. A propósito, por que não experimentamos? Por que não experimentamos a experimentar? Para começar, poderia ser assim: a gente chama a diretora, a coordenadora, quem mais preciso for, e aí a gente avisa que, depois de muito estudo e debate, a gente vai fazer um mês de experimentação, vai fazer um ensino de português diferente, que depois de um mês a gente volta para o que era antes, se não viciar (RIO GRANDE DO SUL, 1991-1995, p. 15).

Esse caderno reforçava o estudo teórico, por meio do qual os professores conseguiriam uma melhor visualização da prática, de modo a redimensioná-la ou redirecioná-la. O projeto conjecturava partir da realidade, utilizando-se de recursos interdisciplinares, como: “[...] teatralização, música, filmes, mapas, textos complementares, objetos, pesquisas, [...] (RIO GRANDE DO SUL, Literatura Infante-Juvenil, 1991-1995, p. 20).

Já de 1995 a 1999, implementou-se, nas Escolas Estaduais de Educação Infantil e Ensino Fundamental o Documento “Padrão Referencial de Currículo



(PRC)”. Para o Ensino Médio, a Secretaria de Educação, à época, não ofereceu nenhum documento.

A “Constituinte Escolar”, de 1999 a 2003, alavancou Temas e Temáticas “por meio de 25 cadernos para a Educação Básica”. Estes problematizavam diferentes temas ligados à Educação, como: Gestão Democrática (administrativa, financeira e pedagógica); Planejamento Participativo; Estrutura do Sistema Educacional Escolar; Educação Ambiental; Violência; Conhecimento Científico e Saber Popular, entre outros. Ao analisarmos tais cadernos, chamou-nos a atenção, de forma especial, a seguinte pergunta: “Por que pesquisar a realidade social?” (RIO GRANDE DO SUL, Caderno Temático 7, 1999 – 2003, p. 8). Já a resposta versava que:

Para a grande maioria das pessoas a palavra pesquisa vem sempre associada à elaboração por especialistas e estudiosos de volumosos e abstratos trabalhos científicos, que tratam de temas complexos e, por isso, devem ser redigidos numa linguagem inacessível ao comum dos mortais. Pesquisa é coisa de intelectual, de universitário, que não tem nada que ver com a vida real (RIO GRANDE DO SUL, Caderno Temático 7, 1999- 2003, p. 8).

O caderno temático 7 criticava a forma como a pesquisa era entendida e desenvolvida nas instituições, ou seja, de que somente os intelectuais das universidades conseguiam com ela trabalhar, e os instrumentos científicos determinavam como, quando e o que devia e podia ser pesquisado. A “Constituinte Escolar” propunha justamente o contrário: que as instituições escolares também pudessem fazer uso da pesquisa para a produção de novos conhecimentos.

A segunda questão problematizada no mesmo caderno perguntava: Quem educa o pesquisador? Para a proposta, o pesquisador não poderia parecer um observador sem posição ou imparcial, situado fora da situação que ele analisava, pois “O pesquisador é um homem ou uma mulher com uma inserção social determinada e com uma experiência de vida a partir do qual ele ou ela interagem com a realidade” (RIO GRANDE DO SUL, Caderno Temático 7, 1999-2003, p. 12).



A concepção de pesquisa descrita nessa passagem denota o quanto a pesquisa deveria envolver o pesquisador e seu objeto de pesquisa, determinando a intencionalidade dos seus atos, a origem, a escolha dos procedimentos metodológicos e a finalidade da investigação. O professor, ou educador, era visto como pesquisador, ligado sempre a uma realidade social, onde “[...] a finalidade da pesquisa/ação é de favorecer a aquisição e de um conhecimento e de uma consciência crítica do processo de transformação pelo grupo que está vivendo este processo” [...] (RIO GRANDE DO SUL, Caderno Temático 7, 1999-2003, p. 14).

A “Constituinte Escolar”, enquanto política pública, visava à construção de uma escola democrática e popular, concebendo o professor como um ator social e participativo. Assim, este era visto como um dos atores para a problematização dos rumos da Educação e da escola pública e desta forma, resgatar o seu lugar na história do Rio Grande do Sul. Neste sentido, entre os propósitos da Constituinte, estava a reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas no Estado (RIO GRANDE DO SUL, Caderno Temático 3, 1999-2003).

Conforme estudos de Dall’Igna e Cóssio ([s.d]), o governo em exercício entre 2003-2007 não trouxe propostas de grande porte para o ensino do Rio Grande do Sul e nem para a formação continuada dos profissionais da educação, documentadas nas escolas. No período de 2007 a 2011, chegou às escolas estaduais o “Referencial Curricular. Lições do Rio Grande”. Entre as ações, propunha a melhoria da qualidade da Educação Básica e a valorização do magistério público estadual. A referida proposta concedia aos professores cinco volumes de estudos e quatro aos alunos a partir da 5ª série. O referido material era subdividido em áreas do conhecimento: Linguagens Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Esses cadernos objetivavam analisar o nível de aprendizagem dos alunos, relacionado ao desenvolvimento de habilidades e competências (RIO GRANDE DO SUL, 2007-2011):



O currículo procura equilibrar a prescrição estrita e a prescrição aberta. A primeira define o que é comum para todas as escolas. A segunda procura deixar espaço aberto para a criatividade e a inovação pedagógica, sugerindo material complementar, exemplos de atividades, pesquisas, projetos interdisciplinares, sequências didáticas (RIO GRANDE DO SUL. Matemática e suas Tecnologias, 2007-2011, p. 13).

O currículo assim compreendido garantia uma base segura em que a escola poderia “[...] empreender e adotar outras referências para tratar os conteúdos, realizar experiências e projetos” (RIO GRANDE DO SUL, Matemática e suas Tecnologias, 2007-2011, p. 13). Além disso, encontramos, em outros dois livros da proposta do “Referencial Curricular. Lições do Rio Grande” (2007-2011), questões relativas à pesquisa escolar:

Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino-pesquisa [...] (RIO GRANDE DO SUL. Ciências Humanas e suas tecnologias, 2007-2011, p. 46).

O professor instiga o questionamento, a pesquisa, isto é, provoca; [...] (RIO GRANDE DO SUL. Ciências Humanas e suas tecnologias, 2007-2011, p. 47).

[...] planejar e executar pesquisas, a partir de situações - problema, [...] (RIO GRANDE DO SUL, Ciências da Natureza e suas tecnologias, 2007-2011, p. 70).

Ao longo da história do ensino, em especial o Ensino Médio, exposto neste trabalho, podemos observar os processos pelos quais passou em diferentes documentos, com distintas nomenclaturas, fins e objetivos. Portanto, a pesquisa escolar tem sido evidenciada não exatamente ou somente com esse termo, mas como experiência desde a década de 30. A seguir, em “A Pesquisa Escolar”, expomos algumas teorizações a respeito da temática e suas interlocuções com estudos que abordam a centralidade do professor frente aos desafios da contemporaneidade. Os aportes teóricos estão alicerçados em algumas ferramentas advindas do pensamento de Corazza, (2013, 2004, 2002a, 2002b, 2002c); Fischer (2002); Kohan (2004); Larrosa (2002); Martins (2004); Ohlweiler (2012) e Pagni (2010).



4. A PESQUISA ESCOLAR

Iniciamos as reflexões explicitando o que consta no documento-base proposta Pedagógica ao tratar a pesquisa escolar “[...] como princípio pedagógico [...], orientada e motivada pelos professores [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 21). O referido princípio está diretamente associado ao que apresenta a proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, fazendo uso do documento da UNESCO sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - 2011, no que refere à pesquisa,

[...] como princípio pedagógico [...]: A **pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores**, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido (UNESCO apud RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 21, grifo nosso).

Por conta disso, a seguir, evidenciamos algumas teorizações entre a pesquisa, o ensino e o professor. Inicialmente, observamos que, nos documentos governamentais e no manifesto dos Pioneiros, a expressão “professor-pesquisador”, foi utilizada não exatamente com esses termos, mas como o educador, [...] trabalhando cientificamente” (AZEVEDO et al., 1984, p. 408); “O pesquisador, como o educador, [...]” (RIO GRANDE DO SUL, caderno temático 7, 1991-1995, p. 13); “[...] sujeitos pesquisadores” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 20).

Ainda, encontramos a expressão “pesquisa escolar” (p. 21), referendada na proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico, o que nos fez relacioná-la às demais presentes em outros documentos, conforme seguem: investigação científica, espírito científico, experiências (manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, 1984); experimentar, experimentação, pesquisas (Educação para Crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino, 1991-1995); conhecimento científico, pesquisa (Constituinte Escolar, 1999-2003); pesquisas, experiências (Referencial Curricular. Lições do Rio Grande, 2007-2011).

O exercício de pensar a pesquisa, o professor e o ensino está expresso nos



documentos de diferentes propostas governamentais para as escolas, no manifesto dos Pioneiros da década de 1930 e, de forma específica, na proposta do Ensino Médio Politécnico. Para Corazza (2004), a pesquisa não envolve apenas uma simples passagem do não-saber para o saber de um determinado assunto ou conteúdo que está sendo pesquisado; é pensarmos o modelo que temos incorporado sobre o fazer pesquisa, ou melhor, como estamos operando com ela. Seu movimento desenvolvido pelo professor, ancorado em puro sentido, supera seu próprio movimento, porque

[...] rejeita tanto as lógicas, quanto as empiricidades das verdades daquele outro ensino, feito sem pesquisa e daquela outra pesquisa, feita sem ensino. O que ele diz é a falta de verdade destes modos de ensinar e de pesquisar, [...] (CORAZZA, 2002a, p. 61).

Corazza (2002a) problematiza o quanto a pesquisa e o ensino estão entrelaçados. Sabemos que muitas de suas teorizações e dos demais estudiosos a respeito da pesquisa são provocadas para educadores de educadores. Nesse sentido, expressamos algumas relações teóricas com esses autores para a pesquisa realizada no âmbito escolar, e aqui a no Ensino Médio Politécnico. Alguns estudos de Martins (2004, p. 107-108) nos levaram a pensar sobre as memórias dos docentes relacionadas às suas experiências com a pesquisa, pois,

Ao encontrarmos os professores em seu ofício diário, vemos seres humanos ativos que trazem para suas disciplinas e práticas pedagógicas as identidades e capacidades construídas ao longo de sua história de vida inteira, muitas vezes dando maior importância e maior valor àquilo que desenvolveram fora do espaço profissional e fora dos espaços de regulação de seu trabalho diário.

Portanto, são os professores, em seu ofício diário, que estão nas escolas desenvolvendo as propostas referidas nos documentos. A formação do docente passa também pela sua “forma” de trabalhar, para que se possam estabelecer os entendimentos que ele possui acerca da pesquisa, que movimentos poderia fazer para com ela trabalhar. Ao propormos essa questão, buscamos os escritos de Kohan (2004) quando relaciona esse profissional e a pesquisa com a necessidade



de “[...] ocupar-se de si mesmo. Para isso terá que conhecer-se a si mesmo” (KOHAN, 2004, p.126). Ainda, segundo o autor, “[...] buscar-se significa desaproximar-se de si, perder-se, des-encontrar-se” (KOHAN, 2004, p. 128). Kohan (2004) evidencia a postura do ato de ensinar, “que se trata, ao contrário, de abandonar o que se é, de abrir espaço para ser outro do que se é” (KOHAN, 2004, p. 129).

De fato, o que buscamos é um movimento do pensamento para, assim, desconfiar das certezas, estranhar o que antes não era estranho no ensino e na pesquisa, colocando em “[...] funcionamento outra máquina de pensar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor e professora, de tornar-se um/a intelectual público da educação” (CORAZZA, 2002a, p. 56). E que esses movimentos façam surgir outros modos de pesquisa na escola. Fischer (2002) propõe a ruptura com o senso comum, com aquelas representações partilhadas no interior das instituições e organizações. Para a autora, “[...] trata-se de romper com (ou pelo menos colocá-las em suspenso) representações que muitas vezes habitam nossos próprios modos de pensar e existir acadêmicos” (FISCHER, 2002, p. 56).

Fischer (2002, p. 59) expressa a relevância do trabalho do pesquisador que é chamado para “[...] ultrapassar não só o senso comum, ordinário ou acadêmico, mas a ultrapassar a si mesmo, a seu próprio pensamento”. Em suma, o professor que faz a “[...] pesquisa-procura e o ensino-pesquisa procura transformar-se em alguém que não o que já é. E busca este tempo, este mundo e esta sociedade, em algumas coisas outras, que não as quais já são” (CORAZZA, 2002a, p. 64). No tocante à pesquisa que o docente procura fazer, reforçamos que quem motiva a pesquisa escolar, conforme a proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, é o professor e essa reflexão nos remete à Corazza (2002b, p. 124), que questiona: “E como nos toma?”, o que nos levou a formular a seguinte pergunta: Como a pesquisa escolar evidenciada no documento da proposta Pedagógica toma os professores? Ou seja, como estes são capturados pela pesquisa e como motivarão os alunos se eles, como docentes, não se sentem motivados? Considerando o



movimento do pensamento, isto é, como esse movimento toma os professores, suas compreensões, entendimentos e conhecimentos em torno da pesquisa.

Assim, voltamos a perguntar: Quais são as experiências que os professores do Ensino Médio Politécnico expressam a respeito da pesquisa escolar? Impulsionadas por esse questionamento e por meio da análise da proposta do Ensino Médio Politécnico e de demais documentos de propostas governamentais expressas neste estudo, percebemos que as palavras pesquisa e experiência se entrelaçam.

Esse entrecruzamento nos remete a Pagni (2010), que afirma: “[...] experiência tem sido concebida como desencadeadora do processo do conhecimento, no qual se fundamentam as práticas e os saberes escolares” (PAGNI, 2010, p. 15). Para ele, é a experiência que desencadeará o processo do conhecimento em que se fundamentam as práticas e os saberes escolares. Também fomos capturadas pelas ideias de Larrosa (2002, p. 20) quando este propõe que “[...] exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido”. Ademais, para o citado pesquisador, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Nessas reflexões, ele separa experiência de informação num tempo em que as informações são aceleradas e mudam constantemente. Ou seja, não basta possuímos muitas delas se, ao mesmo tempo, “[...] nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu” (LARROSA, 2002, p. 22). Segundo o autor, “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p. 25).

Pagni (2010) e Larossa (2002) descrevem a experiência como suscitadora de conhecimento e por isso a relacionamos com algo que possibilita o desencadear desse conhecimento. Portanto, de nada adianta fazer uso da pesquisa se ela não



nos toca, se o que estamos estudando por meio dela não nos permite um (des)encontro com o conhecimento. Nessa relação, associamos a experiência e a pesquisa com o professor e o ensino, ou melhor, a interlocução entre ambos, o que novamente nos leva a Pagni (2010). Para o autor, “O empobrecimento da experiência, da capacidade de pensá-la, narrá-la, observado em nossos dias, consiste em um importante problema para a Filosofia contemporânea” (PAGNI, 2010, p. 21). Por intermédio da pesquisa escolar, podemos exercitar o conhecimento que aceita a dúvida e o erro, passando a compreender que ele não está dado, mas que é provisório.

Já Ohlweiler (2012) propõe “[...] pensarmos na relação entre o ensino e a pesquisa, por meio de duas instâncias principais: o professor pesquisador e o aluno pesquisador” (OHLWEILER, 2012, p. 82). Ao buscarmos os escritos da autora, destacamos uma instância principal de sua pesquisa: o professor pesquisador. Assim, para ela, “[...] a interlocução que propomos entre ensino e pesquisa denota que a aprendizagem não está nem em um, nem no outro, está entre e por isso tem e traz elementos de ambos” (OHLWEILER, 2012, p. 84).

Para a nomeada pesquisadora, a interlocução entre a pesquisa e o ensino permite compreender que a aprendizagem está nesse processo e que nem um e nem outro é mais ou menos importante, mas um entrelaçar-se na pesquisa e no ensino. Nessa interlocução está o professor, o que nos levou novamente a mencionar Kohan (2004, p.129), pois, para ele, o docente também

[...] busca por ser outro professor do que se é. Buscar-se como professor seria evitar legitimar o que se sabe e o lugar que se ocupa. É um exercício de pensamento na busca de abrir este pensamento ao ainda não pensado, ou seja, ao que parece impossível de ser pensado.

Para Kohan (2004), parece não haver vida, filosofia e nem forma de ensaio na docência se não existir um exercício de pensamento que permita

[...] transformar o que somos, que nos possibilite estrangeirizar-mo-nos do jogo da verdade no qual estávamos comodamente instalados, que nos permita desfazermos-nos não apenas desta ou aquela verdade, mas de uma certa relação com a verdade, esse trabalho do pensamento que busca



pensar-se a si mesmo para tornar-se sempre outro do que se é (KOHAN, 2004, p. 129).

Buscar-se como professor é “[...] evitar legitimar o que se sabe e o lugar que se ocupa” e “[...] perder-se no que não se pensa, no que não se sabe, jogar outro jogo de verdade daquele que se está participando” (KOHAN, 2004, p.129). Esse seria o exercício do pensamento que se abre para aquilo que ainda não foi pensado, para o que parece ser impossível de ser pensado, levando-nos a questionar: como narramos a história que constitui os professores? Para Foucault (2005), o sujeito não é dado definitivamente; ele se constitui na história.

Ao fazermos história, seja ela do conhecimento, das ideias, ou simplesmente história, Foucault propõe que se olhe para “[...] este sujeito da representação, como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível e a verdade aparece” (FOUCAULT, 2005, p. 10). Ademais, para Martins (2004), a tarefa está em recuperar o paradigma do professor como sujeito histórico, inserido nas relações de poder: “[...] definir o que é, o que deve ser e como deve ser o professor” (MARTINS, 2004, p. 109). Nessas inúmeras tentativas de conhecer o docente, definindo - lhe papéis sociais, defrontamo-nos com a “[...] criação do professor /pesquisador” (MARTINS, 2004, p. 109).

Ohlweiler (2012), ao teorizar acerca do professor, da pesquisa e do ensino, expõe que este não se corporifica somente nas instituições escolares, embora sejam locais privilegiados para as análises das pesquisas acadêmicas, mas em todo o espaço social. Sabemos que essa ideia – vislumbrar o ensino nos mais diferentes espaços - não é tão recente no âmbito acadêmico, mas a autora pergunta: “[...] e a pesquisa? Onde se encontra ?” (OHLWEILER, 2012, p. 80). Segundo ela, na Universidade, em cursos de graduação e na sala de aula. Acrescenta que, nesse último espaço, ela se manifesta também “[...] no olhar e na prática do pesquisador que também é docente” (OHLWEILER, 2012, p. 80).

A mesma autora discute esses espaços como primeiros lugares legitimados onde pode ser encontrada a pesquisa. Essa ideia nos fez perguntar: Por que esta



não está evidenciada nos espaços escolares da Educação Básica? Pois, se a pretendemos entrelaçada ao ensino, nessa relação, o professor, conforme a proposta do Ensino Médio Politécnico, é quem motiva e orienta o aluno para isso. Sendo assim, por que não conseguimos visualizá-los juntos? São questões que geram diferentes discussões, entre as quais a formação dos professores e as políticas públicas de incentivo à pesquisa.

Em muitas práticas escolares, a pesquisa está limitada à Internet ou à Biblioteca com levantamento de dados e construção de gráficos. O movimento que aqui se propõe vem ao encontro de concebê-la “[...] na prática investigativa do professor” (OHLWEILER, 2012, p. 82). De acordo com a autora, este, seja Universitário ou da Educação Básica, é quem irá “[...] orientar os alunos a identificar e selecionar fontes de consulta, formular questões orientadoras, construir instrumentos para coleta e registro de informações” (OHLWEILER, 2012, p. 83). A pesquisadora acrescenta que tal fato não significa que a curiosidade pelo conhecimento esteja somente no professor, mesmo sendo o principal objetivo da interlocução entre pesquisa e ensino.

Nessa relação, aproximamo-nos de Corazza (2002a, p. 99) quando ela afirma: “[...] na universidade se pensa, na escola se faz”. Nesse sentido, em outra produção, Corazza (2013) retoma essa questão ao evidenciar que, por muito tempo, sustentou-se a ideia de que, de um lado, estariam os pouquíssimos intelectuais da educação e, de outro, a maioria, isto é, os professores que ensinam, como se houvesse uma divisão em castas. Para a nomeada autora, “[...] docência sem pesquisa não existe, nunca existiu, nem existirá” (CORAZZA, 2013, p. 93); logo, a docência sempre foi pesquisa e a pesquisa sempre foi docência.

Nesse panorama, talvez, “[...] tenhamos sido nós próprios, educadores, que, sem questionar, passamos a acreditar nessa divisão de castas; e que, até, tenhamos desejado acreditar nisso” (CORAZZA, 2013, p. 93). Por esses motivos, passamos a não considerar os professores como pesquisadores, fazendo a seguinte distinção: “Eles que pesquisem, pensem, escrevam e publiquem; eu, apenas



ensino” (CORAZZA, 2013, p. 93). A referida autora acrescenta que não existe docência sem pesquisa, pois, “para quem educa, não se trata de dar nada, [...] mas de procurar e de encontrar” (CORAZZA, 2013, p. 93). Assim sendo,

[...] todo professor é um pesquisador; possui um espírito pesquisador; entra em devires-pesquisadores, enquanto educa. Caso não fosse assim, como ensinaria? O quê e como ensinaria? [...] Ensinar (fazendo pesquisa) e pesquisar (ensinando) constituem, dessa maneira, em criar soluções e, ao mesmo tempo enigmas (CORAZZA, 2013, p. 94).

Portanto, para a citada pesquisadora, torna-se importante ensinar fazendo pesquisa e pesquisar ensinando, criando soluções e, ao mesmo tempo, enigmas. O professor, então, é o próprio pesquisador, assumindo-se como professor-pesquisador. O hífen de ligação que aqui referimos não vem por acaso, vem com Corazza (2002a), ao escrever a respeito da “Pesquisa-ensino: o hífen da ligação necessária na formação docente” (p. 53). Passamos a usá-lo e a compreender que os hifens de ligação para professor-pesquisador e pesquisa-ensino estão interligados e conectados: se os subtrairmos, o sentido muda bruscamente.

E o que muda? O hífen envolve as palavras, completa-as de modo que uma não tem sentido sem a outra. A potência criadora não está no professor, no pesquisador, na pesquisa e no ensino, mas na entre, na relação e ligação necessárias, ou seja, no hífen que conecta as palavras. Para o professor-pesquisador da Escola Básica, com a presença desse sinal de ligação, as práticas de produção de conhecimento envolvem sentido e criação.

Para Corazza (2013), um dos maiores desafios de nosso tempo está na “[...] artistagem de criação e inovação [...]” (p. 100). Dessa forma, o professor-pesquisador pode produzir “[...] ondas e espirais; compor linhas de vida e devires reais; promover fugas ativas e desterritorializações afirmativas” (p.100). Ancoradas nessas ideias, almejamos que a pesquisa-ensino e o professor-pesquisador possam ser olhados e sentidos como potência nas práticas escolares para que o movimento da pesquisa seja em forma de ondas ou de espirais.

Nesse processo de reflexão, Corazza (2002c) atenta para um dos grandes



perigos que rondam a educação, que “[...] é perder a capacidade de criar suas próprias ideias” (p. 95). E continua dizendo que talvez seja por isso que ela se “[...] agarre tanto a ideias preestabelecidas” (p. 95). Estas apresentam uma moral de unificação ou totalidade, ou seja, “Qualquer variação conceitual desafia e lamina as opiniões preexistentes, para encontrar formas de criação do novo na Educação” (p. 95). Formas essas que “[...] respiram uma atmosfera de estranheza, rasgaram o desconhecido do firmamento, mergulharam no caos diabólico [...]” (CORAZZA, 2002c, p. 95).

Corazza assevera que toda ação educacional está ligada a relações de poder, de saber e de verdade. Essas reflexões nos induziram a seguir a posição da autora e defender a “pesquisa-docência”. “Defendo que a docência sempre foi pesquisa; e vice-versa” (CORAZZA, 2013, p. 93). A sustentação da pesquisadora está ancorada em três linhas transversais que se encontram em movimento desde o século XX: “[...] uma linha de força mundial, uma nova linha de teorização nas ciências humanas e sociais e uma linha que atravessa os próprios educadores” (CORAZZA, 2013, p. 95).

De fato, espera-se que o professor-pesquisador, por meio da pesquisa-ensino, possa ressignificar as práticas escolares desenvolvidas nos espaços escolares de modo a colocá-las em suspeita, duvidando do que sempre foi considerado como natural no ensino e no que diz respeito à pesquisa.

5. FINALIZAR? ALGUNS PONTOS EM SUSPENSO

Ainda há muito que discutir acerca da junção pesquisa-ensino e professor-pesquisador. A proposta do Ensino Médio Politécnico concebe a exigência de profissionais atuantes, questionadores, criativos, proativos, capazes de construir autonomia intelectual e aprimorar as práticas. Contudo, as propostas governamentais evidenciadas neste trabalho e o Manifesto dos Pioneiros da década de 30 também configuram em torno da pesquisa ou da experiência. Caberia, nessa



perspectiva, aos profissionais da educação, investir tempo na busca constante dos saberes por meio da pesquisa, visando ao aperfeiçoamento profissional.

As propostas governamentais analisadas neste trabalho apregoam a necessidade de uma docência imbricada na pesquisa. Nessa ótica, não basta simplesmente as mesmas propostas anunciarem docência e ensino permeado na e pela pesquisa, mas consiste em oferecer condições para que os professores da escola básica consigam exercer docência om pesquisa.

Como exemplo, entre as propostas, aquela que propõe o Ensino Médio Politécnico (2011-2014), ao anunciar o documento da Proposta Pedagógica à comunidade escolar, ancora-se na legislação vigente que também direciona para os caminhos da pesquisa e propõe o desafio de serem viabilizadas políticas públicas de formação de professores. Diante da configuração da sociedade contemporânea e do quadro de segregação do Ensino Médio, a Proposta indica, entre outros, a pesquisa escolar como princípio pedagógico.

Nesta ótica, os autores aqui referendados, tal como Corazza (2013), defendem que não existe docência sem pesquisa, ou seja, para a autora, essa seria uma “docência-pesquisa” (CORAZZA, 2013, p. 98), que somente funciona quando cria “uma nova sensibilidade” (Ibidem, p. 98). Por fim, seguindo as ideias da autora, não é mais possível pensar em educar “[...] por meio de certezas e de verdades verdadeiramente verdadeiras” (CORAZZA, 2013, p. 98). Tais ideias também permitem inferir a produtividade do professor-pesquisador como sujeito potente para um ensino permeado pela pesquisa. Para evidenciar a atitude investigativa e colocar em suspeita as nossas formas de fazer e pensar o ensino, é imprescindível articular as nossas ações com a pesquisa, em caso contrário de que valerá o ensino?

Esta análise nos permite, sobretudo, afirmar que mesmo com o incentivo de propostas governamentais ao longo dos anos a pesquisa ainda é própria das Universidades e não ganhou força nas instituições escolares do Ensino Básico. Tal



fato se comprova pelos documentos desde a década de 1930, apresentam em sua proposta um ensino permeado pela pesquisa, ou pela experiência. Logo, cabe aos professores da Educação Básica o desafio de (re)inventar os espaços escolares, transformá-los em locais de produção e criação de conhecimento por meio da pesquisa, proporcionando aos sujeitos envolvidos no processo serem protagonistas das próprias ações. A pesquisa, enquanto potência, de fato, necessita permear e fazer parte da formação dos docentes, constituindo-os em professores-pesquisadores.

Entretanto, a questão não está em propor uma simples e pura junção das palavras professor pesquisador e pesquisa ensino, resultando em professor-pesquisador da Educação Básica e pesquisa-ensino. É muito mais! O que propomos é um professor-pesquisador constituído pela e na pesquisa, que orienta o ensino de forma (re)inventiva e de (cri)ação no ensino. Ou seja, um provocador de perguntas, que fomenta a curiosidade e a criatividade nos estudantes.

A concepção professor-pesquisador não vem na esteira de um “novo modismo” no ensino, como algo a mais para os professores da Educação Básica, investida de potência para a (cri)ação no ensino por meio da pesquisa. Esta, como metodologia de ensino, deve ser assumida como uma prática investigativa, possibilitando múltiplas experiências e reflexões sobre as práticas pedagógicas.

Dessa forma, espera-se que este estudo possibilite outras redes de significações aos professores-pesquisadores, contribua para as discussões referentes à formação inicial e continuada de docentes e à problematização de questões vinculadas à pesquisa escolar nas propostas governamentais. Além disso, possa movimentar outros pensamentos, permeando novas discussões acerca do assunto professor-pesquisador/ensino-pesquisa. Como afirma Henz (2009, p. 69),

Pensar a formação de professores na chave da deformação pode ser uma estratégia eficaz para acompanhar dois movimentos: um primeiro, daquilo que está desistindo em um grande cansaço, e um outro, por vezes concomitante, daquilo que está se gestando no registro do sensível e dos processos de aprendizagem.



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando; et al. **O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Revista brasileira, [S. l.], v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

AZEVEDO, José Clovis de. REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Santillana. 2013. p. 25-48.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 24 nov. 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013>. Acesso em: 24 nov. 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#adct>



. Acesso em: 29 abr. 2014.

_____. **Parecer CNB/CEB nº 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa – ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwides (Orgs.). **Professora Pesquisadora uma práxis em construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002a. p. 53- 66.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002b. p. 105-131.

_____. **Para uma filosofia do inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002c.

_____. Pesquisar o acontecimento estudo em XII exemplos. In: CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu da; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004. p. 7-78.

_____. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Editora Doisa, 2013.

DALL'IGNA, Maria Antonieta; CÓSSIO, Maria de Fátima. **As políticas estaduais de formação continuada de professores no Rio Grande do Sul (1990-2010)**. [S. l., s.d.]. p. 1-10.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**. Arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002. p. 49-71.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora NAU, 2005.



HENZ, Alexandre de Oliveira. Formação de professores. In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Orgs.). **Abecedário: educação da diferença**. Campinas: Editora Papirus, 2009. p. 67-70.

KOHAN, Walter Omar. Sócrates e Foucault professores: Entre o Ensino do já sabido e a busca por ensinar diferentemente. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria de. **Educação do preconceito Ensaaios sobre poder e resistência**. Campinas: Editora Alínea, 2004. p. 117-130.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. jan./fev./mar./abr., 2002. p. 201-28.

LIMA, Alceu Amoroso, et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Editora Massangana, 2010.

MARTINS, Maria do Carmo. E se o Outro é o professor? Reflexões acerca do currículo e histórias de vida. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria de (Org.). **Educação e Educação do Preconceito. Ensaaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. p. 103- 118.

OHLWEILER, Mariane Inês. A pesquisa como prática curricular ou o currículo como prática investigativa. In: MUNHOZ, Angélica Vier. ROSA, Daiane Clesnei da Rosa. BERSCH, Maria Elisabete. ISSE, Silvane Fensterseifer. **Diálogos na contemporaneidade**. Coletâneas. Currículo. Lajeado: Editora Univates, v. 1, 2012. p. 73-90.

PAGNI, Pedro Angelo. Um olhar para a experiência e suas linguagens entre saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: GELAME, Rodrigo Pelosso; PAGNI, Pedro Angelo (Orgs.). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. São Paulo: Editora Poiesis, 2010. p. 15-33.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. Secretaria da Educação. Rio Grande do Sul. Governo do Estado. 2011-2014.

_____. Secretaria da Educação. **Educação para Crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino**. Língua Portuguesa -2º Grau. 1991-1995.

_____. Secretaria da Educação. **Educação para Crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino**. Literatura Infanto-Juvenil. 2º Grau. 1991-1995.

_____. Secretaria da Educação. **Educação para Crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino**. O papel do professor. Uma questão a pensar. 2. Grau. 1991-



1995.

_____. Secretaria da Educação. **Constituinte Escolar**. Caderno Temático 7. Conhecimento científico e saber escolar. 1999-2002.

_____. Secretaria da Educação. **Constituinte Escolar**. Caderno Temático 3. Fundamentação, objetivos e momentos da Constituinte Escolar. 1999-2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul. As Lições do Rio Grande**. Matemática e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2007-2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul. As Lições do Rio Grande**. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2007-2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul. As Lições do Rio Grande**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2007-2011.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: nov. 2013.

Recebido em: 12/12/2015
Aprovado em: 15/13/2017

